

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
LINHA DE PESQUISA: PSICOLOGIA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**

Roberto Telau

**ENSINAR – INCENTIVAR - MEDIAR: DILEMAS NAS FORMAS DE SENTIR,
PENSAR E AGIR DOS EDUCADORES DOS CEFFAS SOBRE OS PROCESSOS
DE ENSINO/APRENDIZAGEM**

**Belo Horizonte
2015**

Roberto Telau

**ENSINAR – INCENTIVAR - MEDIAR: DILEMAS NAS FORMAS DE SENTIR,
PENSAR E AGIR DOS EDUCADORES DOS CEFFAS SOBRE OS PROCESSOS
DE ENSINO/APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre.

Linha: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Professora Dr^a Maria Isabel Antunes-Rocha.

**Belo Horizonte
2015**

T267e
T

Telau, Roberto, 1979-

Ensinar - incentivar - mediar : dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem / Roberto Telau. - Belo Horizonte, 2015.
178 f., enc., il.

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

Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha.

Bibliografia: f. 169-178.

1. Educação -- Teses. 2. Educação rural -- Teses. 3. Professores -- Formação -- Teses. 4. Evasão escolar -- Teses. 5. Escolas rurais -- Teses. 6. Aprendizagem -- Aspectos sociais -- Teses. 7. Comunidade e escola -- Teses. 8. Aprendizagem -- Metodologia -- Teses. 9. Sociologia educacional -- Teses.

I. Título. II. Antunes-Rocha, Maria Isabel. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Conhecimento e Inclusão Social



Dissertação intitulada: *ENSINAR - INCENTIVAR - MEDIAR: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos Educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem*, de autoria do mestrando Roberto Telau, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Professora Doutora Maria Isabel Antunes-Rocha – FaE/UFMG – Orientadora

Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes – FaE/UFMG

Professora Doutora Ingrid Gianordoli-Nascimento – FAFICH/UFMG

Professor Doutor João Batista Pereira Queiroz – UnB

Professora Doutora Vândiner Ribeiro LEC/UFVJM

Belo Horizonte, 19 de junho de 2015

Dedico essa pesquisa:

À Luna:

a luz que já ilumina minha vida.

Gestamos-te como a essa pesquisa,

como a lua cheia que é aguardada ansiosamente;

homônimo do astro pequenino que embala os namorados,

que inspira os poetas,

que abriga os guerreiros:

o nome não é só um caso de coincidência.

À Lênin:

minha companheira, que tardou alguns dos nossos ideais coletivos em função dos meus e que me proporcionou incondicional apoio.

À Cristiene, minha “irmã de pesquisa” e ao Sabir:

aos quais agradeço pela acolhida, a amizade e às colaborações,

sem as quais não teria as condições de cursar o mestrado.

À Isabel:

minha professora e orientadora, pela confiança,

ajuda e exigência que tem comigo e pela seriedade com

que mediou a transformação de uma ideia em uma dissertação.

Aos colegas, educadores do coletivo dos CEFFAs da RACEFFAES:
pela confiança depositada em mim e pela disposição na participação da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Lênin pelo apoio, ajuda, incentivo, mas também pela tolerância, quando precisamos dividir nossa vida pessoal com meus estudos;

À Magides, Glorinha, Lena, Benvindo, Biágio, Mana, Elis, Renata, Fabrício, Gê, Valmir, Marcieli, Reginaldo, Edmilson, Marlucci, Misleine, Lindomar, Tutu, Arthur, Murilo, Júlia, Alice, Emanuely e Monique, meus amigos mais próximos, pelas palavras e atitudes de incentivo e encorajamento;

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG, pela acolhida mineira e pelo comprometimento político, social e educacional presentes nas aulas, trocas de experiências e debates, especialmente à Isabel, minha orientadora, a quem, além de profunda admiração pela competência e dedicação à Educação do Campo, cultivo sincera amizade;

Ao coletivo RACEFFAES, pela formação e companheirismo no trabalho pela consolidação de nossos ideais de educação; bem como pela abertura e disponibilidade na participação e apoio à pesquisa;

À Secretaria Municipal de Educação de Colatina – ES, pelo acolhimento e ensinamento que me proporcionam através da abertura para a inserção da Pedagogia da Alternância pela via pública, por onde inclusive, vislumbrei “outros” processos nas formas de aprender e ensinar; especialmente aos colegas de trabalho da Escola Municipal Comunitária Rural Padre Fulgêncio do Menino Jesus;

Ao coletivo LeCampo, que me ofereceu a oportunidade impar de vislumbrar a Educação do Campo em dimensões tão diversas – as escolas de Rio Pardo de Minas e Cabo Verde, as turmas de Licenciatura e a turma de Especialização em Educação do Campo;
e

Aos colegas do GERES, por onde, de fato, acessei a Teoria das Representações Sociais que embasou a análise da minha dissertação.

Disparada

*Prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão e posso não lhe agradecer.*

*Aprendi a dizer não, ver a morte sem chorar
E a morte, o destino, tudo, a morte e o destino, tudo
Estava fora de lugar, eu vivo pra consertar.*

*Na boiada já fui boi, mas um dia me montei
Não por um motivo meu, ou de que comigo houvesse
Que qualquer querer tivesse, porém por necessidade
Do dono de uma boiada cujo vaqueiro morreu*

*Boiadeiro muito tempo, laço firme e braço forte
Muito gado, muita gente, pela vida segurei
Seguia como num sonho, e boiadeiro era um Rei
Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo
E nos sonhos que fui sonhando, as visões se clareando
As visões se clareando, até que um dia acordei*

*Então não pude seguir, valente em lugar tenente
E dono de gado e gente, porque gado a gente marca
Tange, ferra, engorda e mata, mas com gente é diferente*

*Se você não concordar, não posso me desculpar
Não canto pra enganar, vou pegar minha viola
Vou deixar você de lado, vou cantar noutra lugar*

*Na boiada já fui boi, boiadeiro já fui Rei
Não por mim nem por ninguém, que junto comigo houvesse
Que quisesse ou que pudesse, por qualquer coisa de seu
Por qualquer coisa de seu, querer mais longe que eu*

*Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo
E já que um dia montei agora sou cavaleiro
Laço firme e braço forte num reino que não tem rei*

*Na boiada já fui boi, boiadeiro já fui Rei
Não por mim nem por ninguém, que junto comigo houvesse
Que quisesse ou que pudesse, por qualquer coisa de seu,
Por qualquer coisa de seu, querer mais longe que eu*

*Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo
E já que um dia montei agora sou cavaleiro
Laço firme e braço forte num reino que não tem rei.*

Geraldo Vandré e Théo de Barros

RESUMO

Essa pesquisa estuda as representações sociais dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem. Diante de minha trajetória camponesa, de educador do campo e estudos realizados na RACEFFAES e FAE/UFMG percebi tensões nas formas como os educadores vivenciam esses processos: se aportam na concepção psicopedagógica humanista assimilada historicamente pelos CEFFAs e são tensionados a adotar uma concepção mais crítica de educação para colaborar com processos de transformação social demandados pelo Movimento da Educação do Campo. Investigamos como os educadores elaboram suas representações sociais sobre aprender e ensinar com diferentes orientações teóricas. Para entender a questão e delinear a hipótese construímos a referência contextual dos CEFFAs sobre nascimento, sistematização pedagógica, expansão para o Brasil e articulação com a Educação do Campo. Recuperamos estudos sobre ensino/aprendizagem nas ênfases no ensino, na aprendizagem e no ensino/aprendizagem. Trouxemos o referencial epistemológico de Marx e Gramsci para orientar a leitura sobre o objeto e justificar que queremos conhecer as representações sociais dos sujeitos e participar dos processos de transformação demandados pelos movimentos aos quais participamos. Referenciamos-nos na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012) ao pesquisarmos sujeitos que vivem situações que lhes demandam tomar decisões, assumir conflitos, lidar com saberes consolidados e reelaborá-los. Utilizamos questionários estruturados para traçar o perfil dos educadores e entrevistas narrativas para dispor dos processos de constituição das representações sociais. Percebemos as representações sociais dos educadores em três posições: na primeira os educadores resistem mudar suas representações e mantêm o saber consolidado historicamente ou suplantam esse saber por outro, sem mudar a representação; na segunda os educadores se desafiam e se desequilibram, mas não conseguem reelaborar suas representações. Os últimos são os que conseguiram acomodar o novo saber reelaborando o anterior. Constatamos que essas posições têm constituição e forma dinâmicas. Temos educadores que resistem mudar embasando-se na ênfase no ensino e na ênfase da aprendizagem. Os que desequilibram os saberes, o fazem da ênfase no ensino para a aprendizagem, do ensino para o ensino-aprendizagem e da aprendizagem para o ensino/aprendizagem. Somente os que reelaboraram o fizeram na ênfase do ensino/aprendizagem. Concluimos trazendo algumas reflexões: nem todos os educadores são orientados pela abordagem hegemônica e histórica dos CEFFAs; para que os CEFFAs colaborem na transformação social é necessário avançar para bases teórico-epistemológicas críticas da educação; essa pesquisa ajuda os CEFFAs a avançar nesse sentido e abre novos campos de pesquisa sobre os processos de ancoragem dessas representações que explicam as causas das representações atuais e ajuda projetar ações consistentes para atingir os objetivos.

Palavras-chave: processos de ensino/aprendizagem; educadores; representações sociais; pedagogia da alternância.

ABSTRACT

In this research, we study the social representation of the CEFFAs' educators about the teaching/learning processes. Given my peasant trajectory of field side educator and studies performed in the RACEFFAES and FAE/UFMG, I realized that there are tensions in how the educators experience these processes: they perceive themselves in the psycho-pedagogic humanistic conception that was historically assimilated by the CEFFAs and are they tensioned to adopt a more critical conception to collaborate with the processes of social transformation demanded by the movement of field side education. We investigate how the educators elaborate their social representations about learning and teaching with distinct theoretical orientation. To understand the question and outline the hypothesis, we build the contextual reference of the CEFFAs about the birth, pedagogical systematization, expansion for Brazil and articulation with field side education. We retrieved studies about learning/teaching in the emphasis in teaching, in the learning and in teaching/learning. We use the epistemological reference of Marx and Gramsci to guide the reading about the object and justify that we want to understand the social representations of the subjects and to participate in the transformation processes demanded by the movements we attend. We are based on the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2012) when we analyse subjects that experience situations where they need to make decisions, handle conflicts, dealing with consolidated knowledge and re-elaborate them. We used structured quizzes to outline the profile of the educators and narrative interviews to dispose of the processes of formation of social representations. We model the social representation of the educators in three positions: in the first one are the educators that resist to change their social representations and keep the knowledge historically consolidated and do not change the representation; in the second the educators challenge and unbalance themselves but do not re-elaborate their representations. The last are those that can accommodate the new knowledge, re-elaborating the previous one. We concluded that these positions have dynamic form and constitution. We have educators that resist to changes based on the emphasis in the teaching and on the emphasis on the learning. The ones that unbalanced the knowledge, make this from the emphasis from the teaching to the learning, from the teaching to the teaching/learning and from the learning to the teaching/learning. The only ones that re-elaborate, make this in the emphasis in the teaching/learning. We conclude bringing some thoughts: not all educators are oriented by the hegemonic and historical approaches of the CEFFAs; to make CEFFAs collaborate in the social transformation, it is necessary to advance to a theoretical-epistemological critical basis; this research help CEFFAs to advance in this sense and open new fields of research about the processes of elaboration of these representations that explain the causes of the current representations and help to formulate consistent actions to reach the objectives.

Keywords: teaching/learning processes; educators; social representations; interchange pedagogy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AES	Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo
AIDEFA	Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância
AIMFR	Associação Internacional das Maisons Familiale Rurale
ARCAFAR	Articulação das Redes das Casas Familiares Rurais
CEAS	Centro de Estudos e Ação Social
Cecat	Centro per l'Educazione e la Cooperazione Agricola nel Trevigiano
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CET	Centro de Treinamento Educacional da CNTI
CFR	Casa Familiar Rural
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CONDEPE	Conselho Nacional de Desenvolvimento da Pecuária
CPT	Comissão Pastoral da Terra
ECOR	Escola Comunitária Rural
EFA	Escola Família Agrícola
EFTUR	Escola Família de Turismo
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EPN	Equipe Pedagógica Nacional dos CEFFAs
ES	Espírito Santo
FAE	Faculdade de Educação
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FMI	Fundo Monetário Internacional
GERES	Grupo de Estudo em Representações Sociais
IBGE	Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística
IEMA	Instituto Estadual de Meio Ambiente do Espírito Santo
INCAPER	Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
JAC	Juventude Agrária Católica
LeCampo	Licenciatura em Educação do Campo
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MEC/SECAD	Ministério da Educação /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	Maison Familiale Rurale
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONGs	Organizações não Governamentais
P.A.	Pedagogia da Alternância
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PAEC	Pedagogia da Alternância e Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RACEFFAES	Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo
SCIR	Le Secrétariat Central d'Initiatives Rurales
SEBRAE	Sistema Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDU	Secretaria de Estado de Educação
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMFRs	União das Maisons Familiale Rurale
UnB	Universidade de Brasília
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Via Campesina	Organização Internacional de Camponeses organizados em Movimentos Sociais

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Gênero dos (as) respondentes do questionário	87
Gráfico 02 - Idade dos (as) respondentes do questionário	87
Gráfico 03 - Tempo de trabalho nos CEFFAs dos (as) respondentes do questionário	88
Gráfico 04 - Experiências pregressas dos (as) respondentes do questionário	89
Gráfico 05 - Áreas de formação inicial dos (as) respondentes do questionário	90
Gráfico 06 - Cursos de nível de pós-graduação dos (as) respondentes do questionário	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Terminologias da Pedagogia da Alternância	21
Tabela 02 - Ritmos de três tempos	22
Tabela 03 - O professor tradicional e o Monitor de CEFFA	27
Tabela 04 - Seleção dos educadores entrevistados	81
Tabela 05 - Duração das entrevistas	83

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Princípios dos CEFFAs	24
Imagem 02 - Movimento em Espiral	65
Imagem 03 - Movimentação das representações sociais dos educadores em relação aos processos de ensino/aprendizagem	162

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 01 - Roteiro do Questionário	175
Apêndice 02 - Roteiro da Entrevista Narrativa	178

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1. MOVIMENTO CEFFA: DILEMAS HISTÓRICOS ENTRE A MANUTENÇÃO DOS PRINCÍPIOS E A REORGANIZAÇÃO DAS FINALIDADES	17
1.1 Origem dos CEFFAs e a evolução do conceito de Alternância enquanto estratégia pedagógica	17
1.2 O ingrediente que os intelectuais acrescentaram à Alternância: a sua “pedagogicização”	19
1.3 De Lausum à Anchieta: caminhos sinuosos	29
1.4 Os CEFFAs no contexto do Movimento da Educação do Campo	38
CAPÍTULO 2. ENSINAR – INCENTIVAR – MEDIAR: DIMENSÕES DOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM	45
2.1 Uma leitura das formas de aprender e ensinar a partir do campo da Psicologia da Educação	45
2.2 As abordagens dos processos de ensino/aprendizagem	47
2.2.1 Ênfase no Ensino	47
2.2.2 Ênfase na Aprendizagem	50
2.2.3 Ênfase no Ensino/Aprendizagem	54
CAPÍTULO 3. DELINEANDO AS CHAVES DE LEITURA DA PESQUISA: REFERÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS	68
3.1 O funcionamento da sociedade em Marx	68
3.2 A organização da cultura e os Intelectuais Orgânicos em Gramsci	70
3.3 Teoria das Representações Sociais: Mediações para compreender o Pensar/Sentir/Agir	73
3.4 Caminhos Metodológicos da Pesquisa	79
CAPÍTULO 4. OS MOVIMENTOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES SOBRE APRENDER E ENSINAR NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DOS CEFFAS	86
4.1 Perfil dos educadores respondentes do questionário	86
4.2 Ensinar, incentivar ou mediar: posições adotadas e movimentações na constituição de suas representações sociais dos educadores diante dos dilemas nas formas de aprender e ensinar nos CEFFAs	91
4.2.1 A primeira posição: mantendo as representações	92
4.2.2 A segunda posição: o desequilíbrio diante do desafio	107
4.2.3 A terceira posição: a reelaboração dos saberes	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	169

INTRODUÇÃO

O objetivo dessa pesquisa foi compreender como os educadores que atuam com a Pedagogia da Alternância nos CEFFAs (Centros Familiares de Formação em Alternância)¹ estão construindo suas representações sociais sobre os processos de ensino/aprendizagem. O tema proposto para estudo tem relação com minha trajetória pessoal e profissional. Sou filho de camponeses do extremo norte capixaba. Estudei em uma escola multisseriada na comunidade Córrego Itauninhas – Boa Esperança ES, onde recebi estímulos para o êxodo rural, seja pelas mensagens de menosprezo ao campo e valorização da cidade vindas dos professores, dos livros didáticos, da precariedade física da escola ou pela qualidade do ensino, que pouco me ajudou em relação a liberdade de escolha. Dos anos finais do Ensino Fundamental até a licenciatura pratiquei um progressivo êxodo do meu território de origem e identidade camponesa, pois o ensino e as condições econômicas que eu buscava não se encontravam no campo. Por volta do ano 2000 me tornei professor de duas escolas na sede do município de Boa Esperança – ES.

Em agosto de 2002 ingressei no movimento CEFFA, atuando como monitor² na Escola Família Agrícola de Boa Esperança – ES. Dessa experiência iniciei um processo de reaproximação com o campo. Trabalhei nesta escola por seis anos, que se somam aos dois que atuei na Escola Família Agrícola de Vinhático (Montanha - ES) e aos atuais cinco anos nas Escolas Municipais Comunitárias Rurais de Colatina – ES. No período em que estive em Boa Esperança fiz o Curso de Formação Inicial de Monitores em Pedagogia da Alternância, através da RACEFFAES (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo). A partir daí é que os processos de ensino/aprendizagem desenvolvidos na Pedagogia da Alternância se tornaram, para mim, um foco de interesse para estudo.

¹ CEFFA é a nomenclatura utilizada para congregar os Centros que trabalham com a Pedagogia da Alternância sob inspiração do modelo francês de 1935, à saber, as EFAs (Escolas Famílias Agrícolas), as ECORs (Escolas Comunitárias Rurais) e as CFRs (Casas Familiares Rurais). Na abrangência dessa pesquisa temos as EFAs e as ECORs.

² Monitor – Nomenclatura utilizada pelos CEFFAs para designar os educadores. Segundo NOSELLA (2014, p. 31) “O professor é chamado de monitor para significar que seu papel vai além da docência implicando o acompanhamento do aluno não apenas em suas atividades escolares, mas também em sua vida social e profissional”.

Entre 2010 e 2012, com a oportunidade de cursar a Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo (PAEC) oferecida pela FAE/UFMG em parceria com a Rede CEFFAs do Brasil, pesquisei a dimensão política do Plano de Estudo na Pedagogia da Alternância (TELAU, 2012) e percebi que existe uma tensão nas formas como os educadores dos CEFFAs da região norte do Estado do Espírito Santo estão vivenciando os processos formativos e suas práticas com relação aos processos de ensino/aprendizagem. Devido ao dinamismo histórico e aos desafios que vive o campo em seus processos de luta social, vivemos no Estado um momento em que a realidade da Educação do Campo exige das organizações sociais ordenar ações consistentes em vista de avançar para processos de transformação social. Dessa forma, os educadores são inferidos a questionar a base teórica humanista aportada pela história da Pedagogia da Alternância como pressuposto suficiente para lidar com estes desafios que a Educação e o Campo trazem para a escola e se apropriar de um novo referencial para embasar o trabalho.

De um lado os educadores se apoiam nas concepções críticas de educação, vivenciadas por eles nos cursos de magistério, nas universidades e também discutida, refletida e massificada pelo programa de formação promovido pela RACEFFAES como indicativo para o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs no atual cenário da Educação do Campo. De outro lado os educadores têm a concepção humanista da Alternância, desenvolvida no referencial teórico dos documentos dos CEFFAs, na formação preparatória para o ingresso, na formação continuada e na experiência acumulada pelo movimento em oitenta anos de existência. Por isso as formas de pensar, sentir e agir dos educadores destes Centros foram consistentemente elaboradas no âmbito da abordagem humanista.

Percebo que esta situação provoca inquietações nas práticas e saberes dos educadores, pois eles vivenciam o desafio de realizar uma educação emancipatória orientados por dois referenciais teóricos que são diferenciados em termos de pressupostos epistemológicos, princípios e conceitos, bem como pelas metodologias derivadas. Acrescenta-se a isto a experiência escolar de vários educadores que vivenciaram modelos diretivos, autoritários e conteudistas. Surge então a questão: Como esses educadores estão elaborando seus saberes e práticas nos CEFFAs em um contexto com diferentes orientações teóricas? Diante de uma necessidade de reelaboração dos pressupostos teóricos e epistemológicos para responder às demandas dessa realidade dinâmica, torna-se imperativo o debate sobre os educadores. Como

aprendem? Como ensinam? Um estudo sobre como os educadores constroem seus saberes e fazeres cotidianos e como vivenciam mudanças tão profundas em formas consolidadas de ensinar e aprender tende a ser um instrumento significativo para as orientações do movimento CEFFA tanto em relação à formação docente como à formulação de seus fundamentos.

Para analisar as questões nos referenciamos ³ na abordagem teórico-metodológica da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2012) por entender que pesquisamos formas de pensar, sentir e agir de sujeitos que estão vivenciando situações que lhes demandam tomar decisões, assumir conflitos, lidar com saberes consolidados e construir novos saberes. Abordamos a dimensão processual da Teoria, que busca, segundo Sá (1998, p. 62), “uma explicação própria para o processo de construção ou gênese das representações” e se caracteriza por constituir “uma modalidade de saber gerada através da comunicação na vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações sociais concretas” e pelo “princípio da ‘transformação do não-familiar em familiar’, pelo qual se explica a formação das representações sociais” (SÁ, 1998, p. 68). Nesse sentido nossa preocupação foi com os processos pelos quais estão passando os educadores, sujeitos dessa pesquisa, diante de situações que desafiam saberes historicamente estabelecidos e consagrados.

Para direcionar a pesquisa, nos propomos a questão central:

- Quais são as representações sociais dos educadores sobre os processos de ensino/aprendizagem dos CEFFAs?

Esta pergunta geral produziu outras mais específicas:

- Como os educadores estão desenvolvendo seus saberes/práticas a partir do contato com diferentes referenciais?
- Que desafios cognitivos/afetivos/práticos vivenciam?
- Como o tempo de experiência, gênero, idade, inserção em movimentos sociais, formação inicial e continuada se articulam com o processo de construção de saberes e práticas sobre ensino/aprendizagem?

Para coletar dados utilizamos questionários estruturados que foram aplicados para cento e oitenta educadores, dentre os quais obtivemos retorno de cento e um e

³ A partir daqui utilizarei a primeira pessoa do plural, pois, com minha inserção no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG essas hipóteses iniciais formam compartilhadas e trabalhadas em parceria entre mestrando e orientadora, respectivamente, Roberto Telau e Maria Isabel Antunes-Rocha.

entrevistas narrativas, realizadas com quatorze educadores escolhidos entre os que responderam ao questionário.

Na introdução e no primeiro capítulo, contextualizamos a pesquisa através da exposição de sua abrangência histórica e espacial, ou seja, a materialidade de produção e ação da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs no contexto da Educação do Campo, de onde surge o problema da pesquisa. No segundo capítulo fizemos a generalização desse contexto na perspectiva de uma leitura teórica do problema, revisando as abordagens dos processos de ensino/aprendizagem em três ênfases: ensino, aprendizagem e ensino/aprendizagem, que compartilham com as representações sociais o conteúdo do objeto da pesquisa. No capítulo 3 trouxemos as referências epistemológicas e metodológicas da pesquisa, abordando a concepção de sociedade, segundo Marx; as concepções da organização da cultura e o Intelectual Orgânico na obra de Gramsci; e a Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, que é mais abrangente, pois corresponde ao conteúdo do objeto de pesquisa e a forma que adotamos para fazer a leitura do problema de pesquisa. Finalizamos esse capítulo apresentando os caminhos metodológicos que percorremos no desenvolvimento da pesquisa. O quarto capítulo é o resultado mais direto de nosso trabalho: a posição e o movimento de constituição das representações sociais dos educadores. Na conclusão da dissertação apontando nossas proposições quanto às possibilidades de avanço no campo da práxis dos CEFFAs em torno das formas de aprender e ensinar. A última parte do trabalho trata das referências e dos apêndices.

CAPÍTULO 1. MOVIMENTO CEFFA: DILEMAS HISTÓRICOS ENTRE A MANUTENÇÃO DOS PRINCÍPIOS E A REORGANIZAÇÃO DAS FINALIDADES

Nesse primeiro capítulo procuramos delinear o contexto histórico, espacial e filosófico dos CEFFAs a fim de que os sujeitos e o objeto da pesquisa sejam situados processualmente em um Movimento que se diversificou em múltiplas formas, procurou manter seus princípios originais e inspirações iniciais, mas se desafia a mudar diante de uma realidade que exige dele uma postura e uma ação críticas e transformadoras dos contextos de injustiças em que vivem seus sujeitos. Para atingir esse propósito procuramos, no item 1.1, situar a história da formação em Alternância e dos CEFFAs em momentos distintos, mas complementares, até chegarmos à constituição do que conhecemos por Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. No item 1.2 procuramos confirmar a hipótese que levantamos da aproximação da abordagem humanista às inspirações teóricas da Pedagogia da Alternância no seu momento de sistematização pedagógica. No item 1.3 apresentamos a história da expansão da Pedagogia da Alternância da França para a Itália e depois para o Brasil, em outra tentativa de buscar elementos da hipótese. No item 1.4 traçamos os horizontes da Pedagogia da Alternância a partir do seu envolvimento com o Movimento da Educação do Campo.

1.1 Origem dos CEFFAs e a evolução do conceito de Alternância enquanto estratégia pedagógica

A origem da Alternância enquanto estratégia educativa não é contemporânea à fundação dos CEFFAs (GIMONET 2007). As experiências anteriores, que remontam a Idade Média, alternavam tempos e espaços formativos procurando articular o mundo do trabalho com o da formação. Na fase da industrialização estas experiências entram em contraversão. Se as escolas industriais aproximam o ensino do trabalho fabril com a intencionalidade de preparar a mão-de-obra para o trabalho, a “escola socialista do trabalho” sugere o trabalho como princípio pedagógico da escola, superando a visão dualista de teoria e prática e inaugurando a práxis educativa. Nessas trajetórias divergentes na relação do mundo do trabalho com mundo da escola estão guardadas as

bases que serviram de inspiração para os franceses sistematizarem o que seria mais tarde chamado Pedagogia da Alternância.

A motivação inicial para a criação dos CEFFAs está na situação precária de produção agropecuária e acesso à educação adequada às formas peculiares de vida de alguns agricultores franceses nos anos de 1930, em um contexto marcado por guerras mundiais e recessão. (SILVA, 2003; NOSELLA, 2014). Para superar seus desafios alguns agricultores criaram em 1935 o primeiro CEFFA, denominado “*Maison Familiale Rurale*” (MFR) – Casa Familiar Rural – em Lausun, sede do Cantão, Departamento Francês de Lot-et-Garone (NOSELA, 2014, p. 48).

Um dos precursores dos CEFFAs foi Jean Peyrat, que além de pai de um dos primeiros estudantes, presidia o Sindicato dos agricultores de Sérignac-Péboudou, ligado a *Le Secrétariat Central d'Initiatives Rurales* – SCIR (Secretaria Central das Iniciativas Rurais). Jean Peyrat discutiu essa proposta junto ao padre l'Abbé Granereau, que era filho de agricultores e comprometido politicamente com as causas do desenvolvimento da agricultura e do meio rural. Se junta à causa Arsène Couvrer, que era pai de dois futuros estudantes das primeiras MFRs, um dos responsáveis pelo “*La France Agricole*”, um importante Jornal Agrícola da França e presidente nacional da SCIR. Essas pessoas, segundo Gimonet (2007, p. 21), não tinham experiência pedagógica, por isso apoiaram-se no sindicato ao qual participavam, que estava aliado à SCIR no pensamento social conciliador da igreja católica e às ideias de Marc Sagner, um dos fundadores do *Movimento Sillon* (MFR – France, 2014; BEGNAMI, 2003, p. 21).

A SCIR tinha como principal objetivo criar sindicatos agrícolas. Orientou os agricultores na fundação dos CEFFAs para uma formação vinculada à responsabilidade coletiva e cívica, a ajuda mútua, a solidariedade e a educação popular. O movimento *Sillon* tinha seus fundamentos no cristianismo social, incentivava a criação de associações e sindicatos agrícolas democráticos. *Sillon* significa “Sulco” em francês. “Uma analogia ao que se pretendia fazer com o Movimento: preparar os agricultores, através da formação e da mudança de mentalidade para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo” (BEGNAMI, 2003, p. 22). Dentro do *Sillon* é criada a Juventude Agrária Católica (JAC), que seguindo a orientação do Papa Leão XIII levava jovens sacerdotes a ter um contato direto com o povo, formando a tradição religiosa democrata a partir da corrente do catolicismo social (Sandri, 2004).

A ligação do catolicismo ao movimento da Pedagogia da Alternância foi forte em sua genealogia (CHARTIER, 1986, in RIBEIRO, 2008, p. 33). A igreja procurava, apoiando iniciativas organizacionais como essa, de um lado, denunciar a desumanização provocada pelo capitalismo e, de outro, alertar para o risco que poderia representar a vitória do comunismo ateu. Segundo Ribeiro (2008, p. 34) as correntes democratas cristãs dos *Sillons Rurais* e da SCIR propunham realizar uma formação que qualificasse os agricultores para criar e gerenciar, de maneira autônoma, seus sindicatos e suas cooperativas de modo a não serem influenciados pelo movimento comunista.

Essa relação ideológica que marcou o início das experiências dos CEFFAs não demorou em ser abalada, pois resguardava interesses para além da finalidade inicial do projeto. Segundo Telau (2012, p. 29 - 30) em 1945 percebiam-se distintos caminhos na orientação das Casas Familiares Rurais: “desde a uma orientação muito clerical até as experiências fortemente orientadas pelo Ministério da Educação. Tanto por uma vertente quanto por outra, o essencial parecia estar fragilizado, pois, em ambas as orientações, os protagonistas principais não eram os maiores interessados e beneficiários, ou seja, as famílias”. À medida que esses protagonistas foram construindo uma ideia mais coletiva do projeto de ordem político-administrativa e ideológica romperam com as orientações religiosas, criando a União das Maisons Familiale Rurale (UMFRs) para dar direcionamento ao Movimento (NOSELLA, 1977/2007).

1.2 O ingrediente que os intelectuais acrescentaram à Alternância: a sua “pedagogicização”

Houve a partir da fundação da UMFRs, especialmente com a chegada de profissionais diretamente ligados à educação e à pedagogia, conforme Nosella (1977/2007, p. 22), uma “pedagogicização” do Movimento, dando a ele um quadro teórico e técnico mais formal. A colaboração mais significativa nesse aspecto foi a do educador *Andre Deffaure*, que sistematizou a prática pedagógica das primeiras Casas, dando a elas uma roupagem mais científica, com suas colaborações no campo da pedagogia e da psicologia.

Nitidamente explicitado pela literatura francesa (DEFFAURE, 1985/1993; MFR – France – 2014; MAROIS, 2008) à cerca das MFRs, mas pouco conhecido no Brasil, Deffaure é um estudioso e defensor da pedagogia humanista. Seu envolvimento com a Pedagogia da Alternância, de acordo com Marois (2008), ocorreu em 1946, quando foi

convidado pela UMFR para coordenar a formação dos educadores dos CEFFAs franceses. Deffaure estudou no Instituto de Psicologia de Sorbonne no início dos anos de 1950, onde conheceu Roger Cousinet⁴, um dos fundadores do movimento da Escola Nova. “Este encontro oferece a Andre Deffaure, que já conhecia o movimento humanista por Henri Wallon e Jean Robert⁵, uma oportunidade para reforçar os contatos com o ensino mais dinâmico francês e poder participar de conferências, dias de estudo e estágios”. (MAROIS, 2008, p.2)

Os contatos entre Cousinet e Deffaure e, conseqüentemente, com as MFRs não se restringiram à universidade. O próprio Cousinet se aproximou das MFRs. Segundo Marois (2008, p. 3) ele escreveu o prefácio de um artigo de Deffaure intitulado *Pour une pédagogie de l'enseignement agricole* (Por uma pedagogia da educação agrícola), publicado no número 79 da revista *Ecole Nouvelle Française*, em 1960, onde demonstrou sua admiração pelo trabalho desenvolvido pelas Casas e pelo envolvimento das famílias no projeto; participou das assembleias gerais da UMFR, ocasiões em que os pais “o conheceram e apreciaram”; assessorou a formação dos educadores de 1955 a 1965. “Sua presença marcou os monitores, pois os levou a refletir sobre a sua abordagem, desafiando-os a perceber a influência que tinham da educação clássica, sem perceber as vantagens que a alternância lhes oferecia” (MAROIS, 2008, p. 2).

Em 1948 Deffaure começa a trabalhar com outra referência pedagógica para o Movimento CEFFA, o professor *Daniel Chartier*, que o ajudou a perceber, testar e aperfeiçoar o método pedagógico da Pedagogia da Alternância: o *Plan D'étude* (Plano de Estudo) (1946-1955) e sua instrumentalização, por meio das *Fiches Pédagogiques*

⁴ Cousinet, de acordo com Louis (2010) pertence ao grupo dos fundadores do movimento Escola Nova. Compartilhava as ideias de Claparède, Ferrière, Binet, Dewey, e outros. Defendia a ideia de que o jogo e a brincadeira eram as atividades naturais da criança, sendo necessário, então, basear a educação sobre estas atividades naturais. Respalado em Rousseau, Cousinet insiste em que se deve considerar a criança como ela é e não como o futuro adulto que virá a ser. Na verdade Cousinet substituiu a pedagogia do ensino pela pedagogia da aprendizagem. Criticava os métodos escolares de ensino e os saberes factuais. Para ele o que importava eram os saberes operacionais. O professor, desta forma, não deveria transferir o saber aos alunos. Trabalhava-se em grupo para realizar descobertas coletivamente. Não havia resultados pré-determinados para avaliar e medir o desempenho dos alunos. Os resultados dos trabalhos das crianças eram aceitos, do jeito que pudessem ser realizados. Se a realização não era a desejável, não se culpava a criança. Acreditava-se nas possibilidades de cada um em relação ao seu próprio crescimento intelectual e moral. Construir o saber é construir métodos de trabalho utilizando os instrumentos adequados (observação, experimentação, análise de documentos, etc.). Só se aprende, portanto, o que se pesquisa e não o que nos informam.

⁵ Segundo MAROIS (2008, p.14) em 1947, a União das MFR foi convidada para uma reunião do movimento Escola Nova. A reunião foi presidida pelo professor Henri Wallon. Ele estava interessado na estrutura das Casas Familiares, pois via nessa experiência a possibilidade de valorizar a relação pedagógica acadêmica e profissional e poder oferecer para a juventude treinamento em seu ambiente de trabalho por meio da Alternância.

(Fichas Pedagógicas) (1955), a introdução de método da *Mise En Commun* (Colocação em Comum) (1964-1965) e a construção do *Plan De Formation* (Plano de formação) (1970). Como podemos ver Chartier se dedicou a uma abordagem mais sistemática da Alternância. Para isso, ele organizou em 1958, quando assumiu a direção do Centro de Formação dos Monitores, uma equipe permanente de formação que contou com a colaboração de Jacques Legroux e Jean-Claude Gimonet. Essas aproximações promoveram e divulgaram a sistematização da Alternância. Chartier, Deffaure e a equipe permanente organizaram teoricamente a Pedagogia da Alternância, resgatando as suas ideias originais e agregando a elas teorias consolidadas no campo da educação e da psicologia. Em 1960 toda essa dinâmica recebeu o nome de Pedagogia da Alternância.

A partir daí, os autores procuraram conceituar, classificar e diferenciar essa pedagogia, cada um contextualizado dos princípios do seu tempo e de sua intencionalidade. Sampaio & Telau (2014, p.32), por exemplo, conceituam-na, na atualidade, como um “Sistema que integra tempo e espaço de vivência escolar e comunitária”. Mas outros já o fizeram dentro das abordagens gerais da educação, dentre os quais Girod de l’Ain (1974), Malglaive (1979) e Bourgeon (1979), conforme demonstra Begnami (2003, p.116) e outros, que o fazem na literatura específica, como Duffaure, Chartier, Gimonet, Queiroz, Nosella, Begnami, entre outros.

O quadro abaixo mostra as terminologias mais conhecidas e suas correspondências.

Girod de l’Ain (1974)	Gimonet (2007) e Malglaive (1979)	Bourgeon (1979)	Outras terminologias
Terminologias correspondentes			
Alternância externa	Falsa Alternância	Alternância justapositiva	Dissociativa
Alternância interna	Alternância aproximativa	Alternância associativa	Associativa
	Alternância real	Alternância copulativa	Integrativa

Tabela 01 – Terminologias da Pedagogia da Alternância.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Gimonet (2007) e Silva (2003)

Porém, adotaremos as terminologias utilizadas por Gimonet (2007) pela precisão dos termos e pela larga adesão das definições: **A falsa alternância** – corresponde à sucessão de períodos de trabalho e períodos de estudo independentes entre si; **a alternância aproximada** – é associação, no sentido aditivo, do tempo de trabalho ao tempo de estudo, impossibilitando a ação sobre o mundo do trabalho; e **a alternância**

real – é uma estreita conexão e interação entre o mundo do trabalho e o estudo. O estudo se constitui a partir do trabalho e cria alternativas para a inferência sobre a experiência.

Essas terminologias, mais do que um esforço para enquadrar a Alternância em conceitos, ajudam a caracterizar suas dimensões, ou seja, nos mostram que alternar tempos e espaços formativos não é suficiente para caracterizar uma Alternância real. É preciso que exista uma intencionalidade sistematizada nesse “ir e vir”, ou seja, é preciso que haja pedagogia nessa alternância. Esse processo foi descrito na prática desenvolvida pelas Escolas Multisseriadas e Comunitárias do município de Colatina – ES, por Sampaio e Telau (2014, p. 34):

[...] os estudantes intercalam períodos de vivência comunitária e escolar, possibilitando que os saberes e os fazeres do campo se tornem a base do processo formativo. A partir das experiências desenvolvidas no campo os educadores organizam as estratégias do currículo, como as aulas teóricas e práticas, cursos, visitas, seminários, palestras, etc. isso para que as experiências do cotidiano possam ser problematizadas, ampliadas pela mediação do conhecimento sistematizado e acumulado.

Esse processo foi esquematizado por Gimonet (2007), no que ele chamou de “ritmo de três tempos”, conforme a Tabela 02:

1. O meio familiar, profissional, social	2. O CEFFA	3. O meio
Experiência. Observações, investigações, análise. (Saberes experienciais).	Formalização-estruturação. Conceitualização. (Saberes teóricos e formais).	Aplicação-ação. Experimentação. (Saberes-ações).

Tabela 02 – Ritmos de três tempos

Fonte: Gimonet (2007)

Nessas conceituações percebemos que as fontes teóricas não são tão diversas quanto às classificações. A literatura especializada sobre a Pedagogia da Alternância mostra que suas inspirações são predominantemente as teorias humanistas, mesmo que às vezes recorre às teorias críticas. É o que afirma Gimonet (2007, p. 23 – 24):

Na origem encontra-se o movimento social *Le Sillon*, de Marc Sangnier, e depois o pensamento de um grande filósofo personalista, Emmanuel Mounier, a metodologia do “Ver – Julgar – Agir” deste grande e bonito movimento de educação popular, a JAC, mas também o espírito e os procedimentos da educação nova e de outros

pensadores e pedagogos servem como referências ou prestam sua contribuição. Encontros e intercâmbios aconteceram em diferentes momentos com a universidade para aclarar-se, nutrir-se em toda a complementaridade e reciprocidade e, como em qualquer processo de formação alternada, ultrapassar a prática e os saberes da experiência.

Em nota, Gimonet (2007, p. 23 – 24) acrescenta:

Podem-se notar os empréstimos, antes de tudo, das correntes da pedagogia ativa com Decroly e seu método dos “centros de interesse”, R. Cousinet e o trabalho livre em grupos, J. Dewey e a relação entre experiência e educação, C. Freinet e o texto livre ou a biblioteca de trabalho, M. Montessori, mas, também, as orientações de Steiner, da Escola da Alsaciana... Depois, mais tarde, os aportes de J. Piaget, como indicado anteriormente, C. Rogers, B. Schwartz... mas, também, P. Freire e *A educação como prática da liberdade*, pelos seus métodos de alfabetização.

É interessante observar como Gimonet acrescenta a ideia complementar e progressiva das teorias psicopedagógicas da educação em geral à Pedagogia da Alternância. Deffaure, que foi o mediador da teorização humanista na Pedagogia da Alternância iniciou essa tarefa em 1946, conforme vimos anteriormente. A ideia que Gimonet nos transmite é que a Pedagogia da Alternância se vestiu da abordagem humanista, para, em seguida, apropriar-se de elementos mais críticos pautados em teorias como as de Piaget e de Freire⁶. Essa constatação justifica o fato comum de que os estudiosos da Alternância, ao retratarem seus referenciais teóricos e históricos elencam essencialmente a abordagem humanista às teorias críticas.

Exemplo disso são as conceituações que Gimonet (2007) faz da Alternância. Para ele “aprendizagem não consiste em armazenar passivamente informações” (GIMONET, 2007, p. 56). Aprender está ligado à ideia de: 1 - “construção do saber” enquanto experiência pessoal: “*um trabalho de personalização*” do estudante que resignifica a “personalidade do docente⁷”; 2 - “*aprender a aprender*” (GIMONET, 2007, p. 57); 3 - “desenvolvimento da expressão pessoal” relacionados às capacidades manuais e corporais; 4 - sentido utilitário da educação: “Aprender a mobilizar os

⁶ À propósito, “Educação como prática da liberdade”, citado por Gimonet é o nome da primeira obra publicada de Freire. Sua primeira edição chilena data de 1965, brasileira, de 1967 e francesa, de 1975 (FREIRE, P. *L'éducation, pratique de la liberté*. Paris: Du Cerf, 1975). Nessa época, em que, provavelmente os atores do movimento CEFFA tiveram o contato com a literatura de Freire suas bases conceituais, seus instrumentos e metodologias estavam elaborados pautados nas produções de Deffaure e Chartier, inspirados na escola humanista de Cousinet.

⁷ Para chegar a essa conceituação de aprendizagem, Gimonet, conforme nota de rodapé (GIMONET, 2007, p. 57) está respaldado na diferenciação feita por C. Rogers entre ensinar e aprender em *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod, 1972. Rogers é um dos mais reconhecidos defensores do humanismo.

conhecimentos para utilizá-los em diversas circunstâncias é uma meta essencial de qualquer formação” (GIMONET, 2007, p. 57 - 58).

Essas características organizadas por Gimonet e atribuídas aos processos de ensino/aprendizagem são divulgadas e utilizadas entre os CEFFAs para fundamentar sua visão formativa. É o que afirma, por exemplo, Pereira (in UNEFAB, 2005, p. 70) “A Pedagogia da Alternância, por sua dinâmica de reflexão no centro escolar (sessão escola) e ação comunitária (sessão família) encontra na pesquisa, que é fundamentalmente o aprender a aprender, um dos principais meios para atingir os objetivos propostos”. Também a RACEFFAES ao tratar dos princípios dos CEFFAs, utiliza de duas das características supracitadas para caracterizar a Pedagogia da Alternância: a “primazia da vida sobre a escola” e o “método sobre o conhecimento: aprender a aprender” (RACEFFAES, 2011, p.6):

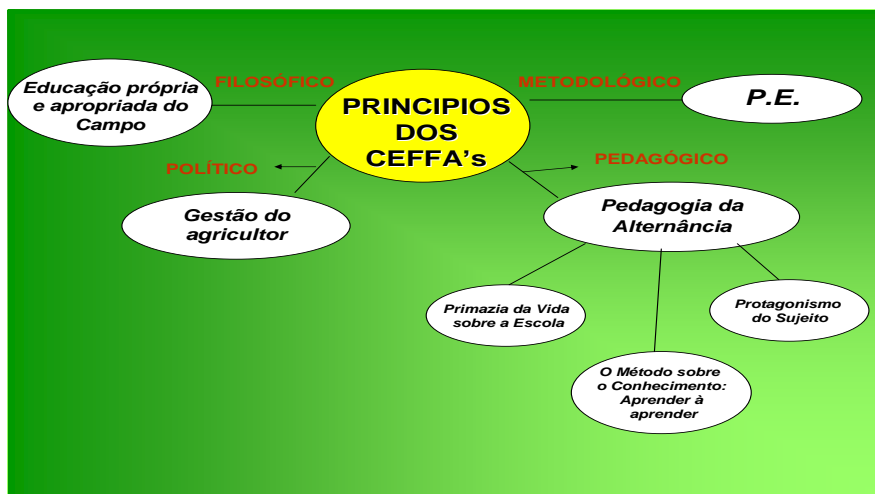


Imagem 01 – Princípios dos CEFFAs.
Fonte: RACEFFAES (2011, p.6)

Begnami (in UNEFAB, 2006) distingue a “pedagogia tradicional” da “pedagogia ativa” e contextualiza a Pedagogia da Alternância nesse cenário. Segundo o autor (BEGNAMI, in UNEFAB, 2006, p. 31 - 32) “As pedagogias ativas têm muitos elementos que baseiam a Pedagogia da Alternância”. A pedagogia ativa é assim caracterizada por Begnami:

- O centro do projeto é o aluno e não o programa oficial que deve ser transmitido.
- O conhecimento não é transmitido, mas construído a partir da motivação dos alunos no âmbito da escola.
- O objetivo do projeto é transmitir o programa, mas fazendo o aluno se tornar ator do mesmo, através da descoberta e da motivação.

Da mesma forma que Begnami, Puig-Calvó & Gimonet (2013) para contextualizar teoricamente a Pedagogia da Alternância distinguem as correntes pedagógicas entre “A corrente da pedagogia tradicional centrada no programa e no decente” (PUIG-CALVÓ & GIMONET, 2013, p. 40), caracterizada pelo ensino, transmissão progressiva e evolutiva e passividade dos estudantes; “A corrente da pedagogia ativa ou escola nova” (PUIG-CALVÓ & GIMONET, 2013, p. 40 - 41), que tem Rogers e Cousinet como precursores, prima pelos métodos ativos que motivam as crianças a buscar e construir seus saberes e suas aprendizagens de forma autônoma. Por último Puig-Calvó & Gimonet (2013, p. 41) apresentam a corrente da “pedagogia da complexidade”⁸, idealizada por Edgar Morin⁹, que, segundo eles é onde “se situa a Pedagogia da Alternância”. Segundo os autores essa teoria

envolve e supera as duas anteriores. Ela se aproxima da segunda, a pedagogia ativa, mas é mais ampla. De fato, a corrente da pedagogia ativa tende a colocar a criança em situações mais favoráveis para aprender e, conseqüentemente, fabricar realidade simplificada, adaptada à criança entre as paredes de uma escola, mesmo tendo esta as portas abertas de quando em quando para o exterior. A realidade da vida é outra mais ampla que a da escola. Ela supõe o enfrentamento das dificuldades, das contrariedades, o contraponto de situações contrárias ou contraditórias (PUIG-CALVÓ & GIMONET, 2013, p. 41).

Manfio (in UNEFAB, 2006) apresenta a influência de Karl Jaspers e Emmanuel Mounier na fundamentação teórica da Alternância, afirmando que eles reorganizaram

o paradigma da filosofia humanista repondo o homem no centro da preocupação filosófica. Deste tronco filosófico – O Personalismo – brotaram, movimentos sindicais com bandeiras de transformação, na perspectiva da humanização da sociedade e dentro deles floresceu a concepção educativa sistematizada na e pela pedagogia da alternância (MANFIO in UNEFAB, 2006, p. 59).

⁸ Gimonet (in UNEFAB, 2005, p. 12) e Begnami (in UNEFAB, 2006, p. 32 – 33) concordam com essa aproximação teórica da Pedagogia da Alternância com a Pedagogia da Complexidade.

⁹ Da mesma forma como constatamos na relação da Pedagogia da Alternância com as teorias de Paulo Freire, assim também ocorre com Morin. A principal obra de Edgar Morin, de acordo com Ferrari (2008) é a constituída por seis volumes, "La Méthode" (em português, *O Método*). Foi escrita durante três décadas e meia. Morin inicia os primeiros escritos de "La Méthode" em 1973, com a publicação do livro "O Paradigma Perdido: a Natureza Humana". Dessa forma, é possível constatar que a Pedagogia da Alternância pode ter se apropriado dos estudos de Morin recentemente, mas suas bases epistemológicas estavam sendo edificadas, há, pelo menos 30 anos antes da massificação da teoria de Morin.

A Equipe Pedagógica Nacional dos CEFFAs do Brasil confirma a manifestação de Manfio na conclusão do documento que orienta a utilização da Pedagogia da Alternância com pré-adolescentes: “Oxalá este documento possa contribuir para que a Pedagogia também seja útil à vida dos pré-adolescentes e os ajude a desenvolver-se de forma integral, conforme a filosofia personalista que sustenta a Pedagogia da Alternância” (EPN, 2008, p. 30). Segundo Manfio (in UNEFAB, 2006, p. 59) “Mounier acredita nos aspectos positivos da individualidade e reconhece o outro como pessoa ontologicamente digna, vocacionada para o bem e a felicidade, desde toda a eternidade, conforme crença do apóstolo Paulo. Conf. Epístola aos Efésios. Cap. 1”. Manfio procura aproximar o Personalismo da Pedagogia de Paulo Freire (UNEFAB, 2006, p. 60 - 61), porém, sabemos que há uma distinção entre as abordagens, pois a pedagogia freireana visa a uma intervenção na realidade com a função de transformá-la, ao passo que o Personalismo visa a uma adequação das pessoas às condições desumanizantes geradas pelo sistema capitalista. Ao enfatizar que a teoria Personalista fundamenta a Pedagogia da Alternância, Manfio (in UNEFAB, 2006, p. 62) afirma que “Os CEFFAs dão certeza, aos grupos que os constituem, de que é possível coexistir [grifo meu], com relativa autonomia e soberania, com situações sociais marcadas por absurdos e irracionalidades”.

Puig-Calvó (in GUARCIA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010) ao tratar das “Definições, fins e meios dos CEFFAs” nos indica os elementos teóricos constituintes da Pedagogia da Alternância. Segundo o autor “a Alternância deve acontecer entre escola e meio socioprofissional, com períodos em ambos os contextos, tendo por primazia a experiência” [grifo meu] (PUIG-CALVÓ in GUARCIA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65). Referenciando-se a Fernández O.F. (1994) acrescenta: “o aluno aprende antes, mais e melhor o que vê, do que escuta [...]. Podemos afirmar que os formadores dos CEFFAs são agentes educativos (responsáveis) de animar [grifo meu] o conjunto de elementos e pessoas que atuam no processo”. (PUIG-CALVÓ in GUARCIA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p. 70).

Falando do educador em Alternância, acrescenta: “Para poder realizar bem a sua função, é necessário que haja um ambiente educativo favorável [grifo meu], que ofereça as condições psicológicas e afetivas, num clima facilitador da educação e da aprendizagem” [grifo meu] (PUIG-CALVÓ in GUARCIA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p. 71). Puig-Calvó complementa sua afirmação sobre o educador e os processos de ensino/aprendizagem quando enfatiza: “A formação do aluno passa

por suas próprias vivências, por suas experiências e a chave é a liberdade. Quando atuamos livremente, estamos desenvolvendo nosso projeto pessoal de vida e nossa personalidade e nisso, nada pode intrometer-se” (PUIG-CALVÓ in GUARCIA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p. 72).

Essas abordagens explicitadas por Puig-Calvó (primazia da experiência e do método sobre o conteúdo, o educador na função de animador diante de alunos em processo de desabrochar do conhecimento, um ambiente favorável, a formação para a personalidade) mostram quão consistentes e presentes são os elementos e os princípios da abordagem humanista nas inspirações teóricas dos processos de ensino/aprendizagem dos CEFFAs. Outras expressões que são chave de leitura da abordagem humanista vão sendo utilizadas por Puig-Calvó para caracterizar a Pedagogia da Alternância, como: O professor precisa ter uma “vocação” para esse trabalho. (PUIG-CALVÓ in GUARCIA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p. 74), demonstrando uma visão inatista da constituição da função de educador; o educador precisa ser um “amigo fiel” do estudante. (PUIG-CALVÓ in GUARCIA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p. 75); e “O monitor favorece o clima de confiança entre os jovens” (PUIG-CALVÓ in GUARCIA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p. 75).

Por fim, Puig-Calvó apresenta uma síntese da função do educador dos CEFFAs diante dos processos de ensino/aprendizagem e compara esse profissional com um professor tradicional:

“podemos dizer que a função de animador no monitor de um CEFFA, é consequência do caráter de generalista mais do que de especialista e de uma competência ligada ao ‘saber-estar’ (atitude na relação de ajuda) mais que ao ‘saber’, ao ‘saber-fazer’ (procedimentos, métodos, técnicas) e ao ‘saber-fazer fazer’ (para favorecer a aprendizagem em autonomia)” (PUIG-CALVÓ in GUARCIA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p. 76).

Professor tradicional	Monitor de CEFFA
Parte do Programa Oficial	Parte das necessidades e da experiência
Formação unificada	Formação personalizada
Centrado no ensino	Centrado na aprendizagem
Avaliação somativa	Avaliação formativa
Homogeneidade pretendida do grupo	Heterogeneidade valorizada e utilizada
Grupo como obstáculo	Grupo como recurso
Planificação estrita	Planificação flexível
Transmite seu saber	Acompanha o processo de autoformação

Tabela 03 – O professor tradicional e o Monitor de CEFFA

Fonte: PUIG-CALVÓ in GUARCIA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p. 101.

Esses elementos são endossados pela EPN (Equipe Pedagógica Nacional do CEFFAs) ao explicitar que a Pedagogia da Alternância encontra no internato “seu verdadeiro desabrochar” (EPN, 2008, p. 20). Gimonet reforça essa visão de aprendizagem e desenvolvimento associada à botânica, ao afirmar que a “Adolescência é a flor da juventude, é como um desabrochar floral. (GIMONET in UNEFAB, 2005, p. 7)”. Na sequência Gimonet compara o desenvolvimento do pré-adolescente ao processo de metamorfose que ocorre nas fases de evolução das lagartas às borboletas:

Trata-se de ajudar a lagarta a vivenciar bem o seu estado de lagarta para se tornar, mais tarde, uma bela borboleta, para retornar essa imagem. É por isso que essas crianças crescidas devem encontrar, ao mesmo tempo, afeição, amor, segurança, referências de vida, relações sociais, atividades que lhes interessem e lhes proporcionem um sentimento de progresso, de crescimento, que vislumbrem um futuro... (GIMONET in UNEFAB, 2005, p. 16).

A visão botânica de desenvolvimento explicitada por Gimonet e pela EPN revela outra característica humanista na Alternância, a de que o desenvolvimento precede e conduz a aprendizagem. Nesse sentido a formação em Alternância precisa “permitir ao jovem elucidar seus interesses, seus desejos, de tomar consciência de suas potencialidades e de suas fraquezas, de encontrar sua ‘bússola interna’ [grifo meu]” (GIMONET in UNEFAB, 2005, p. 17).

Defendendo que os elementos do internato favorecem a vida de grupo, a EPN (2008, p. 20) relata que “Os diversos encontros [...] proporcionam um clima familiar entre monitores e educandos, tornando possível o diálogo e a confiança. Em outras palavras, proporcionam um ambiente favorável para a educação”. Por isso dentre os dispositivos pedagógicos, os CEFFAs devem usar, segundo Gimonet (in UNEFAB, 2005, p. 19), “métodos ativos”: “[...] no CEFFA importa menos ensinar do que permitir aprender pesquisando, lendo, escrevendo, ordenando, cooperando” (GIMONET in UNEFAB, 2005, p. 19); a função da equipe educativa, na gestão dos dispositivos pedagógicos, trata-se:

- de **educar**, isto é, de permitir aos pré-adolescentes de crescer em todos os planos, de desenvolver seus recursos, suas potencialidades, seus talentos escondidos, de encontrar os equilíbrios psicológicos, afetivos, relacionais...
- de **instruir e formar**, isto é, facilitar a aquisição e as aprendizagens [grifo meu] dos instrumentos básicos do

cálculo, da leitura e da escrita, das ciências da vida e da terra, da história e da cultura...

- de **orientar**, ou, mais exatamente, ajudar a orientar-se, e, se para fazer isso, perceber e elucidar os desejos, os interesses, as motivações vislumbrar um caminho a ser trilhado no próximo ciclo. [...] para que cada um possa encontrar o caminho que lhe convém melhor para ter êxito, interessar-se, valorizar-se, estimar-se e estimar os outros, ser reconhecido (GIMONET in UNEFAB, 2005, p. 20-21).

Palavras e expressões - chaves para a compreensão dos processos de ensino/aprendizagem na Pedagogia da Alternância como motivação, interesse, curiosidade, aprendizagem ativa, investigação, tutoria, formação personalizada, trabalho em grupo, condições favoráveis à aprendizagem, monitor, formação personalizada, aprender a aprender, o método sobre o conhecimento, a vida ensina mais que a escola, entre outras, devem-se a essa aproximação do movimento CEFFA com a corrente humanista da psicologia e da educação desde os anos de 1940.

1.3 De Lausum à Anchieta¹⁰: caminhos sinuosos

Na década de 1950 as MFRs espalharam-se pela França como para outros países da Europa, África, América Latina e Sudeste Asiático. Porém, interessa-nos apresentar de forma mais detalhada a experiência da expansão para a Itália, pois foi esse o percurso que trouxe a Pedagogia da Alternância para o Brasil. Nosella (1977/2007) mostra que na Itália a *Maison Familiale Rurale* passou a chamar-se *Scuola della Famiglia Rurale*. As primeiras “Escolas-Família” na Itália nasceram em Soligo (Treviso) em 1961 e 1962 e em Ripes (Ancona) em 1963 e 1964. Os pressupostos da expansão italiana devem ser procurados no contexto social, econômico e político do pós-guerra, onde os partidos democráticos ocuparam maioritariamente o cenário político italiano, o que tornou esse momento favorável para uma reconstrução da sociedade italiana num contexto de paz.

Assim é que em 1959 algumas lideranças de Castelfranco (Treviso) criam o *Centro per l'Educazione e la Cooperazione Agricola nel Trevigiano* (Cecat). Seu objetivo era coordenar iniciativas de produção, beneficiamento e comercialização da produção agrícola, incentivo ao cooperativismo e atividades formativas e educacionais para os agricultores, por isso eles buscaram nas MFRs da França o modelo pedagógico

¹⁰ Lausum e Anchieta correspondem, respectivamente as localidades onde surgem os CEFFAs franceses, em 1935 e brasileiros, em 1969.

que adaptaram ao Cecat. Porém, ao inverso do que aconteceu na França, a experiência nasceu diretamente pela ação de homens políticos e da igreja católica, o que foi desastroso à filosofia e à manutenção do Movimento, que praticamente se extinguiu na Itália (PESSOTTI, 1978, apud CRUZ 2010, p. 414). Porém, antes disso, a experiência se alarga para o Brasil, no Estado do Espírito Santo. Vejamos por quais motivos:

José Teixeira de Oliveira (2008) e Arleida Lemke Tesch (2014), estudiosos capixabas, destacam que, como em quase todo o território nacional, no Espírito Santo a abolição da escravatura substituiu a mão-de-obra escrava africana pelo sutil processo de escravidão dos trabalhadores imigrantes europeus, dadas as condições precárias em que foram recebidos e se instalaram em diversas regiões do Brasil. No Espírito Santo é marcante a imigração de alemães (por volta de 1847), dos italianos (aproximadamente em 1874), dos suíços, luxemburgueses, tirolezes, austríacos e belgas (em meados de 1857). A maioria dos imigrantes enfrentou dificuldades em prosperar devido à falta de infraestrutura e de ajuda governamental. Exemplo disso foram os lotes prometidos pelo governo, que seriam inicialmente de cinquenta hectares e que foram reduzidos pela metade no ato da entrega.

Entre 1930 e 1960, a economia do Estado do Espírito Santo se enfraqueceu devido às crises que ocorreram na cafeicultura brasileira. Em 1903, o café representava 95% da receita total do Estado, em 1918 representava 60% (OLIVEIRA, 2008, p. 444). Iniciou-se então, em 1959, a execução do *Plano de Renovação da Lavoura*, tendo como objetivo diminuir a capacidade produtiva ao mesmo tempo em que se renovavam as lavouras à razão de uma muda para cada três pés velhos. O valor pago aos produtores não foi suficiente para cobrir suas dívidas oriundas da crise, o que levou vários deles a vender suas propriedades para latifundiários a fim de saldar dívidas. Entre 1966 a 1968, foram erradicados duzentos e vinte milhões de plantas de café no Espírito Santo que ocupavam cento e cinquenta e sete mil hectares, número que representou 47,8% da área dedicada à cafeicultura na época (TESCH, 2014).

Esse processo causou um desequilíbrio no mercado de trabalho e na economia capixaba, provocando a elevação da emigração rural. Houve um deslocamento de cerca de trinta mil famílias, ou seja, cento e oitenta mil pessoas, das quais trinta mil emigraram para outros Estados, vinte mil marginalizaram-se como subempregados no meio rural e dez mil, no meio urbano (OLIVEIRA, 2008, p. 480; TESCH, 2014). Consequência disso foi a redução da produção de três milhões e cem mil sacas, em 1960 para quinhentas mil sacas em 1969 (OLIVEIRA, 2008, p. 487), mesmo sendo o café a

principal fonte de riqueza do Estado. Nesse contexto de crise da agricultura e da economia capixaba muitas iniciativas de organizações sociais, sindicais e religiosas cumpriram importantes papéis na busca de soluções para os problemas que afligiam especialmente os imigrantes italianos no sul do Estado. Destacaremos aqui, a experiência do MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), que foi por onde a Pedagogia da Alternância inseriu-se no Brasil.

Em 1965 chegou ao Brasil um padre italiano chamado Humberto Pietogrande para a Escola Apostólica Jesuíta, em Anchieta – ES mediante a orientação da igreja católica, que estava passando por uma transformação que se identificava com o movimento espiritual do Concílio Vaticano II, com a Encíclica “*Mater et Magistra*” do Papa João XXIII e com a Encíclica “*Populorum Progressio*” do Papa Paulo VI (NOSELLA, 1977/2007). Pietogrande teve a oportunidade de conhecer as precárias condições de vida dos descendentes italianos oriundos da mesma região de sua origem na Itália.

Retornando à Itália em 1966 para concluir seus estudos, Pietogrande começou a movimentar amigos e instituições e a esboçar projetos alternativos para a situação dos imigrantes no Estado. Assim é que se funda, em 1966, a *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo* (AES), que tinha o objetivo de sensibilização dos governos da Itália e do Brasil para a compensação dos desastres causados pela imigração do povo italiano por meio de ações de desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social no Estado do Espírito Santo. Por meio da articulação e financiamento da AES foi possível promover intercâmbios entre o Brasil e a Itália, por onde o modelo da Escola Família Agrícola foi projetado para o Estado capixaba aos moldes italianos, segundo Queiroz (2006, p. 27-28).

Mais tarde, em 1969 foi criado o MEPES, que implanta o modelo da Escola Família Agrícola da Itália no Espírito Santo. O MEPES tem como objetivo “a promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange a elevação cultural, social e econômica dos agricultores” (CEAS 1970, p. 4 – 5). De 1969 até o final da década de 1970 foram implantadas EFAs no sul do Estado e à partir daí, na região norte. Houve uma diferença na implantação das EFAs entre as regiões do Estado. No norte o contexto de lutas e resistências que marcaram a disputa entre o projeto da agricultura camponesa e o avanço do agronegócio era intenso desde a década de 1970, ao passo que no sul as condições que explicitamos sobre a imigração não criaram

contradições sociais capazes de promover rupturas mais profundas nas estruturas socioeconômicas. No sul as ações se centraram mais em políticas compensatórias, que lutas sociais.

Segundo Queiróz (2011, p. 39) a década de 1970 foi

um período de organização dos movimentos sociais, bem como da luta pela democracia. No campo educacional, sobressaem as iniciativas de educação popular através da educação política, da alfabetização de jovens e adultos, da formação de lideranças sindicais, comunitárias e populares. Por parte de alguns setores de algumas igrejas, houve um comprometimento com os movimentos sociais e com as lutas e organizações dos trabalhadores tanto no meio urbano, quanto rural. É nessa década, por exemplo, que surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT), organização da Igreja católica, mas com participação de outras igrejas, em defesa dos posseiros, na luta pela reforma agrária e pela permanência na terra.

Esse contexto nacional se configura no Espírito Santo, especialmente na região norte. Dos anos de 1980 até 2000 a Pedagogia da Alternância no norte do Estado, acompanhando as lutas sociais, expandiu-se para fora do MEPES. Foram criadas as Escolas Comunitárias Rurais e as Escolas Famílias Agrícolas ligadas às Secretarias Municipais de Educação, marcadas por uma pressão da população rural ao poder público municipal. A pedagogia da Alternância foi também adotada pelas Escolas de Assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Diante dessa diversidade de experiências, iniciaram-se no Estado as reflexões a respeito da criação de uma rede de unidade político-pedagógica entre os CEFFAs capixabas, que culminou na institucionalização da RACEFFAES (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo) no ano de 2003.

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

mantenedoras, oferecendo-lhes uma educação de qualidade, própria e apropriada (RACEFFAES, 2011).

Para alcançar seus objetivos a RACEFFAES organizou, pautada nas discussões sobre a Educação do Campo, um plano de formação continuada dos educadores, objetivando que novas práticas pedagógicas fossem desenvolvidas, inspiradas nos demais movimentos de Educação Popular do Brasil. Para tanto a RACEFFAES procura sistematizar a funcionalidade da Pedagogia da Alternância no contexto de inserção dos CEFFAs ora buscando inspiração nos princípios originais, ora reorganizando essa dinâmica devido a proximidade com os Movimentos Sociais, a realidade agropecuária e com o Movimento de Educação do Campo, procurando estabelecer a Pedagogia da Alternância como “uma vinculação entre escola e a realidade rural dos jovens” (QUEIROZ, 2004, p. 42), mas também expandir a dimensão do rural de um campo da individualidade e da família, para vínculos com a comunidade, com os movimentos sociais e, dessa forma, com a dinâmica social como um todo. Para o desenvolvimento dessa perspectiva os CEFFAs articulados via RACEFFAES sistematizaram um instrumental didático-metodológico, a saber:

Auto – Organização dos Estudantes, Caderno da Realidade, Serões, Intervenções, Visitas e Viagens de Estudo, Visitas às Famílias, Estágios, Trabalhos de Avaliação Final (Projeto Profissional), Avaliação de Habilidade e Convivência, Projeto de Estudo e Avaliação Coletiva, Experiências da Estadia e da Sessão e Atividade de Retorno, tendo como método guia o Plano de Estudo (RACEFFAES, p. 6, 2011).

Segundo a RACEFFAES¹¹ Auto-Organização dos Estudantes é a forma de organização estudantil de um CEFFA. Os estudantes se articulam em uma associação e constituem Comissões, Equipes ou Comitês de serviço ligados aos setores de esporte; cultura e música; saúde e alimentação; transporte escolar; agropecuária; tarefas de manutenção do espaço físico; finanças; estudo, entre outros. Por meio dessas instâncias e articulados com os educadores corresponsáveis por cada setor os estudantes são consultados, propõem, deliberam sobre a organização escolar e participam diretamente da gestão de sua própria formação.

¹¹ RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo. *Relatórios do XVI, XVIII, XXV Encontros Pedagógicos Regionais de Monitores e Monitoras dos CEFFAs*. São Gabriel da Palha, 2010, 2011, 2015, respectivamente.

O Caderno da Realidade é um instrumento onde os estudantes registram todas as atividades realizadas na sede da escola e no espaço de vivência familiar/comunitária que estão além dos registros das áreas do conhecimento. Em geral os Cadernos são produções individuais, manuscritas e ilustradas que têm o objetivo de organizar a formação geral e vivencial dos estudantes, além de contribuir com a contextualização e significação das áreas do conhecimento, uma vez que representam os saberes experienciados e prévios dos estudantes sobre o Tema Gerador estudado em cada período. Baseado nas orientações da Pedagogia de Paulo Freire, os CEFFAs organizam seus processos formativos por meio de Temas Geradores, que têm a finalidade de integrar as diversas estratégias dos processos de ensino/aprendizagem em eixos temáticos que representam a realidade social, econômica e organizativa dos estudantes.

Os Serões são atividades que ocorrem nos CEFFAs que possuem internato. São atividades noturnas envolvendo reflexões sobre temas da atualidade, estudo individual, palestras, atividades esportivas e culturais entre outras. São letivas, previstas nas Organizações Curriculares das escolas, mas com uma flexibilidade de ementa. A associação de Estudantes participa na organização e gestão desses momentos.

As intervenções são atividades transdisciplinares que ocorrem em forma de testemunho ou exposição de experiências relacionadas aos Temas Geradores estudados por cada turma. Em geral essas atividades são feitas por pessoas da comunidade que acumulam certa experiência positiva em relação aos temas estudados. A pessoa socializa sua experiência e os estudantes a questiona sobre os métodos utilizados, os resultados, as dificuldades entre outros, de acordo com uma preparação prévia.

Visitas de Estudo são aulas extraclasse com objetivo de verificar *in loco* experiências exitosas na região que estejam relacionadas ao Tema Gerador estudado por cada turma. Elas ocorrem três ou quatro vezes ao ano, por turma, dependendo das condições de transporte escolar, existência de experiências na região e planejamento da equipe de educadores de cada CEFFA. Os estudantes se preparam estudando teoricamente o tema, elaborando um roteiro de entrevista e observação. A Viagem de Estudo ocorre uma vez ao ano, nas semanas que precedem o encerramento letivo e tem por objetivo fechar o estudo dos Temas Geradores daquele ano. Se as Visitas têm um carácter comunitário, as Viagens são mais regionais ou intermunicipais e objetivam uma maior generalização e integração de experiências.

As Visitas às Famílias são momentos em que os educadores se dirigem à casa ou comunidade de origem dos estudantes. Elas têm a finalidade de aproximação dos

educadores das famílias e do contexto de vida e trabalho dos estudantes. Em reuniões específicas para esse fim, os educadores planejam os enfoques de cada visita, que pode ter carácter administrativo, pedagógico e agropecuário. Cada CEFFA realiza as Visitas às Famílias de acordo com suas condições financeiras ou das mantenedoras e de disponibilidade de tempo entre os educadores, por isso elas não têm um calendário e um quantitativo preestabelecidos, senão, enquanto meta.

Os Estágios Supervisionados são atividades ligadas ao curso Técnico em Agropecuária. De acordo com o projeto político-pedagógico de cada CEFFA eles são organizados em relação à carga horária e abrangência. Nos CEFFAs que compõem a RACEFFAES e que ofertam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio cada estudante realiza sete Estágios Supervisionados que variam de vinte e quatro a quarenta horas cada, envolvendo práticas em Agricultura, Pecuária e Extensão Rural (Movimentos Sociais e Sindicais do Campo; Escritórios e Empresas de Assistência Técnica; e práticas de Educação do Campo). Os estudantes realizam atividades de preparação (providências legais, elaboração de roteiro de estudo teórico, entrevista e observação, realização de estudo teórico), execução, aprofundamento (problematização, aprofundamento científico, indicativos técnicos e preparação para a apresentação) e defesa (apresentação oral e escrita).

As Avaliações Finais são as atividades que encerram o ano letivo e os Temas Geradores de cada turma. Logo após o recesso escolar que ocorre em meados do ano letivo os estudantes e os educadores iniciam essas atividades que só se encerram ao final de cada ano. Elas consistem em levantamento de situações problemáticas do cotidiano familiar/comunitário, de sua descrição, problematização e aprofundamento teórico, a fim de chegar, dependendo das condições psicossociais dos estudantes, a soluções possíveis e viáveis. Entre os menores, tais soluções são sugestões de intervenção; entre os concludentes do curso Técnico em Agropecuária, são projetos técnicos com viabilidade social, econômica/financeira e ambiental comprovadas. As Avaliações Finais do último ano da Educação Profissional Técnica de Nível Médio são denominadas Projeto Profissional do Jovem (PPJ).

As Avaliações de Habilidade e Convivência ocorrem uma vez por trimestre e abrangem as temáticas do envolvimento dos estudantes no mundo de trabalho da família; do relacionamento social e do desenvolvimento dos estudos, respectivamente. Orientados por roteiros específicos, familiares, colegas estudantes, educadores e o próprio estudante realizam a avaliação de acordo com o tema focado. Os relatórios

dessas avaliações são sistematizados, sintetizados e socializados entre os colegas da turma, de onde saem as proposições de melhorias que cada estudante precisa ter para o seu desenvolvimento pessoal e coletivo. Existem CEFFAs que realizam as Avaliações de Habilidade e Convivência entre os educadores, com metodologias diversas, mas essa não é uma prática comum a todos os CEFFAs.

Os Projetos de Estudo ou Projeto das Áreas, como também são conhecidos, são os programas de integração das áreas do conhecimento em torno do Tema Gerador de cada turma e trimestre. Os Temas Geradores são subdivididos em tópicos que formam as fichas de estudo. Essas integram os conteúdos de diferentes áreas do conhecimento e os itens que emergem das experiências vivenciais dos estudantes. Existem fichas onde o enfoque é de contextualização, outras de aprofundamento teórico e científico e outras de planejamento. Nos CEFFAs que adotam os Projetos de Estudo os estudantes organizam seus cadernos de anotações por ficha de estudo, onde registram as intervenções de diversas áreas do conhecimento que compõem aquela ficha, rompendo a lógica dos cadernos ou matérias de cada componente curricular. Alguns desses estudos são realizados por meio de trabalhos de grupo, por isso, na abertura de cada projeto os grupos são organizados para o estudo de todo o projeto. Segue-se uma lógica de heterogeneidade na composição dos grupos, levando em consideração que cada grupo possua pessoas com distintas habilidades e motivações.

As Avaliações Coletivas nos CEFFAs que trabalham com o Projeto de Estudo são a avaliação do desenvolvimento do projeto. Nos CEFFAs que não o adotam, são as atividades de encerramento do trimestre. Tratam-se de avaliações que integram todas as áreas do conhecimento e dizem respeito ao conjunto de conteúdos trabalhado no trimestre; enfocam, bem como o Projeto de Estudo, questões de contextualização, de aprofundamento e de planejamento. São realizadas em grupos com características homogêneas relacionadas ao empenho e desempenho nos estudos naquele trimestre.

As Experiências na Sessão e na Estadia são atividades que envolvem estudos teóricos e práticos com hortaliças de ciclo curto, realizadas no primeiro semestre de cada ano, obedecendo ao calendário agrícola do norte capixaba. No caso da Experiência na Estadia, ou seja, nas casas ou comunidades de origem, os estudantes, dados os enfoques estabelecidos para cada ano, escolhem os temas/cultivos, elaboram um esboço da pesquisa, iniciam a revisão de literatura até a fase que trata do plantio, implantam a cultura que escolheram e continuam a pesquisa teórica acompanhando as fases de desenvolvimento e de manejo da cultura. Três a quatro meses após o plantio encerram-

se os estudos teóricos, coincidindo com fase de colheita. Inicia-se a fase de análise dos dados empíricos e teóricos e as conclusões. Após essa fase os estudantes socializam com colegas, educadores e convidados externos os resultados obtidos no campo teórico e prático, bem como suas conclusões. Nas Experiências na Sessão, ou seja, na sede da escola, cada turma realiza um experimento coletivo, que segue a mesma lógica da Experiência na Estadia.

As Atividades de Retorno são as intervenções que a formação do CEFFA provoca na realidade. Podem ser espontâneas ou sistematizadas. As espontâneas são todas as atitudes ou formas de pensar das famílias, estudantes ou suas comunidades de origem resultantes da formação advinda do CEFFA. As sistematizadas são atividades planejadas na sede do CEFFA e realizadas na Estadia (família ou comunidade de origem) com a finalidade de intervir naquela realidade. Muitas vezes elas coincidem com o Plano de Formação que ocorre no CEFFA, outras vezes ultrapassam os temas em desenvolvimento para atingir problemas eventuais ou generalizados. Em um período de longa estiagem, por exemplo, os CEFFAs organizam Atividades de Retorno para ajudar as pessoas a pensar sobre os motivos da seca e formas de conviver com ela; em outros momentos, por ocasião de um curso realizado na sede do CEFFA, por exemplo, esse curso é reproduzido nas comunidades pelos estudantes como meio de intervenção em determinadas práticas.

O Plano de Estudo tem um duplo significado nos CEFFAs, segundo Telau (2012). Ele é o método guia da Pedagogia da Alternância e o nome que recebe um dos instrumentos. O instrumento que recebe o nome do método é um roteiro de entrevista elaborado pelos estudantes e educadores que tem a finalidade de iniciar o estudo de um tema. Essa entrevista é realizada com pessoas da família ou comunidade de origem do estudante, de acordo com a abrangência estabelecida no planejamento. Suas respostas são tratadas pelos estudantes que as organizam didaticamente para uma socialização no coletivo da turma. No momento da socialização, que é denominada pela Pedagogia da Alternância de “Colocação em Comum”, estudantes e educadores debatem as constatações e formulam as problematizações, chamadas de “Pontos de Aprofundamento” ou “Novas Hipóteses”. Os itens levantados pela turma e educadores são a base para o estudo do tema em questão, pois representam o conhecimento que as pessoas acumulam sobre os temas (constatações) e as lacunas que esse conhecimento possui (pontos de aprofundamento ou novas hipóteses). Enquanto método, o Plano de Estudo consiste em orientar que todo o cotidiano e as atividades sejam pensados e

consolidados de forma dialética. Dessa forma, o princípio é que o que se faz no CEFFA esteja embasado nas experiências empíricas acumuladas pelas pessoas. Tais experiências precisam ser problematizadas para que se tornem passíveis de complementação, de revisão ou de transformação. Na sequência as colaborações externas de trocas de experiências e dos conhecimentos teóricos e científicos tornam-se significativos e necessários. O método chega ao ápice quando a integração do conhecimento prévio com o conhecimento externo gera um novo conhecimento.

1.4 Os CEFFAs no contexto do Movimento da Educação do Campo

Essa sistematização pedagógica produzida pela RACEFFAES, que já é um passo na direção de uma pedagogia mais crítica, pois ajuda os CEFFAs a romper com a lógica da aprendizagem pautada no desenvolvimento individual, nos bons hábitos como finalidade, na técnica produtiva primária e da propriedade privada e segue em direção a mecanismos organizativos coletivos, à iniciação à pesquisa, ao protagonismo dos sujeitos nos processos formativos e na vinculação dos estudos ao mundo do trabalho, porém, a tradição pedagógica humanista ainda é marcante. O que implica ao Movimento ajustar às suas finalidades um método mais coerente. Essa é a demanda que os CEFFAs receberam nas últimas décadas a partir de sua inserção no Movimento da Educação do Campo.

O Movimento da Educação do Campo é uma articulação dos Movimentos Sociais, Sindicais, e de Educação Popular que reivindicam a garantia dos direitos educacionais dos trabalhadores rurais (MOLINA 2009; CALDART, 2008). Essa articulação teve início em 1996 no I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária, onde seus participantes organizaram um Grupo de Trabalho que viria mobilizar sujeitos e instituições a fim de fortalecer a luta pela Educação do Campo e propor possibilidades de superação da precariedade em que se encontrava a Educação Rural. A mobilização do Grupo de Trabalho resultou em uma ação mais integrada dos Movimentos Sociais do Campo: a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, que ocorreu entre 27 e 31 de julho de 1998, no CET - Centro de Treinamento Educacional da CNTI em Luziânia - GO.

A I Conferência foi marcada pela denúncia pela qual passava a educação brasileira desenvolvida no campo e pelas proposições e reivindicações da educação enquanto direito dos povos do campo. O texto base da conferência é enfático ao

anunciar que “Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo, como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. [...] A situação da educação no meio rural hoje, retrata essa visão” (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998, p.5).

As discussões da I Conferência abrangem um diagnóstico do lugar do campo na sociedade moderna, a partir de diferenciações do urbano e do rural e da anunciação do rural enquanto termo depreciativo e insuficiente para caracterizar e conceituar o campo e os seus sujeitos. Outro tema de destaque da Conferência foi o reconhecimento da escolarização como parte importante do processo de formação camponesa, mas não suficiente; daí a necessidade da discussão dos espaços não formais de educação e do trabalho enquanto princípio educativo. Houve um destaque para a constituição das Bases para a elaboração de uma proposta nacional de Educação Básica do Campo pautada na conjuntura de diversidade do campo, na vinculação da educação a um projeto de popular de soberania e desenvolvimento nacional e do campo e na criação e implementação de políticas públicas para o desenvolvimento da Educação Básica do Campo. Por isso a I Conferência foi marcada como um espaço de integração e luta dos movimentos sociais.

Entre outras produções a I Conferência gerou a publicação da Coleção *Por uma Educação Básica do Campo*, que tem sete edições publicadas, respectivamente intituladas: “Por uma educação básica do campo (memórias)”, “A Educação Básica e o Movimento Social do Campo”, “Projeto Popular e Escola do Campo”, “Educação do Campo: identidade e políticas públicas”, “Contribuições para a Construção de um projeto de Educação do Campo”, “Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo – 1º Encontro do Pronera na região sudeste” e “Campo – Políticas Públicas – Educação”. Mas a criação da Coleção não foi a única conquista. Segundo Queiróz (2011, p. 40)

Todo esse movimento pela educação do campo e toda a articulação das entidades, movimentos e das experiências contribuíram para a aprovação, em 2002, pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nestas Diretrizes a identidade da Escola do Campo é “definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções

exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país” (DIRETRIZES, Art. 2º, Parágrafo único).

Entre 02 a 06 de agosto de 2004 a articulação do Movimento articulou a II Conferência Nacional, contando agora com uma representatividade mais expressiva dos Movimentos Sociais. Foram mil cento e dez participantes, de aproximadamente quarenta Movimentos e entidades governamentais e não governamentais. A segunda Conferência continuou com o caráter de denúncia e defendeu um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, pautado na reforma agrária, demarcação de terras indígenas e quilombolas, fortalecimento da agricultura familiar, melhorias nas condições de trabalho no campo, erradicação do trabalho escravo e infantil, rompimento das relações de preconceito e discriminação de gênero, geração, raça e etnia e uma articulação do campo e da cidade. Foi exigência dos conferencistas uma política de universalização da Educação Básica de qualidade no campo, o fim do fechamento arbitrário de escolas do campo, a contextualização no currículo das escolas do campo, bem como de seus subsídios didático-pedagógicos, EJA apropriada às condições de vida e trabalho das populações camponesas, entre outras ações ligadas ao financiamento, acesso à Educação Superior e formação dos professores.

Em resultado à II Conferência, em 2004, foi instituído o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, que constitui atualmente a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo instituída na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no Ministério da Educação, que articula as políticas públicas e implanta programas de fortalecimento da Educação do Campo, como é o caso do PROCAMPO, que “objetiva formar e habilitar profissionais na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional brasileira em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo” (MOLINA, 2009), e do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) que tem como finalidade estruturar física e pedagogicamente as escolas do campo.

A trajetória do Movimento nos mostra que parcerias foram construídas e objetivos foram alcançados, porém esses avanços não representam um resultado determinado, mas um processo que está em construção, porque a materialidade do

Movimento acompanha o dinamismo do seu contexto. É o que dizem, por exemplo, Molina (2009) e Caldart (2008) ao conceituar o Movimento de Educação do Campo como novo e em construção pelos fatos de ser uma discussão da atualidade e por ter como principais sujeitos protagonistas os trabalhadores rurais, que até então não ocupavam o cenário educacional. Em função do protagonismo desses sujeitos na constituição do Movimento há uma vinculação do conceito ao contexto no qual se desenvolvem os processos educativos: “graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa para a utilização do território” (MOLINA, 2009, p. 31). Essa vinculação coloca a discussão da Educação do Campo no cenário da discussão do projeto de campo, que por sua dimensão e importância envolve também os conceitos mais gerais de sociedade.

Segundo Molina (2009) a compreensão da Educação do Campo envolve a visão dos processos de formação dos sujeitos para além das dimensões curriculares e metodológicas, trazendo os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manter suas identidades. Por isso um dos princípios da Educação do Campo é a recuperação do trabalho como princípio educativo. As formas peculiares de viver e trabalhar numa perspectiva de promoção e produção da autonomia dos camponeses são tão educativas quanto a escolarização, pois elas constituem a materialidade dos processos que vivem esses sujeitos na luta pelo direito à terra, ao trabalho, à educação e pela preservação de sua identidade camponesa.

Sintonizado com essa materialidade, o Movimento da Educação do Campo procura cultivar os princípios que devem orientar as práticas educativas do campo. O primeiro desses é o protagonismo. Tendo como finalidade a promoção de uma mudança dentro da escola do campo, a autonomia de seus estudantes torna-se determinante para que o acesso dos conhecimentos universalmente produzidos ultrapasse o campo da pura transmissão sócio-cultural e possibilite uma visão crítica de sua produção, possibilitando que esses conhecimentos sejam usados e manuseados de forma contextualizada, possibilitando que os estudantes sejam também produtores de novos conhecimentos que articulam os saberes científicos com os adquiridos e produzidos em sua vivência sociohistórica, ou seja, os que constituem a sua identidade camponesa. Esse aspecto é tratado por Molina (2009) como um requisito para a identidade da própria escola do campo:

Destaca-se como um dos aspectos relevantes para o funcionamento de uma escola 'do campo' o reconhecimento e a valorização da identidade dos seus sujeitos. Reconhecer e valorizar implica construir e desencadear processos educativos, dentro, ao redor e no entorno da escola que não destruam a autoestima dos sujeitos pelo simples fato de serem do meio rural; de serem sem terra; de serem filhos de assentados; filhos de agricultores familiares; extrativistas; quebradeiras de coco; enfim, filhos de sujeitos camponeses cuja reprodução social se dá prioritariamente a partir dos trabalhos no território rural (MOLINA, 2009, p. 32 – 33).

Outro princípio da Educação do Campo é a auto-organização dos estudantes, como elemento necessário para a produção coletiva de trabalhos úteis aos estudantes e comunidades, bem como para o aprendizado de mecanismos necessários à organização coletiva. A auto-organização dos estudantes também se associa ao protagonismo estudantil, proporcionando que se responsabilizem em planejar, executar e avaliar as atividades. A auto-organização também se vincula ao princípio da participação na gestão dos processos educativos, que tem o objetivo de possibilitar aos estudantes a internalização das práticas democráticas e a preparação para a gestão de outros processos educativos escolares e comunitários. Para tanto, Molina (2009) alerta para as mudanças nas concepções e práticas dos educadores do campo, às quais vê condicionadas aos processos de formação de professores:

A formação de educadores do campo deve romper com o padrão tradicional de atuação de educadores, incapazes de perceber a realidade vivida por seus educandos. A conformação dessa nova escola do campo demandará, como uma das práticas recorrentes de seus docentes, a busca constante de informações sobre a própria realidade enfrentada pelos educandos em seus locais de origem, como ponto de partida e matéria prima central para o trabalho a ser desenvolvido em torno dos conteúdos a serem apreendidos (MOLINA, 2009, p. 33).

Essa noção da realidade como ponto de partida reforça no Movimento da Educação do Campo a dimensão de essencialidade da escola nos processos de formação das classes populares, visto que não possuem outros espaços de acesso ao conhecimento científico. Portanto a escola é um espaço em disputa e também contra-hegemônico. Essa noção de escola exige que seus educadores tenham a educação como uma prática social, portanto, que sejam comprometidos com as comunidades.

O termo Movimento utilizado para denominar essa articulação caracteriza o dinamismo histórico-social que produziu e produz a Educação do Campo. Mostra que

os povos do campo produzem uma consciência de seres de direito num cenário em que foram produzidos abastados (CALDART, 2008). Pensar hoje um projeto de Educação do Campo significa compreender a longa trajetória de desmandos e negação dos direitos básicos dos povos do campo e trabalhar para a reconstrução do futuro na perspectiva do rompimento de desigualdades e de injustiças e construção de outra sociedade, porque dadas as proporções demográficas da população camponesa e sua posição nos processos produtivos inerentes a vida, não é possível pensar um projeto sustentável de mundo sem pensar um projeto sustentável de campo.

Nessa trajetória da Educação do Campo, se por um lado a Pedagogia da Alternância colaborou com o Movimento, por outro, fez ressurgir nos CEFFAs a ideia “de uma educação que fosse instrumento de luta e organização para os agricultores conquistarem a terra ou nela permanecerem” (QUEIROZ, 2006, p. 16). Esses objetivos têm sido explicitados de forma mais sistematizada e consensual no Espírito Santo nesta última década, pois temos buscado mediante aos trabalhos desenvolvidos pela RACEFFAES e de sua participação nos âmbitos do Movimento da Educação do Campo resignificar conceitos e práticas em vista de uma educação emancipatória.

Os CEFFAs, que tinham uma atuação mais local, com enfoque na formação comunitária e regionalizada, mesmo articulados em organizações de âmbito nacional (UNEFAB e ARCAFARs) e internacional (AIMFR), ganharam repercussão a partir de sua inserção no Movimento da Educação do Campo, pois passaram a pensar a sua função interna em colaboração com um projeto de âmbito nacional e a colaborar com esse projeto por meio de sua organização pedagógica: a Pedagogia da Alternância, que passou a ser ressignificada e utilizada por outros movimentos pertencentes ao Movimento da Educação do Campo. A participação no Movimento da Educação do Campo trouxe para o Movimento CEFFA o vigor de revisão de uma pedagogia que esteve cristalizada e que agora pode ser ressignificada nos CEFFAs e utilizada nas universidades, em escolas públicas ligadas ao Movimento da Educação do Campo e em outros espaços de formação.

Essas aproximações implicou no Movimento CEFFAs alguns tensionamentos. Se os CEFFAs tinham uma opção para o trabalho e a organização familiar, a partir de sua inserção no Movimento da Educação do Campo sua área de ação deveria estar mais no nível comunitário para possibilitar os processos mais coletivos de organização e trabalho. Outro tensionamento foi o de avançar para além da organização do trabalho produtivo para a dimensão do sujeito em relação à produção e às relações sociais e

políticas da sociedade. Os conteúdos precisariam ter outra dimensão, com a finalidade de que eles não servissem apenas como instrumentos de aperfeiçoar o trabalho no campo, mas de entender as relações sociais, tecnológicas e políticas que se desenvolvem nesse e em outros contextos: suas causas e consequências. Outro tensionamento foi a relação com o Estado. O Movimento da Educação do Campo nos trouxe o dilema da filantropia como medida paliativa do Estado, e a necessidade e a possibilidade de avançar no campo da educação pública (para todos e financiada pelo Estado) de qualidade e de direito dos camponeses, discutindo a dimensão pública da escola para além das habituais formas de conceber a natureza comunitária dos CEFFAs. Todos esses tensionamentos seriam, do ponto de vista de problemas de pesquisas, fontes de investigação, porém, nós optamos pelo tensionamento que essa aproximação trouxe para os educadores dos CEFFAs. Como pensam? O que sentem? Como agem esses educadores diante da demanda de reorganizar suas formas de aprender e ensinar?

A história do Movimento da Pedagogia da Alternância nos mostrou que suas aproximações com a corrente humanista colocou em cheque a sua identidade histórica como pedagogia popular do campo, trazendo entraves para os CEFFAs se constituíssem na perspectiva contra-hegemônica da sociedade, ou seja, que realizassem uma educação comprometida com a emancipação humana. Esses entraves têm maior visibilidade e se constituem uma contradição nos CEFFAs localizados na região norte do Estado do Espírito Santo a partir de sua inserção no Movimento da Educação do Campo nas últimas décadas. Para entender esse contexto e os dilemas de construção político-pedagógica dos CEFFAs que implicam nas representações sociais dos educadores sobre os processos de ensino/aprendizagem, procuramos nos apropriar das principais teorias da aprendizagem, que constituem o conteúdo do capítulo 2.

CAPÍTULO 2. ENSINAR – INCENTIVAR – MEDIAR: DIMENSÕES DOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

O segundo capítulo trata da leitura teórica do problema. Inicialmente contextualizamos os processos de ensino/aprendizagem a partir da Psicologia da Educação, com a finalidade de compreender como a educação e a pedagogia tornaram-se objetos da psicologia e que colaborações e desafios essa aproximação trouxe para a Educação. Em seguida apresentamos as abordagens dos processos de ensino/aprendizagem em três ênfases: ensino, aprendizagem e ensino/aprendizagem, que são conteúdos do objeto de pesquisa.

2.1 Uma leitura das formas de aprender e ensinar a partir do campo da Psicologia da Educação

A utilização da psicologia na prática educacional se deu no início do século XX, pois se percebeu nela um forte potencial “para melhorar o ensino e intervir sobre os problemas que se apresentavam na escolarização generalizada da população infantil” (SALVADOR, 1999 apud GOMES, 2010, p.10). Nasce assim, a Psicologia da Educação. No final da década de 60, segundo Gomes (2010), a psicologia da educação desloca-se para o cunho instrucional devido a urgência de resolver problemas educacionais. O avanço da psicologia cognitiva busca pelos processos subjacentes à aprendizagem. A partir da década de 70 há um novo balizamento da psicologia educacional que foca no sujeito com suas singularidades sem perder de vista o que há nele de comum com os outros seres.

Martinez (2009, p. 07) nos indica a abrangência da psicologia educacional para a atualidade, atribuindo a ela a função de sugerir, delinear e coordenar estratégias de intervenção direcionadas a potencializar o trabalho em equipe, mudar representações cristalizadas e inadequadas sobre o processo educativo, desenvolver habilidades comunicativas, mediar conflitos, incentivar a criatividade e a inovação, melhorar a qualidade de vida no trabalho como contribuição significativa ao aprimoramento do funcionamento organizacional. Mas a concepção da psicologia educacional que se materializa hoje em dia mudou do início da aliança entre psicologia e pedagogia. Sua abrangência comportava o pensamento psicológico a partir do referencial médico,

portanto atenta aos comportamentos anormais, doenças mentais e disfunções da personalidade, ao qual recorria à avaliação e ao diagnóstico como um momento específico, realizado à margem da situação real, onde as dificuldades escolares se expressavam centrado no aluno e feito por um profissional isolado a partir de testes de conotação quantitativa e clínica.

Por outro lado se desenvolveu a linha de pensamento da psicologia que substituía a totalidade da pessoa pela parcela do comportamento observável. Para os educadores, essa corrente psicológica conhecida como comportamentalista ou behaviorista chega sob a forma de instalação, transformação ou exclusão de comportamentos através do reforço, conforme o modelo operante de Skinner. Por não nascer de modelos médicos e por estudar o comportamento a partir de variáveis controláveis, essa corrente teve adesão promissora dos profissionais da educação, mas logo se mostrou aquém das necessidades da educação por primar da objetivação e quantificação, o que reduziria os fenômenos da psicologia humana aos comportamentos passíveis de observação e mensuração, negando aspectos globais e profundos do psiquismo humano. Dentro da psicologia nasceu a preocupação de reconstituir os estudos da psicologia humanista, donde nasce a chamada “terceira força”, sob influência de Abraham Maslow (GUENTER 1997, p. 23). Essa preocupação é o alicerce da corrente Humanista na psicologia.

Porém, até então, pouco se discutiu para além de uma visão dicotômica entre as palavras-chaves que constituem fecunda a aliança entre educação e psicologia, ou seja: aprendizagem e desenvolvimento. Para Gomes (2010, p. 09) “tal dicotomia se expressa na história da produção do pensamento psicológico, que oscila ente o objetivismo e o subjetivismo, ora enfatizando os fatores externos ao desenvolvimento e à aprendizagem, ora enfatizando os fatores internos ao desenvolvimento e à aprendizagem, ora igualando desenvolvimento com aprendizagem, ora, dissociando desenvolvimento de aprendizagem”.

Essa oscilação apontada por Gomes foi trabalhada por Vigotski (1984/2010) em três posições teóricas. A primeira pressupõe que desenvolvimento e aprendizado são processos independentes. O aprendizado é um processo externo que utiliza dos avanços do desenvolvimento para o seu desenrolar. A segunda posição postula que aprendizado é desenvolvimento por isso ocorrem simultaneamente. Ela se baseia no conceito de reflexo, onde aprendizagem é a formação de hábitos, elaboração e substituição de respostas inatas. A terceira posição procura superar os extremos entre as primeiras,

combinando-as. Considera, conforme concorda Koffka e os gestaltistas, que aprendizagem e desenvolvimento são processos diferentes, mas relacionados e dependentes. A maturação prepara e torna possível o aprendizado e o aprendizado estimula e incentiva a maturação.

Vygotsky caracteriza essas três posições, mas discorda delas por considerar que o aprendizado está aliado a uma história de conhecimentos prévios. Desde as primeiras experiências de vida a criança adquire uma série de informações e desenvolve um repertório completo de habilidades, por isso “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida de uma criança” (VIGOTSKI, 1984/2010, p. 95). Portanto podemos considerar que a teoria desenvolvida por Vygotsky (Histórico-Cultural) constitui uma quarta posição. Procuraremos, a partir de agora caracterizar essas posições dentro do campo da psicologia e da pedagogia.

2.2 As abordagens dos processos de ensino/aprendizagem

Segundo Gomes (2002) a psicologia da educação conta com pelo menos quatro abordagens, sendo: Inatista, Empirista, Construtivista e Sócio-Cultural. Outros estudiosos concordam com Gomes, mas consideram uma possível articulação entre a teoria Construtivista e Sócio-Histórica. E é sob essa vertente que nos apoiaremos para caracterizar as abordagens dos processos de ensino/aprendizagem, fazendo como Antunes-Rocha (2011) que, para caracterizar as abordagens em diálogo com a educação, as organiza a partir de três eixos: ênfase no ensino (abordagem empirista), ênfase na aprendizagem (abordagem inatista) e ênfase no ensino/aprendizagem (abordagem interacionista, que envolve os estudos da epistemologia genética e da teoria histórico-cultural).

2.2.1 Ênfase no Ensino

Na abordagem que enfatiza o ensino temos a teoria comportamentalista como principal referência e John Broadus Watson (1878 – 1959) e Burrhus Frederic Skinner (1904 -1990) como os maiores representantes. Essa abordagem é conhecida como ambientalista, associativista, comportamentalista, empirista ou behaviorista (REGO, 2010, p. 88; BOCK, FURTADO & TEIXEIRA, 1999, p. 45). O termo behaviorismo foi introduzido pelo americano John Broadus Watson, em um artigo de 1913 intitulado:

“Psicologia: como os behavioristas a veem”. Watson, elegendo o comportamento como objeto da psicologia, funda seu pressuposto como base de que ao nascermos somos corpo biológico e fisiológico, portanto todo conhecimento e psiquismo humano são construídos socialmente e resultado direto da experiência, da vivência. Skinner acrescenta às constatações de Watson que não somente a experiência, mas sua aliança com a ação é que promove a aprendizagem (SKINNER, 1968/1972, p. 06).

Além de ser socialmente constituído, esse conhecimento precisar ser experimentado, observado, pois o comportamentalismo é uma ciência positivista. Por isso, para o Behaviorismo, somos parecidos com qualquer animal do ponto de vista biológico e nos processos básicos do comportamento (SKINNER 1968/1972), portanto, as pesquisas sobre o comportamento humano vão ser desenvolvidas em animais em condições controladas e, depois, generalizadas para o comportamento humano, partindo da premissa de que as maiores estruturas que possuímos, assim como nos demais animais, são os instintos. Essa abordagem não considera o simbolismo e o psiquismo humano a priori. Para o behaviorismo o condicionamento é a forma como se processa o conhecimento. Seu pressuposto básico é que quem aprende não sabe como aprendeu. Segundo Skinner os reforçadores precisam ser modelados, dispostos em determinadas contingências, e ter uma programação (SKINNER, 1968/1972, p. 15).

A questão central para o behaviorismo (que implica o campo da educação) é como o conhecimento é ensinado às pessoas, como esse conhecimento que está fora do ser vai ser internalizado, instalado, copiado. O aprendizado é, na verdade, uma sucessão de respostas a estímulos do meio. O condicionamento é esse processo de aprender sobre determinadas condições, onde as respostas são observáveis e advêm de estímulos externos. Por isso, o behaviorismo, ao pensar sobre o conhecimento, parte do ponto de que tudo o que os seres humanos vão conhecer vai ser aprendido do meio social, das experiências, das intervenções externas (MIZUKAMI, 2007, p. 19). Para Skinner (1968/1972, p. 62) esse processo de condicionamento na educação é “simples e direto”. O ensino é um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem. Eles podem aprender sem serem ensinados no seu ambiente natural, mas os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou asseguram o aparecimento do comportamento que poderia, de outro modo, não ocorrer.

As teorizações de Skinner e Watson foram decisivas para as formulações no campo educacional. O behaviorismo foi adotado pela educação, implicando métodos

diretivos ao considerar que o aluno, para conhecer, precisa preencher vazios que possui, cabendo ao professor e as tecnologias de ensino a tarefa de transmitir tais partes. As experiências educacionais baseadas no behaviorismo são agrupadas dentro do campo da Pedagogia nos conceitos de pedagogia tradicional ou abordagem empirista. Ressalta o papel do professor, dos métodos de instrução e dos conteúdos, pois aprender é uma consequência do ensinar; o aprender está subordinado a quem ensina. A função da escola é a preparação moral e intelectual do aluno para assumir sua posição na sociedade porque o compromisso da escola é a transmissão da cultura e a modelagem do comportamento (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 5; REGO, 2010, p.89).

Rego (2010) aponta outras características dessa abordagem na pedagogia tradicional: os conteúdos são descontextualizados da realidade social e cotidiana do aluno; as regras de convívio e estudo são impostas por uma instância diferente e superior aos alunos; a “cultura geral” é o centro dos conteúdos que devem ser ensinados via transmissão, por isso o estudante assume um papel secundário e passivo devido a sua imaturidade e inexperiência; o trabalho individual, o silêncio, a concentração, o esforço e a disciplina são valorizados, pois são condições para que o aluno receba os conhecimentos do professor, logo a conversa, as trocas de informação, a interação são tidos como dispersão, bagunça, indisciplina; o adulto, representado na figura do professor e dos que ocupam os cargos de direção, coordenação e supervisão é considerado um ser acabado, pronto e perfeito que deve transmitir às crianças o conhecimento e, por consequência da organização didática e estrutural da escola, bem como moldar seu caráter e seu comportamento; cabe ao adulto montar os programas a partir de uma progressão de graus de complexidade das disciplinas, além de direcionar, punir, treinar, vigiar, avaliar periodicamente as produções e os comportamentos dos alunos; é ele que garante que o ensino se concretize em aprendizagens; o produto da aprendizagem é aquilo que a criança consegue fazer sozinha; o erro deve ser eliminado, por isso se processam associações entre estímulos e respostas corretas; aprendizagem é comparada com memorização e repetição.

Em síntese, essa abordagem leva em consideração que o conhecimento vem da experiência, pois parte da premissa que o sujeito, ao nascer nada conhece. Sua relação com o mundo empírico através dos órgãos do sentido imprime nele os conhecimentos. Dessa forma, conhecer está associado à experiência no meio físico e social e se concretiza pela mudança no comportamento. Esse, por sua vez, se dá pelo treinamento e pelo condicionamento, conforme as leis do condicionamento operante de Skinner.

Dessa forma o intelecto humano é formado pelos fatores externos ao sujeito. O desenvolvimento e a aprendizagem são um único processo que ocorre simultaneamente. As mudanças no comportamento revelam o grau de aprendizagem e de desenvolvimento dos sujeitos. Essa abordagem associada à educação trouxe a formulação de uma proposta em que o professor, como eixo central da formação, domina o planejamento das ações pedagógicas e controla o comportamento dos alunos por meio de reforços. O professor ensina ao aluno por meio de transmissão de conteúdos, que deve seguir uma lógica progressiva e cumulativa. Por isso aprender é sinônimo de memorização e repetição de um conhecimento que é externo ao aluno.

2.2.2 Ênfase na Aprendizagem

A abordagem que enfatiza a aprendizagem está respaldada na teoria psicológica humanista. Conhecida como apriorista ou nativista, se inspira nas premissas filosófica idealista e fenomenologista, que se preocupa com a exploração dos sentidos dos fenômenos da maneira como são experimentados e vivenciados pelas pessoas (GUENTHER, 1997, p. 65). A ênfase baseia-se na convicção de que as capacidades humanas como personalidade, potencial, valores, comportamento, formas de pensar, agir e conhecer são inatas e dependem do amadurecimento para se desenvolver. Por isso, fatores maturacionais e hereditários definem a constituição do ser humano e de seus processos cognitivos. O desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado (REGO, 2010, p. 86).

Nessa ênfase estão presentes as abordagens teóricas que na Psicologia enfatizam a primazia do sujeito em relação ao meio. A Gestalt é a referência teórica matriz de quase todas as teorias dessa ênfase. O físico Ernst Mach e o filósofo e psicólogo Christiam von Ehrenfels são considerados como os mais diretos antecessores da Psicologia da Gestalt, pois foram os primeiros a desenvolver estudos sobre as sensações (o dado psicológico) de espaço-forma e tempo-forma (o dado físico). Mas foram Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka que formularam as bases de uma teoria eminentemente psicológica para a Gestalt. A ideia central da teoria da Gestalt afirma que os sistemas mentais não se constituem pela síntese ou pela associação de elementos, dados em estado isolado, mas se formam em totalidades organizadas. Para a Gestalt as estruturas intelectuais preexistem sob a forma de organizações comuns à percepção e ao pensamento. Essa teoria descreve as leis da estruturação do conjunto que regem tanto a

percepção, a motricidade e as funções elementares, como o próprio raciocínio e, particularmente, o silogismo (PIAGET 1985, p 83 – 92).

Se para a psicologia em geral percepção são os eventos que ocorrem nas pessoas ou outros organismos controlados pela excitação dos receptores sensoriais, dada a presença de um estímulo, para a psicologia humanista a “percepção refere-se a qualquer diferenciação que a pessoa é capaz de fazer dentro do seu campo perceptual, mesmo que não esteja presente um estímulo objetivamente discernível” (GUENTHER, 1997, p. 61). Da mesma forma, se há para a psicologia em geral uma distinção entre os processos perceptivos dos cognitivos ou conceituais, para a humanista as percepções visuais, auditivas, olfativas ou afetivas podem ser, em si, cognitivas, dadas por processos pessoais e singulares de integração, assimilação e respostas (GUENTHER, 1997, p. 62). Essa exclusividade nas percepções e comportamentos de cada pessoa se dá devido a existência de um “campo perceptual ou campo fenomenal”, ou seja, “a organização de significados, mais ou menos fluida, que existe para cada pessoa, a qualquer momento [...] é o universo inteiro, incluindo a própria pessoa, como é sentido e vivido por ela, a cada momento” (GUENTHER, 1997, p. 65). Essa reinvenção do campo perceptual é que constitui para a psicologia humanista a compreensão e o comportamento humano.

O comportamento e o funcionamento geral do ser humano podem ser compreendidos a partir de alguns aspectos fundamentais. O autoconceito e a percepção de si são as partes fundamentais desses aspectos, pois é por meio deles que o ser humano estabelece vínculo com si mesmo e com o meio físico e social que está inserido. Outro elemento é a percepção do outro, que em relação espacial ou temporal direta ou indireta consigo constitui a humanidade enquanto conceito e sentido. Essa é, em termos humanistas, a essência da dimensão social da pessoa humana. O terceiro aspecto é a percepção e a compreensão da pessoa sobre o mundo em que vive. Essas dimensões determinam comportamentos, ações e reações das pessoas diante da vivência cotidiana. (GUENTHER, 1997). Em síntese, “o que se verifica é que a natureza humana parece ir sempre guiando a vida para níveis de aperfeiçoamento cada vez maiores, num processo espiralado e contínuo” (GUENTHER, 1997, p. 159), que seria a “transcendência”, ou seja, um crescimento contínuo, que vai além da auto realização. “Essa é a maior esperança da Educação Humanista, de que todas as pessoas são, em princípio, capazes de auto realização” (GUENTHER, 1997, p. 159).

Se a Gestalt é a referência teórica matriz de quase todas as teorias desenvolvidas no humanismo, no campo educacional brasileiro o principal referencial da abordagem é

Carl Ransom Rogers (1902 – 1987). Sua obra de destaque no Brasil foi publicada em 1969 com o título: *Freedom to Learn*, depois traduzida para o português com o nome: *Liberdade de aprender em nossa década*. Nessa obra Rogers aponta o saber como busca e processo. Segundo ele nós estamos, pelo contexto em que vivemos,

defrontados com uma situação inteiramente nova na educação, na qual o objetivo desta, se é que desejamos sobreviver, deve ser *a facilitação da mudança e da aprendizagem*. O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a adaptar-se e a mudar, o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de *procurar* o conhecimento fornece a base para a segurança. A qualidade de ser mutável, um suporte no *processo* mais do que no conhecimento estático, constitui a única coisa que faz qualquer sentido como objetivo para a educação no mundo moderno (ROGERS, 1985, p. 126).

A contribuição de Rogers contrapôs as concepções e práticas dominantes nos consultórios e nas escolas. Suas ideias se definem como não-diretivas e centradas no cliente (palavra que Rogers preferia à paciente), porque cabe a ele a responsabilidade pela direção e pelo sucesso do tratamento. O terapeuta tem o papel de facilitar esse processo. No campo da educação a função do professor se assemelha ao do terapeuta e o do aluno ao do cliente, ou seja, o professor é um facilitador do aprendizado, que o aluno administra ao seu modo. Por isso o aprendizado está centrado no aluno e em suas relações sociais e internas. Para esta concepção o professor precisa formular as condições para que o aluno descubra suas capacidades e se desenvolva. Dessa forma os conteúdos são organizados individualmente, de acordo com os desejos e expectativas de cada aluno.

Para Rogers (1985), são tendências naturais da humanidade a sanidade mental e o desenvolvimento pleno das potencialidades pessoais. Deslocados os obstáculos deste processo - daí a função do terapeuta e do professor - as pessoas retomam naturalmente o seu progresso. Rogers afirmava que as pessoas, bem como todos os outros seres, possuem uma disposição à atualização, que tem como finalidade a autonomia. Na teoria rogeriana, essa é a força motriz dos seres vivos, que gera a sociedade e a cultura. Por isso, Rogers aponta que o seu entusiasmo enquanto educador e o objetivo da educação são:

Libertar a curiosidade; permitir que os indivíduos arremetam em novas direções ditadas pelos seus próprios interesses; tirar o freio do

sentido de indagação; abrir tudo ao questionamento e à exploração; reconhecer que tudo se acha em processo de mudança [...]. De um contexto desse tipo surgem estudantes verdadeiros, aprendizes reais, cientistas, eruditos e praticantes criativos, o tipo de indivíduos que pode viver num equilíbrio delicado, mas sempre mutável entre o que é atualmente conhecido e os fluentes, móveis e cambiantes problemas e fatos do futuro (ROGERS, 1985, p. 127).

Rogers organiza os princípios da educação humanista e suas respectivas metodologias, citadas por Zimring (2010, p. 20 – 22) da obra *Freedom to Learn: a view of what education might become*, de 1969. São esses os princípios e metodologias: o ser humano possui aptidões naturais para aprender; a aprendizagem autêntica supõe que o conteúdo seja pertinente ao sujeito, e que o material didático possibilite que ele acesse rapidamente o que procura; a aprendizagem se efetiva quando o sujeito a busca sem o auxílio de ameaças; a verdadeira aprendizagem ocorre em grande parte por meio da ação e quando o aluno participa do processo; quando a aprendizagem é espontânea torna-se mais profunda e duradoura; a auto-crítica e a auto-avaliação auxiliam mais na aprendizagem do que a avaliação feita por terceiros; compete ao professor criar uma atmosfera e os recursos didáticos suficientes para o desenvolvimento da experiência das crianças, para isso deve utilizar-se prioritariamente do desejo de cada estudante e de si mesmo como recurso colocado à disposição do grupo; o professor deverá levar em conta tanto as reações de ordem intelectual quanto afetivas no processo de aprendizagem; o professor deve expor suas opiniões somente em caráter individual e a título de testemunho pessoal e quando houver no grupo clima de aceitação; e para facilitar o processo de aprendizagem, o formador deverá esforçar-se para tomar consciência de seus limites e de aceitá-los.

As ideias de Rogers e da abordagem humanista são passíveis de críticas quando associadas à educação. Rego (2010) as sintetiza da seguinte forma: a educação pouco tem a fazer se as estruturas cognitivas são determinações inatas por isso cai num imobilismo e resignação; os processos de ensino e aprendizagem estão condicionados à prontidão da criança, sendo que aprendizagem é determinada pela maturidade; a prática escolar não desafia, amplia ou instrumentaliza o desenvolvimento de cada indivíduo, uma vez que ela se restringe àquilo que a pessoa conquistou; a educação está dependente dos traços comportamentais ou cognitivos do estudante; sua atuação se restringe ao respeito às diferenças individuais, ao desejo, ao interesse e às capacidades desenvolvidas; o sucesso das crianças está condicionado as suas qualidades e aptidões

básicas previamente desenvolvidas; a responsabilidade pelo desenvolvimento está na sociedade e no máximo na sua família, mas não nas relações sociais ou na dinâmica da escola.

Em síntese, essa abordagem leva em consideração que o conhecimento é algo anterior à experiência, sendo formado por estruturas inatas. Assim as condições hereditárias são determinantes para o desenvolvimento de cada indivíduo, logo para a sua capacidade de aprendizagem, que tem como pressuposto básico a necessidade que é inerente à espécie (ANTUNES-ROCHA 2011; GUENTHER, 1997). Se na abordagem empirista a ênfase está no professor, aqui está no sujeito que aprende, sem levar em consideração a relação desse sujeito com o meio e vice-versa, pois as estruturas cognitivas estão formadas à priori. O indivíduo é reduzido a ser biológico, as estruturas mentais são estáticas desde o nascimento, por isso é a herança genética que vai definir a capacidade de desenvolvimento de cada indivíduo. O desenvolvimento individual é que define a aprendizagem por meio dos processos de maturação e de aprendizado em si. Dessa forma o desenvolvimento conduz a aprendizagem. Utilizada pela educação essa abordagem inverteu o papel dos atores e personagens do ensino empirista. O professor se reduz a um facilitador que precisa organizar a sua tutoria, bem como um ambiente que auxilie os alunos em suas buscas – um ambiente de liberdade e de múltiplas possibilidades e o aluno torna-se o sujeito protagonista da aprendizagem.

2.2.3 Ênfase no Ensino/Aprendizagem

Segundo Antunes-Rocha (2011) na ênfase ensino/aprendizagem estão presentes duas abordagens: a Epistemologia Genética, de Jean Piaget e a Histórico-Cultural, de L. S. Vygotsky, ambas pertencentes ao campo da psicologia genética, que se preocupa com o estudo da gênese, formação e evolução dos processos psicológicos superiores do ser humano (REGO, 2010, p.40). Piaget localiza-se nos estudos de psicologia da educação dentro de uma abordagem denominada Cognitivista, Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, Construtivista ou Epistemologia Genética (MIZUKAMI, 1986; MOREIRA, 2011; GOMES, 2002; ANTUNES-ROCHA, 2011) que implica estudar

a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno. [...] Consideram-se aqui formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem

conceitos e empregam símbolos verbais. Embora se note preocupação com relações sociais, a ênfase dada é na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las (MIZUKAMI, 1986, p. 59).

Já Vygotsky localiza-se na chamada Teoria da Mediação, Teoria Sócio-Histórica, Teoria Sociocultural ou Teoria Histórico-Cultural (MOREIRA, 2011; BOCK, FURTADO & TEIXEIRA, 1999; REGO, 2010; GOMES, 2002). A teoria parte da premissa de que o desenvolvimento das “funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica (estruturas orgânicas)” (REGO, 2010, p.24).

Mesmo que existam algumas diferenças entre os teóricos e críticas à aliança de suas teorias em uma única abordagem, elas partilham algumas convicções, como, “por exemplo, que o desenvolvimento é um processo dialético e que as crianças são cognitivamente ativas no processo de imitar modelos em seu mundo social”. (JÓFILI, 2002, p. 192). Bock, Furtado & Teixeira (1999, p.110 - 111) consideram que a teoria de Piaget é interacionista, mas sua ênfase é na interação do sujeito com o objeto físico, enquanto que para Vygotsky está mais clara a função da interação social na elaboração das funções mentais superiores, além de apresentar um caráter mais construtivista, ao explicar o aparecimento de inovações e mudanças no desenvolvimento a partir dos processos de internalização. Vera John-Steiner e Ellen Souberman, no pós-fácio da obra *A formação Social da Mente* (VIGOTSKI, 2010/1984, p. 151 - 155) concordam que existam convergências interacionistas entre as teorias, embora sejam distintas em alguns aspectos:

Piaget compartilha com Vigotski a noção da importância do organismo ativo. Ambos são observadores argutos do comportamento infantil. Entretanto, a habilidade de Vigotski como observador foi ampliada pelo seu conhecimento do materialismo dialético, pela sua concepção do organismo com alto grau de plasticidade e pela sua visão do meio ambiente como contextos culturais e históricos em transformação, dentro do qual crianças nascem, eventualmente participando de sua transformação. Enquanto Piaget destaca os estágios universais, de suporte biológico, Vigotski ocupa-se mais da interação entre as condições sociais em transformação e os substratos biológicos do comportamento. Ele escreveu: “para estudar o desenvolvimento na criança, devemos começar com a compreensão da unidade dialética das duas linhas principais e distintas (a biológica e a cultural)”. Para estudar adequadamente esse processo, então, o investigador deve estudar ambos os componentes e as leis que governam seu *entrelaçamento* em cada estágio do desenvolvimento da criança.

Uma divergência entre as teorias dá-se por meio do enfoque humanista atribuído às produções de Piaget. Ele participou do Instituto Jean-Jacques Rousseau e sua teoria foi elementar para o desenvolvimento e difusão dos ideais da Escola Nova no mundo todo (GUENTHER, 1997). Exemplo dessas críticas são as constatações de Duarte (2006) que alertam para uma apropriação da teoria histórico-cultural para a legitimação de concepções ideologicamente articuladas com a sociedade capitalista. “As pedagogias centradas no lema ‘aprender a aprender’ são pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade” (DUARTE, 2006, p. 5).

Mas, considerando as distinções e, sobretudo, as aproximações, são dessas duas matrizes que propomos uma integração na abordagem que denominamos “ensino/aprendizagem”, onde ensinar e aprender são considerados processos indissociáveis, onde os que ensinam e os que aprendem são mutuamente ativos do processo educativo. Passaremos agora a uma exploração mais detalhada das teorias que compõem essa ênfase.

A Epistemologia Genética

Para Jean Piaget (1896 – 1980) o desenvolvimento é a evolução do menor para o maior estágio de equilíbrio. “O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se para o equilíbrio” (PIAGET, 1964/2007, p. 13). Mas há diferenças entre a estabilização orgânica e mental, uma vez que esta é mais instável que aquela. Após o alcance de um grau de maturidade psíquica na vida adulta o desenvolvimento da velhice não desautoriza o seu progresso. O desenvolvimento mental nas crianças e adolescentes é uma construção contínua e o seu desencadeamento se dá por meio de um interesse que pode ser de ordem fisiológica, afetiva ou intelectual (PIAGET, 1964/2007, p. 14). Este interesse é invariável, visto que em todas as etapas a inteligência busca compreender, explicar, etc. Porém essas funções assumem formas diferentes de acordo com o grau de desenvolvimento intelectual, ou seja, possuem estruturas variáveis, às quais Piaget classifica em estágios, sendo: estágio dos reflexos, dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, da inteligência intuitiva, das operações intelectuais concretas, e das operações intelectuais abstratas.

Cada um desses estágios se estrutura por formas particulares de equilíbrio que correspondem a necessidades específicas. As necessidades e interesses comuns e invariáveis são os de assimilação do mundo exterior às estruturas interiores constituídas e os de reajustamento, acomodação dessas estruturas às novas mudanças, independentemente do estágio em que se encontra o sujeito. (PIAGET, 1964/2007, p. 17). Piaget chamou de adaptação, o equilíbrio resultante dos processos de assimilação e acomodação. Acrescenta-se aos estudos de Piaget as constatações de Claparède que mostrou que uma necessidade é a manifestação de um desequilíbrio. Assim, esses movimentos de desequilíbrio e reequilíbrio são os motores do desenvolvimento humano. Dessa forma, Piaget chega a algumas conclusões sobre o pensamento da criança, sendo: 1 - As estruturas do pensamento do adulto não são acessíveis a todas as idades e divergem entre si, portanto, não são inatas; 2 - As estruturas cognitivas têm formação progressiva; e 3 - A construção das estruturas do pensamento da criança (epistemologia genética) permite responder questões filosóficas das ciências, em geral.

Piaget conclui que existe até os oito anos, aproximadamente, um período pré-operatório. “As operações se constituem em duas etapas sucessivas: uma ‘concreta’, entre 7 e 11 anos, mais próxima da ação, e a outra ‘formal’ ou proporcional, depois de 11-12 anos” (PIAGET, 1964/2007, p. 70). Procurando diferenciar a lógica infantil da adulta, Piaget conclui que se trata da capacidade de reversibilidade que só há nos adultos. O princípio da não-conservação presente nas crianças não as habilita para inverter as operações, impossibilitando que sejam lógicas. As operações lógicas só serão construídas pouco a pouco.

Com o aparecimento da linguagem a criança consegue evocar situações não atuais, livrando-se da inteligência ativa, próxima, presente, perceptiva (senso-motora) acrescentando-lhe o pensamento. Mas outros elementos se juntam à linguagem no aparecimento do pensamento, como o começo da representação e início da esquematização representativa (conceitos) em oposição à esquematização senso-motora que organizam as ações e as percepções. Ao lado da linguagem estão os símbolos, presentes nos pequenos nas formas de jogos simbólicos ou de imaginação. Os símbolos aparecem ao mesmo tempo em que a linguagem, porém, independentemente dela. Dizem respeito às representações individuais (cognitivas e afetivas) e esquematizações representativas, igualmente individuais, referindo-se a evocação imaginária de um contexto ou situação. Um segundo jogo simbólico, que começa ao mesmo tempo, é a “‘imaginação retardada’, ou seja, a imaginação produzida pela primeira vez na ausência

do modelo correspondente” (PIAGET, 1964/2007, p. 79). O terceiro seria toda a imaginação mental.

Piaget destaca que, para a explicação psicológica, não é o equilíbrio o mais importante, mas o processo pelo qual o sujeito o atinge. Destaca que o equilíbrio não é um estado extrínseco ou acrescentado, mas uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e material (PIAGET, 1964/2007, p. 88). A aprendizagem para Piaget é caracterizada como uma “modificação duradoura (equilibrada) do comportamento, em função das aquisições devidas à experiência” (PIAGET, 1964/2007, p. 89). Assim é que Piaget se contrapõe aos modelos inatistas de equilibração, que admitem existir na criança um “instinto de imitação”.

Em síntese podemos dizer que o conhecimento, para a epistemologia genética, não somente vem da experiência ou está preestabelecido hereditariamente, mas que ocorre na “interação entre o sujeito que aprende e o objeto que é aprendido” (GOMES, 2002, p. 41). O conhecimento não é uma cópia do que é externo ou uma herança em desenvolvimento, mas uma interpretação que o sujeito faz do objeto a ser conhecido. O sujeito é um ser epistêmico capaz de conhecer o objeto através de sua relação direta com ele. Caracterizado como ser ativo, o sujeito é capaz de formular hipóteses sobre o mundo que o cerca, possibilitando conhecer o objeto de forma subjetiva. Piaget ao formular a teoria da epistemologia genética concluiu que as estruturas mentais preexistem à experiência, mas que evoluem de estruturas simples para mais complexas, conforme os estágios que organizou (sensório motor para pré-operatório e operatório concreto, até chegar ao lógico-formal). Esses estágios são fundamentais para o desenvolvimento e se constroem na interação entre sujeito e objeto através das estruturas de assimilação e acomodação. Portanto o desenvolvimento comanda a aprendizagem.

Aplicada à educação a teoria piagetiana colabora para um diálogo entre professor e aluno. “Aprender não se reduz à memorização, mas envolve compreensão, raciocínio lógico e reflexão” (Gomes, 2002, p. 42). A aprendizagem é um processo individual que tem como base as estruturas mentais de cada sujeito. Porém a função do professor tem destaque, quando assume o ofício de provocador de situações que levam à desequilibração e à equilibração, motores do desenvolvimento e da aprendizagem.

A Abordagem Histórico-Cultural

Lev Semenovitch Vygotsky (1896 - 1934), nascido sob o regime dos czares russos, acompanhou, como estudante e intelectual, os acontecimentos que levaram à Revolução Comunista de 1917. Procurou identificar a relação das mudanças no comportamento humano com o contexto de inserção social do sujeito. Fez isso porque esteve envolvido, ele mesmo, em um contexto específico e peculiar. A atmosfera de sua época ecoava inquietações e estímulos por uma transformação profunda na sociedade. De acordo com Lúria, um dos seus colaboradores (apud REGO, 2010, p. 27) “A Revolução nos libertou – especialmente a geração mais jovem – para a discussão de novas ideias, novas filosofias e sistemas sociais [...] A atmosfera que se seguiu imediatamente à Revolução proporcionou a energia para muitos empreendimentos ambiciosos”.

O pensamento marxista, que inspirou a Revolução, foi para Vygotsky uma fonte científica valiosa (VIGOTSKI, 2010/1984, p. XXV). Para Rego (2010, p. 100) não seria exagero afirmar que a obra de Vygotsky, Marx e Engels se completam. A teoria do materialismo histórico-dialético é identificada em sua obra nas concepções de sociedade, trabalho humano, uso dos instrumentos e a interação dialética do homem com a natureza. Por meio dessa referência, procurou construir uma psicologia de uma visão integral do homem enquanto ser intelecto, sensitivo, biológico e social, membro da espécie humana e participante (produto e produtor) de um processo histórico. Com isso ele foi, segundo Cole e Scribner (apud REGO, 2010, p. 25) “o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa”.

Referenciando-se epistemologicamente em Marx e Engels, Vygotsky produziu a ideia de que “as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da *interação dialética* do homem e seu meio sócio/cultural. Segundo Gomes, Fonseca, Dias & Vargas (2011, p. 563) para a teoria histórico-cultural “a própria cognição se revela como um processo social, mediado pelos outros e pela linguagem”. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (REGO, 2010, p. 41). Assim, a gênese das funções psicológicas superiores está nas relações sociais do indivíduo com o meio externo.

Com isso Vygotsky se opõe às noções psicológicas inatistas (pelo menosprezo às influências externas, ultra valorização da hereditariedade e dos aspectos maturacionais) e empiristas (pela exacerbada ênfase na pressão externa). Para Vygotsky a influência do meio e do organismo é recíproca. A estrutura fisiológica humana, ou seja, aquilo que é inato, sem a presença do ambiente social é insuficiente para produzir o homem. Da mesma forma não admite a passividade empirista, em que o indivíduo é uma “tabula rasa”, resultado de um determinismo social e reagente às pressões do meio. Gomes, Fonseca, Dias & Vargas (2011, p. 563), parafraseando Vygotsky (1934/1993) dizem que “o desenvolvimento dos conceitos envolve aspectos linguísticos, cognitivos, afetivos, identitários e socioculturais”. Por isso a cognição é o resultado da interação entre o “conceito científico” e o “conceito cotidiano” por meio de uma “significação produzida pela práxis” (GOMES, FONSECA, DIAS & VARGAS, 2011, p. 566).

Os conceitos cotidianos estão embebidos na experiência pessoal dos sujeitos, e os conceitos científicos são apresentados pelos professores e não começam na vida cotidiana, embora necessitem das experiências e da conceituação cotidiana para se desenvolverem. Os aprendizes, ao assimilarem os conceitos científicos, refazem-nos à sua maneira e os interpretam ao seu modo (GOMES, FONSECA, DIAS & VARGAS, 2011, p. 563).

Vygotsky ao elaborar a teoria Histórico-Cultural a formulou sob alguns princípios, conhecidos como “teses” (REGO, 2010), a saber: A primeira tese refere-se à interação dialética do indivíduo/sociedade (aspectos biológicos e sociais) que contesta a versão inatista e ambientalista como originárias das características humanas. Sua segunda tese, em complemento à primeira, diz respeito à origem cultural das funções psíquicas, ou seja, a origem do psiquismo humano não é dada à priori, não é imutável, universal, passiva ou independente do desenvolvimento histórico e social. “A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações” (REGO, 2010, p. 42). A terceira tese inaugura uma dimensão inédita de entender o cérebro humano. O órgão biológico e material herdado do desenvolvimento histórico da espécie é visto por Vygotsky como aberto, portador de plasticidade, mutável e passível de flexibilidade de funções, sem que sejam necessárias mudanças em suas estruturas físicas. A quarta tese é sobre a mediação. Em todas as atividades humanas entre si e com o meio físico e social existem instrumentos

técnicos ou sistemas de signos que intervêm na relação. Nesse sentido a relação dialética do indivíduo com a sociedade ou com o mundo material não é direta; ela é mediada por instrumentos criados exclusivamente pela espécie humana. A última tese diferencia os processos psicológicos complexos dos mais elementares. Estes mais sofisticados são produto da história social. Por isso, estudos sobre as mudanças no desenvolvimento mental humano requer uma análise a partir dos contextos sociais destes acontecimentos.

Essas teses são a base para a compreensão da Psicologia Histórico-Cultural. Por meio (e a partir) delas Vygotsky fez importantes constatações. Por exemplo, interessado em conhecer a origem das características tipicamente humanas, e observando estudos feitos com chimpanzés (VIGOTSKI, 2010/1984, p. 5 – 9) Vygotsky constatou que o comportamento animal é diferente do humano por conservar uma relação de satisfação de necessidades puramente biológicas, portanto ela é instintiva e inata. Em contrapartida os humanos são motivados por necessidades mais complexas, como o conhecimento, a comunicação, a sociedade, a ética, a moral. “além de não se sujeitar a elas, ele reprime e até contraria suas necessidades puramente biológicas”. (VIGOTSKI, 2010/1984, p. 45).

Vygotsky observou que essa preponderância das funções psicológicas superiores sobre as elementares, de origem biológica, entre os seres humanos é construída progressivamente. No início da vida a atividade psicológica é mais determinada pela herança biológica. Aos poucos, devido a interação social e cultural da criança, os processos psicológicos superiores começam a se formar. Outra constatação de Vygotsky é que os humanos são livres e independentes das condições temporais e espaciais para as tomadas de decisão. Por terem condições de abstrair podem planejar, fazer relações, entender causas e efeitos. Uma terceira constatação sobre essas observações influenciou nas elaborações de Vygotsky. Trata-se das diferenças nas fontes atribuídas aos animais que é o comportamento instintivo herdado hereditariamente e a experiência imediata e individual como formas de adaptação ao meio, responsável pela variação de comportamento dentro da mesma espécie. “Ou seja, diferentemente do homem, o animal não transmite sua experiência, não assimila a experiência alheia, tampouco é capaz de transmitir (ou aprender) a experiência das gerações anteriores” (REGO, 2010, p. 48).

Vygotsky não ignora as definições biológicas da espécie humana; no entanto, atribui uma enorme importância à dimensão social, que fornece instrumentos e símbolos [...] que mediam a relação do

indivíduo com o mundo, e que acabam por fornecer também seus mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo. O aprendizado é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (REGO, 2010, p. 70 – 71).

Assim é que Vygotsky apresenta-nos a fonte de nossos conhecimentos, habilidades e comportamentos. Para além das cargas hereditárias e das experiências individuais, podemos assimilar a experiência de toda a humanidade, acumulada na trajetória histórica e cultural e transmitida pelo processo de aprendizagem. Aliando essas constatações com sua quarta tese – a da mediação – Vygotsky examinou a origem do distinto e complexo psiquismo humano nas relações das condições e determinações sociais relacionadas com as mediações do trabalho, do emprego dos instrumentos e com o surgimento da linguagem.

[...] o desenvolvimento acontece na inter-relação entre a *linha natural do desenvolvimento*, que é de origem biológica e a *linha cultural do desenvolvimento*, que constitui as heranças culturais que podem ser transmitidas e (re) significadas pelas gerações posteriores, constituindo, assim, as funções psicológicas superiores, características dos seres humanos. Portanto, tornando-nos seres humanos, na relação com os outros seres humanos, e transformamo-nos de seres biológicos em seres sócio-históricos, pela mediação da linguagem. Isso ocorre quando as crianças começam a compreender os significados das palavras. De acordo com Vygotsky (1934/1993) os significados das palavras constituem-se em um movimento, em um processo que não termina ao se aprender uma palavra nova, mas sim o começo desse processo (GOMES, 2010, p. 20).

Assim o aprendizado propicia e mobiliza o processo de desenvolvimento. O aprendizado, segundo Vigotski (2010/1984, p. 103) “é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Com base nessa constatação Vygotsky discorda das demais abordagens psicológicas predominantes, pois conclui que “os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado” (VIGOTSKI, 2010/1984, p. 103). Com base nessa constatação Vygotsky elabora uma das preciosidades de sua teoria: a “zona de desenvolvimento proximal”, que se trata de um “conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto (aprendizado e desenvolvimento) não pode ser resolvido” (VIGOTSKI, 2010/1984, p. 95).

Vygotsky parte da verificação consensual de que o aprendizado deve estar de acordo com o nível de desenvolvimento da criança. Mas, se quer descobrir as reais ligações entre os processos de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, precisa considerar dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, ele chamou de “*nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento *já completados*” (VIGOTSKI, 2010/1984, p. 95 - 96). O indicativo para esse nível são as atividades e procedimentos mentais que a criança consegue fazer por si mesma. Até essas descobertas de Vygotsky o nível de desenvolvimento de uma criança era equacionado com sua idade mental, ou seja, com um conjunto de habilidades ou níveis cognitivos que crianças, inclusive de idades cronológicas distintas, expressavam por si mesmas. Mas Vygotsky chegou à conclusão de que a capacidade de aprendizado das crianças varia em relação ao nível de desenvolvimento mental quando, para aprender, estão mediadas por um professor, por exemplo. Essa diferença entre capacidade de aprendizagem e desenvolvimento mental foi chamada de

zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2010/1984, p. 97).

Gomes (2010) enfatiza a afirmação de Vygotsky sobre o aprendizado que se antecipa ao desenvolvimento e traz uma constatação sobre a finalidade desse processo:

[...] devemos considerar o valor e o papel das interações sociais, das relações intersubjetivas, na reestruturação em nível intersubjetivo e, assim, o avanço na direção do desenvolvimento. Assim, não podemos esquecer que ações desenvolvidas com as crianças, jovens e adultos; com ajuda de outros e compartilhadas, poderão ser a base para atitudes autônomas, mais adiante (GOMES, 2010, p. 22).

Em síntese a teoria Histórico-Cultural inaugura o conceito da mediatização. Para Vygotsky possuímos processos biológicos de ordem biológica e funções psicológicas de origem sócio-cultural. O comportamento é o entrelaçamento entre eles. A internalização é o processo que promove uma inserção dos elementos sócio-culturais aos processos biológicos, transformando os sujeitos e os tornando seres histórico-culturais. Assim, conforme Rego (2010, p. 93), Vygotsky “considera o desenvolvimento

da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. [...] organismo e meio exercem influência recíproca.”. Internalizando a história e a cultura os indivíduos constituem o seu próprio modo de compreender o objeto, tornando-se seres independentes a partir daí.

Aplicada à educação a Teoria Histórico-Cultural pressupõe que o “‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010/1984, p. 102). Para Vygotsky “aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos, porém interdependentes; sendo que a aprendizagem tem a função despertar os processos internos de desenvolvimento que não se manifestaram nos indivíduos”. Por isso o sujeito que aprende é um “sujeito *interativo*, ativo e único no seu processo de construção do conhecimento” (GOMES, 2002, p. 43). Esse processo ocorre individualmente, mas não do indivíduo isolado ou espontâneo, mas através da intervenção dos mediadores. Daí a importância do professor nos processos de ensino/aprendizagem como alguém que possui um repertório cultural e histórico superior aos dos alunos. Levando em conta o conceito de zona de desenvolvimento proximal, a educação é vista como algo prospectivo, pois valoriza na relação professor-aluno o que está a ser construído.

Chave de leitura para articular Piaget e Vygotsky

Consideradas algumas distinções presentes nas Teorias, consideramos relevante articular a teoria da Epistemologia Genética e a Histórico-Cultural em uma abordagem dadas as evidências trazidas por Piaget e Vygotsky para o campo da psicologia e da educação em que as noções de que a aprendizagem se dá por interação indissociável, progressiva e processual entre estruturas internas e contextos externos em que os que ensinam e os que aprendem são ativos no processo educativo. O desenvolvimento para as duas teorias é um processo dialético e espiralado (ANTUNES-ROCHA, 2011). Além disso, consideramos que tanto Piaget como Vygotsky tem como premissas para suas teorias a relação de interação entre sujeitos e objetos na construção do conhecimento, mesmo que haja distinção entre a relação direta e mediatizada nas teorias de Piaget e Vygotsky, respectivamente. Ressaltamos no campo educacional a importância da relação professor-aluno na construção do conhecimento, reconhecendo as diferenças entre o professor-igual (Piaget) e do professor-mediador (Vygotsky), mas assinalando a função de professor-provocador em ambas as abordagens.

Um esquema que nos permite compreender que os processos psicológicos das teorias de Piaget e Vygotsky podem ser articulados, quando relacionados aos processos de ensino/aprendizagem é o chamado “Movimento em espiral” apresentado na imagem 02:

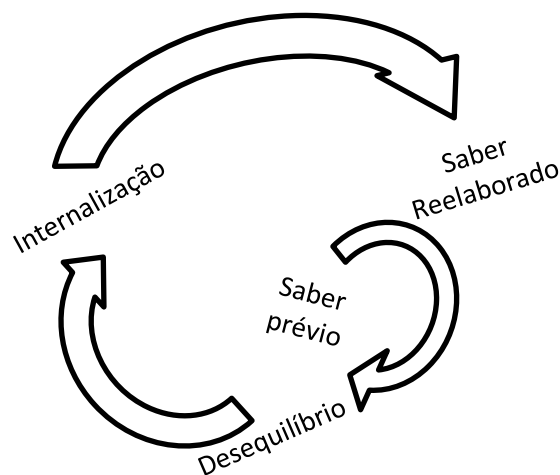


Imagem 02 – Movimento em Espiral.
Fonte: Antunes-Rocha, 2011, p. 16.

O saber prévio, como o próprio Piaget o denomina, ou Nível de desenvolvimento real, para Vygotsky, se refere aos conhecimentos produzidos pelos sujeitos em seus processos de interação social, portanto, nessa perspectiva, os processos de ensino/aprendizagem partem do pressuposto de que as pessoas possuem uma gama de conhecimentos, ou seja, elas não são campos vazios a espera de serem preenchidas. Como enfatizou Vygotsky (2010/1984, p. 94) “O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”.

O desequilíbrio diz respeito ao fato de que o saber prévio torna-se insuficiente para enfrentar ou explicar situações inesperadas, inabituais que fazem parte do nosso cotidiano. Diante do desequilíbrio podemos nos posicionar de três formas (que constituem o início do processo de internalização): evitando o desequilíbrio e nos esquivando de pensar, sentir e agir sobre o acontecimento; negando nosso saber prévio e o substituindo por outro saber para enfrentar o desafio; ou alterando nosso saber prévio por meio da apropriação de novas informações. O desequilíbrio, portanto, é o início da aprendizagem, pois, mesmo quando evitamos o desequilíbrio, entramos em um estado de movimentação em relação à nossa aprendizagem. Duas características relevantes

nessas formas são: 1 – a posição ativa do sujeito em conexão com sua realidade em seus processos formativos, pois mesmo sob influência ou pressão é o sujeito que toma as decisões de evitar o desequilíbrio, negar ou resignificar o saber prévio; 2 – a mediação, pois, mesmo tendo o sujeito aderido por vontade ou imposição o desequilíbrio, nada pode se movimentar somente baseado no que já conhece. Precisa da mediação para a apropriação de um conhecimento que tem uma parte fora de si.

A internalização (conceito de Vygotsky) corresponde aos conceitos de assimilação (busca externa por informações necessárias à compreensão do desequilíbrio) e acomodação (negociar os novos conhecimentos com os prévios) em Piaget. Tratam dos processos pelos quais as pessoas integram novos saberes aos preexistentes. A mediação (conceito introduzido por Vygotsky) é um dos elementos essenciais ao processo de internalização, pois corresponde à intervenção de um elemento intermediário (professor, livro, meio físico, social etc.) entre o saber prévio e o reelaborado. “Vygotsky trabalha com a noção de que a relação do ser humano com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. Assim a estrutura, a dinâmica e o conteúdo dos processos psicológicos guardam uma estreita relação com os mediadores vivenciados pelos sujeitos” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p 22).

Esses processos são indispensáveis na formação do conhecimento. Para Antunes-Rocha (2011, p. 23) “As estratégias de internalização (buscar o que está fora e integrar ao que possui) garantem ao sujeito o acesso a novos patamares de compreensão e de organização da ação. Nesse momento [...] o sujeito certamente irá ampliar sua espiral”. A reelaboração, denominada por Piaget como equilíbrio ou adaptação e por Vygotsky como desenvolvimento potencial, consiste em uma síntese, mesmo que momentânea, pois pode a qualquer momento estar sujeita a ser novamente desafiada por necessidades mais amplas de compreensão. O que produzimos como generalização volta a ser um conhecimento prévio diante de novos desequilíbrios. Portanto o conhecimento é instável e renovável, logo dialético.

O conhecimento produzido a partir dos processos que enfatizam o ensino/aprendizagem constitui o ideal educativo do Movimento da Educação do Campo demandado aos seus pares, como é o caso dos CEFFAs, para que se constituam na perspectiva contra-hegemônica da sociedade e colaborem com os processos de emancipação humana, pois o conhecimento não é uma herança herdada ou transmitida, mas produzida sob determinadas condições históricas e sociais, portanto esse

conhecimento não é neutro politicamente, mas comprometido. Essas formas de aprender e ensinar incidem sobre o nosso objeto e questão de pesquisa, pois nossa hipótese ancora-se no desequilíbrio que vivem os educadores dos CEFFAs ao buscarem atingir aos objetivos propostos por essa ênfase, pautados no referencial que enfatiza a aprendizagem, que foi assimilado pelo Movimento CEFFA em sua origem, sistematização, expansão e teorização.

Para analisar os impactos dessas construções e contradições históricas nos dilemas de uma possível alteração da inspiração humanista vivida e praticada pelos educadores para uma base mais interacionista nos apropriamos de um referencial que compreende que a história e a sociedade se constituem processualmente. Esse é o conteúdo que trataremos no capítulo 3.

CAPÍTULO 3. DELINEANDO AS CHAVES DE LEITURA DA PESQUISA: REFERÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

Esse capítulo congrega as Teorias que nos embasamos para sustentar as análises e reflexões que desenvolvemos sobre os objetos, sujeitos e contextos dessa pesquisa. O capítulo está dividido em quatro subtemas. No primeiro explicitamos a nossa concepção de sociedade que é o contexto mais geral onde ocorrem os fenômenos que analisamos. Utilizamos como referência Karl Marx (1845/1846) por compartilharmos com sua teoria a compreensão de que a sociedade é dinâmica e fruto das relações que se estabelecemos em um tempo histórico determinado. Para Marx, é no trabalho, ou seja, quando nos relacionamos socialmente e intervimos na natureza das coisas é que produzimos a história, a cultura, a sociedade e a nós mesmos.

No segundo subtema trazemos Gramsci e suas concepções de organização da cultura pelos Intelectuais Orgânicos. Gramsci nos ajudou a entender a concretude do pensamento de Marx; por isso ao analisarmos as representações sociais dos sujeitos dessa pesquisa, o fizemos procurando entender que esses sujeitos estão inseridos em determinados contexto e tempo histórico e em ação diante de uma sociedade que está posta, mas em construção, por isso os educadores dos CEFFAs são inferidos pelo Movimento da Educação do Campo a se constituírem intelectuais orgânicos numa perspectiva contra-hegemônica de sociedade.

O terceiro subtema aborda a Teoria das Representações Sociais, que foi o aporte analítico ao qual nos embasamos, pois o objeto desta pesquisa procurou investigar educadores em um contexto de pressão para ressignificar e reformular suas formas de pensar, sentir e agir sobre as formas de aprender e ensinar, mesmo que eles estejam embasados em formas históricas consolidadas há décadas. O último subtema trata dos instrumentos e procedimentos metodológicos que utilizamos no desenvolvimento da pesquisa que procuraram acompanhar o referencial teórico e epistemológico.

3.1 O funcionamento da sociedade em Marx

Para essa pesquisa consideramos que as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos - as representações sociais -, e os processos de ensino/aprendizagem se inserem em uma dinâmica social que é historicamente produzida. A compreensão desta relação

ancora-se no fato de que buscamos conhecer a relação dos sujeitos com o objeto, mas também do interesse de que esse estudo se vincule ao projeto mudança de sociedade, de Campo e de Escola do Campo, com foco nas experiências dos CEFFAs. Sendo assim, utilizamos como referência mais ampla o Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx (1818 - 1883).

Para entender a sociedade na perspectiva que almejamos na pesquisa é fundamental exercitar o raciocínio de Marx, segundo o qual, a essencial condição da história humana é a existência de seres humanos vivos. Nas entrelinhas dessa afirmação reside a chave de leitura processual da sociedade. Ou seja, a história é o movimento da produção dos meios materiais de existência humana em cada tempo e espaço, que se faz por meio do trabalho sobre a natureza. Para Marx (1845/1846) todos os seres humanos, para se constituírem como humanos, têm que produzir suas condições materiais de existência. Neste movimento a humanidade, além de transformar o estado das coisas, gerando suas condições de existência, se produz ao mesmo tempo. Logo o trabalho de transformação da natureza das coisas não é estagnado, mas dialético. Sendo processual, a produção material da vida gera a necessidade de novas condições mais amplas e complexas do ponto de vista social, o que por sua vez suscita a consciência, a nossa autoprodução. “A consciência é, pois, um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens” (MARX, 1845/1846 p. 34).

Mas toda a forma dessa produção (de bens e de indivíduos) está condicionada pelas leis da produção de cada tempo, logo a sociedade é filha e mãe da história, pois ambas existem e se produzem em uma determinada fase do desenvolvimento histórico. Portanto os indivíduos são condicionados e determinados tal qual trabalham e produzem materialmente na estrutura social. Pelo trabalho, a humanidade, além de transformar o estado das coisas, produzindo suas condições de existência, se produz ao mesmo tempo, logo o trabalho é natural e universalmente práxis.

Cabe às contradições o papel de movimentar tais relações. E é por elas que a história não é estanque e determinista, mas, ao contrário, processual. Sendo que as contradições são geradas pela desnaturalização do processo de produção histórico, ou seja, a exploração. Ela é feita pelo próprio trabalho por meio da divisão do trabalho material do intelectual, cabendo a distintos sujeitos o gozo e o labor. Quanto mais acentuada a divisão do trabalho, mais se intensifica outras formas de divisão, como as dicotomias campo - cidade e seus interesses. Isso ocorre também entre as nações, sendo perceptível o grau de desenvolvimento e hierarquias a partir da distinção atingida entre

o trabalho material do intelectual de diferentes indivíduos. O poder do Estado, gerado da divisão do trabalho, é proporcional a sua riqueza.

O repúdio à exploração de um indivíduo ao outro, promovida pela divisão do trabalho, caracteriza a luta de classes. De um lado, a classe dominante acumula riqueza, de outro, a classe explorada acumula a consciência de classe, o que, segundo Marx é o germe da Revolução Comunista, que deve suprimir as formas de exploração e as classes e não somente deslocar o poder de uma classe para outra, como foi feito até então.

3.2 A organização da cultura e os Intelectuais Orgânicos em Gramsci

Gramsci (1891 – 1937) nos ajuda a entender esses processos organizativos da sociedade apresentados por Marx revelando que a organização da cultura está em função da criação de uma hegemonia das ideias da classe dominante e que compete aos intelectuais orgânicos a função revolucionária de transformação da sociedade (GRAMSCI apud MONASTA, 2010). A premissa de Gramsci está em que a organização da cultura é organicamente ligada ao poder dominante, ou seja, da classe hegemônica. Por isso Gramsci trabalha o conceito de hegemonia que é o domínio de um grupo social sobre o outro, criando um consenso ao redor do seu projeto de sociedade e sua concepção de mundo. Nessa organização tem um papel fundamental os intelectuais, que são os responsáveis de revestir de sentido essa organização, ou seja, eles são os responsáveis pela ideologia dessa forma de organização da sociedade.

Segundo Staccone (1982), Gramsci compreende que a sociedade hegemonicamente organizada possui duas esferas essenciais: a sociedade civil e a sociedade política. A primeira é o conjunto de organismos privados estabelecidos via hegemonia dominante e a segunda corresponde ao domínio ou comando do Estado ou do Governo jurídico sobre a sociedade civil. No seio da sociedade civil existem três elementos constituintes: a ideologia (que é a concepção de mundo), a estrutura ideológica (conjunto de meios para a difusão e universalização da ideologia, dentre os quais se destacam a igreja, a escola, a imprensa e os meios de comunicação de massa) e o material ideológico (produzido e vinculado pela igreja, escola, imprensa e outros grupos sociais). O controle deste conjunto da superestrutura permite à classe hegemônica a direção intelectual e moral de toda a sociedade. A sociedade política é o Estado alicerçado no consenso da manutenção dos grupos sociais. Para manter este consenso a sociedade política pode usar da coerção nas situações em que faltar o

consenso ou quando grupos subalternos acirram a sua luta contra a classe hegemônica. Portanto a sociedade política é só uma escuderia da sociedade civil e tem papel secundário, pois a direção hegemônica é exercida nos órgãos da segunda.

Assim a classe dominante exerce sobre a classe dominada a hegemonia (que se processa na sociedade civil) e a coerção (que se processa na sociedade política) que não se exerce de modo direto, mas mediada pelos intelectuais orgânicos, enquanto “funcionários do grupo dominante para o exercício da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 1979, p. 11). Mas se o que caracteriza o trabalho do intelectual é a sua função não manual, todos os homens são, de certa forma, intelectuais, pois em qualquer atividade prática há intelectualidade, por isso todos os homens são intelectuais e “contribuem para manter ou para modificar uma concepção de mundo” (GRAMSCI, 1979, p.8). Porém não são todos os que podem exercer sua função de intelectual na sociedade diante da privação de formação a que o Estado, dominado pela burguesia, submeteu o proletariado e, depois, pela divisão social do trabalho manual e intelectual, respectivamente atribuídas às classes populares e à burguesia. Não que o trabalho manual ou instrumental caracterize em si os operários ou os proletários e que o trabalho intelectual constitua o intelectual tradicional, mas por estas formas de trabalho ser exercidas em determinadas condições e em determinadas relações sociais que as tornem deterministas.

Gramsci coloca o problema da criação de uma nova camada de intelectuais orgânicos dos grupos dominados, por meio do trabalho manual, na perspectiva de superação da concepção hegemônica de mundo:

o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’ já que não apenas orador puro e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece “especialista” e não chega a “dirigente” (especialista mais político) (GRAMSCI, 1979, p. 8).

O intelectual orgânico é aquele que adquire uma visão crítica do processo histórico no qual está inserido a sua especialização técnica. Assim pode dirigir politicamente a sua classe e a sociedade, pois compreende a sociedade a partir de sua materialidade. Conquistar a hegemonia significa para a classe dominada controlar a sociedade civil. Mas a hegemonia é antes de tudo um fato filosófico, cultural e moral,

que político, por isso a educação terá para o intelectual orgânico e para a reorganização da nova sociedade uma função elementar. Ela deverá levar as pessoas para um estágio evolutivo de pensamento crítico, ou seja, de “investigação contínua e o desvelamento das bases materiais da teoria, isto é, a crítica da utilização ideológica da teoria” (MONASTA, 2010, p. 30). Para Gramsci somente a filosofia da práxis poderá ser um instrumento ideológico, logo educativo, capaz de expandir a consciência crítica nas massas, capacitando-as para controlar suas vidas e dirigir a sociedade.

Para Gramsci os programas de formação estão determinados e são determinantes das relações de menor ou maior estágio de exploração. Uma formação emancipatória não visa o treinamento técnico para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho e a erudição cumulativa de conteúdos, mas à pessoas cultas, historicamente determinadas e capazes de compreender o mundo do trabalho e seus processos produtivos. O número 12 do *Cadernos do Cárcere* (GRAMSCI, 1986) aponta dados sobre os processos de ensino aprendizagem da escola socialista, onde busca elementos para além da instrução mecânica e da escola idealista. Podemos sintetizar alguns desses princípios: o trabalho precisa ser o princípio político e pedagógico da escola, por isso toda educação nasce de uma necessidade material de existência; a escola e a cultura não devem ser privilégios; a escola deve ser “desinteressada”, ou seja, não deve ser de orientação vocacional ou profissional, mas de formação geral; a consciência não é individual ou somatória de frações, mas histórica e coletiva.

Dessa forma procuramos explicitar que ao analisar os processos constituintes das representações sociais dos sujeitos de nossa pesquisa levamos em consideração que esses são, conforme o pensamento de Marx, determinados pelas condições históricas que perpassam o seu tempo, suas vidas e sua profissão e que, ao desenvolverem seu trabalho esses educadores estão implicados em transformar o estado educativo dos estudantes e o seu estado de educador. Procuramos entender que, conforme Gramsci, nós e os sujeitos da pesquisa vivemos em um contexto em que, na sociedade hegemônica, fazemos parte da sociedade civil que está subordinada à classe hegemônica. Entendemos que esses sujeitos e as suas organizações assumem-se no contexto da contra hegemonia, ou seja, sendo subalternos, lutam por construir uma educação que capacite as pessoas para assumir e controlar a sociedade. Lutam por ser e por capacitar os intelectuais orgânicos da sociedade que queremos.

3.3 Teoria das Representações Sociais: Mediações para Compreender o Pensar/Sentir/Agir

Dentre as possibilidades para nos aproximarmos das formas como os processos de ensino/aprendizagem são trabalhados nos CEFFAs escolhemos as formas de pensar, sentir e agir dos educadores. Nessa perspectiva utilizamos a teoria das Representações Sociais inaugurada por Serge Moscovici (1925 – 2014) nos anos de 1950. Essa Teoria é concebida atualmente o campo mais vasto de estudo e contribuições para a Psicologia Social por discutir o campo essencial dessa ciência tanto no âmbito do psiquismo humano, não se reduzindo às dimensões neurológicas, genéticas ou biológicas, quanto da materialidade onde socialmente se constroem e partilham estes saberes.

Moscovici pretende com os estudos das representações sociais “redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social [...] insistindo sobre sua função simbólica e seu poder de construção do real” (MOSCOVICI, 2012, p. 16), pois “existe uma relação entre nosso ‘reservatório’ de imagens e nossa capacidade de combiná-las, de retirar delas combinações novas e surpreendentes” (MOSCOVICI, 2012, p. 45). Trata-se de uma teoria da produção do conhecimento que se faz por meio da difusão das informações, da transformação de um saber em outro ou de decalagens entre a representação e objeto representado, distorcendo-o, suprimindo-o ou complementando-o. Conforme Sá (1994, p. 40 apud SÁ 1998, p. 50) uma representação social “emerge das práticas em vigor na sociedade e na cultura e que as alimenta, perpetuando-as ou contribuindo para a sua própria transformação”.

O início de um processo da representação social é a representação que formulamos anteriormente, seguida de uma necessidade de reformulá-la, familiarizá-la, ao percebê-la insuficiente para nos fornecer explicações sobre si ou o que a cerca. Diante dessa estranheza/insuficiência, aguçamos nossa curiosidade, resgatamos conhecimentos e os conjugamos com novas informações tanto no circuito da individualidade quanto da coletividade, pois esse movimento ocorre como uma necessidade de nos inserir nos círculos sociais. Não se trata tanto de desenvolver um determinado conhecimento, mas de estar informado, não ficar ignorante ou ficar por fora do “círculo coletivo”. Isso porque nossa atividade no mundo não é automática ou mecanicista, numa relação estímulo-resposta, mas porque possuímos imaginação e desejo de dar sentido à sociedade e ao universo.

Por isso, “fazer a representação de alguma coisa e ter consciência de alguma coisa é quase o mesmo” (MOSCOVICI, 2012, p. 52). A representação social é a atualização constante para a consciência de um ser ou de uma qualidade, independentemente de sua presença ou existência eventual. O exercício de reconstrução não ocorre porque algo novo vai nos passar, mas porque ele se revela como estranho e exterior ao nosso cotidiano. Essa é a preciosidade da obra de Moscovici, pois é por meio desse choque, tensão, surpresa (adjetivação usada pelo próprio autor) que se dá início às representações sociais.

Diante do estranho, encontramos-nos em um estágio de desequilíbrio, que nos leva a uma necessidade de “tornar o insólito familiar” (MOSCOVICI, 2012, p.55), donde recorremos a novas informações e/ou a organização das que temos. Resulta daí o poder criador da representação social, ou seja, o de deslocar, combinar e integrar dados que elaboramos previamente entre si ou com outros/as vocabulários, conceitos, condutas, experiências que precisamos nos apropriar a partir de então. Dessa forma, de acordo com Moscovici, uma representação de qualquer coisa é sempre uma representação de alguma coisa e qualquer representação é uma representação de alguém. “As representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que é ou deva ser” (MOSCOVICI, 2012, p.55).

A conversação (trocar espontâneo de informações que carrega consigo redundâncias, falhas e desinteresses) tem na teoria um lugar privilegiado. É por meio dela que uma parte do público tem acesso a novas informações e “cristaliza” seus conceitos. Isso porque a conversação não é informal. Mesmo não obedecendo a uma exigência retórica de conclusões ou convencimentos, possui um protocolo, um tempo, uma postura dos interlocutores, uma busca de acordos, entre outras características, que aproxima as partes em discussão e funciona como um “laboratório da sociedade”.

Todo esse processo de assimilação das informações pelo corpo social é a objetivação, que junto com a ancoragem, constitui os processos fundamentais da teoria das Representações Sociais. Objetivação consiste em materializar, naturalizar e classificar, ou seja, tornar um símbolo real e dar à realidade uma roupagem simbólica, respectivamente. Todo esse processo atribui realidade/materialidade ao que era abstrato. Para que isso ocorra o sujeito ou um coletivo procuram instrumentalizar os modelos científicos e reconstituí-los segundo seus valores e conceitos prévios estabelecidos pelas relações sociais a que participam/produzem. Segundo Moscovici (2012, p. 111), “a transformação de uma teoria estruturada em um conjunto de relações com autonomia e

extensão variáveis é a primeira condição para a constituição de uma representação social”. Se a objetivação consiste nessa transferência do conhecimento científico para o público, a ancoragem corresponde à bases preexistentes em que se apoiam os sujeitos que produzem uma representação social.

Estando naturalizados os conceitos, eles são classificados em categorias sociais capazes de serem reconhecidas e diferenciadas pelos indivíduos. Dessa categorização as pessoas podem escolher e utilizar os conceitos para qualificar diversas situações, estabelecer equivalências e comparações dos conceitos entre si e com os fatos reais, e significar e nomear os acontecimentos, comportamentos. Vale ressaltar que o processo de classificação não é neutro, pois a opinião de uma pessoa é formada a partir da opinião de outros que foram selecionados por uma série de fatores que os promove como referências.

A concretude, a materialidade e a indissociabilidade dos fenômenos, objetos e sujeitos são centrais para a Teoria. Uma representação social, de acordo com Jodelet (apud SÁ, 1998, p. 24) “é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto)” visto que a ligação entre sujeito e objeto é o pré-requisito essencial, sem a qual não há a representação social. Os fenômenos das representações sociais são construídos, segundo Moscovici (apud SÁ, 1998, p. 22) “de universos consensuais de pensamento”, enquanto o objeto é uma “elaboração do universo reificado da ciência” (Sá, 1998, p. 22). Assim como a representação social é uma simplificação da realidade geral, pois aborda o conhecimento produzido no campo do senso comum, o objeto é foco dos fenômenos e “se encontra implicado de forma consistente, em alguma prática do grupo, aí incluída a da conversação e a da exposição aos meios de comunicação de massa” (SÁ, 1998, p. 50).

As condições que afetam a emergência de uma representação social são, segundo Moscovici (2012, p. 226 - 228): 1 – a *dispersão das informações*, pois parte da população possui poucos dados para analisar questões mais específicas e formular ideias sobre elas; 2 – a *focalização dos sujeitos* em algumas zonas particulares do meio em detrimento ao afastamento de outras zonas, para as quais não se buscam a compreensão ampla, mas recortes conceituais que possibilitem o seu uso cotidiano; e 3 – a *pressão à inferência*, que se trata de determinadas circunstâncias que exigem do indivíduo ou do coletivo uma tomada de decisão imprescindível, ou seja, onde não seja possível, abnegar-se ao envolvimento ou à ação.

As abordagens da Teoria

Há três abordagens que derivam da “grande teoria” das Representações Sociais elaborada por Moscovici: a processual, a societal e a estrutural. Essas, em geral, compartilham entre si características comuns, mas trabalham com aspectos diferenciados dentro da teoria, a saber, o processo constituinte, os processos psicossociais e as estruturas cognitivas, respectivamente. Para Almeida (2009) a grande teoria de Moscovici é uma complexa forma de estruturar estudos, mas não é em si completa, por isso as correntes que emergem dela não são em si e em relação as outras contraditórias, mas complementares.

A abordagem processual, que adotamos nessa pesquisa, tem como principal representante o próprio Serge Moscovici seguido por Denise Jodelet. Estuda a “modalidade de saber gerada através da comunicação na vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações sociais concretas” (SÁ, 1998, p. 68). Um de seus princípios é “tornar o insólito familiar” (MOSCOVICI, 2012, p. 55) como condição para a formação das representações sociais. Diante de situações novas ou estranhas ao sujeito, especialmente aquelas às quais está pressionado a um posicionamento, o sujeito pode negar o saber que possui, aderindo a informações inéditas, mediar seu conhecimento com as novas informações ou negar o novo saber refugiando-se em seus conhecimentos anteriores. Porém, mesmo neste último caso, que só é possível em situações em que tornar algo familiar é uma opção e não uma obrigação, o sujeito altera suas formas de sentir, pensar e agir, pois conhece a existência de um estranho.

A ancoragem e a objetivação são tidos nessa abordagem como processos formadores fundamentais das representações sociais, isso porque tratam de subsídios de origem e materialização, respectivamente. Elementos esses, essenciais para a observação e análise processuais, como propõe a abordagem. As condições de emergência das representações sociais são outra característica desta abordagem. Os discursos, os comportamentos e as práticas sociais, além dos documentos que os registram e as interpretações das informações advindas dos meios de comunicação de massa retroalimentam as representações sociais, possibilitando sua manutenção ou transformação, portanto,

a quantidade e a forma das informações sobre o objeto, assim como os meios pelos quais elas se tornam acessíveis aos sujeitos, o grau de interesse intrínseco ou circunstancial que o objeto desperta e a necessidade mais ou menos premente de seu conhecimento para o grupo são variáveis que afetarão – e por isso poderão explicar, pelo menos parcialmente – o conteúdo e a estrutura da representação (SÁ, 1998, p. 71 – 72).

A abordagem societal é introduzida por Willem Doise e trata, conforme Sá (1998, p. 74) “das ‘condições de produção e circulação das representações sociais’”. Para Almeida (2009) Doise é um defensor de que os sistemas de crenças compartilhadas têm relevância para a organização e funcionamento dos sistemas cognitivos e por isso se inspira em Piaget e Vygotsky para mostrar que as interações sociais têm relação com as operações cognitivas e que as normas, regras e representações organizam as relações sociais. Uma das características centrais da abordagem está na inserção social do sujeito, pois, segundo Doise, a ancoragem, enquanto sistema de pensamento preexistente, está relacionada e operante a determinadas posições, campos sociais, coletivos e ideológicos em que se insere o sujeito. “O que Doise enfatiza no estudo das representações sociais é a influência do que ele chama de ‘metassistema social’ sobre o sistema cognitivo” (SÁ, 1998, p. 76).

Doise (2002) baseia a abordagem societal na Teoria de Moscovici, quando este incumbe os psicólogos sociais de estudar as relações entre a sociedade e o conhecimento a fim de responder à questão: quais sistemas de comunicação característicos de uma sociedade atualizam ou favorecem quais funcionamentos cognitivos, em quais contextos específicos? Por isso elabora as hipóteses que vão compor a base da abordagem. Sua primeira hipótese é que diferentes membros de uma população partilham certas crenças comuns, a segunda atribui às tomadas de posição individual à vinculação a uma representação social e a terceira é que as tomadas de posição são hierarquias de valores.

Segundo Almeida (2009) os trabalhos experimentais de Doise ultrapassavam a visão tradicional de experimentação, pois se centram nas relações entre grupos nas práticas cotidianas e não em cristalizações e recortes em laboratórios. Por isso o teórico elabora quatro níveis de análise no estudo das representações sociais, sendo: Estudos dos processos intra-individuais (maneira como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente); Estudos de processos inter-individuais e situacionais (indivíduos são intercambiáveis e seus sistemas de interação fornecem os

princípios explicativos); Estudos de diferentes posições que os atores sociais ocupam nas relações sociais (suas posições modulam os processos do primeiro e segundo nível); e Estudos de representações, crenças, avaliações e normas sociais (produções culturais e ideológicas dos grupos criam e mantêm as diferenciações sociais em nome de princípios gerais) (DOISE, 2002).

A abordagem estrutural inaugurada por Jean Claude Abric se dedica ao conteúdo e a estrutura cognitiva das representações sociais como um conjunto organizado e estruturado em sistemas centrais e periféricos com distintas características e funções, ou seja, como estas representações sociais são organizadas e que fatores determinam esta organização (ABRIC, 2001).

O núcleo central, lugar de coerência de uma representação autônoma, (FLAMENT, 2001) é a identidade da representação social, portanto, rígida, estável e consensual (SÁ, 1998). Segundo Abric (2001) o núcleo central tem uma função geradora (elemento pelo qual se cria ou transforma uma representação social) e uma função organizadora que determina os vínculos dos elementos que a constituem. Em torno do núcleo central estão os elementos periféricos que podem estar longe ou perto do mesmo, com a função de protegê-lo, por isso Flament (2001) os chama de “para-choques”. O núcleo central organiza os periféricos e esses, por sua vez, asseguram a interface com o cotidiano dos sujeitos. Os elementos periféricos asseguram o funcionamento da representação social como grade de decodificação e se caracterizam por uma flexibilidade e mutabilidade quanto mais distantes do núcleo estiverem. Eles têm a função de concretização (objetivar a representação social na realidade), de regulação (adaptar a representação social às variações do contexto) e de defesa (proteger o núcleo central de elementos que poderiam desestruturá-lo).

A abordagem estrutural considera que mudanças nas representações sociais são raras, mas que, segundo Flament (2001), se há contradições entre realidade e representação, surgem esquemas estranhos que podem desintegrar para reestruturar a representação social. Tais esquemas de estranhamento podem tocar o núcleo central, pois os elementos periféricos protegem a representação social, mas ela não a inviolabiliza. Essas mudanças pouco frequentes, vista a rigidez do núcleo central, têm início nos sistemas periféricos, dadas as situações das práticas sociais que interferem nessas instâncias da representação social e podem chegar ao núcleo, que é a representação.

3.4 Caminhos Metodológicos da Pesquisa

Essa pesquisa foi desenvolvida com os educadores que atuam nos CEFFAs localizados na região norte do Estado do Espírito Santo¹². São oito EFAs (Escolas Famílias Agrícolas) ligadas à mantenedora filantrópico/particular MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), quatro EFAs ligadas ao poder público municipal e treze ECORs (Escolas Comunitárias Rurais), sendo doze mantidas pelo poder público de distintos municípios e uma, pela SEDU (Secretaria de Estado de Educação). Estes vinte e cinco CEFFAs estão articulados política e pedagogicamente em torno da RACEFFAES, que entre outros serviços, articula os processos de formação continuada dos educadores. O objeto da pesquisa não foi algo que pudemos nos apropriar sem uma efetiva integração com o campo de trabalho, uma vez que visamos identificar e analisar as formas de pensar, sentir e agir dos educadores dos CEFFAs focalizando os processos de ensino/aprendizagem que estão organizados mediante um processo de ancoragem que se remete a oitenta anos de história. Tivemos uma vantagem nesse sentido, pois conhecemos e participamos do movimento CEFFA.

Pretendemos com essa pesquisa conhecer as representações sociais dos educadores sobre os processos de ensino/aprendizagem, mas não queremos com isso ser um olhar de fora, desinteressado ou autores de uma solução para as pessoas, mas co-mobilizadores de tomada de consciência e de produção de novos horizontes para a prática da Pedagogia da Alternância desenvolvida pelos CEFFAs, uma vez que almejamos que esse estudo se torne não apenas um requisito para a obtenção de títulos, mas uma referência de leitura, reflexão e proposição para o movimento CEFFA, apoiando-nos na compreensão dialética da sociedade apresentada por Marx e Gramsci, ou seja, na perspectiva de que os educadores sejam intelectuais orgânicos que mediem a transformação social por intermédio de uma pedagogia que tenha clareza dos meios e das finalidades, em razão da emancipação humana.

Procuramos adotar estratégias metodológicas condizentes com nossa finalidade. Além disso, quisemos acessar elementos que constituem a subjetividade dos sujeitos de nossa pesquisa, por isso optamos pela pesquisa qualitativa. De acordo com BOGDAN e BIKLEN (1994, p. 47 – 50) esse tipo de pesquisa caracteriza-se por ter como fonte de

¹² Vale ressaltar que além das EFAs e ECORs presente no Espírito Santo, os CEFFAs ainda congregam as Casas Familiares Rurais (CFRs) presentes nas regiões Sul, Norte e Nordeste do país. Ao todo o Brasil possui aproximadamente 300 CEFFAs, presentes em 20 Estados.

dados não a simulação em laboratório, mas o próprio ambiente natural onde as situações se desenvolvem cotidianamente; ser descritiva, pois prima em compreender os fenômenos em toda a sua riqueza de detalhes; considerar o processo mais importante que o produto ou o resultado desses processos; predomínio da indução para que as conclusões possam ser tiradas a partir do agrupamento dos dados em seu percurso; e por dar importância ao significado abstraído das diferentes formas de entender e interpretar o sentido das coisas.

Para coletar os dados utilizamos de um questionário estruturado (Apêndice 01) que foi enviado a todos os educadores dos CEFFAs do norte capixaba (cento e oitenta) por meio de correio eletrônico institucional das Escolas de Alternância. Com o questionário objetivamos conhecer esses sujeitos e elaborar um perfil dos educadores em relação a sua formação, experiências profissionais anteriores, campos de atuação no CEFFA e tempo de serviço. Depois de aplicar os questionários (que tivemos retorno de cento e um) iniciamos a sua análise. O primeiro passo do tratamento foi a tabulação dos dados do questionário. Por meio do programa *Microsoft Office Excel*, organizamos os dados de todos os respondentes em planilhas contendo dados pessoais, atuação profissional pregressa e atual e formação inicial e continuada dos educadores. Com base nas planilhas formulamos gráficos que nos ajudaram a ter dimensões dos perfis dos respondentes. Esses gráficos estão dispostos no capítulo 4 da dissertação.

Tabulados, os dados do questionário nos auxiliaram na seleção dos sujeitos que seriam entrevistados. Não foi nossa intenção fazer com essa seleção uma amostra representativa estatística dos educadores dos CEFFAs, mas tivemos o cuidado de diversificar ao máximo as características dos entrevistados para garantir abordar um estudo dentro de uma referência da diversidade de perfis dos educadores. Sendo assim nossa pesquisa não é para generalizar resultados, mas para analisar as representações sociais de um grupo com diferentes perfis presentes no coletivo dos educadores. Utilizamos das entrevistas narrativas (Apêndice 02) como fonte de dados. Optamos por esse tipo de entrevistas embasados na literatura especializada, que aponta esse recurso como adequado quando os pesquisadores almejam analisar conteúdos que estão resguardados nas subjetividades dos sujeitos, como foi o nosso caso ao tentar compreender os processos constitutivos das representações sociais dos educadores.

A entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum

acontecimento importante de sua vida e do contexto social [...]. Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva do informante (BAUER & GASKELL, 2013, p. 93).

Cinco foram as categorias que utilizamos para selecionar, entre os 101 respondentes do questionário, os 14 educadores que foram entrevistados: faixa etária, gênero, experiência pregressa, formação inicial e tempo de trabalho no CEFFA. Inicialmente dividimos todos os respondentes do questionário nos grupos de faixa etária adotados pelo IBGE. Depois dividimos entre os grupos de faixa etária educadores do sexo masculino e feminino e iniciamos o processo de exclusão e seleção.

Nessa etapa foram excluídos os representantes da faixa etária de 15 a 19 anos e de 65 a 69 anos, por estes educadores terem se desligado dos CEFFAs entre o período de aplicação do questionário e a seleção dos entrevistados. Foram excluídos também os educadores que têm atuação somente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que essa experiência é recente, se desenvolve apenas em dois municípios da área de abrangência da RACEFFAES e pelo motivo de que apenas os educadores de uma escola com essa oferta responderam ao questionário. Tereza e Laís foram selecionadas nessa fase, pois são as únicas representantes dos gêneros nas suas respectivas faixas etárias. Na falta de representantes do gênero masculino na faixa etária de 45 a 49 selecionamos um segundo representante do gênero masculino da faixa etária de 40 a 44 anos (Pedro, no caso), devido ao segundo selecionado estar no limite máximo de idade de sua faixa etária, aproximando-se da faixa que não tem representante. Seguem na tabela 04 as demais categorias priorizadas para a seleção.

Gênero	Educador (a)	Faixa etária	Ordem de prioridade nos critérios de seleção
F	Helena	20 a 24 anos	Experiência pregressa: Auxiliar de escritório, professora da rede municipal – EF, cursou licenciatura, atua há um ano no CEFFA.
M	Carlos		Experiência pregressa em Escola Comunitária, cursou licenciatura, atua há três anos no CEFFA.
F	Haidê	25 a 29 anos	Experiência pregressa na Via Campesina, cursou licenciatura, atua há 10 anos no CEFFA.
M	Joaquim		Experiência pregressa na saúde pública, cursou tecnólogo em agronegócio, atua há cinco anos no CEFFA.
F	Laís	30 a 34 anos	Experiência pregressa na saúde e escolas públicas convencionais, cursou licenciatura, atua há sete anos no CEFFA.
M	Felipe		Experiência pregressa em movimento sociais, não possui graduação, atua há sete anos no CEFFA.
F	Valentina	35 a 39	Experiência pregressa em Educação Infantil e

		anos	anos iniciais do Ensino Fundamental, cursou licenciatura – pedagogia, atua há três anos no CEFFA.
M	João		Experiência pregressa em Escolas públicas da rede estadual, cursou licenciatura - filosofia, atua há 14 anos no CEFFA.
F	Iara	40 a 44 anos	Experiência pregressa em ONGs e movimentos sociais, cursou licenciatura – ciências agrárias, atua há sete anos no CEFFA.
M	Antônio		Experiência pregressa em gerência de fazendas, cursou licenciatura - pedagogia, atua há 12 anos no CEFFA.
M	Pedro		Experiência pregressa em Escolas de Assentamento de Reforma Agrária, cursou licenciatura - geografia, atua há 19 anos no CEFFA.
F	Paola	45 a 49 anos	Experiência pregressa em Educação Infantil e Anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas convencionais, cursou licenciatura - história, atua há dois anos no CEFFA.
M	Sem representante		
F	Tereza	50 a 54 anos	Única representante da faixa etária, experiência pregressa: agricultor e professor DT da rede pública municipal, concluiu a licenciatura – matemática em 2013, atua há três anos no CEFFA.
M	Laís		Única representante na faixa etária, experiência pregressa em EFAs de outro Estado e professora de assentamento de Reforma Agrária, cursou licenciatura – Pedagogia da Terra (MST), atua há 10 anos no CEFFA.

Tabela 04 – Seleção dos educadores entrevistados.

Fonte: Dados da pesquisa

Após a seleção procedemos ao agendamento e a realização das entrevistas. O agendamento foi feito via telefonemas e as entrevistas, realizadas no local de trabalho de cada educador, o que nos possibilitou a coleta de dados contextualizada com o espaço de atuação de cada um dos educadores. Utilizamos de gravador de voz para garantir a legitimidade e a integralidade dos discursos para a análise posterior. O tempo das entrevistas foi variado, conforme o quadro abaixo e foi determinado pela predisposição para o diálogo entre os entrevistados, uma vez que o roteiro de entrevistas foi flexibilizado diante dos discursos dos entrevistados, seguindo a lógica narrativa. As entrevistas tiveram uma média de quarenta e dois minutos e somaram, ao todo, mais de seiscentos minutos de gravação.

Pseudônimos dos Entrevistados	Tempo de duração das entrevistas
Haidê	47 minutos e 07 segundos
Laís	34 minutos e 58 segundos
Tereza	27 minutos e 54 segundos
Carlos	51 minutos e 53 segundos
Felipe	42 minutos e 17 segundos
Joaquim	53 minutos e 28 segundos
Iara	40 minutos e 52 segundos
Walace	58 minutos e 44 segundos
Pedro	32 minutos e 08 segundos
João	54 minutos e 56 segundos
Valentina	44 minutos e 48 segundos
Paola	23 minutos e 45 segundos
Helena	35 minutos e 36 segundos
Antônio	52 minutos e 17 segundos

Tabela 05 – Duração das entrevistas.

Fonte: Dados da pesquisa

No momento das entrevistas, para contextualizar os sujeitos no cenário da pesquisa nos apresentamos enquanto pesquisadores e expomos os objetivos da pesquisa. Fizemos a leitura do termo de consentimento do entrevistado, que foi assinado, nesse momento pelo pesquisador e pelos respondentes. Na sequência questionamos os entrevistados sobre sua trajetória pessoal até chegarem ao campo da educação e aos CEFFAs. Por último os indagamos sobre a sua atuação enquanto educadores e os meios que utilizam para desenvolver os processos de ensino aprendizagem no CEFFA em que atuam. Para todas essas questões, construímos uma lógica discursiva, tanto na coleta quanto na análise dos dados, seguindo as orientações de Bauer e Gaskell (2013), a fim de que o entrevistado pudesse, a partir de seus relatos de experiência, dispor dos processos históricos de constituição de suas formas de pensar, sentir e agir sobre os processos de ensino/aprendizagem, objeto do presente projeto. Estes processos, por sua vez, se ancoram em determinados valores que só poderão ser elucidados diante dos relatos narrativos. De acordo com Antunes-Rocha (2012, p. 109)

As representações sociais são formas de conhecimento que contêm elementos produzidos em tempos remotos e atuais. Isso significa que na estruturação do conteúdo cabe ao pesquisador definir seu percurso: quanto mais se detiver no tempo longo estará se aproximando das permanências que formam os núcleos mais estáveis; quanto mais se detiver no aqui-agora se defrontará com a diversidade e com o movimento.

Por uma questão de ética na pesquisa, ao tratar e apresentar publicamente os dados optamos por identificar nossos entrevistados por pseudônimos que foram escolhidos pelos próprios entrevistados, uma vez que a identificação de suas identidades poderia causar desconfortos provenientes da análise de seus discursos.

Realizadas as entrevistas, procedemos as transcrições. Optamos por fazermos nós mesmos as transcrições a fim de que pudéssemos nos apropriar dos conceitos explicitados pelos entrevistados. Por isso a transcrição foi a primeira leitura que fizemos das entrevistas. A segunda leitura das entrevistas foi uma passagem geral sobre os discursos dos entrevistados por meio de uma leitura flutuante. Por último fizemos as leituras analíticas. Como adotamos uma ótica espiralada de análise, conforme conceitos adotados por Antunes-Rocha (2011) no chamado “Movimento em Espiral” e adaptados para essa pesquisa, fomos lendo, procurando as evidências e classificando os discursos dos sujeitos em três categorias.

A primeira retrata a posição de estagnação da representação social ao qual denominamos “manutenção da representação”. A segunda posição chamamos de “desequilíbrio” e é representada pelos educadores que estão em processo de transição entre primeira e a terceira posição. A última posição, chamada de “saber em reelaboração” é composta pelos educadores que estão objetivando sua representação social após um processo de reorganização de suas formas de pensar, sentir e agir sobre os processos de ensino/aprendizagem. Essas análises nos levaram a dois campos de leitura das representações sociais. O primeiro às posições que assumem os educadores no processo de constituição de suas representações sociais e o segundo no movimento que levam a essas posições.

Obedecendo ao pressuposto dialético de análise, concluímos essa fase retomando e analisando a hipótese inicial do nossa pesquisa. Esse fechamento está desenvolvido na conclusão do trabalho, onde apresentamos uma síntese das nossas constatações e propomos pontos que poderão ser úteis para uma possível continuidade da pesquisa e para o movimento da Pedagogia da Alternância em sua luta pela qualificação dos processos de ensino/aprendizagem da Educação do Campo.

Esse caminho metodológico que delineamos para a pesquisa está iluminado pela literatura especializada (BOGDAN e BIKLEN, 1994; BAUER & GASKELL, 2013) e pelas teorias acima indicadas. Fizemos essas opções por termos como objetivo entender o conteúdo e o objeto de nossa pesquisa e também por almejarmos que nosso estudo estimule e subsidie os CEFFAs em seus processos de apropriação das teorias críticas da

pedagogia e da psicologia para colaborarem mais efetivamente nas lutas sociais. O resultado de nosso percurso metodológico é o que está descrito no capítulo 4, onde tratamos das representações sociais que têm educadores sobre os processos de ensino/aprendizagem nos CEFFAs e seus processos de constituição, manutenção e reelaboração.

CAPÍTULO 4. OS MOVIMENTOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES SOBRE APRENDER E ENSINAR NOS CEFFAS

Objetivamos por meio dessa pesquisa compreender como os educadores que atuam com a Pedagogia da Alternância nos CEFFAs do norte do Estado do Espírito Santo estão construindo suas representações sociais sobre os processos de ensino/aprendizagem em um contexto em que suas bases conceituais, consagradas pela história do Movimento educacional dos CEFFAs que completa oitenta anos de atuação, encontram-se tensionadas diante de uma realidade de campo em transformação e da necessidade posta pela articulação da Educação do Campo ao exigir de seus agentes ações mais consistentes em vista de uma educação que acompanhe as lutas em vista de avançar para processos de transformação social.

Dada essa situação nos propomos investigar quais são as representações sociais dos Educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem. Como estão desenvolvendo seus saberes/práticas a partir do contato com diferentes referenciais? Que desafios cognitivos/afetivos/práticos vivenciam? Como o tempo de experiência, gênero, idade, inserção em movimentos sociais, formação inicial e continuada se articulam com o processo de construção de saberes e práticas sobre ensino/aprendizagem?

Para apresentar os resultados das análises que fizemos dos dados obtidos com o questionário e as entrevistas organizamos o presente capítulo da seguinte forma: no item 4.1 apresentamos um perfil dos educadores que responderam ao questionário em relação a gênero, faixa etária, tempo de atuação nos CEFFAs, experiências pregressas e formação. Na sequência, no item 4.2, apresentamos as posições adotadas pelos sujeitos entrevistados na constituição de suas representações sociais sobre os processos de ensino/aprendizagem nos CEFFAs e a movimentação que fizeram ou estão fazendo os educadores para constituir ou reelaborar essas posições.

4.1 Perfil dos educadores respondentes do questionário

Dos cento e oitenta questionários enviados tivemos um retorno de cento e um. Dos respondentes sessenta e dois são do gênero feminino e trinta e nove, do gênero masculino, conforme representado no gráfico 01.

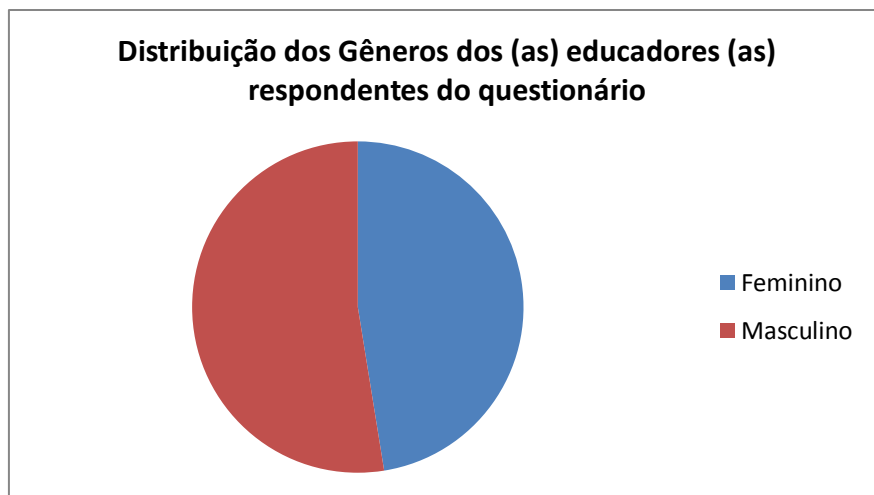


Gráfico 01 – Gênero dos (as) respondentes do questionário.
Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à idade dos respondentes, utilizamos os critérios adotados pelo IBGE para a classificação de grupos de faixa etária. Houve predominância entre a faixa etária de 20 a 54 anos, com uma ênfase mais acentuada nas faixas de 20 a 24, 25 a 29 e 30 a 34 anos, com doze, vinte e um e vinte e seis representantes, respectivamente. Houve pouca frequência nas faixas de 15 a 19 anos, 55 a 59 e 65 a 69, com um representante em cada grupo etário. Não tivemos nenhum representante de 60 a 64 anos. Esses dados estão representados no gráfico 02:

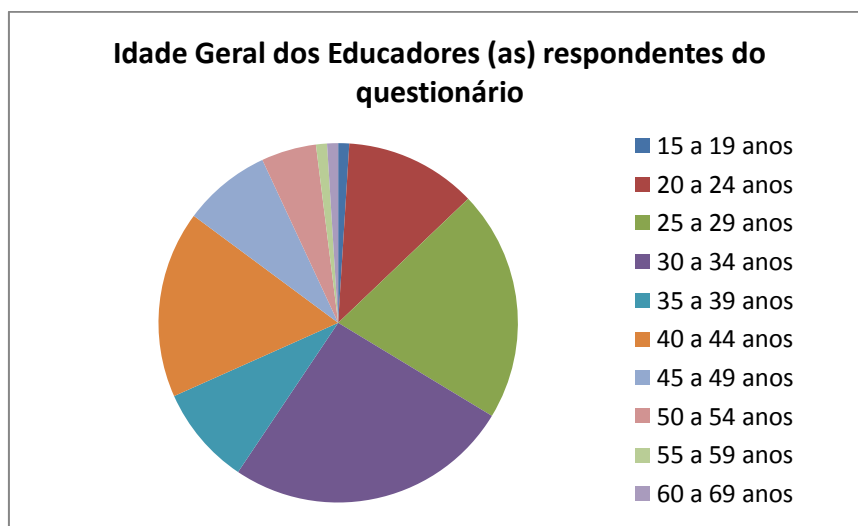


Gráfico 02 – Idade dos (as) respondentes do questionário.
Fonte: Dados da pesquisa

Os dados apresentados nos revelam que o público dos respondentes é um grupo jovem. Quando cruzamos os dados referentes à faixa etária dos educadores com os dados de tempo de serviço nos CEFFAs, conforme gráfico 03, ficamos diante de

dilemas: se por um lado esses dados podem trazer uma perspectiva de continuidade nos trabalhos dos CEFFAs, pois os educadores jovens podem permanecer por mais tempo em serviço, por outro nos traz preocupações. Seria o trabalho nos CEFFAs instável, diante do diagnóstico que aponta que poucas pessoas fizeram carreira em seus quadros?

Somados, os educadores que possuem de menos de um ano de trabalho até quatro anos, contabilizam a metade dos respondentes do questionário: são cinquenta e uma pessoas. Esse dado revela que os educadores são jovens e pouco experientes no trabalho dos CEFFAs. A constatação é reforçada quando analisamos o tempo médio de trabalho entre o menor (menos de um ano) e o maior (36 anos) tempo, que é 18 anos de trabalho. Dos respondentes que estão entre menos de um ano a 18 anos de trabalho, temos noventa e dois representantes, enquanto entre os que têm entre 18 e 36 anos de trabalho, temos oito representantes.

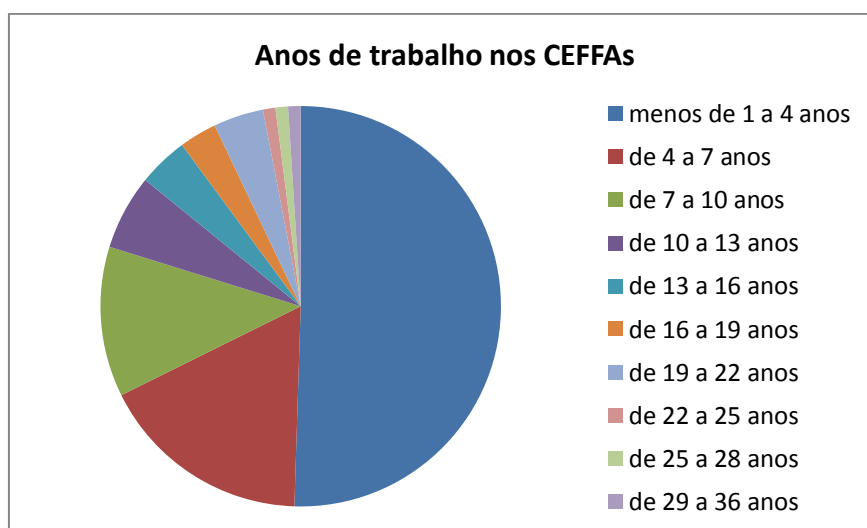


Gráfico 03 – Tempo de trabalho nos CEFFAs dos (as) respondentes do questionário.
Fonte: Dados da pesquisa

Os dados obtidos no questionário revelaram que os educadores dos CEFFAs têm distintas experiências progressas de atuação profissional. Organizamos as informações contidas nos questionários em áreas genéricas de atuação e chegamos à conclusão que a maioria (setenta sujeitos) trabalhava na área da educação antes de sua inserção nos CEFFAs, sendo, cinquenta e seis, na docência e quatorze, em outros cargos e funções. Vinte tiveram ligação com a agropecuária e dezesseis com movimentos sociais. De alguma forma, os educadores que responderam ao questionário tiveram alguma ligação com esses campos que são abrangência dos CEFFAs (educação, agropecuária e movimentos sociais). O gráfico que segue (gráfico 04) mostra esse perfil das atividades

que os educadores exerceram antes de ingressar no CEFFA. Vale ressaltar que como alguns educadores tiveram mais de uma experiência pregressa, o total geral de representantes em atividades profissionais que compõe o gráfico é maior que o número de sujeitos que responderam ao questionário, ou seja, eles são contabilizados em mais de um dos campos do gráfico.

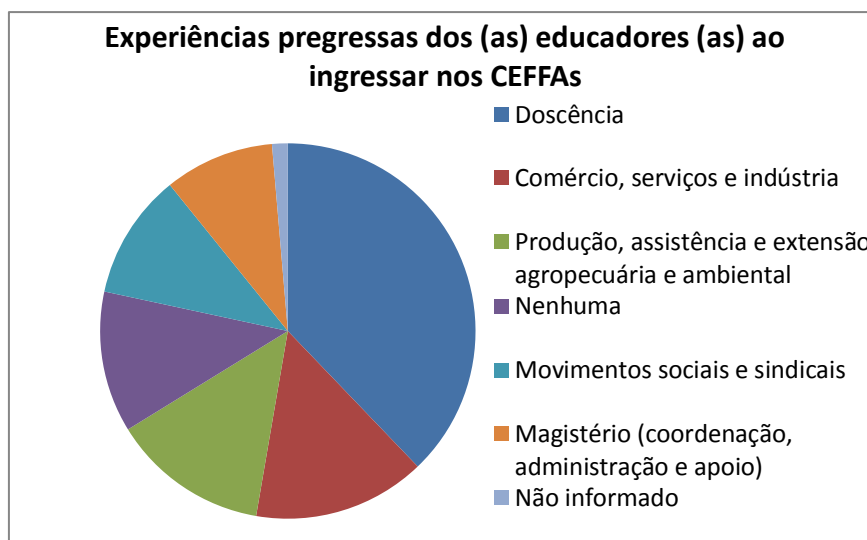


Gráfico 04 – Experiências pregressas dos (as) respondentes do questionário.
Fonte: Dados da pesquisa

Entre os respondentes do questionário constatamos que a maioria tem, na formação inicial para o trabalho, cursos de licenciatura (conforme o gráfico 05). Foram explicitados oitenta e três cursos nessa área. O número de cursos de bacharelados é expressivo. São treze educadores que tiveram formação inicial nessa área. Esses cursos somam 12% do total de cursos feitos pelos educadores. Desses treze educadores bacharéis, dois cursaram uma complementação pedagógica na área de licenciatura após o ingresso no trabalho e onze atuam na educação com os cursos de bacharelado. Constatamos cinco cursos na área de tecnólogo. Os educadores que possuem cursos na área de bacharelado atuam na área de agropecuária, matemática e ciências da natureza e os que possuem tecnólogo atuam na área de agropecuária. Os demais atuam nas áreas específicas das licenciaturas. Vale ressaltar que oito educadores respondentes do questionário fizeram dois cursos de nível superior. Dois educadores só possuem cursos de nível médio.

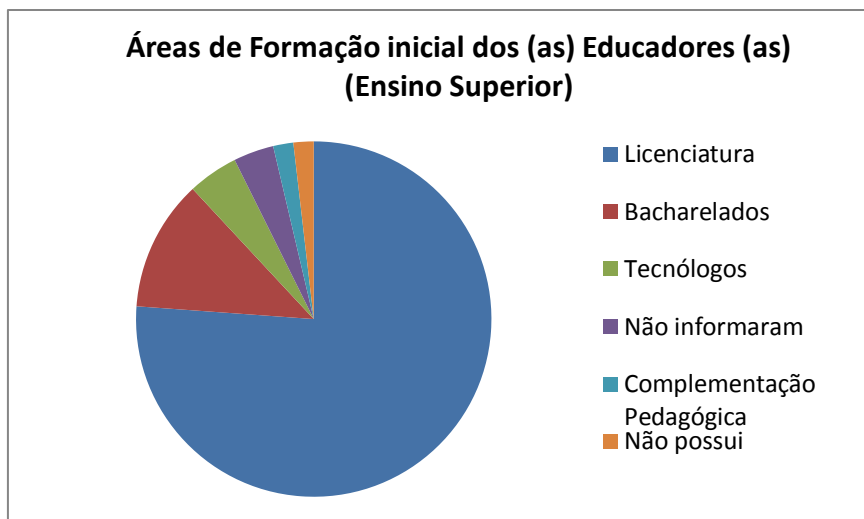


Gráfico 05 – Áreas de formação inicial dos (as) respondentes do questionário.
Fonte: Dados da pesquisa

Dos educadores respondentes, sessenta e cinco possuem cursos de nível de pós-graduação. Desses, seis fizeram mais de um curso. São sessenta e quatro especializações, oito mestrados e um doutorado, conforme o gráfico 06:

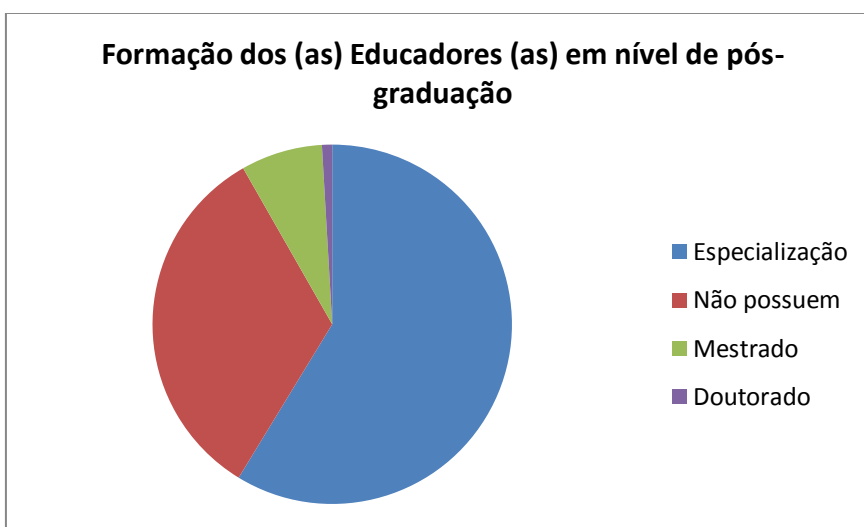


Gráfico 06 – Cursos de nível de pós-graduação dos (as) respondentes do questionário.
Fonte: Dados da pesquisa.

Os cursos de especialização estão concentrados nas áreas de educação entre os respondentes do questionário. Três cursos são da área de Administração. Vale ressaltar que são quatorze educadores especialistas em Educação do Campo. Os cursos de mestrado somam oito, realizados por sete educadores, sendo que uma educadora fez dois desses cursos. São quatro mestres na área agropecuária, três na área de educação e um na área de ciências da natureza. Entre os entrevistados há um doutor, na área de educação.

Em síntese o que constatamos entre os respondentes é que o número de educadores do gênero feminino é maior do que os do gênero masculino em uma proporção de 61,3% para 38,6%. Predominantemente os respondentes estavam na faixa etária 29 a 34 anos, e representam 58,4% do total de entrevistados, mesmo tendo, nessa faixa etária, uma variação de apenas 14 anos de idade, se comparada a variação geral entre os respondentes, que é de 49 anos. Entre os respondentes constatamos que a maioria é recém-chegada ao movimento. Cinquenta e um respondentes têm menos de quatro anos de experiência e noventa e dois respondentes têm entre menos de um e 18 anos de trabalho, restando aos outros nove representantes uma carreira entre 18 e 36 anos. Sobre as experiências pregressas constatamos que os respondentes vieram de áreas afins dos CEFFAs, a saber: educação, movimentos sociais e agropecuária.

Em relação à formação inicial para o trabalho constatamos que dois educadores não cursaram o ensino superior. Foram declarados oitenta e três cursos de licenciatura, treze bacharelados e cinco cursos em nível de tecnólogo. Em nível de pós-graduação foram sessenta e quatro cursos de especialização (sendo quatorze em Educação do Campo), oito mestrados e um doutorado, realizados por sessenta e cinco respondentes. 98% dos educadores cursaram a educação superior, 64,3%, a especialização.

4.2 Ensinar, incentivar ou mediar: posições adotadas e movimentações na constituição de suas representações sociais dos educadores diante dos dilemas nas formas de aprender e ensinar nos CEFFAs

As representações sociais dos educadores estudados nessa pesquisa são implicadas pelo dinamismo social em que estão inseridos, de um lado pela organização da Pedagogia da Alternância que reestrutura a lógica e a cultura escolar e por outro por uma sequência de ações sentidas e praticadas cotidianamente por esses educadores, sejam do sistema escolar, da multiplicidade sócio-cultural que configura a identidade camponesa na atualidade, a história de vida, trajetória profissional, os dilemas vivenciados na sala de aula e as formações que teve cada sujeito envolvido na pesquisa. Elas têm repercussões decisivas nos processos de ancoragem e objetivação, que são os elementos determinantes na constituição das representações sociais. Assim, do ponto de vista da abordagem processual da Teoria das Representações Sociais, mesmo que esses sujeitos vivam processos similares em sua atuação de educadores nos CEFFAs, a

composição e organização de suas representações sociais sobre aprender e ensinar não segue uma sequência única.

O que percebemos é um dinamismo na posição e na movimentação que fez ou está fazendo cada educador para constituir suas representações. Para tornar visível esse dinamismo abordaremos a partir de agora o posicionamento e a movimentação dos educadores na constituição de suas representações sociais sobre aprender e ensinar com base nas similitudes que congregam as experiências vividas pelos educadores que foram entrevistados. Faremos isso agrupando os educadores por posições na constituição das representações sociais. A primeira posição agrupa os educadores que mantiveram as representações que possuíam ao ingressar nos CEFFAs. A segunda posição é a dos educadores que desequilibram suas representações mediante os desafios vividos no cotidiano do seu trabalho e a terceira posição é a que reúne os educadores que alteraram suas representações desde a sua inserção nos CEFFAs.

4.2.1 A primeira posição: mantendo as representações

A primeira posição é composta pelo grupo de educadores que, desde que ingressaram nos CEFFAs, mantiveram suas representações sociais sobre aprender e ensinar. Esses educadores são implicados pelos desafios postos pelo cotidiano, mas não conseguem reelaborar suas representações sociais sobre aprender e ensinar uma vez que os processos de ancoragem que sustentam suas atuais representações implicam profundamente nas dinâmicas de como organizam suas formas de agir, pensar e sentir.

Essa primeira posição congrega um educador (João) e duas educadoras (Paola, Iara). Eles representam 21,42% do total de entrevistados. Paola trabalha em ECOR e os demais, em EFAs filantrópico-particulares ligadas ao MEPES. Eles estão nas seguintes faixas etárias: João, 35 a 39 anos; Iara, 40 a 44; e Paola, 45 a 49. João e Paola eram professores em escolas predominantemente empiristas antes de ingressar nos CEFFAs e Iara atuou em uma ONG. Eles conheceram a Pedagogia da Alternância através do seu ingresso enquanto educadores dos CEFFAs, com exceção de João, que a conheceu por meio de entidades religiosas.

João é educador de uma EFA filantrópico/particular ligada ao MEPES há quinze anos. Nasceu e viveu praticamente toda sua vida nas proximidades da escola que trabalha. Enfrentou a precariedade da educação rural para cursar o Ensino Fundamental e os longos trajetos noturnos do transporte escolar para fazer o Ensino Médio. Em um

dados momento de sua vida deixou a cidade natal para estudar em escolas de formação sacerdotal na capital Vitória. Aos poucos desistiu da carreira religiosa, mas não dos objetivos que o tinham levado para o Seminário, por isso buscou alternativas para desenvolver um trabalho mais social. Tornou-se professor na rede pública da Grande Vitória e alguns anos depois retornou para a terra natal para trabalhar na EFA. Seu primeiro contato com a Pedagogia da Alternância e com o que ele chama de “boa relação social na escola” foi por meio de colegas do Seminário que tinham estudado em EFAs.

Paola é educadora de uma ECOR pública municipal. Há três anos viu a escola que trabalha passar pela implementação da Pedagogia da Alternância. Nasceu e morou durante toda a sua vida na mesma comunidade onde a escola está localizada. Iniciou sua carreira como professora aos dezesseis anos, ou seja, está com aproximadamente 30 anos de trabalho. Durante mais de metade desse tempo trabalhou com os anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas multisseriadas do campo, mas também trabalhou em creches, aulas de leitura e em áreas específicas de sua formação com os anos finais do Ensino Fundamental. Por isso ela se considera uma profissional polivalente e criativa.

Iara é educadora de uma EFA filantrópico/particular há 15 anos. Deixou o seu Estado de origem para estudar com o propósito de retornar, porém isso não mais ocorreu. Na faculdade conheceu outros rumos ao qual se enveredou. Durante a licenciatura conheceu e trabalhou em uma ONG, por onde conheceu e aderiu aos CEFFAs. Tornou-se professora devido a incentivos que recebeu de familiares para fazer licenciatura e devido a garantias de trabalho que o curso lhe traria.

Todos são licenciados. Paola e João, na área de ciências humanas e Iara, na área de agropecuária. João e Iara têm quatorze anos de atuação nos CEFFAs e Paola tem dois anos. Eles nos informaram, por meio do questionário, que participaram de cursos de formação continuada que contribuem para a sua atuação nos CEFFAs. Ao todo participaram de quatorze atividades com essa característica. Dessas, dez foram oferecidas pela RACEFFAES e dizem respeito aos encontros regionais de educadores; três foram oferecidas pelas Secretarias Municipais de Educação, envolvendo as formações continuadas em Pedagogia da Alternância; uma atividade foi oferecida pelo SEBRAE (Sistema Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). Os educadores também foram questionados sobre eventos aos quais participaram que consideraram relevantes para a sua atuação profissional no CEFFA. Somente Iara nos informou que participou de um congresso realizado pelo IEMA sobre educação ambiental.

Pela distinção nas formas como os educadores da primeira posição mantêm suas representações sociais, agrupamo-os por semelhanças nos processos de manutenção. Assim, temos Paola e Valentina, que mantêm suas formas de sentir, pensar e agir na ênfase no ensino; e João, que mantêm suas representações sociais sobre aprender e ensinar na ênfase na aprendizagem. Apresentaremos, a partir de agora, os educadores que compõe cada grupo, bem como as condições que possibilitam a manutenção.

As condições de manutenção das representações sociais de Iara e Paola na abordagem que enfatiza o ensino

Iara trabalha em uma mesma EFA filantrópico/particular ligada à rede MEPES há quinze anos. Veio, desde a Educação Básica até a graduação, de uma formação tradicional. Tornou-se professora devido à incentivos que recebeu de familiares para fazer licenciatura, além de possíveis garantias de trabalho na área. Deixou o seu Estado de origem para estudar com o propósito de retornar, porém, durante a licenciatura conheceu e trabalhou em uma ONG, por onde conheceu e aderiu aos CEFFAs capixabas.

Devido a sua formação tradicional, estranhou à primeira vista os trabalhos das EFAs. Relata que seu primeiro dia de trabalho coincidiu com o episódio do ataque à World Trade Center, nos Estados Unidos, em 2001. Ela ficou estarrecida ao ver que os educadores estavam com todos os estudantes acompanhando, pela televisão, as notícias sobre o acontecimento. Iara pensou consigo: “menino assistindo televisão a esse horário? Como é que pode? Horário de aula, menino assistindo televisão?” (Iara). Esse fato, bem como outros relacionados à contextualização do conhecimento foram elementos que assustaram Iara no início de sua carreira.

Segundo ela a licenciatura que cursou não lhe ofereceu condições de entender um conhecimento que não fosse transmitido de forma diretiva. Assim, mesmo conhecendo e aderindo aos CEFFAs, que têm como principal referência teórica o humanismo, encontra formas de manter suas representações na base empirista, que foi constituída em sua história de formação básica e superior. Por isso os desafios do cotidiano não são suficientes para incomodá-la a ponto de precisar alterar suas antigas representações. Iara revela dar ênfase especial ao conteúdo e ao professor nos processos de ensino/aprendizagem. Por isso procura se atualizar para se munir de um conteúdo moderno para transmitir aos estudantes. Ela diz que o que acha mais importante é a

parte de apreensão de conteúdo no conhecimento e tem áreas que dão mais subsídios para os meninos, para eles desenvolveram mais a leitura, a escrita, interpretação. Tem outras áreas que devem ser trabalhadas mais, por exemplo, na disciplina de topografia. Se eles não tiverem a base de matemática não conseguem desenvolver a área.

Outro elemento de dificuldade sentido por Iara é a atualização do conhecimento. Como trabalha em áreas específicas do curso de Técnico em Agropecuária, diz que há novidades que exigem dela um dinamismo e um aperfeiçoamento constante. Tem buscado em estudos pessoais e cursos oferecidos pela RACEFFAES essa capacitação. Iara expõe que tanto essas novidades dentro das áreas, como as disciplinas que trabalha são atrativas para os estudantes, pois estão relacionadas com o curso, ao qual os estudantes fazem por opção. Segundo Iara os estudantes devem querer estudar na EFA e fazer o curso que a escola propõe. Por isso organiza suas aulas de modo que os estudantes que quiserem se apropriar daquele conhecimento terão a sua assistência, mas não desenvolve atividades que insiram aqueles que não estão nessa condição.

Quando a questionamos sobre se seu foco é para os estudantes interessados, ela responde: “Sim, para quem quer. (risos) Trabalho na turma, não é? Então quem quer... Trabalho personalizado acontece bem pouco, assim. Às vezes quando perde uma atividade, que procura, estou disposta a ajudar, agora, trabalhos paralelos, como reforço, tenho desenvolvido pouco”. Iara revela que essa não é só uma questão pessoal, mas da orientação da escola que trabalha. Segundo Iara: “O sistema interno aqui que não coloca em condições que os meninos que têm dificuldades de ter mais acompanhamento, de momentos mais para orientar [...] tem-se levantado as questões, mas tem pouco encaminhamento”.

Considera que a área em que atua é de grande relevância para os estudantes, por isso acredita existir uma predisposição dos estudantes em aprender o conteúdo que tem a transmitir, dado que estes estudantes fazem uma opção pelo curso oferecido na EFA: “Eu acredito que eles se interessam, pois pra mim a topografia e construções são mais novas para eles [...]. A agricultura eu acho também que é menos do que essa área de topografia, mas pelo fato da opção pelo curso que eu acho que também é uma área que motiva os meninos” (Iara). Mas contraditoriamente à sua expectativa de que os estudantes se interessem pelas disciplinas, encontra-se diante do desafio de que parte dos estudantes que procura a escola nos últimos tempos não tem ligação com a

agropecuária, outros são filhos de agricultores, mas não têm envolvimento com essas atividades.

Iara vive essa realidade que reúne as condições de desequilibrar seus saberes estabelecidos sobre o jeito de aprender e ensinar, porém, esses desafios não repercutem nas suas formas já acomodadas de sentir, pensar e agir sobre o aprender e o ensinar. Por isso ela age em suas aulas como se todos os estudantes estivessem interessados no que procura transmitir: “Eu não faço trabalho personalizado... Não tenho feito nada, apenas conversado, refletido e inserido eles (os desinteressados) nos grupos, cobrando as atividades, mas, no mais é só isso”. Sua ênfase é “para quem quer” (Iara), porque a escola tem uma opção pelo agropecuário, por isso “os estudantes precisam se adaptar a proposta da escola” (Iara).

Os perfis diversos dos estudantes estão presentes na escola, mas eles não inferem sobre Iara porque ele ancora suas representações em uma escola que é determinada por sua identidade e eficaz no seu trabalho, por isso considera que a formação da EFA é superior à formação nas escolas públicas. Ela diz que os estudantes da EFA se apropriam de um número expressivo de conteúdo, por isso existem vários exemplos de egressos bem sucedidos em seus projetos profissionais. Considera a formação humana um dos potenciais da EFA. Segundo Iara os ex-estudantes são pessoas equilibradas do ponto de vista afetivo e social:

Eu acho que quando eles saem daqui eles já estão mais preparados em termos de competir no mundo do trabalho. Com um nível maior do que outros que estão em outros sistemas de educação [...]. Os estudantes da Escola Família estão bem mais acima do que os outros aqui da região. Eles estão se inserindo nas faculdades. E também eu vejo que eles se inserem nos movimentos sociais, outros se inserem na propriedade, já contribuem na organização da propriedade, adquirindo financiamentos, recursos para investir; a própria conduta dos meninos: eles são diferenciados. Tem uma diferença em valor. Diferenciado no sentido de que eles são vistos com bons olhos, os meninos do CEFFA. Então quando as pessoas conhecem o projeto e quem não conhece e tem alguém do projeto CEFFA inserido no trabalho, na sua empresa, já vê a imagem que a escola é uma escola alternativa.

Iara acredita que o aprendizado ocorre quando há “uma relação entre a parte científica e as práticas” (Iara). Ela revela crer que o conhecimento é uma resposta dessa relação teoria-prática e que tem um cunho prático-utilitário. Para Iara o resultado desse aprendizado é a “atuação qualificada dos estudantes no mundo do trabalho, na gestão das propriedades de suas famílias, nas empresas ou na vida universitária, para aqueles

que continuarem os estudos” (Iara). Ela diz que, por causa dessa relação do mundo científico com o prático os estudantes egressos da EFA têm “um nível maior do que outros que estão em outros sistemas de educação” (Iara). Outro elemento que Iara levanta em relação aos resultados do processo formativo na EFA é o comportamento.

Ela revela que a organização do convívio social na sede da EFA é responsável por estudantes que possuem uma boa “conduta” e uma organização “humanística e solidária”:

Eu acho que esse sistema da auto-organização a todo momento ele remete uma reflexão para ele fazer uma avaliação da sua conduta e ir se inserindo no grupo. Para ele refletir e ver a importância do trabalho, da sua conduta. O que é bom para o desenvolvimento do grupo, então o sistema da auto-organização, o convívio social, o jeito de se organizar as atividades, o jeito de organizar os estudos, o jeito deles se organizarem na estadia aqui da escola, é um jeito de organização humanista e solidária e percebendo assim as dificuldades que se apresentam, que são várias. Todo momento que a gente percebe dificuldades nos meninos a gente remete uma reflexão... eles buscarem refletir, buscar sobre sua conduta, o que serve para ele e para sociedade, o que é bom. Então, a todo momento, por menor que seja o problema... esse exercício, de fazer com que eles tenham essa tomada de consciência, é que vai formando ele como ser humano. Isso eles reproduzem nas casas deles, na comunidade e futuramente no mundo do trabalho (Iara).

Iara mostrou-se preocupada com a situação das diferenças de perfis entre os estudantes que querem estudar no sistema da Pedagogia da Alternância e os que têm dificuldades, porém suas preocupações não são incisivas em sua prática, logo tocam pouco em suas formas de pensar e sentir. Iara encontra-se em um estágio de acomodação diante de sua representação social sobre aprender e ensinar na Pedagogia da Alternância, pois não se sente pressionada a mudar suas formas de aprender e ensinar que apropriou na licenciatura e no cotidiano dos CEFFAs. Ao contrário, acredita que o trabalho que a EFA desenvolve é “diferenciado” e atinge os “resultados esperados”, o que revela que sua convicção na proposta da EFA em que trabalha ultrapassa suas angústias.

Percebemos que sua representação social sobre aprender e ensinar está ancorada e objetivada em uma base empirista de cunho behaviorista onde o aprendizado é uma resposta, um resultado previamente planejado, ou seja, um comportamento desejável e observável. Por mais que cite a relação teoria-prática, não revela exercitar uma relação dialética entre esses dois campos, mas uma visão de complementaridade. A prática é um

complemento, um reforço da teoria, ao mesmo tempo em que é um resultado. A visão utilitária do aprendizado revela a vertente tecnicista da formação que se alinha à abordagem empirista dos processos de ensino/aprendizagem.

Paola também vem de uma larga experiência com a educação tradicional enquanto estudante e educadora. Ela trabalhou por quase trinta anos em escolas de orientação empirista e há três anos enfrenta um desafio em sua carreira. Com a implementação da Pedagogia da Alternância na escola em que atua está sendo tensionada a mudar seu referencial de uma base empirista para uma perspectiva mais crítica de educação. Em um dado momento de sua narrativa, ela explicita os motivos que a levaram a adotar a Pedagogia da Alternância: sendo uma pessoa criativa e dinâmica, Paola gosta de mudanças e das novidades, por isso ingressou na Pedagogia da Alternância.

Eu acho que o que me contagiou são as coisas novas, os desafios, porque eu não sou uma pessoa acomodada. Se me lançam: vamos fazer isso, vamos fazer aquilo? Vamos buscar uma orientação? E como a gente vai vendo que as coisas vão caminhando bem a gente acaba se apaixonando (Paola).

Paola aderiu a Pedagogia da Alternância em sua profissão em substituição à sua experiência de escola tradicional, por isso não vê possibilidade de complementação entre as vertentes, mas dicotomias. Dessa forma, Paola, para trabalhar com a Pedagogia da Alternância, nega elementos da pedagogia tradicional, como o livro didático, a cronologia e a seriação, conforme explicita em seguida:

Antes quando era EMEF e não era Pedagogia da Alternância nós tínhamos uma sequência cronológica dos fatos históricos que aconteciam. Esse foi meu primeiro desafio, aceitar a tirar dentro dessa cronologia toda, dessas datas. Aí a gente passa a ver que é o assunto, é o tema gerador que vai trazer o conteúdo pra dentro. Então você vai trabalhar o plano de curso, muitas vezes, lá no plano de curso antigo estava lá na sétima série, hoje não está mais, está no nono, no oitavo, então você vai trazer uma bagagem muito maior para o aluno. Usar livro didático não é possível, se usa sim, porque eu não vou dizer que não uso, pois tenho que buscar a horta na página tal do livro tal do sétimo ano, do sexto ano, do nono ano e juntar para trazer para o aluno. A primeira coisa é fazer um plano de curso, juntar história e geografia, que estava separado para nós, e adequar o nosso pensamento primeiro para depois poder passar ainda para o aluno. E isso dá para trabalhar? (Paola).

Se por um lado a Pedagogia da Alternância veio para impulsionar esse espírito criativo de Paola, por outro veio abalar convicções que construiu em uma longa carreira. A reação de Paola a essa pressão sentida explicita o estágio do processo de sua representação social sobre as formas de aprender e ensinar. Ela, para se ajustar a nova proposta, precisou “ir se adaptando, se modificando, se moldando novamente” (Paola). Por mais que tenha sido pressionada para ressignificar suas formas de pensar, sentir e agir sobre as formas de aprender e ensinar e, por mais que tenha se “moldado”, como ela mesma relata, a essa nova proposta, não demonstra ter mudado suas representações a respeito das formas de pensar e sentir. Apenas substituiu sua forma de agir. Esse movimento demonstra que Paola transpôs sua atuação, mas a sua representação não se alterou. No trecho a seguir Paola narra esse movimento pelo qual está passando:

aí você ter que mudar totalmente o seu jeito de trabalhar, você tem que partir da realidade do aluno, então isso já foi um fator diferente, de dificuldade, que eu tinha que desconstruir todo o meu passado para construir novamente. A forma de ensinar, a forma de lidar com os alunos, porque deixar um pouco de ser autoritária e passar a dialogar mais com eles, ouvir mais, dar a voz e a vez também a eles. Apesar de que eu já trabalhava algumas coisas assim, trabalhos de campo, eu já fazia, mas isso foi um diferencial (Paola).

Mudou sua forma de agir, porém isso não foi suficiente para que alterasse a sua representação social sobre aprender e ensinar porque suplantou suas formas habituais de agir por outras, negando todo o conhecimento que se apropriou em sua carreira. Segundo Paola ela “abandonou tudo o que sabia” e precisou “reaprender tudo novamente”. Por mais que Paola demonstre estar construindo uma representação pautada em formas mais críticas de aprender e ensinar, encontra-se agindo de uma forma que não condiz com o conhecimento que tem de educação.

Na perspectiva processual da Teoria uma representação social está em movimento quando um sujeito, a partir de suas convicções consolidadas e, diante de um desafio, do qual não é possível superar sem mudar a sua representação, adere a novas informações para além das que estruturavam o seu saber prévio e reestrutura sua representação, acomodando-a novamente. Mas não é isso que ocorre com Paola. Para lidar com o fato da mudança de orientação teórico/metodológica assumida pela escola, que foi posto para ela por inferência, ela adere à novidade agindo de forma diferente das usuais e pensa ter abandonado suas antigas e cristalizadas convicções. O fato é que por não tê-las conciliado com os saberes que tinha construído em toda a sua carreira

enquanto professora, age em desconformidade com suas representações sobre ensinar e aprender.

Concluimos que Paola nega o saber que possui o suplantando por uma nova prática, embasando-nos em suas narrações que valorizam a Pedagogia da Alternância dicotomizando-a da escola convencional, mesmo que tenha construído a base de suas concepções educativas nas formas diretivas de ensino. É marcante em Paola que tenha abandonado um passado construído em quase trinta anos de carreira mediante a pressão que sofreu pela implementação da Alternância na escola que trabalha. Da mesma forma é interessante, que tendo sido desafiada por essa circunstância, nega o saber que possui e assume uma posição de liderança na implementação dessa nova proposta.

As condições de manutenção das representações sociais de João na abordagem que enfatiza a aprendizagem

João estudou em escolas de orientação empirista, mas ao entrar nos CEFFAs estava implicado pelas questões humanistas, dada sua aproximação com movimentos religiosos no período em que cursou a licenciatura. É desafiado pelos estudantes e pelo contexto das EFAs. Esses desafios o inquieta, visto que os conhecimentos que possui e as convicções em que se embasa não são suficientes para lidar com a nova realidade, porém, recua na possibilidade de reelaborar seu conhecimento. Prefere manter o conhecimento e as convicções do passado que aderir à novidade e reconstruir suas representações.

João relata emocionado e saudosista seus primeiros anos na Alternância onde ele, junto com os estudantes, “capinava, fazia canteiro na horta da escola, era uma beleza a parte prática” (João). Mesmo que reconheça que antes, do ponto de vista da aprendizagem, “os meninos tinham dificuldade”. Essas dificuldades estavam relacionadas ao domínio dos conteúdos e em relação aos conflitos gerados pela intensa vivência coletiva nos períodos de sessão escolar semanal. Segundo João, devido os estudantes virem de famílias simples, de um grupo de convívio reduzido, a escola representava um forte impacto em suas vidas, por isso ocorriam

muitos problemas de vida de grupo na época, muitos conflitos, namoro na escola, essa questão da sexualidade. Tinha muitos desafios por causa do internato, mas o desafio não estava tão voltado, no início, para a parte pedagógica da escola. A preocupação era dar cursinho,

palestras, os meninos responderem P.E. ... A conduta do menino. As aulas não eram... não tinha um peso igual se tem hoje (João).

João relata que ele e a escola mudaram de um tempo para cá nas formas como pensam e exercem seu trabalho. Segundo ele, antes “a formação tinha mais sentido”, mas eles usavam mais do “autoritarismo” com os estudantes. De 2004 em diante, com as formações desenvolvidas pela RACEFFAES, iniciaram um processo que denomina “auto-organização” para promover o “protagonismo” dos estudantes. Para fundamentar essa prática organizativa dos estudantes e a sua ação na escola João se referencia numa experiência desenvolvida em Portugal, chamada “Escola da Ponte”.

José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte, em entrevista concedida à Revista Nova Escola (MARANGON, 2014), diz que essa é uma escola localizada próxima a cidade do Porto, com aproximadamente duzentos estudantes entre 5 e 17 anos, coordenada por ele há 28 anos. Ela não segue os habituais sistemas de seriação, ciclos, turmas, anos, manuais, testes e aulas; seus professores não são responsáveis por uma disciplina ou por uma turma específica. Os estudantes - alguns deles violentos, transferidos de outras instituições - definem quais são suas áreas de interesse e desenvolvem projetos de pesquisa, criam as regras de convivência que serão seguidas inclusive por educadores e familiares. Os estudantes podem recorrer a qualquer professor para solicitar suas respostas. Se eles não conseguem responder, os encaminham a um especialista. Pacheco diz que o modelo é baseado na liberdade, na responsabilidade e na solidariedade; e que os estudantes, no envolvimento das atividades de convívio cotidiano, em um ambiente de relações sociais harmoniosas desistem de serem “maus” e optam por serem “bons”. Por mais que Pacheco admita enfrentar um problema de “redundância teórica”, há, a nosso ver, muita similitude entre sua prática e as teorias do Movimento Escolanovista, de orientação humanista.

João almeja realizar uma educação “emancipatória”, “protagonista”, de “transformação social” aportado em fundamentos mais idealistas que dialéticos. Ele mesmo reconhece que não consegue atingir seus objetivos com os métodos que utiliza, mas acredita que o pouco êxito está relacionado a uma tendência de retorno ao convencional. Diz que o sistema que ele e sua escola utilizam estimula que os estudantes sejam mais “dóceis” que, de fato, “livres”, pois seus métodos “excluem o autoritarismo do professor, mas criam o autoritarismo no sistema” (João). Assim, ao invés do professor impor a sua opinião, o sistema da “auto-organização” credencia que

os estudantes exerçam autoridade um sobre o outro e sobre os professores. Ele relata que se sente “inquieto” em relação a essa organização, pois há “limites nessa liberdade”. O limite é a forma da escola. Ele diz que o sistema EFA que caracteriza a escola é inquestionável e que a liberdade dos estudantes se limita a isso:

Por exemplo, a gente prega muito que os meninos devem questionar, mas quando eles questionam alguma coisa, assim: ah, porque o horário do almoço é doze e vinte? As formas que já tem pronta. Então, nós temos uma forma pronta na escola. Tem o horário de acordar... que segue, mais ou menos o formato da fábrica. Não temos sineta, mas temos um ritmo de tornar essa criança dócil. E aí eu percebo que essa questão tem me inquietado um pouco, porque na verdade nós éramos para ter uma experiência mais aberta de educação.

[...]

eles têm um coordenador da sala, então eu aciono esse coordenador para garantir o silêncio, mas só que esse coordenador, quando eu paro para analisar agora, o coordenador age como se fosse o monitor autoritário, convencional: ele grita (João).

Mesmo reconhecendo os limites da proposta da EFA, João fica dividido entre a opção de conservar a originalidade da experiência da escola e mudar. Essa última opção tende a ser um risco, visto que os demais sistemas educativos que conhece não condizem com seus anseios para a educação e para a sociedade. Por acreditar que o “convencional” é uma ameaça à integridade da Pedagogia da Alternância. João relata que já procurou usar de formas mais diretivas de ensino, mas percebeu que elas não geram os resultados que espera, por isso se orienta por práticas que tenham aproximação com “o interesse, a motivação e a participação ativa dos estudantes” (João). Para isso usa de roteiros de estudo, leituras orientadas, trabalhos em grupo e seminários de socialização de trabalhos. Uma característica marcante nas práticas pedagógicas de João é que, mesmo que a orientação seja coletiva, as formas pelas quais os estudantes vão desenvolver as pesquisas são diversas, portanto, se a turma toda está orientada para trabalhar com um tema específico, cada grupo diversifica as formas de pesquisa e estudo, mais por opção do próprio grupo do que por sua orientação.

Em suas práticas pedagógicas João tem encontrado alguns desafios, dentre os quais ele destaca o hábito que os estudantes adquirem nas escolas tradicionais de Ensino Fundamental de lidar com “respostas prontas para perguntas pré-definidas” (João). Por isso ele critica o professor diretivo e o uso do livro didático. Segundo ele os estudantes “não desenvolvem o aprendizado, mas a capacidade de repetir o que está produzido” (João). “O desafio que temos encontrado é que a partir desse estímulo, desse

conhecimento, eles irem produzindo o próprio conhecimento, construindo o próprio caminho, as ideias, os pensamentos e tal” (João). Segundo João uma das consequências de quando os estudantes são ativos nos processo de ensino/aprendizagem é que estes não se esquecem dos conteúdos que aprenderam, diferentemente de quando o professor é diretivo e os alunos passivos. Nesses casos João acredita que não há o mesmo efeito na aprendizagem.

João demonstra estar satisfeito em relação ao trabalho que ele e seus colegas desenvolvem em relação à aprendizagem dos estudantes, mas encontra-se desafiado pelas cobranças externas. Segundo João as cobranças da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) não levam em consideração a aprendizagem e as especificidades da Educação do Campo, mas o domínio de conteúdos determinados pela rede. O dilema que aflige João é que, por precisar atender aos requisitos da avaliação externa, especificamente do PAEBES (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo), como forma de aprovação de cursos e financiamento, as escolas preocupam-se mais com os conteúdos estabelecidos do que com a aprendizagem. Para João é preciso fazer uma opção: “ou se trabalha para ter bons resultados nas avaliações externas ou se trabalha para um efetivo processo de aprendizagem” (João).

[...] tem uma preocupação batendo na porta que é a questão do currículo, do conteúdo mesmo dos estudantes, então isso é uma coisa que está batendo na porta e que se for usar essa metodologia de trabalho, você não dá conta do currículo que é cobrado pela SEDU nas escolas de Alternância, então uma coisa é o currículo da SEDU que é um currículo de escola convencional, que acaba que na hora de fazer o processo da escola, você pega aquilo. E ele não está adaptado porque não é o novo Plano de Curso que a gente fez, então o currículo que está no Plano de Curso que vai para SEDU é um. O novo currículo que a gente fez dos Temas Geradores é outro e a SEDU acaba, agora com a Alternância, com esse negócio do PAEBES, essa forma do Estado intervir na Educação do Campo, que é uma das coisas que têm tirado o meu sono. Então a gente percebe que está havendo uma cobrança, principalmente do resultado dos meninos no PAEBES, então já tem, por exemplo, casos de diretor ir para reunião na SEDU e chegar à escola cobrando resultado do PAEBES. Aí, sendo que a pedagogia de educação da Pedagogia da Alternância é uma pedagogia participativa, democrática, uma educação para liberdade; então eu não posso dizer que hoje os meninos vão aprender vinte folhas de conteúdo ou que vou pegar uma sala com quarenta estudantes e esses quarenta estudantes vão aprender no mesmo ritmo daquelas vinte, daquelas quarenta folhas de conteúdo (João).

João manifesta um posicionamento sobre como compreende os processos de ensino/aprendizagem ao mostrar seu desconforto e indignação sobre as avaliações externas. Isentando-nos de todo o debate a respeito das avaliações externas da educação e da opção bancária de educação adotada pela SEDU, para não fugir ao foco e abrangência da pesquisa, concluímos que João revela um menosprezo pelos conteúdos em relação aos métodos, quando dicotomiza ensino e aprendizagem. Para João a aprendizagem no sistema da Pedagogia da Alternância está mais relacionada ao método e às finalidades do que ao conteúdo em si. No trecho que segue de sua entrevista fica mais claro esse posicionamento:

E se você for levar por essa lógica a gente acaba mascarando a Pedagogia da Alternância, colocando uma máscara nela, frente ao Estado, dizendo que ela está fazendo... atingindo... trabalhando igual ao Estado quer. Eu percebo que na parte da sala de aula há uma dicotomia entre aquilo que é a educação formal, que o Estado pede, e aquilo que nós fazemos na Pedagogia da Alternância [...]. Ela (a Pedagogia da Alternância) é uma modalidade, uma forma de educação, é... uma democrática, participativa e libertária que não tem como você medir a Pedagogia da Alternância, porque é uma educação baseada na realidade, na vida dos estudantes, na família, na comunidade, nos valores sociais, nos movimentos sociais e isso não tem como medir, não tem como medir! [...] Então compara a Pedagogia da Alternância com as escolas do Estado. E isso tem gerado impacto na sala de aula, que ao invés de fazer uma educação contextualizada, igual essa experiência que eu disse, dos grupos de pesquisa-ação, dos meninos irem construindo o conhecimento, essa liberdade do aprendizado, do aluno ir trilhando o seu caminho, ao invés do professor, do professor, sei lá quem, ir direcionando, essa liberdade na educação pode ir diminuindo, porque a tendência é entrar nessa loucura de exames. E essa interferência tem chegado, principalmente em matérias exatas, como matemática, química, física. Tem aparecido muito nos últimos dois anos. Tem aparecido muito! (João).

João, em alguns momentos da entrevista, manifesta não estar seguro desse posicionamento sobre o conteúdo e a aprendizagem, relatando que os estudantes precisam mesmo se apropriar dos conteúdos para desenvolverem uma visão “não de conformismo, mas crítica da realidade” (João), o que demonstra uma posição divergente da anterior onde os conteúdos representavam um valor mínimo na formação.

Então eu vejo que o conteúdo acadêmico/científico trabalhado pela Pedagogia da Alternância tem que dar conta de possibilitar ao estudante ter essa visão da realidade, essa visão de si mesmo, de mundo de uma forma crítica e que possibilita a ele, se ele quiser,

continuar aprofundando nesses conteúdos, ele está apto a ir para uma faculdade, ele está apto para fazer um trabalho na comunidade,... Dá a ele essa liberdade, essa possibilidade. [...] Eu vejo que o convencional trabalha isso de uma forma maçante e não quer dizer que os meninos, ao final, porque tiram uma nota X, aquela nota simboliza que ele tem X de aprendizagem, enquanto ele está sendo muito bem treinado, domesticado repetitivamente com os testes para ter aquela resposta, que é o que as escolas convencionais estão fazendo. E o que a Pedagogia da Alternância não faz, que é esse treinamento com os meninos, treinar, decorar e dar respostas imediatas e daqui a pouco tempo aquilo não serve de nada para ele (João).

Porém, esse incômodo, por mais que perturbe João, não se faz suficiente para que ele possa reelaborar suas representações sociais que estão aportadas em alguns aspectos de positividade como “participação”, “democracia”, “contextualização”, “valores”, “movimentos sociais”, “autonomia” na produção do conhecimento e para a “liberdade” como meio formativo e fim da educação. Vale ressaltar que esses elementos representam mais métodos e finalidades do que conteúdos. Da mesma forma há polos de negatividade que estão relacionados ao ensino propriamente dito, aos conteúdos e suas materializações mais diretas: o livro didático, a aula expositiva, a supremacia do professor, a passividade do estudante e o “treinamento para os exames de avaliação externa”. O polo de negatividade está atrelado a outras representações que se integram em torno do sistema capitalista. João destaca que todo esse sistema de avaliação externa está alinhado ao controle dos mecanismos internacionais do sistema capitalista ao Estado capixaba:

A diferença é que as escolas do Estado estão aparelhadas para dar respostas ao score de educação, então, por exemplo, o Espírito Santo é um dos Estados que segue a cartilha do Banco Mundial para educação. É um dos Estados onde os programas do Banco Mundial do FMI para educação e a UNESCO são mais implementados é no Espírito Santo. E essa ideia de medir a educação, porque a educação não tem como medir, pois como se mede felicidade? Mede amor? Mede educação? Mede sabedoria? Isso não tem como medir e o Banco Mundial vem tentando, na educação brasileira como um todo, medir a educação e o governo do Espírito Santo tem adotado isso muito bem. Hoje nós temos PRE-PAEBES, temos PAEBES, temos índices das escolas, prêmios para professores das escolas que se desenvolvem, ganha um valor em dinheiro. E isso é muito presente na educação formal do Estado. Agora eu percebo que esses elementos estão chegando para Pedagogia da Alternância como uma forma de justificar o valor que o Estado repassa para as escolas do MEPES (João).

A opção de vida de João pelas lutas em favor das causas sociais não o permite admitir essa proximidade da educação com os mecanismos do sistema capitalista. Os processos de ancoragem das representações sociais de João estão consistentemente ligados à ideia da educação como luta social e a dicotomia desse ideário com os mecanismos do sistema capitalista. Por isso João resiste mudar, sob o risco de abalar suas convicções sobre educação e política.

Dada sua trajetória de formação religiosa, sua concepção de trabalho indissociável da dimensão da militância social e sua aproximação com teorias e práticas de cunho humanista, como é o caso da “Escola da Ponte”, João tem segurança teórico/ideológico/metodológica consistente para constituir suas representações sociais sobre aprender e ensinar sobre a base humanista. Expressões utilizadas por João na entrevista dão consistência a essa construção: os estudantes precisam “trilhar o seu próprio caminho”; ter “liberdade para aprender”; “construir seu conhecimento”, “cada um tem um tempo de aprendizado diferente”; o professor não deve “direcionar”, mas “incentivar” os estudantes, mudar o programa de sua aula sempre que os estudantes estiverem “motivados” a discutir um tema de seu “interesse”.

João está em uma situação de poucas respostas e direcionamentos em relação ao que almeja, mas demonstra estar angustiado com o que fazer diante dos desafios que enfrenta para confirmar a proposta da EFA. Encontra-se em um estágio de indignação diante do que ele considera uma ameaça para a “integridade da Pedagogia da Alternância” que é a “interferência do Estado”. João quer mudar, mas sua mudança é lenta devido à ancoragem que tem da abordagem humanista em sua trajetória ligada a instituições de caráter religioso, que inspirou inclusive a sua adesão ao projeto CEFFA e a insegurança que tem em sair do habitual, pois, mesmo tendo problemas, ainda é um campo seguro e confortável para João.

Procuraremos a partir de agora esboçar uma síntese geral dessa primeira posição em que a característica básica e unificante do grupo é a manutenção da representação social. Todos os representantes desse grupo, com menor intensidade em Iara, estão de certa forma e com certa intensidade sendo desafiados por diversos setores a mudar as suas representações sociais sobre aprender e ensinar, porém o desafio básico do grupo é mudar uma representação que está ancorada em valores e convicções profundos de caráter afetivo, social e sócio/político. Por isso esses educadores vivem dilemas conjunturais, pois são tensionados pela realidade que os cerca, mas também implicados pelas situações em que estão ancoradas suas representações.

Vimos que esses educadores cursaram as licenciaturas, o que os possibilitou ter acesso ao conteúdo das abordagens psicossociais do ensino/aprendizagem. O mesmo ocorre com a formação continuada e com as experiências precedentes que advém da RACEFFAES, dos movimentos sociais ou do magistério, mas essas referências não foram, até o momento, suficientes para alterar suas representações. Em síntese, os educadores dessa categoria mantêm suas representações sociais que estão consolidadas na herança pedagógica das escolas de orientação empirista, como é o caso de Paola e Iara, e de orientação humanista das EFAs, como o faz João. Mesmo sendo tensionados pela realidade dinâmica de inserção dos CEFFA, pelo perfil sociocultural dos estudantes, por colegas de trabalho e por si mesmos, dadas as angústias que sentem, não conseguem reelaborar suas representações que estão ancoradas em um passado institucional e pedagógico vigoroso.

4.2.2 A segunda posição: o desequilíbrio diante dos desafios

A segunda posição é composta pelo grupo de educadores que adere aos desafios apontados pelo cotidiano na configuração de crises, desequilíbrios e dúvidas, porém essas características, que poderiam ser estagnantes, tornam-se propulsoras de mudanças. Esses sentimentos de instabilidades são congregados à ideia de insatisfação diante do estabelecido, por isso, eles procuram superar as situações que os afligem. Mesmo enfrentando desafios em suas carreiras profissionais, dentre os quais têm destaque o domínio dos conteúdos, a herança da escola tradicional que adquiriram em seus processos formativos e no próprio trabalho e as questões de adaptação da escola à nova realidade social, cultural e econômica que configura o campo na atualidade, esses educadores são pessoas que usam da coragem, do esforço e da assimilação de novos conhecimentos para superar os problemas que enfrentam. Eles demonstraram em seus discursos que sentem necessidade de se especializar e buscar novas informações para cumprir sua função de professor. Essa disposição pessoal aliada com os processos que são postos involuntariamente pela realidade aos educadores os coloca em uma posição de instabilidade diante do que sentem, pensam e fazem.

Essa segunda posição congrega dois educadores (Carlos e Felipe) e duas educadoras (Laís e Valentina). Eles representam 28,57% do total de entrevistados. Valentina trabalha em ECOR e os demais educadores em EFAs filantrópico/particulares ligadas ao MEPES. Eles estão nas seguintes faixas etárias: Carlos: 20 a 24 anos; Felipe

e Laís: 30 a 34 anos; e Valentina: 35 a 39 anos. Felipe foi agricultor e extensionista rural de um Movimento Social antes de ingressar na EFA, Laís e Valentina foram professoras de escolas tradicionais e Carlos iniciou sua carreira profissional na EFA. A maioria deles conheceu a Pedagogia da Alternância antes do seu ingresso enquanto educador dos CEFFAs, pois estudaram em EFAs ou ECORs a Educação Básica. Apenas Valentina não teve contato precedente com a Pedagogia da Alternância.

Carlos é um educador de uma EFA há três anos, e já foi educador em uma Escola Comunitária. É filho de agricultores, estudou parte de sua vida em escolas tradicionais até que foi estudar em uma EFA devido a problemas de locomoção que tinha em períodos de chuva para estudar na escola da sede do município. Desde a conclusão do seu curso de nível médio interessou-se pela docência. Inseriu-se nas EFAs como educador embalado por sua experiência enquanto estudante. Está concluindo a licenciatura, onde espera encontrar a base para o seu trabalho docente.

Felipe é filho de agricultores familiares. É educador há oito anos na mesma EFA em que estudou. Após concluir o Ensino Fundamental aguardou três anos para que o curso de Ensino Médio profissionalizante fosse criado nessa EFA e voltasse a estudar. As condições financeiras de sua família não o permitiram estudar em uma EFA de outra cidade devido a família custear os estudos de um irmão seu nesse mesmo período. Tentou estudar em uma escola pública, localizada na sede do município, mas não suportou os longos trajetos percorridos em ônibus escolar às noites, em estradas de chão, para chegar até a escola na cidade. Antes de se tornar educador da EFA Felipe trabalhou como extencionista rural no Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

Laís é educadora de uma EFA filantrópico/particular há sete anos. Vem de uma família de agricultores e lideranças sociais e religiosas que estiveram envolvidos na criação das primeiras ECORs do Brasil. Estudou a educação básica em ECOR e EFA. Após concluir a licenciatura tornou-se professora de escolas públicas estaduais, mas não conseguiu exercer a função devido não concordar com os métodos diretivos adotados por essas escolas, por isso tornou-se educadora na EFA.

Valentina é uma educadora de ECOR da rede pública municipal que adotou a Pedagogia da Alternância há cinco anos. A escola em que trabalha existe há mais de 70 anos e atende à Educação Infantil e o Ensino Fundamental, porém Valentina trabalha com os anos finais do Ensino Fundamental. Valentina nasceu e sempre morou em uma comunidade de abrangência da escola em que trabalha, onde cursou o Ensino Fundamental. Em sua família há vários professores, o que a induziu a cursar o

Magistério, contrariando um antigo sonho de trabalhar na área de saúde. Tentou ingressar no curso de Medicina, mas foi impedida pelas condições financeiras da família, por isso cursou Pedagogia.

Os representantes da segunda posição informaram, via questionário, que participaram de cursos de formação continuada que contribuem para a sua atuação nos CEFFAs. No conjunto, tiveram dezessete atividades com essa característica. Dessas, treze foram oferecidas pela RACEFFAES envolvendo encontros regionais de educadores, seminários de integração dos setores dos CEFFAs e curso de formação inicial de educadores. As Secretarias Municipais de Educação foram citadas quatro vezes em seminários municipais de Educação do Campo e formação continuada de educadores em Pedagogia da Alternância. Esses educadores também nos informaram que participaram de sete eventos que consideram relevantes para a sua atuação profissional no CEFFA. Foram citados quatro atividades da RACEFFAES, envolvendo assembleias, seminário de integração dos setores e encontros regionais de educadores, duas palestras sobre educação realizadas por faculdades particulares e um seminário de Educação do Campo realizado por uma Secretaria Municipal de Educação.

Pela distinção nas formas como os educadores da segunda posição desequilibram suas representações sociais, os agrupamos por semelhanças nos processos de desequilíbrio. Assim, temos Valentina, que desequilibra suas formas de sentir, pensar e agir da ênfase no ensino para a ênfase na aprendizagem; Carlos, que desequilibra da aprendizagem para o ensino; e Laís e Felipe, que desequilibram suas representações da ênfase na aprendizagem para o ensino/aprendizagem. Apresentaremos, a partir de agora os educadores que compõe cada grupo, bem como as condições que possibilitam o desequilíbrio.

Condições que possibilitam Valentina desequilibrar suas representações sociais da ênfase no ensino para a aprendizagem

Valentina, depois de anos de trabalho em uma escola de orientação empirista em regime de designação temporária se viu diante do desafio de mudar sua atuação, pois essa escola passou pelo processo de implementação da Pedagogia da Alternância. Ela é uma profissional dinâmica e requisitada na escola. Trabalha em diversos setores dentro da dinâmica do trabalho em equipe e se sente uma peça importante para o bom funcionamento da escola, porém, além de precisar aderir à Pedagogia da Alternância, se

depara com a dificuldade do domínio do conteúdo da sua área específica de docência na escola. Ela resistiu atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, depois de mais de quinze anos de atuação nos anos iniciais, mas foi pressionada pela coordenação para assumir tal função como condição para a sua manutenção na escola, pois as vagas na Educação Infantil e anos iniciais foram preenchidas com profissionais efetivados por concursos públicos e Valentina ficou excedente no quadro.

Por isso Valentina precisou, contra a sua vontade, cursar uma segunda licenciatura e compor o quadro dos anos finais do Ensino Fundamental depois de anos atuando no mesmo ciclo e sendo bem avaliada e requisitada pela escola. Ela diz fica a disposição da escola e que irá atuar onde a escola precisar e estiver dentro de suas capacidades, mas reconhece o desafio que está por frente em relação ao domínio da área em que está atuando: “se eu puder permanecer nessa escola, eu tenho a necessidade de estudar, tenho a necessidade grande, hoje, de passar em um concurso específico, para eu poder me assegurar na localidade onde eu moro, de entender o processo da Alternância” (Valentina).

Valentina diz que não tem problemas no domínio de turma, pois assemelha a sua atuação atual com a que tinha com os anos iniciais, mas reconhece que aprendeu a ser exigente e autoritária nas relações com as crianças com a orientação pedagógica da escola antes da Pedagogia da Alternância, o que a dificulta a seguir as orientações em vista de um crescente protagonismo dos estudantes na Pedagogia da Alternância. Ela diz na entrevista:

Eu percebo na minha pessoa, também, que eu já tive mudanças com meu jeito de lidar com os meninos. Eu sou meio nervosa para falar (risos). Assim, meio nervosa no sentido de querer as coisas de forma correta, eu acho que a sala tem que ter disciplina [...]. Então eu busco, [...] refletir antes, porque eu sou muito de agir. Até mesmo em ajudar as pessoas; eu sempre quero tentar ajudar de alguma forma e às vezes eu atropelo algumas coisas (Valentina).

Outra referência que Valentina tem para ser uma professora exigente em relação à disciplina dos estudantes foi sua história de vida. Ela relata que teve que “ter muita disciplina desde nova em tudo, para poder estudar, em situações que passei em minha família eu tive que aprender a cuidar, de ter responsabilidade muito cedo”. Ela diz que essa mesma disciplina pessoal que tem consigo, procura inculcar nos estudantes, como um elemento indispensável para o aprendizado. Ela relata que em:

sala de aula, no momento que a gente está socializando um conteúdo, a gente tem que ter organização para poder ouvir, para poder falar, porque se todos falarem ao mesmo tempo ninguém vai ouvir e eu acredito que o ambiente organizado ele traz pra gente tudo: uma aparência melhor, um jeito de lidar melhor, respeitar o direito do outro falar... então eu busco isso nos meninos e eu nem sei se isso é um defeito meu, mas eu busco essa disciplina não só na escola, mas em todo lugar que eu vou. [...] Então eu acho que isso tudo busca uma disciplina, um entendimento melhor, um respeito, igual eu falei, de eu ouvir a opinião do outro, da minha, questionar se eu concordo, porque quando todo mundo fala tudo junto eu acredito que não acontece isso e fica um ambiente desagradável. Igual na escola, se tem uma sala muito tumultuada..., sei lá, parece que passa um sentido de desorganização do ambiente. Se chega uma visita e vê aquilo é desagradável. Eu busco isso, agora não sei se estou em um segmento certo ou se eu devo melhorar mais (Valentina).

O contexto de trabalho e o discurso de Valentina demonstram que suas representações sociais sobre aprender/ensinar estão sendo tensionadas por um lado pela inferência ao qual está submetida por trabalhar com ciclos diferentes dos habituais (os anos finais do Ensino Fundamental) e pela Pedagogia da Alternância, que tem exigido que ela ressignifique suas formas de pensar, sentir e agir sobre os processos de ensino/aprendizagem, porém possui uma consistente carreira profissional empirista cristalizada em uma identidade de professora respeitada e admirada por colegas de trabalho e pela comunidade escolar. Ela admite estar disposta a mudar e reconhece alguns avanços nesse sentido ao relatar que “consegue trabalhar bem melhor com uma das turmas mais desafiadoras da escola, o sétimo ano” (Valentina). Pontua os diferentes níveis de dificuldade da turma, como o pouco apoio de parte das famílias, a defasagem idade/ano/série, o número elevado de estudantes na turma e as dificuldades de aprendizagem. Mas diz que, mesmo diante dessa diversidade e dessas dificuldades percebe “mudança deles nas minhas aulas, mesmo que existem problemas” e

[...] percebo uma mudança em mim em relação a isso, percebo que eu já consigo dominar melhor esse sétimo ano, que é uma turma difícil. Eu já tenho um jeito mais fácil de dar aula para eles mudando a metodologia; e eu não tinha. Era muito difícil de lidar com aquela turma e esse ano está mais ameno o jeito de eu tratar a turma e eles me tratarem (Valentina).

Valentina está incomodada com essas situações porque, por um lado, sabe que a situação de trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental é uma condição irrevogável para sua continuidade na escola. Por outro se sente tensionada por suas formas tradicionais e autoritárias de lidar com os estudantes e com os processos de ensino/aprendizagem. Essa situação demanda de Valentina um discernimento mais apurado, pois seus discursos revelam confusão entre a disciplina imposta pela autoridade e a disciplina necessária para o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, das relações de afetividade entre educadores e estudantes e do protagonismo dos agentes nos processos formativos.

A pressão por inferência que a realidade impõe à Valentina revela a posição de sua representação social sobre os processos de ensino/aprendizagem. Valentina está em um processo de desequilíbrio entre os seus saberes prévios e as demandas que trazem sua nova atuação na escola. Por ter uma história profissional arraigada em valores e práticas empiristas não tem clareza de como agir em uma escola menos diretiva, mas revela ter nessa nova orientação as bases necessárias e úteis para sua atuação no presente, por isso busca inspiração e suporte em colegas com mais experiência, procura mudar seu jeito de lidar com os estudantes, estuda, se incomoda com sua situação, enfim, está em processo de ressignificação de suas formas de pensar, sentir e agir sobre aprender e ensinar:

Eu busquei muito essa linha de mudar minha forma de agir quando eu comecei estudar a Alternância mesmo, a auto-organização, a vida de grupo, a questão de quando surge o problema você já não ir ao ponto do problema, você buscar saber de onde surgiu aquele problema, de fazer todo o diagnóstico com o estudante. Isso volta para gente, pois estudando a Alternância a gente cada vez mais vai tentando se aperfeiçoar naquilo que a gente está fazendo para tentar fazer melhor, mesmo que eu tenha um conhecimento muito pequeno sobre a Alternância, mesmo estudando, tendo muita formação, mas comparando com as escolas que já trabalham há muitos anos (com a Pedagogia da Alternância), eles têm um jeito muito mais simples. Simples não, natural de lidar com as situações do que a gente. Mas eu acho que essa mudança que eu vejo em mim, que eu preciso mudar, está dentro dos estudos do qual a gente busca para escola, da democracia igual para todos (Valentina).

Nessa constante são nítidas as situações em que Valentina avança em suas representações e situações em que retrocede às suas antigas concepções. Nas formas como está organizando suas aulas procura, quanto mais, aproximar-se de práticas

humanistas. Valoriza, explora e tem como ponto de partida os interesses dos estudantes; e se desafia para fazer isso. Não se acomoda com soluções prontas ou receituários, mesmo que essas ações demandam de Valentina esforço e estudo:

Eu procuro, como eu te falei, eu não tenho muita experiência em português. Estudo para trabalhar com eles. Penso que no conteúdo do sexto e sétimo eu não deixo a desejar porque eu estudo para trabalhar. Procuro partir, do que eu vou trabalhar, eu procuro partir sempre de um texto que traga uma motivação; um texto que... Eu tenho dificuldades, à vezes em encontrar textos que busquem trabalhar dentro do Plano de Estudo que a gente está retratando; nos pontos de aprofundamento que surgem dentro dos planos de estudo. Então eu procuro buscar leituras que tragam uma informação daquilo que estamos trabalhando. Dentro destas informações eu já tento entrar no conteúdo que eu quero falar com eles. Porque eu não tenho o hábito de passar dever de livros para ele, porque a gente estuda que o livro deve ser um apoio para a gente, mas ele não deve ser o ponto principal de estudo na sala de aula, [...] eu vou falando com eles, dando exemplos, da vivência no quadro com eles e a partir daquilo a gente busca um conceito para aquilo, para depois a gente passar um conceito, produzir um conceito com eles, nada tirado muito de livros, não. Por isso que eu te digo que ainda estudo bastante para poder dar essas aulas, para não ficar me baseando em cima de um livro. [...] a gente parte sempre da realidade que vive o estudante e dessa realidade a gente busca a situação problema, o desafio, a melhoria; e aí eu acho que faz com que o estudante crie interesse em aprender aquilo, porque se é uma coisa aleatória, que eu vou estar falando para ele, não vai estar despertando o interesse nele em querer saber sobre aquilo, mesmo que existem estudos gerais que ele tem a necessidade de saber mesmo, mas quando parte de uma situação que ele vive, aí vai estar chamando a atenção dele para aquilo para uma realidade que ele vive; aí já chama a atenção dele para poder se interessar por aquele assunto (Valentina).

Por outro lado, mesmo buscando essa motivação para o estudo, usa práticas mais diretivas no aprofundamento e estudo dos conteúdos. “Aula expositiva é a que eu mais utilizo. Trabalho em grupo não trabalho muito. Não trabalho em grupo, não. [...] Então minhas atividades de estadia eu procuro sempre envolver a família; e na sala de aula, é mais a parte expositiva, mesmo” (Valentina). Esse fato mostra que existe na representação social de Valentina uma distinção entre os níveis da elaboração de suas formas de pensar e sentir com as formas de agir. Se teoricamente sua concepção e sua inspiração sobre ensino/aprendizagem é menos diretiva, em suas práticas, se depara com atitudes tradicionalistas diretivas no trato com os conteúdos e na sua relação com os estudantes. Esse descompasso na ação revela um desequilíbrio subjetivo, pois Valentina parte de uma prática e concepção tradicionalista, ao qual participou e aderiu durante mais de quinze anos, encontra-se em uma situação de incertezas, mas almeja e se

esforça para reorganizar seus saberes e sua prática, portanto Valentina está em um processo de ressignificação e reelaboração.

Condições que possibilitam Carlos desequilibrar suas representações sociais da ênfase na aprendizagem para o ensino

Carlos, que tem entre 20 e 24 anos, vive um duplo desafio: construir sua identidade de professor e dominar os conteúdos da área em que atua. Ele, que está no início de sua carreira como educador, atua em uma escola que oferta Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, o que o coloca em uma situação de estar próximo a faixa etária dos estudantes. Desafia-o também o fato de atuar com uma área ao qual não possui a formação inicial completa. Seu principal aporte para a atuação é o que aprendeu enquanto estudante da Pedagogia da Alternância e as inspirações dos educadores mais veteranos, colegas de trabalho. Deposita em uma das licenciaturas que está cursando a expectativa de superação das dificuldades com o conteúdo.

Carlos estudou nas Escolas de Alternância e tem uma visão de aprendizagem como legado pessoal, individual, ligada à vontade própria, pois considera que alguns estudantes, mesmo com todos esses estímulos “não querem se desenvolver” e se não quiserem, não vão aprender. Para ele, quando os estudantes estão preparados, ou seja, motivados, para participar da aula o seu trabalho enquanto professor é mais fácil. Os estudantes precisam saber o porquê, a utilidade dos conteúdos para estarem em condições de aprender. Carlos reforça a ideia da função do professor enquanto o detentor dessa capacidade de motivação, como alguém esforçado e competente nessa função: “a gente é desafiado a se motivar diante da desmotivação. E aprender, aprender, aprender e aprender. A gente tem que estar constantemente ali” (Carlos). E depois, como alguém que é otimista pelo fato de “ter sucesso em minha ação de motivar e transmitir” (Carlos). Para ele motivação e eficiência são movimentos cíclicos, complementares e propulsores um do outro. Portanto um professor satisfeito encontra mais condições de cumprir o seu papel e assim o fazendo restabelece suas energias para ser melhor em seu ofício. “Isso daí garante a continuação da educação” (Carlos).

Carlos admite que essas suas formas de pensar os processos de aprendizagem foram apropriadas da Pedagogia da Alternância, seja como estudante ou dos colegas de trabalho, que segundo ele, “dão isso para a gente” por meio de conversas e trocas de experiência, ou da formação pedagógica inicial. Porém desses aspectos Carlos enfatiza a

transmissão das experiências dos colegas mais antigos para os mais novos: “Os monitores que estão há mais tempo sempre estão dispostos a ajudar. A gente sempre que precisa questiona e eles ajudam. E vai ajudando a gente ali, com certeza [...]” para “falar sobre metodologia da Alternância, da Alternância em si, a gente tem que aprender muito com os monitores que estão há mais tempo aqui, aprender muito” (Carlos).

Pelas formas como Carlos compreende os processos de aprendizagem, deduzimos que sua aprendizagem sobre a Pedagogia da Alternância está pautada nas informações e instruções que recebe dos mais antigos. Os educadores veteranos são para Carlos os professores. Ele, um jovem animado com a profissão, é um estudante motivado que se apropria da Alternância via transmissão da tradição pedagógica acumulada pelo movimento e depositada nos educadores experientes. Da mesma forma que recebe, Carlos sente-se na obrigação de fornecer para outros mais novos ainda a sua experiência: “a minha experiência, mesmo que é pouca, mas para eles é muito. A gente também passa” (Carlos). A aprendizagem tem para ele esse cunho de herança a ser transmitida dos veteranos para os menos experientes.

Ao enfatizar sua opinião sobre a avaliação que os estudantes fazem dos educadores na escola onde trabalha, Carlos relata que os educadores têm a autoridade sobre a realização ou não da avaliação, mas como sentem que não podem se “acomodar”, “a gente caça formiga no formigueiro e acha”. A avaliação que os estudantes fazem “coloca a gente pra frente [...] a gente vai ter que resolver a situação” (Carlos). Mas ele deixa claro que o que deve prevalecer é opinião da experiência. As avaliações servem para desenvolver nos estudantes uma abertura, uma liberdade. Eles podem ter “voz e vez”. E isso tornará os interesses dos educadores mais fáceis de serem executados, pois os educadores terão a confiança dos estudantes e essa confiança levará a autoridade docente e à aprendizagem discente. Mas, nem por isso Carlos confunde sua função com a dos estudantes, tampouco a hierarquia de todas essas situações em relação à supremacia da experiência, do adulto. Para ele está claro que o adulto é superior em níveis de tomada de decisão sobre as crianças, bem como a experiência é superior à inexperiência: “eu penso que se deve estabelecer amizade entre os dois com cuidado. [...] Ele não pode virar monitor e eu estudante [...] eu sou amigo do estudante, mas eu tenho a equipe (de educadores) aí primeiro” (Carlos).

Outra característica das concepções sobre aprender e ensinar está respaldada na noção de adaptação que Carlos tem dos estudantes. Ele confirma essa sua opinião ao relatar que o que mais o desafia na prática de ser professor é que a escola tem recebido

estudantes filhos de fazendeiros latifundiários e advindos do meio urbano, pois “o sistema colocou que ele tem que vir [...] para a escola cuidar” (Carlos). Isso o angustia, pois as representações sociais que ele tem das escolas de Alternância se constituíram sob os conceitos de escolas de camponeses ligados à agricultura familiar e aos movimentos sociais do campo. Segundo Carlos “hoje a Alternância não é mais agrícola. A Pedagogia da Alternância não é mais para o campo”.

E como você vai falar do latifúndio, por exemplo, para a filha do fazendeiro? Como você vai trabalhar na sala de aula os movimentos de classe, de divisão de classe na sociedade, e você tem lá dentro da sala menino que está lá embaixo na classe economicamente e menino que está lá em cima? [...] Tem hora que você vai falar, mas a pessoa está ali te ouvindo (Carlos).

Por mais que Carlos procure se adaptar a essas novas e inesperadas realidades, pois ele mesmo afirma que precisa ser um “mediador”: “a gente tem que ser uma roda, tem que rodar na hora ali, igual roda a roda do ‘Jequiti’, rodou e virou” (Carlos), mas a angústia se sobressai à solução: “Como a gente vai atuar no momento de estudo enfrentando essas diferenças aí?” (Carlos). Demonstra que está sendo pressionado e posto em processo de desequilíbrio em relação às representações sociais que tinha sobre ser estudante dos CEFFAs, mas não conseguiu reelaborar sua representação. Por enquanto tem ancorado sua representação no estudante que ele foi e não no estudante com quem se relaciona enquanto professor.

Sobre esse assunto Carlos se referencia mais uma vez na experiência dos mais velhos e no domínio do conteúdo. Relata que busca um “equilíbrio” na ajuda dos educadores mais experientes e no estudo: “Você só dá esse equilíbrio (para os estudantes) se você se mostrar preparado para tentar conduzir o momento” (Carlos). Sobre essa referência de autoridade dos mais velhos sobre os mais novos, Carlos relata que parte dessa dificuldade que o desafia se dá pelo fato de que a idade dele é próxima à dos estudantes. Diz que tem mais dificuldades com as turmas mais velhas. Ele tem a impressão de que sua autoridade fica fragilizada quando não consegue “se impor aos estudantes pela experiência” (Carlos). Quando os estudantes são etariamente próximos ao educador eles pensam: ““nós mandamos nesse pedaço’ [...], ‘Aqui é nós”” (Carlos).

Para compensar esse desafio Carlos acredita que precisa impor sua autoridade pela demonstração do domínio do conteúdo e cultivando uma “amizade” com os estudantes, tendo cuidado para, com isso, não se assemelhar mais a eles, mas, se impor

a eles. “A forma da gente, dependendo, da gente lidar com o estudante, com certeza, vai reagir na forma da aprendizagem e na forma como ele vai se relacionar comigo” (Carlos). Nesses aspectos estão resguardadas as chaves de leitura das representações sociais de Carlos sobre aprender e ensinar na Pedagogia da Alternância. Ele vem e procura se manter na abordagem humanista que herdou da Alternância, porém, para construir sua identidade de educador, que é desafiada por sua proximidade etária com os estudantes e pelo domínio teórico da área de atuação, enfatiza sua profissão em elementos empiristas dos processos de ensino/aprendizagem, diferenciando-se dos estudantes. Portanto podemos considerar que Carlos está desequilibrando suas representações sociais de uma abordagem humanista para uma empirista.

Para materializar essas representações constrói uma visão de professor detentor do conhecimento, que está relacionado com o domínio de informações e de conteúdos, sem os quais o professor não satisfaz aos estudantes e não atende aos seus anseios. Tem a visão de que o aprendizado dos estudantes é uma responsabilidade do professor, que tem que saber os conteúdos, dominar os meios de transmissão destes para os estudantes e se atualizar, para não ficar “atrás dos estudantes em relação ao domínio das informações” (Carlos).

A preocupação com o domínio dos conteúdos coloca Carlos em situação de movimentação. A realidade está o pressionando e ele procura incidir sobre ela e sobre suas dificuldades. Ele explicita uma sequência de verbos e sentenças que indicam prospecção: “procuro”, “sempre procuro”, “não consigo”, “procuro sempre”, “a gente procura”, “estou preocupado”, “tentando mudar”, “eu percebo”, “eu preciso ir mais”, “ir além”, “a gente tem que ser”, “tem que tentar mudar rápido”, “temos que aperfeiçoar mais”, “eu tenho que”, “eu me comprometo”, “eu procuro”, “tem que tomar cuidado”, “eu vou procurando mudar a forma de trabalhar”, “eu vou tentando mudar”, “mudar”, “até dar um jeito”, etc.

Porém esses movimentos não são tranquilos para Carlos. Ele oscila entre uma visão de professor detentor do conhecimento e incentivador da aprendizagem. Para Carlos a transmissão dos conteúdos para os estudantes precisa ser dinâmica para que fiquem motivados para aprender. “A gente não é conteudista, a gente tem que partir da realidade, mas o científico tem que estar em peso ali também” (Carlos). Ele usa uma didática que chama de “método Ver-Julgar-Agir”, que aprendeu na EFA, quando estudante. Carlos começa suas aulas instigando os estudantes sobre o assunto com perguntas. Começando pelo que eles sabem sobre os assuntos, depois sobre os conceitos

e por último sobre as manifestações do assunto na realidade. Essas indagações, que ele chama de diálogo, servem, para “quebrar o gelo” (Carlos) e para motivar os estudantes. “Motivados eles se interessam pelo assunto e participam das aulas” (Carlos). “Sem a motivação, o interesse, o envolvimento e a satisfação dos estudantes são condições indispensáveis ao aprendizado” (Carlos). Essas condições indispensáveis se somam a um conjunto de atribuições do professor, como: “o domínio dos conteúdos”, “o dinamismo nas metodologias para facilitar passar o conteúdo”, “a relação de sinceridade com os estudantes”, “satisfazer-se com o aprendizado dos estudantes” (Carlos).

Dessa forma Carlos, que tem como referência sobre como ser professor o exemplo que teve de seus educadores na EFA e dos seus colegas de trabalho, traz vários elementos da educação humanista, como a liberdade para aprender, a centralidade no desejo e motivação dos estudantes, a inclusão, a auto avaliação, mas almeja ser um professor que domina os conteúdos, transmite o saber certo, controla os contingentes, tem domínio sobre os processos avaliativos, entre outros. Por isso entendemos que Carlos encontra-se focado na ênfase na aprendizagem, mas não acomoda consistentemente suas representações nessa ênfase; os desafios que vivencia o tenciona para assumir uma base mais empirista em suas representações sociais.

Condições que possibilitam Felipe e Laís desequilibrarem suas representações sociais da ênfase na aprendizagem para o ensino/aprendizagem

Felipe e Laís são os educadores que, a partir dos desafios cotidianos, estão reelaborando suas representações sociais da ênfase na aprendizagem para a ênfase no ensino/aprendizagem. Eles vêm de experiências educativas que enfatizam a aprendizagem, se mantêm nelas provisoriamente, mas procuram as alterar para uma corrente de cunho interacionista. Eles fazem os mesmos processos de elaboração das suas representações sociais sobre os processos de ensino/aprendizagem, mas não compartilham dos mesmos processos de ancoragem.

Felipe, por exemplo, que estudou em EFAs durante toda a Educação Básica e se apropriou da visão de ensino/aprendizagem herdada pela Pedagogia da Alternância, relata que a “motivação é a chave para a aprendizagem”. Para ele a motivação no Ensino Médio está mais relacionada com a necessidade. Por isso direciona suas aulas para atividades que deem suporte aos estudantes em tarefas que estejam envolvidos, como é o caso do Projeto Profissional. No Ensino Fundamental o mais motivador são as

operações práticas, concretas. Por isso utiliza-se mais de aulas práticas ou visitas. Felipe afirma que “as crianças têm essa necessidade de visualizar, tocar o objeto de estudo devido a ausência disso no meio em que vivem suas famílias”. “Então as crianças têm curiosidade e interesse em conhecer outras coisas que estão no campo da diversificação agropecuária” (Felipe).

Sobre a realidade dos estudantes, diz que hoje as famílias não dão mais segurança para as crianças, pois os casos de “violência, separação, crianças morando com outros familiares que não os pais, mexem com a cabeça das crianças” (Felipe). Diz que o conteúdo das aulas é “secundário para as crianças”. Caso o educador não se preocupe em acolher as dificuldades das crianças e ajudá-las a resolver esses problemas, elas não terão “condições para se dedicar ao estudo, pois o conteúdo não se tornou uma necessidade para o estudante” (Felipe).

Segundo o que ele relata as conversas individuais que realiza com os estudantes em forma de “bate-papo” ajudam-nos a entender que estudar é importante. Ele procura orientar os estudantes que o estudo lhes “capacitará para mudar a realidade que vivem em suas casas” (Felipe). Reconhece que tem poucas condições de fazer essas orientações, pois não teve formação suficiente para o que ele chama de “parte psicológica” ou “formação humana”, mas considera que o seu trabalho tem dado alguns resultados positivos, pois consegue “animar as crianças para o estudo” (Felipe). Tem buscado nas formações que a RACEFFAES promove para os educadores e em alguns encontros que a escola realiza para as famílias, sobre as relações pais e filhos, a base para esse trabalho que realiza com os estudantes. Do mais, se apoia no diálogo que tem com sua equipe de trabalho.

Todas essas situações afligem o Felipe, porém, ele relata que já foi pior. No início de sua carreira ele tinha “medo de entrar na sala de aula do Ensino Médio”, pois atribui ao educador a tarefa de “dominar, organizar estratégias e metodologias” (Felipe) e transmitir o conteúdo aos estudantes. Tal receio se soma ao fato de que na Pedagogia da Alternância o conteúdo precisa estar adequado à “utilidade que terá para os estudantes” (Felipe). Em todos esses aspectos Felipe manifesta preocupações semelhantes aos educadores da primeira posição, porém, sua atitude diante desses desafios o difere dos representantes do grupo anterior. Felipe assume os desafios com profundidade e busca formas para superá-los, conforme ele explicita em seu próprio discurso sobre suas limitações com o conteúdo:

No primeiro ano eu tinha medo. Você chegar na sala de aula, principalmente do Ensino Médio. Eu tinha medo de ir para a sala. Essa necessidade de cada vez mais os meninos chegavam com uma demanda que eu não sabia resolver. [...] Chegar na sala e não saber responder às dúvidas dos meninos, chegar um momento e não conseguir talvez preparar um momento de estudo legal para o menino entender aquele conhecimento. E esse era o maior medo. De também não saber resolver problema de vida de grupo. Não era só em sala em si, mas também, de chegar famílias aí e a gente não conseguir dialogar. Era basicamente isso aí. O medo de iniciante, mesmo, em si. [...] E hoje parece que já está melhor. Você consegue trabalhar usando várias metodologias que podem ajudar. Acho que isso melhorou bastante (Felipe).

Durante a entrevista, quando Felipe foi questionado se superou esses medos ele responde:

Eu acho que uns 80%. Ainda tem ainda, né? Queira ou não queira tem. Tem momentos que a gente tem que parar um pouco para refletir: como que eu vou fazer para que essa turma adquira mais conhecimento? O que eu posso fazer para melhorar esse momento de estudo lá? Qual recurso que eu posso usar? O que eu vou fazer nessa sala...? Porque as turmas são diferentes, né? Por exemplo, [...] cada turma é diferente. Então não adianta eu ter esse pacotinho de aula sem entender o grau daquela turma, então também tem esse reflexo das turmas. A realidade de cada turma, o grau de conhecimento que a turma tem. Então isso ainda a gente tem que... É por isso que eu voltei naquele fato do diagnóstico. Então eu também tenho que conhecer o diagnóstico daquela turma para saber como trabalhar aquele conteúdo naquela turma (Felipe).

Felipe demonstra que os desafios o colocam em situação de evolução. Ele adere às pressões que sofre para alterar as suas formas de pensar, sentir, mas, sobretudo, de agir. Procura meios de partir do conhecimento prévio que os estudantes têm sobre determinado conteúdo para, a partir desse saber, fazer a sua intervenção. Em outro momento da entrevista Felipe foi questionado sobre como se sente em relação às mudanças que a escola precisa fazer para se adaptar ao perfil de estudantes que está chegando à escola. Ele relata que:

Tem vez que a gente se sente magoado, com raiva e tem vez que fica sem saber como fazer. Por exemplo, tem um estudante que chegou hoje aí e ele é lá da cidade. E para ele vir aqui tem que ter a família para fazer toda a inscrição e tal. E a família se recusou a vir e ele quer estudar. E como a gente pode, então, ajudar esses meninos que querem estudar? Então isso deixa a gente um pouco angustiado, um pouco... de como resolver a situação. Deixa um pouco... a gente fica ainda um pouco... acho que é angústia mesmo, a fase em si. O menino quer e a

família não quer nada. O que a escola pode fazer, então, para que esse menino... Que também a gente não tem essa resposta ainda. [...] Angústia é essa parte de não saber como resolver! Não conseguir entender, mesmo. [...] Eu acho que também faz parte da gente como formador de indivíduo, né? Por isso é que eu acho que a angústia vem. Que sente que também tem um pouco para ajudar aquele indivíduo. Acho que é aí que vem a angústia, mesmo em si. Talvez a gente culpe a realidade da família, mas não compreende também um pouco. O cara é uma vítima daquela sociedade que ele vive, então, como a gente pode ajudar esse cara? Essa angústia também faz parte da gente. Minha mesmo (Felipe).

Felipe não se conforma com os desafios que são postos para ele. Subjetivamente ele se angustia e empiricamente está em ação. Valoriza a motivação dos estudantes como condicionante para o aprendizado, bem como o trabalho de equipe, que auxilia o professor na motivação e concentração dos estudantes de modo geral, mas enfatiza que o professor tem, por sua conta e vez, que garantir as condições de aprendizado na sala de aula. Vale ressaltar alguns outros conceitos explicitados por Carlos, como equilíbrio-tranquilidade-satisfação que são expressões que se ligam à sua representação de professor que atinge a finalidade de aprendizagem nos estudantes e a tríade antônima desequilíbrio-preocupação-insatisfação que reflete o insucesso do professor. Pelo comprometimento de Carlos com a educação ele busca objetivar o sucesso de sua profissão na tríade positiva.

Por isso tem procurado reorganizar suas formas de pensar, sentir e agir, mesmo que esteja embasado na herança humanista da Alternância, para colaborar com a transformação dessas estruturas tanto na sociedade, quanto dentro da escola. Demonstra estar desafiado por essa realidade e reconhece que somente o trabalho que ele e sua escola realizam não é suficiente para intervir nessa realidade, assim, procura reestruturar suas representações para uma base mais crítica da educação.

Laís considera que a “liberdade”, o “interesse/motivação”, as “diferenças” são elementos chaves para a aprendizagem, o que caracteriza sua adesão à corrente humanista de educação, apropriada por ela por seu contato com a Pedagogia da Alternância desde a infância por meio do envolvimento de sua família com o projeto e pela sua trajetória enquanto estudante de EFA e ECOR na Educação Básica. Porém depara-se e desafia-se com a entrada de estudantes com perfis diferenciados dos habituais na EFA em que trabalha, o que compromete os aspectos motivacionais dos estudantes, esperados pelos educadores. Ela, ao acompanhar uma atividade do curso Técnico em Agropecuária, por exemplo, não encontra respostas para estudantes que não

querem fazer projetos ligados ao setor primário da economia, que historicamente esteve ligado à agricultura familiar. Reconhece que a EFA “deixou de fora alguns sujeitos” (Laís) durante anos, mas que agora que eles estão matriculados, e ela precisa saber como lidar com essa diversidade.

Além dos perfis profissionais diferenciados, os processos de elevação da escolarização que assistimos têm trazido para as escolas a necessidade de equivaler a relação idade/ano/série. O que aparentemente é um resultado otimista desafia Laís, pois ela pensa que as crianças em idade menor do que eram no passado não acompanham as exigências da proposta político/pedagógica da EFA. Laís, ao ser questionada sobre as suas dificuldades ao lidar com o público diverso diz que se desafia ao:

[...] lidar com algumas diferenças, que eu sinto que não estou preparada. Diferenças de realidade e da condição de cada estudante, também, da sua capacidade. [...] Então eu tenho uma certa dificuldade. E no campo que sai do mundo mais do campo, e que, dependendo da atividade que a gente propõe e orienta, tem um certo desafio para acompanhar, para orientar. [...] A presença, mesmo, dos sujeitos ali no processo, porque durante um tempo parece que eles ficavam de fora. E a cada vez mais eles estão presentes no meio escolar, então... [...] Principalmente nesse sentido da realidade camponesa.

Essa diversificação do perfil de estudante coloca em cheque a representação social que Laís tem sobre como esses estudantes aprendem. Isso porque Laís construiu uma representação de estudantes que se identificavam ou se adaptavam à proposta da EFA. O contexto agora demanda que a escola se adapte. É o que explicita Laís ao relatar seus desafios:

Era difícil ter um estudante que tinha uma realidade mais urbana. Quando eu estudei, por exemplo, tinha um ou dois. Hoje, depois de dez anos, se a gente for fazer uma porcentagem, ela está bem maior [...] aí parece que a gente está fechando para um público apenas. Hoje, por exemplo, eu me agoniei, agora a pouco com isso, na orientação do Projeto Profissional. O roteiro que a gente tem, dito pronto, é um roteiro que está sempre voltado para o setor primário. Aí na hora de orientar um mais terciário, ou em outro setor, eu tenho um desafio e os meninos também têm o desafio de tentar propor para além do setor primário, porque a gente está ainda com a realidade bem mais voltada para esse setor. Eu sinto que parece que a gente tem que adaptar (Laís).

Laís sabe que precisa mudar porque o “interesse e as necessidades dos estudantes são outros” (Laís). Poderia escolher dinamizar seu trabalho, mantendo sua

representação na corrente humanista, porém esses estudantes trouxeram para dentro da escola outras realidades que não a da agricultura familiar. Eles trouxeram os dilemas das desigualdades sociais em que vivem e Laís tem se desafiado a pensar sobre isso, enquanto educadora da área de humanas e colaborar para mudar esse cenário:

A forma que a gente aborda é que, na maioria das vezes, essa realidade social e econômica está relacionada ao modelo do sistema econômico: capitalista. Aí cai sempre nessa reflexão, quando você vai investigar, sei lá, a causa... ou buscar as consequências..., sempre cai nessa... . Dentro da área de humanas há a necessidade de analisar essa conjuntura aí do sistema, para poder compreender essa realidade local [...]. Eu sinto que às vezes essa contextualização do conteúdo, dependendo do tema, ele é até mais fácil, digamos assim, dentro da área. Porque eu consigo contextualizar melhor. Quando é uma vivencial eu tenho um desafio maior, em relação a essa diversidade dos meninos. Quando é na área, não é facilidade, mas a compreensão do conteúdo, do processo histórico que a gente está estudando lá, por exemplo, com a realidade, permite fazer uma relação até geral, porque cabe para o campo ou para cidade, para aquele que está envolvido numa relação ou na outra. (Laís)

Laís relata que diante dessa situação a escola e ela mesma precisam pensar sobre o que pode ser feito para intervir nessa realidade porque a “escola não tem e nem deve evitar que esses meninos venham para cá” nem “fingir que isso não existe” (Laís). O que percebemos é que Laís desequilibra suas representações sociais diante desses desafios e tende a reelaborá-las em direção a abordagens mais críticas da educação.

Procurando sistematizar uma síntese da segunda posição percebemos que esses educadores têm poucas características em comum no que diz respeito as suas histórias de vida, atuação profissional e formação. Pelo que percebemos os traços comuns foram as dificuldades em cursar a Educação Básica e Superior. Como são filhos de pequenos agricultores sofreram com os deslocamentos longos e noturnos, os períodos de chuva, a discriminação por serem camponeses e estudar na cidade e as condições precárias da Educação Rural. Carlos e Felipe chegaram a interromper os estudos devido a esses fatores e Valentina precisou mudar para a cidade para conseguir estudar. Devido a essas condições eles mudaram os rumos de suas vidas para se adaptar aos cursos possíveis e não aos sonhados. Todos, menos Felipe, são licenciados nas áreas em que atuam. Felipe atua na área agropecuária e possui um curso em nível de tecnólogo. Eles têm entre três e sete anos de trabalho.

Concluimos que os educadores que se encontram nessa posição são, como os da primeira, tensionados a mudar as suas formas de sentir, pensar e agir sobre os processos de ensino/aprendizagem, mas, ao contrário dos que se encontram na primeira posição, encaram esses desafios como possibilidades de mudanças. Esse processo é caracterizado por uma atitude prospectiva diante dos desafios, ou seja, esses educadores são dinâmicos diante do trabalho, sensitivos diante das situações de injustiças e audaciosos em relação ao presente e ao futuro. Uma das hipóteses que levantamos é que o pouco domínio de sua área específica tenha impossibilitado que alguns educadores dessa posição já tenham alterado suas representações, pois, por não terem esse domínio, acabam projetando um professor detentor do conhecimento.

Constatamos também que os educadores dessa posição atribuem à motivação uma das chaves da aprendizagem. Em sua atuação acham essencial para os processos de ensino/aprendizagem que haja desejo e interesse dos estudantes para as atividades, por isso organizam suas aulas de forma a serem motivadoras. Relatam que as formas que mais obtêm êxito são com o uso de imagens ou estudo empírico, por onde trazem para a sala o objeto de estudo ou levam os estudantes ao encontro do objeto. A motivação para todos os representantes do grupo está relacionada à utilidade do conhecimento, ou seja, eles acreditam que o elemento principal dos processos de ensino/aprendizagem que ocorrem na Pedagogia da Alternância é o fato do estudo iniciar-se pela realidade empírica dos estudantes e seguir na tentativa de utilizar os conteúdos do senso comum aliados aos do acúmulo histórico/cultural como formas de melhorar ou transformar os problemas de ordem práticos ou teóricos vivenciados no cotidiano.

Não por acaso todos os educadores dessa posição tem suas representações atuais pautados na abordagem humanista ou caminham para essa construção. Outra característica geral do grupo é a de demonstrar disposição de adaptação da Pedagogia da Alternância diante dos desafios que a realidade traz. É significativa nesse sentido a fala de Carlos: “Hoje a Pedagogia da Alternância não é mais agrícola. A Pedagogia da Alternância não é mais para o campo”. Em outras palavras os representantes da primeira posição explicitaram esse conteúdo, porém, o inédito é que, diante da constatação os educadores dessa posição preconizam que a escola precisa mudar, enquanto os representantes da primeira posição disseram: os estudantes precisam se adaptar. Essa forma de compreender a Pedagogia da Alternância no contexto atual indica que as representações sociais dos educadores da segunda posição apontam para que os

processos de ensino/aprendizagem estruturados pelo Movimento até então não são mais suficientes para entender e intervir nessa realidade.

4.2.3 A terceira posição: saberes reelaborados

Nesse grupo encontram-se Helena, Wallace e Antônio, de ECORs; Joaquim, Pedro e Tereza que trabalham em EFAs filantrópico-particulares; e Haidê, de uma EFA pública. Juntos, representam 50% do total geral de entrevistados. Eles encontram-se nas faixas etárias de 20 a 24 anos (Helena), 25 a 29 anos (Haidê e Joaquim), 40 a 44 anos (Pedro e Antônio), e 50 a 54 anos (Tereza e Wallace). Pedro, Tereza, Helena e Wallace eram professores antes do ingresso nos CEFFAs: Pedro e Tereza de escolas de assentamento de reforma agrária e Helena e Wallace de escolas públicas de orientação empirista. Antônio foi extensionista rural ligado a projetos do agronegócio em grandes fazendas da região, Joaquim foi agricultor e servidor público da área de saúde e Haidê vem de envolvimento com coletivos nacionais articulados pela Via Campesina. Eles conheceram a Pedagogia da Alternância antes do seu ingresso enquanto educadores. Antônio e Wallace a conheceram a partir do seu ingresso nos CEFFAs, Haidê e Pedro, como estudantes de EFAs, Joaquim, por meio de Movimentos Sociais, Helena, por meio do curso de licenciatura e Tereza, do Centro de Formação do MEPES.

Helena é uma jovem educadora de uma Escola Comunitária pública. Em sua família há vários professores, o que a fez interessar-se pela profissão desde cedo e cursar uma licenciatura. Porém sempre foi crítica em relação a pouca liberdade que os professores têm em sua função. Nunca foi simpática às burocracias educacionais e ao fato de existir em algumas escolas autoritarismo dos professores em relação aos processos de ensino/aprendizagem. Ela relata que fez a licenciatura preocupada com essas questões:

Eu fiz esse curso, mas só que no desenvolvimento dele eu fui vendo que era aquilo mesmo que eu queria fazer, que era nesse ambiente que eu queria viver, só que eu sempre me senti um pouco presa em relação a toda questão de burocracia, essa coisa toda. Eu tenho a concepção que na educação a gente tem que ter certa liberdade para trocar e construir juntos e não ser só o papel daquela figura onde eu detenho tudo e outro nada só me ouvindo (Helena).

Por isso procurou conhecer formas alternativas de trabalho, donde teve o primeiro contato com a Pedagogia da Alternância. Ao concluir a licenciatura trabalhou

em escolas convencionais, dentre as quais em uma que viria a passar pelo processo de transição para a Pedagogia da Alternância.

Relata que uma de suas professoras da faculdade conhecia a Alternância e transmitia a ela e a seus colegas mensagens positivas dessa experiência. Dizia que se tratava de uma “escola de trocas, de liberdade, de construção coletiva” (Helena). Ao atuar no CEFFA se sentiu segura, pois confiava na professora que tinha experiência na educação. Ela relata que os seus sentimentos quando se tornou professora da Alternância se confundiam entre os seus anseios para a educação e o medo que sentia, pois as coisas seriam diferentes das que ela conhecia. Seriam “cansativas e extremamente trabalhosas” (Helena). Porém, se diz encantada pela Pedagogia da Alternância por dois motivos. Um é pela forma como se articulam os processos de ensino/aprendizagem dos estudantes; outro é pela valorização do educador.

Walace é um educador de Escolas Comunitárias da rede pública municipal e estadual. Filho de agricultores familiares da região onde estão localizadas as escolas em que trabalha, precisou, desde cedo, assumir a responsabilidade sobre sua casa, devido seu pai ter falecido quando ele e seus irmãos eram crianças. Trabalha como professor há aproximadamente quinze anos, quase sempre na mesma escola e em regime de designação temporária, o que gerou em sua trajetória profissional muita insegurança e instabilidade.

Durante todo esse tempo, dividido entre as obrigações da escola, da propriedade agrícola e da família, não priorizou os estudos, por isso mesmo só concluiu o curso superior em 2013. Tem uma trajetória marcada pelo envolvimento nas causas sociais ligadas às organizações dos agricultores para a transição para a agroecologia. Por esse motivo, esteve enredado e liderando o processo de implementação da Pedagogia da Alternância em escolas do seu município, inclusive as que ele trabalha, que funcionam no regime de Alternância graças a um esforço seu e de seus pares em mobilizar e organizar a comunidade escolar.

Antônio é educador de uma Escola Comunitária da rede pública municipal. Antes de entrar para o movimento da Pedagogia da Alternância atuou como Técnico em Agropecuária em órgãos públicos e em fazendas. Na área da educação está há mais de vinte anos atuando na mesma escola. Já teve experiências na educação convencional, mas não se adaptou, pois, segundo ele mesmo:

Primeiro eu não concordava com algumas coisas da escola [...]. A gente trabalhava muito sozinho. Cada um planejava por si, mas sem acompanhamento... Algumas assim... Acho que era o projeto da escola, eu não concordava muito [...]. É, pouco acompanhamento, pouco planejamento. Você planejava por si próprio. Você fazia o que você queria na sala de aula. [...] e outro porque era muito cansativo você trabalhar quarenta horas e depois trabalhar mais à noite (Antônio).

Joaquim é educador de uma EFA há seis anos, filho de um trabalhador rural assalariado e de uma agricultora familiar, diz que o sentimento que tem pelo campo está relacionado com a profissão dos pais e com o fato de ter sido criado na zona rural. Estudou em escolas convencionais urbanas. Ao concluir os estudos na cidade seguiu, ora a carreira do pai, ora a da mãe e ora, serviços no setor público. Conheceu a Pedagogia da Alternância por meio de colegas do curso superior que estudaram em EFAs e por meio do seu envolvimento com os movimentos sociais. Mesmo que seu curso superior o habilitasse para o magistério, não cogitava ser professor, pois associava as escolas da cidade que conhecia à indisciplina, ao uso de drogas, à violência e ao “perfil urbanizado” (Joaquim) dos estudantes, mas quando conheceu a Educação do Campo vislumbrou a possibilidade de ser professor, visto que para ele “a EFA é totalmente diferente de uma escola convencional” (Joaquim).

Pedro é educador de uma EFA filantrópico/particular há dezenove anos. É filho de agricultores e lideranças sociais e eclesiais que atuaram no norte capixaba em períodos de contradições sociais fortes que marcaram o período da ditadura militar e do avanço dos projetos de agronegócio de cana-de-açúcar, eucalipto, café e bovinos de corte durante as décadas de 1970 e 1980. De um lado tinham a agricultura tradicional, os sindicatos de trabalhadores rurais, os assentamentos e acampamentos de reforma agrária e a igreja católica no auge da Teologia da Libertação; de outro lado o agronegócio em pleno avanço, apoiado pelo governo militar e pelo capital internacional. Tornou-se professor por “opção” de vida, como militante das causas sociais, seguindo o legado dos seus pais. Por isso ele atribui um cunho social ao seu trabalho na educação. Ele considera que as EFAs em que estudou propiciaram um fortalecimento de sua militância nas causas sociais, pois a formação naquele período “era mais para o lado social” (Pedro). A formação conciliava a “percepção que os estudantes tinham da realidade com uma visão geral de mundo” (Pedro).

Tereza é educadora de uma EFA filantrópico/particular há dez anos. Também conheceu a Pedagogia da Alternância via igreja católica. Por indicação de um padre da

sua cidade, deixou seu Estado de origem e sua família e foi para o Espírito Santo fazer um curso de preparação para ser educadora das EFAs, no Centro de Formação do MEPES. Retornou para seu Estado onde atuou nas Escolas Famílias Agrícolas. Logo no início do trabalho teve divergências com o padre, pois segundo ela, “ele coordenava a Regional do seu Estado com autoritarismo e eu não entendia os objetivos do que ele estava propondo” (Tereza), por isso desistiu do trabalho nas EFAs. Tendo conhecido no Centro de Formação do MEPES pessoas ligadas ao MST do Espírito Santo retornou ao território capixaba para trabalhar em escolas de assentamentos de reforma agrária, onde permaneceu por quase 15 anos. Em 2004 tornou-se educadora de uma EFA no Espírito Santo, onde continua atuando. Tereza vê uma aproximação entre as EFAs e as escolas do MST. Segundo ela “as escolas de assentamento são filhas das EFAs. A proposta de educação é a mesma, só que com especificidades” (Tereza).

Haidê é educadora de uma EFA pública municipal há dez anos. Estudou praticamente todos os anos finais do Ensino Fundamental na mesma EFA em que iniciou sua carreira enquanto educadora. Por ter passado por problemas familiares na infância, encontrou nos coletivos das EFAs uma referência para a sua vida. Ela relata que ao entrar na Escola Família encontrou “a harmonia e a acolhida que procurava em casa”, por isso entrar na EFA foi, para Haidê, “uma realização pessoal bem grande, foi um encontro, me apaixonei, fiquei encantada” (Haidê).

Os educadores desse grupo nos informaram no questionário ao qual responderam que participaram de cursos de formação continuada que contribuem para a sua atuação nos CEFFAs. Eles participaram de vinte e oito atividades com essa característica. Dessas, vinte e duas foram oferecidas pela RACEFFAES, sendo encontros regionais de educadores, curso de formação inicial, formação básica em Pedagogia da Alternância e seminários de integração dos setores. As demais formações foram oferecidas pelas Secretarias Municipais de Educação, citadas quatro vezes, envolvendo formações continuadas e planejamentos anuais; pela Escola Nacional Florestan Fernandes, citada uma vez, envolvendo um curso de economia política e pela UFES, citada uma vez, com a especialização em Educação do Campo.

Eles também informaram sobre a participação em eventos que consideraram relevantes para a sua atuação profissional no CEFFA. Eles citaram quatro atividades promovidas pelas Secretarias Municipais de Educação, sendo, seminários e Comitês de Educação do Campo, formações continuadas da rede e o evento de fundação da Escola Estadual Comunitária Rural de Colatina; três eventos promovidos pela RACEFFAES,

sendo, seminário regional de mulheres e encontros regionais de educadores; e atividades promovidas pela UNEFAB, Governo Federal, MEPES e SEDU, sendo, respectivamente assembleia nacional, seminário de políticas públicas e agroecologia, reunião do Departamento das Escolas Famílias e seminário de políticas públicas para a Educação do Campo.

Pela distinção nas formas como os educadores dessa posição alteraram suas representações sociais, os agrupamos por semelhanças nos processos de reelaboração. O primeiro grupo diz respeito aos educadores que alteraram suas representações sociais da ênfase do ensino para o ensino/aprendizagem (Walace, Helena e Antônio); o segundo grupo alterou as representações sociais da ênfase no ensino para a ênfase na aprendizagem (Joaquim); o terceiro grupo alterou da aprendizagem para o ensino (Tereza); e o quarto, do ensino/aprendizagem para o ensino (Pedro e Haidê). Apresentaremos, a partir de agora os educadores que compõe cada grupo, bem como as condições que possibilitam essas acomodações.

As condições que possibilitaram Antônio, Wallace e Helena reelaborarem suas representações sociais da ênfase no ensino para o ensino/aprendizagem

Wallace trabalha em uma escola que adotou a Pedagogia da Alternância há cinco anos, porém, atua nessa mesma escola há aproximadamente quinze anos, sempre em regime de designação temporária. Por ter cursado licenciatura recentemente, construiu as bases de suas concepções pedagógicas e da cultura escolar via apropriação que fez pelo trabalho, inspirando-se em professores seus do período em que cursou o Ensino Médio, por colegas de trabalho e pelo estudo pessoal. Segundo Wallace:

Como não tinha a formação, tinha que estudar muito para preparar as aulas, tinha que seguir o livro mesmo. Na época era seguir o livro mesmo. Era o jeito das escolas mesmo. E não tinha muita abertura. A sequência era aquela mesma e tinha que estudar muito. Estudava, preparava as aulas conforme o livro, usava praticamente todas as atividades do livro. E aí, claro, tinha dificuldades. Tinha atividades que eu resolvia todas elas em casa para depois passar para os meninos. Já assim, com medo de alguém perguntar e eu não saber responder.

Por ser um educador esforçado, que sempre enfrentou desafios na prática docente, não teve dificuldades de reelaborar seus saberes e práticas a partir da implementação da Pedagogia da Alternância. O seu longo tempo de trabalho e o esforço

peçoal que fez para se apropriar do conteúdo o capacitaram com um vasto conhecimento da área em que atua. Acrescenta-se a isso a fonte de suas referências que estiveram centradas no cotidiano e no exemplo. Tem, por um lado uma dificuldade, pois habituou-se, na insegurança, a referenciar-se na experiência dos colegas, porém, por outro lado, possui certa abertura para as novidades. Por ter vivido situações de instabilidade profissional durante toda a sua carreira e por ser testemunha de práticas pedagógicas que desconsideravam as formas peculiares de vida dos estudantes camponeses, Wallace é um educador criativo em relação as formas como a escola é organizada. Em relação ao passado, por exemplo, tem uma visão crítica e indignada no que se refere ao fato da escola atender crianças e não adotar a modalidade Educação do Campo. Wallace relata, a esse respeito, que, como agricultor e pai de estudante da escola:

... via que aquele tipo de educação que era feito aqui não era tão favorável para gente. Era uma educação mais voltada para o meio urbano; na verdade era essa, muito voltado para o meio urbano. Das nossas comunidades, por exemplo, não dizia, ninguém falava. E aí a ideia era essa, era quebrar todas essas questões. Trazer algo mais para a realidade nossa, para a realidade do campo. E aí, sempre... em mim, sempre tive essa, esse apego pelas coisas da roça, de gostar do campo, e de querer ser valorizado. E a gente sempre viu que sempre fomos pouco valorizados. Não tinha nenhum apego ao campo [...] não tinha nada do campo, na verdade não tinha nada do campo. Às vezes na condução da escola tinha um direcionamento diferente da visão que nós imaginávamos que pudesse ser (Wallace).

A flexibilidade e adaptação que Wallace desenvolveu para trabalhar e sua criticidade e mobilidade política o possibilita avançar na reelaboração de sua representação social de uma prática empirista orientada pela escola para um modelo mais interacionista de educação espelhando-se no desenrolar do processo de implementação da Pedagogia da Alternância. Se por um lado a reorganização da escola lhe confere mais seguridade e prestígio no trabalho, por outro resolve antigos anseios em relação à contextualização da escola. Em alguns aspectos Wallace manifesta que sua representação sobre as formas de aprender e ensinar não estão acomodadas, mas estão em processo de acomodação. Isso ele manifesta, por exemplo, ao criticar com veemência de suas experiências anteriores. Em um dado momento da entrevista, após ter explicitado as mudanças que percebeu em si e na escola após a implementação da Pedagogia da Alternância diz que:

[...] se for para eu voltar para o sistema convencional eu abandono a educação. Eu acho que eu não volto mais não. Meu pensamento é esse, pois na verdade quando começamos a trabalhar com a Alternância eu acabei, mesmo sem conhecer, eu me apaixonei. Hoje eu acho que a educação já virou paixão, né? Porque às vezes enfrentamos dificuldades, várias vezes, até agora na Alternância, várias vezes bateu o desânimo, bateu! mas é paixão (Wallace).

Aparentemente essa seria uma posição de manutenção da representação social, via negação dos saberes prévios que tem sobre educação. Vista desse ângulo, essa negação indicaria que Wallace não se desafia e não muda suas formas de pensar, sentir e agir; ele nega sua experiência prévia a substituindo por uma nova experiência. Porém, as experiências tanto de Wallace quanto de Helena na educação convencional foram referências negativas. A seriedade e a profundidade com que explicitam suas opiniões e suas experiências revela que ambos tomaram consciência da situação precária e autoritarista ao qual se submetiam anteriormente e, mais do que isso, lutam no cotidiano do seu trabalho para superar essas dificuldades e construir uma prática mais protagonista do trabalho. Portanto suas posições não são passivas em relação ao passado. Eles buscam no passado as inspirações para construir sua prática no presente, como é o caso do domínio do conteúdo, mesmo que sua visão do passado seja depreciativa.

Wallace, Helena e Antônio encontram em sua trajetória pessoal, profissional e educativa referências fortes para reorganizar seus saberes, seus sentimentos e suas práticas agora na Pedagogia da Alternância. Helena tem uma forte referência na formação inicial que teve via uma licenciatura. Já Wallace tem esse aparato no longo período de trabalho na mesma área e, com raras exceções, na mesma escola. Ele diz na entrevista que possui facilidade com os conteúdos e que procura ajustá-los à metodologia da Alternância:

Hoje eu preparo minhas aulas assim [...], depois desse tempão todo trabalhando aí só com matemática, principalmente no Fundamental, deu para memorizar muita coisa. Então hoje eu estou preparando minhas aulas assim: pego os conteúdos de acordo com as fichas e como tenho já um conhecimento daqueles conteúdos eu mesmo faço, raramente eu pego um livro. Eu já sei qual é o conteúdo que eu vou fazer e eu mesmo crio as mesmas, as... os problemas, os exemplos, as propostas [...]. Eu acho que uma das coisas que têm que ter a mudança é isso aí, para poder fazer demonstrações, mas gosto, dependendo do tema, e quando tenho a chance, de poder mostrar na realidade. Dá para

usar muito a horta para falar, às vezes dá para usar a rua, uma árvore e de vez em quando eu ando fazendo isso aqui [...]. Procuro direcionar mais para nossa realidade, apesar de faltar uma imensidão ainda. Não tenho aquele caminho certinho, do jeito que deveria ser, mas sempre que eu posso, que tenho as condições, de direcionar mais para realidade (Wallace).

Demonstra nesse momento da entrevista ter mudado suas referências sobre os processos de ensino aprendizagem para uma prática mais crítica e contextualizada, quando reconhece que, partindo do conhecimento do senso comum que as crianças possuem para desenvolver suas aulas “eles aprendem mais rápido e aprendem de forma diferente. Eu vejo que eles não esquecem” (Wallace). Wallace reconhece que essas formas de aprender e ensinar que partem do contexto e do senso comum provocam mudanças relevantes nos processos de ensino/aprendizagem. Segundo ele as crianças estabelecem com o professor uma relação diferenciada, pautada na confiança. Ele relata em sua entrevista que, mesmo sendo ele um educador exigente, rígido nas orientações e no cumprimento das atividades, é uma referência para os estudantes tanto no aspecto curricular quanto das relações humanas:

Eu procuro ser amigo deles a qualquer custo, mesmo aqueles mais arreados, eu procuro conversar muito com eles e ser amigos e sempre ajudar muito todos eles sem distinção. [...] eu não faço distinção de ninguém, apesar de quando eu precisar chamar a atenção, eu reconheço que sou muito rígido, muito duro naquilo que falo. [...] (mas) qualquer probleminha que eles têm, eles vêm me procurar. Qualquer coisa eles vêm me procurar. E aí tem uma fala aberta para conversar abertamente com eles. Não tendo problemas com nenhum deles, mas é assim, ao mesmo tempo em que estou dando aula com eles eu também estou conversando com eles (Wallace).

Wallace, mesmo tendo demonstrado estar resignificando seus saberes e fazeres docentes, esbarra-se na cobrança dos colegas. Ele diz não saber o porquê, mas sua narrativa demonstra que existe por parte de outros professores que compõe uma das equipes que trabalha dúvidas a respeito do seu trabalho. Ele diz que os estudantes estão melhorando o aprendizado na área que atua. Os demais professores insinuam que Wallace não está trabalhando integralmente os propósitos da escola. Esse fato aflige Wallace, porém ele se mantém firme em seus objetivos, pois, por mais que sua representação social sobre os processos de ensino/aprendizagem esteja em mudança, está ancorada em uma vasta experiência, além dos acréscimos de estar, mesmo com idade elevada em relação aos colegas, saindo recentemente de uma licenciatura;

participando à quase quatro anos de formações em Pedagogia da Alternância; e estar lendo e tendo como referência a Pedagogia de Paulo Freire.

Walace e Antônio concordam que a escola precisa ser flexível, adaptar-se às crianças, pois o conhecimento prévio que possuem, que é a base para um aprendizado verdadeiro, é diversificado. Portanto não é possível tratar todos como um corpo só, mas é possível considerar que há saberes diversos em uma turma. E que esses saberes não são um problema para o aprendizado, mas uma possibilidade, pois a socialização do saber diversificado é uma parte do novo aprendizado.

[...] eu usei esses dias com os meninos os canteiros da horta quando a gente estava falando de área e pude observar que quando a gente leva para a realidade para a sala de aula, para demonstrar, fica melhor. Mas eu pude ver que lá na prática, na realidade eles tinham um entendimento melhor do que quando eu mostrava na sala de aula, eu também usei muito a colheita de café; a questão da colheita de café [...] do beneficiamento (do café) e via que na realidade era diferente. Aqueles que têm um relacionamento com aquilo entendem melhor, mas como a gente tem menino aqui e não faz parte disso, não trabalha com agricultura, aí sente mais dificuldades, então tentava jogar várias atividades para casa deles em relação a área, medir quintal, olhar partes da própria casa para ver se buscava um entendimento melhor aí. Eu acho que quando você fala da realidade o entendimento é melhor. [...]. O que está acontecendo é assim: tem alguém que não tem relacionamento com a agricultura que irá ver algo da agricultura e tem aqueles que têm um relacionamento com a agricultura que estão vendo algo daqueles que não têm a ver com a agricultura. Eu tento misturar as coisas para poder ver se conseguem aprender ao máximo (Walace)

Antônio relata que teve desafios no início de sua carreira na Pedagogia da Alternância, pois não tinha uma preparação para o perfil agroecológico do trabalho de uma Escola Comunitária. Seu pai trabalhava no INCAPER, sua formação escolar foi toda no sistema convencional e fez o curso Técnico em uma Escola Agrotécnica Federal. Portanto sua visão de Educação do Campo estava direcionada para o extensionismo rural. “Era chegar na sala de aula e dizer como era, assim... dar receita, né? eu utilizava pouco da vivência do estudante” (Antônio). Demonstra nos relatos de sua entrevista que mudou suas formas de pensar, sentir e agir a esse respeito. Diz que hoje, “A gente parte da vivência dos meninos, eu sempre chego na sala de aula, quando vou começar algum assunto, questiono o que eles sabem do assunto primeiro, não chego na sala... não chego mais na sala dando receitas. Era uma coisa estranha. Hoje eu acho muito estranho você chegar e dizer: olha é assim!” (Antônio).

Antônio se preocupa mais com o conhecimento que os estudantes possuem sobre os assuntos que irá trabalhar. Relata que inicia os temas das aulas com um “bate-papo”, onde ele questiona os estudantes a respeito de como o tema em questão ocorre na realidade em que vivem ou na realidade em que suas famílias trabalham, o que os estudantes conhecem, ouvem falar ou acham sobre determinado tema. A partir desse levantamento é que Antônio organiza suas aulas. Ele relata que se embasa no Plano de Curso formulado pela RACEEFAES, mas que a partir das constatações que extrai dessa conversa com os estudantes “reformulo ou adéquo os conteúdos” (Antônio).

Com isso Antônio chega a alguns pontos que são, para nós, decisivos para o entendimento dos processos pelo que passam suas representações sociais sobre o ensino/aprendizagem na Pedagogia da Alternância: para ele, cada turma precisa ser trabalhada de uma forma diferente da outra, porque o conhecimento dos sujeitos de uma turma ou os saberes coletivos ou compartilhados são variantes de um grupo para o outro, o que torna o planejamento e a intervenção do educador únicos. Ou seja, a informação que é elementar para uma turma acompanhar uma sequência de pensamento não tem o mesmo valor para a outra, isso “porque uma nova informação precisa ligar com o que o estudante já sabe e possibilitar que ele vá além do que sabe” (Antônio). Ele provoca os estudantes por meio desse “levantamento da realidade”. Questionando os estudantes, sua intenção é provocar neles rupturas e desequilíbrios entre o conhecimento que têm sobre determinado tema e a ineficiência ou a insuficiência desses conhecimentos para lidar com situações mais complexas. Nesse sentido é nítida a posição interacionista de Antônio sobre as formas de aprender e ensinar. Ele articula o movimento dialético e processual das teorias críticas em sua prática docente.

Igualmente a outros entrevistados, em distintas posições nos processos das representações sociais, Antônio está tensionado pela mudança no perfil dos estudantes que chegam ao CEFFA, mas ele se distingue dos demais educadores, pela forma como encara o problema. Antônio objetiva sua representação social sobre os processos de ensino/aprendizagem na abordagem interacionista, mesmo diante dessa realidade que alarma os CEFFA. Ele relata que antes, “quando os estudantes eram agricultores, o conhecimento que eles tinham era mais padronizado” (Antônio). Essa padronização facilitava o trabalho do educador. Partir do conhecimento do senso comum era partir de um ponto que unificava a turma. Hoje, devido às múltiplas idades e relações do sujeito com o campo, “existe nas turmas diversos níveis de um mesmo conhecimento que se misturam com conhecimentos diferentes sobre determinado assunto” (Antônio). O

trabalho do educador precisa ser, em suas palavras, mais “flexível”, mais “maleável” tanto nos conteúdos quanto nos próprios instrumentos da Pedagogia da Alternância.

Antônio diz que essa nova realidade é mais “desafiadora para o trabalho, mas tenho procurado e às vezes até conseguido entender e criar um ambiente de aprendizagem significativa entre o coletivo da turma” (Antônio), adotando medidas ora coletivas, ora grupais dentro do coletivo e ora, até mesmo individualizadas. Para tanto, tem dinamizado seus momentos de estudo e contado com a monitoria e com a socialização de experiências entre os estudantes para nivelar os conhecimentos múltiplos e prévios da turma. Quando questionado sobre como se sente diante da inexistência de pré-requisitos ou de um conhecimento prévio padronizado para os estudantes participarem de suas aulas, Antônio responde:

Olha, já me deixou mais angustiado. Já fiquei muito... já fiquei mais angustiado. Hoje em dia eu consigo entender que faz parte do processo, não é? Tem menino... Não dá para achar que a gente vai ter... que nós vamos ter aqui na escola só um tipo de estudante. O que eu tento na minha angústia é talvez... Eu acho que eu dou até mais atenção aos meninos que têm as dificuldades em relação a essa questão técnica. Que imagina um menino que não conhece uma semente de beterraba? Teve época de eu ficar estressado: como você não conhece uma semente de beterraba? um exemplo. É aquela coisa de ser maleável. Dizer: olha, o menino não conhece uma semente, não conhece uma enxada. Você tem que se adequar mesmo. É mais fácil eu me adequar aos meninos do que eles se adequarem, correrem atrás.

Essa adaptação que Antônio relata, pudemos, analisando seu discurso proferido na entrevista, observar que é feita pela diversificação de metodologias de trabalho. Percebemos o uso de: pesquisa bibliográfica em livros, internet e apostilas, aulas práticas, aulas de observação *in loco* e aulas extras acompanhadas pelo próprio professor e trabalhos de grupo. Antônio diversifica suas aulas ora utilizando pelo menos três eixos metodológicos; ora prima pela socialização, pois acredita que um estudante pode aprender a partir das experiências do outro; ora utiliza de um método mais diretivo, pois, mesmo que parta do conhecimento prévio dos estudantes, traz, ele mesmo, novas informações que são transmitidas aos estudantes; ora trabalha com a produção do conhecimento, onde articula uma série de dinâmicas de ensino e pesquisa para que os estudantes cheguem a conclusões científicas, mais contextualizadas e significativas.

Esse fato mostra que Antônio não é um adepto de uma ou outra teoria pedagógica, que não mede esforços para que haja aprendizagem e que constitui sua representação social de forma dinâmica. Sua ação criativa e diversa que ultrapassa as orientações da escola possibilita-nos visualizar que Antônio, diante dos desafios, reorganizou suas representações. Quando questionado sobre se suas formas de dar aulas tem favorecido a aprendizagem, Antônio tem clareza nas respostas reconhecendo avanços, mesmo sabendo dos limites do seu trabalho e as melhorias que precisa empreender. Essa posição confirma mais uma vez que Antônio alterou suas representações sociais, pois se sente desafiado a mudar suas formas de pensar e agir diante dos desafios que a realidade lhe põe. Ou seja, Antônio é ativo diante dos desafios que ele e a escola enfrentam.

O fato de Antônio estar tensionado e angustiado com os desafios pelos quais a escola passa mostra que ele não nega suas convicções. Sua preocupação é essa: diante do perfil da escola, de toda aprendizagem que ora herdou dos colegas de trabalho e das formações, ora produziu, ele mesmo, em mais de vinte anos de atuação, se desafia com a nova conjuntura agropecuária da região que se materializa na multiplicidade de perfis de estudantes no CEFFA. A sua preocupação e a sua ação recorta pontos distintos, mas complementares na constituição de sua representação social. A sua preocupação mostra que tem concepções ancoradas em representações consolidadas; e a sua ação mostra o processo de reorganização dessas representações, uma vez que a realidade infere sobre as formas de organização dos processos de ensino/aprendizagem da escola.

Antônio tem no seu acúmulo de experiência na docência um forte referencial em relação aos conteúdos que irá trabalhar com os estudantes. Ele relata na entrevista que o “balizador no nível, da intensidade e até de seleção de conteúdos é a experiência que os estudantes possuem” (Antônio), por isso precisa ser dinâmico e criativo, pois o planejamento não dá conta de antecipar esse perfil individual ou grupal. Por isso o acúmulo que ele tem, como é o caso de Wallace, facilita sua atividade, porém essa regra tem algumas exceções, pois há informações ou conteúdos demandados pelos estudantes que fogem ao seu conhecimento. Antônio relata que não se sente “constrangido de não poder atender, de imediato às dúvidas” (Antônio). Diz que justifica para a turma não conhecer a determinado assunto e solicita um prazo ou sugere uma pesquisa. Antônio demonstra que representa o papel de professor diferentemente de uma visão empirista ou inatista. O fato de reconhecer o que sabe, os limites de seu domínio, a inquietude e a

busca, quando desafiado, explicita que Antônio constrói suas representações em um movimento dialético e interacionista.

Ele busca inspiração para essas formas de agir, pensar e sentir nas formações às quais participa, promovidas pela RACEFFAES, nas reflexões que promovem no coletivo da equipe e nas leituras que faz, onde destaca a pedagogia de Paulo Freire, textos de Vygotsky e da corrente da agroecologia. Elas “ajudam a mudar bastante a prática”, diz Antônio. E continua: ajudam “a você iniciar o trabalho com os meninos a partir da realidade deles”. Antônio reconhece que suas formas de agir, pensar e sentir foram produções culturais aos quais participou e construiu, pois, segundo ele, suas “convicções foram construídas por intermédio da minha relação com o ambiente de trabalho e com a Pedagogia da Alternância” (Antônio). Ele relata que seus irmãos que tiveram a mesma formação sua, mas oportunidades de trabalho distintas, têm concepções, formas de agir, ser e sentir o mundo diferentes das suas. “[...] eu vejo que se eu não tivesse vindo para cá o nível que... o que eu estaria lendo, como estaria o meu discurso, a minha experiência de trabalho seria totalmente diferente. Acho que a minha vida na escola contribuiu para o tipo de estudo que eu faço hoje” (Antônio).

Nesse sentido as representações sociais de Antônio, Helena e Wallace coincidem, pois todos têm uma visão sobre o trabalho docente definida, crítica e importante para a constituição de sua forma de ser, sentir e agir no mundo. Helena e Wallace, por exemplo, trabalharam no sistema convencional de educação na mesma escola em que trabalham com a Pedagogia da Alternância e percebem a distinção entre sua atuação antes e agora. Repudiam o tratamento que recebiam e reconstróem sua identidade de professor no novo trabalho que desenvolvem, mesmo buscando parte das referências para o que fazem no passado.

Helena diz que quando trabalhava em escolas convencionais se “sentia como um objeto descartável que poderia ser rejeitado a qualquer momento e substituído por outro” (Helena). Agora, na Pedagogia da Alternância, sente que sua pessoa, seu trabalho e sua opinião “têm valor e são ouvidos de igual para igual entre os colegas de trabalho” (Helena). Diz que, ao contrário das escolas convencionais, a sua função não é só dar aulas, ela conhece “cada cantinho da escola” (Helena) e pode opinar sobre tudo. Segundo Helena, “a opinião (depois da Alternância) ganhou um peso absurdo”. E isso é que a prende a essa escola que trabalha agora. Helena e Wallace materializam a depreciação docente na função do diretor escolar do sistema convencional. Segundo Wallace, “na época enquanto tinha o diretor, o diretor era superior e o resto era assim,

era resto. Tinha que trabalhar e o diretor ia te avaliar. Se você era bom ou você era submetido a ele a fazer os trabalhos que ele quer que você faça e não o que você queira ou poderia fazer”.

A representação social de Helena e Wallace sobre ser professor está passando por um processo de acomodação, pois eles resignificaram o que conheciam sobre educação e escola, como coisas estáticas, e estão objetivando, no dinamismo da Pedagogia da Alternância, os seus saberes, em um processo de reelaboração. Helena diz que a “Alternância é um movimento constante, onde não há acomodação: a gente tem muita coisa para melhorar, mas eu acho que a gente está no caminho certo demais”. Helena afirma que o que mais o impacta na implementação da Pedagogia da Alternância é a relação dos educadores com os estudantes:

Os meninos do jeito que eram, todo mundo... São regras que tem que seguir, todo mundo uniformizado, fila, professor que sabe tudo e o cara nunca sabe nada, não tem direito do diálogo. Não tinha direito nem de se explicar, na verdade. E hoje a gente vê isso tudo ao contrário. Apesar de todos nós ainda... Eu entendo que a gente tem que crescer muito ainda nesse sentido, nós temos que crescer muito. Mas eu tenho para mim que, e eu já te falei isso uma vez, que para mim, já ajudou e tanto que mudou no jeito de conversar com os meninos, então isso na Alternância me chama muito a atenção.

Por estar convencida desse trabalho, Helena faz uma distinção entre a escola tradicional e a Pedagogia da Alternância. Para ela o foco da primeira está na “transmissão direta do conhecimento que o professor tem para o aluno por meio de esforços de fixação, a cópia do livro no quadro e do quadro no caderno e a exposição verbal do professor” (Helena). Ela relata que a Pedagogia da Alternância supera essa lógica. Algumas vezes ela cria situações na sala que desafia os estudantes a verem as coisas “por ângulos improváveis para estimular a criatividade e relativização dos conteúdos” (Helena). Outras vezes utiliza estratégias, dentre as quais privilegia os questionamentos, para instigar os estudantes a externalizarem conhecimentos empíricos e teóricos que possuem sobre determinados conteúdos e a partir do que eles socializam é que ela inicia as aulas.

Ela comenta que nestes momentos é comum que aprenda “com os estudantes informações e conhecimentos que eles possuem sobre a agropecuária que não faziam parte dos meus conhecimentos” (Helena), pois ela não teve contato com essa realidade antes de ser professora da escola: “os estudantes têm a chance de falar o que talvez eu

não saiba. Assim, sentamos e conversamos, pois eu não sei tudo, mas todos têm um pouco a acrescentar. Porque não ouvir o que o outro tem a falar?” (Helena). Segundo o que ela relata, o conhecimento ocorre dessa interação entre o que ela e os estudantes sabem, o que não sabem e o que se troca nas aulas. Ela evidencia que a socialização dos conhecimentos prévios não se restringe ao conhecimento empírico, mas também ao abstrato, uma vez que nos diálogos que promove com os estudantes não os indaga apenas sobre suas experiências com o conteúdo em questão, mas também sobre as impressões que eles têm sobre o objeto. Ela usa perguntar aos estudantes o que acham de determinada coisa.

Por acreditar nessa forma de produção do conhecimento, Helena organiza didáticas apropriadas para essa interação. Conforme Helena relata: “Costumo estimular a conversa na sala, organizo atividades onde os estudantes sentam-se em um único círculo e valorizo atividades coletivas e de interação dos estudantes”. No entanto Helena enfrenta dificuldades em organizar suas aulas, pois ela não sabe com precisão o conteúdo que trabalhará na aula seguinte, mesmo que tenha algumas diretrizes previstas no Plano de Curso e em seu planejamento. Diz ela: “Eu praticamente nunca chego com nada pronto e jogo para eles e sento e converso e falo para construirmos juntos” (Helena). Ela relata que precisa ter muita criatividade e um domínio mais amplo da sua área, pois precisa colaborar para que os estudantes avancem em seus processos de ensino/aprendizagem. O tempo também não tem sido um aliado para Helena. Diz ela que o tempo/aula de 50 minutos “a mata”, pois rompe com processos que estão sendo construídos que não obedecem a essa mesma lógica temporal do cotidiano escolar.

Vale ressaltar que Helena está elaborando uma forma interacionista de atuar com as formas de aprender e ensinar, pois o conhecimento para ela é processual e cíclico. Ela demonstra ter consciência dessa dimensão dos processos. Quando a questionamos sobre a suficiência do diálogo e da troca de informações para a aprendizagem dos estudantes, ela responde: “Não é uma conversa em vão, é uma conversa para termos uma base, fazer um levantamento do que eles sabem e de acordo com aquilo que eu sei e aquilo que eles falaram a gente constrói um final” (Helena). Ela enfatiza que sua função nesse momento é de “instigar os estudantes para pontos mais desafiadores, mais abstratos, para que eles fiquem angustiados”. A partir daí “gera mudança e movimento” (Helena).

De acordo com a educadora os questionamentos que ela faz sobre a socialização das constatações empíricas ou abstratas dos estudantes promovem uma inquietude nos estudantes. Eles ficam “sedentos para saber o que é” (Helena). Para ela esse é o ponto

ideal da aprendizagem, pois há interesse entre os estudantes. Nesse momento sua atuação não é mais de diagnose, mas de intervenção: “do mesmo jeito que perguntamos eu tenho que devolver respostas” (Helena). A partir desse levantamento inicial ela pode ser mais ativa, pode “direcionar”, pois ela possui informações para além das que os estudantes possuem. Diz ela: “eu respeito a opinião do estudante, mas ao mesmo tempo tento mostrar que pode ser diferente”. O resultado desse processo é a aprendizagem de fato entre os estudantes. Segundo Helena,

“[...] antes os meninos não lembravam tanto (do que aprendiam) porque a aula era mais parada. Hoje em dia eu acho que os meninos levam mais. Isso por conta do dinamismo da aula e da forma de trabalhar. Então é um conhecimento que eles não vão levar só para agora, é um conhecimento para o resto da vida”.

Atribui essa perenidade do conhecimento à sua utilidade prática e conscientizadora. Segundo a educadora os estudantes reconhecem que os conteúdos das aulas serão usados por eles em um dado momento de suas vidas. Por isso ela percebe que a capacidade de criticidade dos estudantes vem se elevando. Agora “eles têm um pensamento crítico, têm uma posição, sabem pelo que lutar, tendo embasamento para isso” (Helena). Outra observação que ela faz é que devido ao caráter conscientizador das atividades desenvolvidas pela escola o comportamento dos estudantes vem mudando. “Vemos aqui alguns estudantes que mudaram o comportamento de ruim para melhor e essa mudança é devido à formação da consciência” (Helena).

Helena acredita que os estudantes precisam estar preparados para a dinâmica da escola. Especialmente entre os mais novos ela diz sentir dificuldade em trabalhar pelo fato das crianças não estarem adaptadas à sua metodologia, por isso sugere que essa forma de trabalho seja disseminada para o 4º e o 5º ano. Esse relato demonstra oscilação na compreensão de Helena sobre processos psicossociais da educação. Sua crença está na adaptação dos estudantes à escola, o que sinaliza que sua representação social sobre aprender e ensinar não se encontra totalmente acomodada, mas em adaptação. Se por um lado tem nítida consciência que a contextualização, a significação e a evolução processual são os caminhos para a aprendizagem, por outro, afirma que é necessário que haja uma preparação do estudante para proceder dessa forma. Ou seja, se o ponto de partida do aprendizado é o estágio em que se encontram os estudantes, qualquer estágio deveria ser um estágio ideal de desenvolvimento da aprendizagem. A adaptação seria uma negação desse princípio.

Ao reelaborarem suas representações sociais sobre os processos de ensino/aprendizagem, algumas características comuns entre Antônio, Helena e Wallace nos chamaram a atenção por caracterizarem os processos de objetivação da representação na ênfase ensino/aprendizagem. Ambos são desafiados em suas práticas docentes na contextualização do conteúdo. De um lado porque entendem que esse é um meio que possibilita a construção do conhecimento, de outro porque sabem que um conhecimento que não está vinculado com as formas materiais de existência não é suficiente, quando o que almejam são processos de emancipação. Outra característica comum em como concebem as formas de aprender e ensinar é o processo dialético da construção do conhecimento. Ambos relataram que para uma efetiva aprendizagem precisam partir do contexto e do conhecimento que o estudante se insere/possui, mas que isso não é suficiente, pois há, além do que está dado, outros campos que podem ser explorados para a compreensão dos fenômenos. Eles têm em comum a convicção de que ao ensinarem, aprendem. Helena foi a que mais explicitou essa característica. Por ter pouco contato com o campo diz que ao questionar os estudantes sobre sua realidade aprende sobre essa área que não domina.

Helena, Antônio e Wallace se desafiam, como outros educadores entrevistados, com a nova configuração de campo e camponês produzida nas últimas décadas. Reconhecem que o trabalho dos CEFFAs tornou-se mais exigente, porém se distinguem dos demais educadores que vivem esse dilema pela forma como compreendem essa diversidade na sala de aula. Para eles é necessária uma adaptação da escola ao contexto agropecuário, porém essa adaptação não diz respeito a uma adequação. A escola precisa se posicionar e ajudar a intervir, mas para isso, antes de tudo precisa ter essa diversidade de crianças matriculadas. A escola não pode ser para eles um espaço onde só frequentem aqueles que o fazem por opção, mas uma escola de toda a comunidade. Por isso o programa pedagógico tem que se ajustar às crianças para que esta possa intervir na realidade. Eles relatam que as crianças que não são do campo tem a colaborar com as que são e vice-versa. Para eles importa que o contexto, seja qual for, seja o ponto de partida e chegada.

Percebemos que as visões desses educadores estão ancoradas em determinados pontos que os congrega, mas que não são os mesmos para todos os educadores entrevistados. Um desses pontos é o fato desses educadores estarem vinculados às ECORs, que são escolas de Pedagogia da Alternância que não tiveram uma história tão marcada pelas influências históricas (humanistas) do Movimento CEFFA e das

instituições religiosas. Por serem entidades públicas, essas escolas percorreram caminhos paralelos, apropriando alguns elementos históricos do Movimento CEFFA a partir da implementação da Pedagogia da Alternância e acessando outras informações pelas parcerias dos entes federados para a formação, pelas universidades, pelos programas de formação continuada das Secretarias Municipais de Educação, entre outros. Sendo públicas essas escolas trouxeram para o seu interior, via política pública de universalização da matrícula na Educação Básica, toda a realidade da comunidade, tornando-se um espaço de reflexão da realidade mais geral, e não somente da agricultura familiar, como é o caso da história das EFAs.

Outro ponto que merece destaque no processo de ancoragem e objetivação é o domínio do conteúdo da área que atuam. Antônio e Wallace têm uma longa carreira na educação, o que os possibilitou uma consistente apropriação curricular de suas áreas. Helena vem de uma família de professores, por isso, conforme ela relata, estudar sempre foi um hábito comum em sua casa. Esses educadores narraram em suas entrevistas que têm muita liberdade e flexibilidade na organização de suas aulas pelo motivo de dominarem os conteúdos. Isso os possibilita trabalhar de forma mais dinâmica com os estudantes sem que para isso precisem reduzir o foco do estudo teórico nas aulas.

O conteúdo, a informação, a conversação são considerados, na Teoria das Representações Sociais, os elementos chaves para que uma representação, diante de um desafio, possa se reorganizar (Moscovici, 2011). O que percebemos é que pelo fato de terem domínio sobre os elementos teóricos da área em que atuam, esses educadores não tiveram resistência e dificuldade em mudar, porque não precisaram destruir o que possuíam para reconstruir outra forma. O que fizeram foi mudar a concepção sobre o jeito como os estudantes constroem o conhecimento e como eles podem mediar essa construção. E nesse processo de construção eles têm a colaborar, pois o que possuem, em termos teóricos é superior ao que os estudantes já elaboraram. Por isso podem mediar as reelaborações dos estudantes.

Porém eles tiveram motivações em comum, quando tratam de reelaborar suas representações sociais. Esses educadores têm buscado inspiração nas teorias de Paulo Freire, Piaget e Vygotsky. Explicitaram em seus discursos que as formações da RACEFFAES têm colaborado para que pensem e ajam dessa forma. Dão ênfase à importância dos movimentos sociais nesse processo, alguns se envolvendo com eles diretamente e outros incentivando ou provocando a aproximação destes com os CEFFAs onde atuam.

A questão central da representação de Antônio, Wallace e Helena é a contextualização na aprendizagem. Sem isso eles acreditam não haver uma evolução nas formas como os estudantes entendem as coisas e intervêm na realidade, mas sentem-se desafiados ora por não conhecerem a realidade dos estudantes, ora por essa realidade ser diversa e ora pela falta de experiência numa pedagogia mais crítica. Mas o marcante é que todos eles têm avançado em suas práticas nesse sentido e têm procurado reconstruir suas formas de atuação valorizando o que sabiam em integração com a nova fórmula.

Outros destaques que nos ajudaram na caracterização desse grupo foram: a noção de que tanto os educadores quanto os estudantes, nos processos de ensino/aprendizagem são ativos e estão em um processo de renovação; e a ideia de que a escola precisa ser “flexível” e “maleável” para que faça uma formação de fato significativa, visto que as crianças e a realidade de inserção da escola são dinâmicas. Essa flexibilidade não diz respeito a uma acomodação determinista, mas a uma abertura para trabalhar os diferentes contextos de forma crítica e propositiva. Esses dois elementos foram decisivos para as conclusões e classificação desses educadores nessa terceira posição em um movimento de reconstrução interacionista das formas de aprender e ensinar.

As condições que possibilitaram Joaquim reelaborar suas representações sociais da ênfase no ensino para a aprendizagem

Joaquim é o educador que reelaborou suas representações sociais da ênfase no ensino para a ênfase na aprendizagem. Ele tem desafios parecidos com os de Wallace, Antônio e Helena, porém as formas como elabora suas representações sociais sobre aprender e ensinar na Pedagogia da Alternância são diferentes, pois vem de uma experiência empirista e avança para uma dimensão humanista de ensino/aprendizagem.

Os desafios de Joaquim estão postos na contradição entre o seu esforço e o número de barreiras que encontra para mudar sua prática. O primeiro entrave é formação, pois estudou em escolas diretivas, e considera que sua formação não foi significativa para ele como é para os estudantes da Alternância. Isso está explícito na forma como Joaquim avalia a dinâmica da Pedagogia da Alternância: “eu acredito nessa forma, pois a cada dia eu resgato como eram abordados os conteúdos, como que eram trabalhados em sala de aula os assuntos, então muitos assuntos eu não conseguia entender porque que estávamos falando daquilo e em que poderia utilizar aquilo? Então

ficava fragmentado” (Joaquim). Por ter que se desdobrar sozinho e em situações difíceis para evoluir em sua carreira profissional, Joaquim é sensibilizado da função da educação na prosperidade das pessoas. É isso que o encanta na Pedagogia da Alternância. Ele quer ajudar aquelas crianças a ter na escola o que ele não teve.

Outro desafio que incomoda Joaquim é a concepção de educação que os estudantes de sua escola possuem. Segundo ele, as crianças, ao chegarem à escola “vêm de escolas convencionais e têm uma visão bancária da educação”. Ele é cobrado pelos estudantes menores sobre o porquê conversar tanto com eles ao invés de passar matéria no quadro, no caderno e no livro didático. Ele relata que a impressão dos estudantes é que não estão “fazendo nada”. Então Joaquim faz uma constatação que nos ajudou classificar a posição de sua representação social sobre as formas de aprender e ensinar ao dizer que é preciso se “desintoxicar dos vícios que carregamos [...] pouco a pouco” (Joaquim). Com isso Joaquim revela estar convencido que entre o sistema da Pedagogia da Alternância e o sistema convencional há diferenças intransponíveis. Sua visão é distintiva nesse sentido. Atribui de forma depreciativa à educação convencional a função de treinamento técnico de mão-de-obra para o mercado de trabalho ou para o sucesso em vestibulares. Para ele “quem não é da Alternância (tem mais) preocupação com os conteúdos” (Joaquim). Eles são soberanos na escola convencional, organizados em “pacotinhos fechados que começam hoje e terminam em dezembro” (Joaquim). Contrariamente à escola convencional, valoriza a Pedagogia da Alternância, na qual “acredita completamente” em sua proposta de formação integral.

Joaquim procura concretizar em suas aulas o que aprende nas formações que faz. Destaca que participa da formação pedagógica inicial, dos encontros e das reuniões promovidos pela RACEFFAES, além das reflexões que participa junto à equipe de educadores de sua escola e de estudos que realiza sobre a literatura marxista e freireana em um curso de Economia Política que desenvolve junto à Via Campesina na Escola Nacional Florestan Fernandes. Ele considera esses referenciais voltados para uma perspectiva transformadora.

Joaquim explicita suas concepções humanistas em torno dos processos de ensino/aprendizagem quando diz que compete a sua função de educador ajudar os estudantes a tomar consciência de que eles podem ser responsáveis pelo seu próprio aprendizado, por isso ele procura romper com a lógica tradicional pela qual ele mesmo foi formado, onde o professor precisa se preparar com os conteúdos para “despejá-los nos estudantes” (Joaquim). O primeiro passo é conscientizar o estudante de sua

capacidade, daí em diante ele mesmo deve “ir buscando respostas para as suas dúvidas e soluções para os seus problemas cotidianos” (Joaquim). Diz que, como educador, precisa considerar as diferenças entre os estudantes, pois,

cada ser humano tem sua perspectiva de mundo, seus anseios, suas vontades, seus problemas diferenciados. Então dentro da sala de aula garantir essa diversidade de situações, mantendo uma relação com os estudantes requer uma flexibilidade, requer a gente estar a cada dia vendo qual forma em si, qual método usar, que seja dinâmico e que consiga trazer motivação. (Joaquim)

Joaquim utiliza do diálogo em suas aulas. Acredita que essa “troca de informações promovidas pelo diálogo” (Joaquim) é uma parte do aprendizado, pois os estudantes aprendem com a experiência do outro. Joaquim se surpreende como a socialização das experiências é enriquecedor para a turma do 6º ano, por exemplo. Fica encantado como as crianças se apropriam dos conhecimentos empíricos dos colegas, via o “relato das experiências de cada um” (Joaquim). Porém percebe que isso não é suficiente. Esses momentos são a preparação para a continuação da aprendizagem. Segundo ele: “é uma preparação para a busca de novas” aprendizagens. Destacamos essa colocação, pois ela reforça a constatação de que o aprendizado é competência do estudante. A palavra “busca” indica o papel ativo do estudante na aprendizagem. Ele é que busca o aprendizado. “[...] cada pessoa tem o seu ritmo e tem o seu momento de aprender” (Joaquim). A partir da necessidade que sente em aprender é que a pessoa “busca esse conhecimento”.

A função do professor é a estimulação para a motivação. É o que Joaquim explicita ao caracterizar o seu papel enquanto educador. Diz que “organiza as suas aulas com intervenções diversificadas e lúdicas e que essas intervenções são realizadas após o despertar da necessidade dos estudantes”. “O que eu tenho trabalhado com eles, assim, é no campo da motivação”. Ou seja, “quando eles se dão conta que para algumas questões eles não têm respostas” com o intuito de que eles busquem “compreender as dúvidas que tinham naquele momento” (Joaquim). Ele se coloca, portanto, no papel de facilitador da aprendizagem, de estimulador do estudante em sua individualidade em “como buscar e ele mesmo caminhar com suas próprias pernas e buscar aquele conhecimento” necessário (Joaquim).

Diz que é mais importante para a aprendizagem o despertar a necessidade dos estudantes do que preparar os recursos da aula. “[...] se não conseguimos motivar um

estudante sobre determinado conteúdo a gente pode dar o show que for, buscar os melhores recursos, que no fim das contas é pouco o que fica” (Joaquim). Estas declarações nos fez entender que Joaquim exerce uma educação de fato humanista. Essa posição é novamente confirmada quando Joaquim fala da avaliação. De acordo com sua opinião ela não deve ser feita no final do processo de aprendizagem, mas paralela a isso, “no dia-a-dia, observando a participação do estudante, a sua auto identificação, a sua motivação, o que ele compreendeu e não compreendeu, o seu desenvolvimento, a sua criticidade e em que ele avançou” (Joaquim). Ele diz que como cada menino tem um ritmo natural. Uns são “naturalmente mais tímidos, mais fechados [...] outros talvez já sejam naturalmente mais espontâneos, mais comunicativos” (Joaquim) e que o conjunto dessas características forma o perfil de uma turma. Ele, na posição de educador, precisa “fazer uma estrada de ida e de volta”, dosando o tempo, a quantidade de aulas em vista das condições dos estudantes, pois a motivação é pré-requisito (imprescindível e anterior) à aprendizagem. Por isso considera que a lógica da formação em Alternância não é um acúmulo progressivo, crescente, mas é um ir e vir. E “esse movimento é mais importante do que ir sempre para frente” (Joaquim).

Mas encontra-se desafiado por isso, pois as questões burocráticas da escola determinam prazos, conceitos e índices a atingir. Angustiado com essa situação ele relata: “como quantificar em números uma coisa que é mais subjetiva de cada estudante? Cada um tem que caminhar de acordo com sua potencialidade, com sua motivação naquele momento. Como atribuir nota de uma coisa tão geral? [...] então são esses os desafios que encontramos; o desafio de atribuir nota” (Joaquim).

Constatamos que Joaquim reelaborou suas representações sociais da ênfase no ensino para a ênfase na aprendizagem, pois objetiva consistentemente sua função de educador na orientação humanística dos CEFFAs. Por isso organiza sua atuação pautada nos princípios da motivação, da sensibilização dos estudantes para o despertar de suas “capacidades interiores” (Joaquim) e do potencial individual dos sujeitos, que podem “se desenvolver por si mesmos” (Joaquim). Joaquim revela uma trilogia interessante sobre as formas de aprender: a conscientização (do potencial individual), a autonomia (no desenvolvimento do conhecimento) e a utilidade prática desse conhecimento (para resolver problemas, responder as dúvidas). Nesses elementos constituintes do processo de aprendizagem a função do educador se concentra mais na primeira fase, ou seja, o momento da motivação. A apropriação mesmo do conhecimento é de competência do próprio estudante, embrenhado no sentimento da necessidade.

As condições que possibilitaram Tereza reelaborar suas representações sociais da ênfase na aprendizagem para o ensino

Tereza é a educadora que reelaborou suas representações sociais sobre aprender e ensinar da ênfase na aprendizagem para a ênfase no ensino. Ela que teve uma aproximação com entidades de cunho humanista, como é o caso da igreja católica e do Centro de Formação do MEPES, foi educadora de Movimentos Sociais e trabalha atualmente nos CEFFAs. Em seu discurso demonstrou acreditar que os processos de ensino/aprendizagem ocorrem de forma evolutiva, processual e dialética. O conhecimento é algo que se constrói a partir de saberes e experiências prévias. Enfatiza que na Pedagogia da Alternância o método Plano de Estudo é responsável por essa construção. De acordo com Tereza o Plano de Estudo é o seu guia nas ações em sala de aula:

O método P.E. [Plano de Estudo] já proporciona à gente reflexão, né? O método da investigação do plano de estudo já proporciona a sua prática, a reflexão da sua prática. E a partir daí, da própria interação com os estudantes, da realidade concreta, do plano de curso, que já proporciona bastante reflexão de como a gente vai direcionar o estudo, de como a gente vai direcionar o ensino-aprendizagem. [...] Tudo junta, a gente aprende e também, transferindo o saber, nós aprendemos juntos. Eu entendo assim, nesse método dialético, de investigação, de troca de saberes. De reflexão da prática, sempre refletindo se a forma como a gente está atuando, está realmente contribuindo para tornar seres críticos, fieis à sua realidade, que investigam a sua realidade, que consigam fazer a intervenção (Tereza).

Porém Tereza está sendo desafiada em sua prática docente com a redução progressiva da faixa etária dos estudantes que ingressam na EFA em que trabalha. Ela se sente desafiada, pois, mesmo tendo como referência um método dialético, não tem êxito ao trabalhar com estudantes com faixa etária cada vez menor. Segundo ela a exigência da escola está para além do que os estudantes, na idade em que se encontram, podem responder, e considera isso um problema nos processos de ensino/aprendizagem. Ela nos leva a acreditar que: o método Plano de Estudo não pode ser utilizado com crianças ou adolescentes e que os estudantes precisam se adaptar à proposta da escola. Portanto a proposta da escola é inadequada para o público atual, pois os estudantes precisariam de alguns pré-requisitos iniciais para participar desse processo, dentre os

quais, ter afinidade pela área agropecuária e ter, como ela mesma afirma, “já mais maturidade, melhor maturidade”:

[...] talvez a faixa etária dele ainda não contribui para isso, para ele fazer essa reflexão da realidade, para ele confrontar a ciência com a realidade, para construir o conhecimento. Então isso também impossibilita, pois o estudante está chegando ao Ensino Médio atualmente, de uns cinco anos para cá, com a faixa etária muito nova e isso... ele ainda, parece que ele não está seguro do curso que ele quer. Para a formação que ele está recebendo. Eu sempre faço essa análise. Parece que a faixa etária que os meninos estão chegando, eles não, ainda não refletem o curso que estão fazendo. A formação que ele está recebendo. Isso dificulta a gente também. Aí, às vezes, te dificulta até fazer um trabalho mais coerente (Tereza).

Com isso Tereza explicita que suas formas de aprender e ensinar estão centradas num referencial mais empirista que humanista ou interacionista. Se por um momento Tereza demonstra pensar com ênfase inatista, pois acredita que o desenvolvimento biológico precede e condiciona os processos de aprendizagem, revela ter um cunho mais empirista ao demonstrar que a escola não precisa se adaptar a esses níveis de desenvolvimento dos estudantes, mas, ao contrário, os estudantes se adaptarem à cultura da escola. A dialética que ela enfatiza utilizar nas suas aulas, que poderiam nos trazer uma noção interacionista em suas formas de pensar, sentir e agir sobre as formas de aprender e ensinar, mais do que relacionado a complexo e práxis, é, para Tereza, sinônimo de difícil. Segundo suas palavras:

É difícil, porque o próprio método já te leva a, como ele é dialético, a entrar em confronto com você mesmo. Se você está trabalhando, não é fácil, porque é um método difícil, mas a todo instante eu vou te dizer que a gente encontra dificuldade, porque têm desafios no próprio método. Já coloca a gente nesse desafio [...]. Exige participação. Exige dinamismo. Exige mais responsabilidade, que os parceiros caminhem juntos, então eu vejo que ele é mais completo e ele é eficiente. [...] mas ele é eficiente e desafiador também. Nem sempre a gente consegue tudo. Ele é desafiador (Tereza).

Tereza vive a atualidade, em que os estudantes e a realidade agropecuária do CEFFA são outros, mas tem no passado suas referências. Ela é enfática na entrevista a esse respeito. Emociona-se ao lembrar-se do tempo em que os estudantes eram adultos, interessados, motivados “naturalmente” e que a EFA era uma parceira desses estudantes em alcançar seu sucesso social e profissional.

[...] fazendo uma análise de 2004 até 2014, quando eu cheguei aqui em 2004 era uma faixa etária de estudantes, já bem mais maduros, bem mais conscientes [...] Parecia assim, que a maturidade contribuía, parece que maturidade contribui. [...] hoje eu já percebo isso, que essa faixa etária também [...] os meninos não conseguem mais trabalhar... ver a realidade deles, para fazer uma análise da realidade e intervir na realidade. Parece que está uma coisa, assim, mesmo que monótona. [...] Porque parece que... e a realidade (daqui), por mais que já tenha a experiência da Pedagogia da Alternância há quarenta e poucos anos a EFA. [...], parece que está mudando muito essa realidade. [...] Eu vejo que o método é bom, é muito seguro, é importante, mas parece que essa faixa etária está afastando o estudante e essa questão social hoje que a gente está vivendo, a transformação, as tecnologias, as ilusões, isso parece que os estudantes, é claro, absorvem mais fácil. E aí ele não consegue ver essa outra realidade. (Tereza)

Mesmo sendo desafiada por perceber que seu trabalho não repercute como antes, ao invés de avançar para um processo que dê conta de intervir nessa realidade dinâmica, reorganiza sua seus conhecimentos dando a eles uma roupagem empirista, onde a cultura escolar tem supremacia sobre as demais. Demonstra estar angustiada com essas situações, por isso se questiona sobre a metodologia da escola, mas suas perguntas são mais para confirmar o problema que sente do que para buscar respostas:

[...] às vezes a gente fica preocupada: Mas porque o estudante chega para estudar com a turma tal e não chegou onde o método propõe, que a pedagogia propõe? É falha da gente, ou...? A gente faz essa reflexão durante o dia e eu enquanto educadora também faço essa reflexão. [...] os estudantes estão passivos. Em que a gente está errando? O que a gente poderia melhorar? Mas aí a gente volta atrás, porque a gente vê resultados positivos: [...] os ex-estudantes são bem sucedidos no mundo do trabalho, na sociedade, de um modo geral (Tereza).

Essas mudanças inferiram que Tereza reorganizasse suas representações sociais sobre aprender e ensinar da ênfase na aprendizagem, que estava ancorada em sua história de vida, nas lutas sociais no movimento religioso, no seu trabalho enquanto missão, para uma abordagem enfatizada no ensino. Segundo Tereza “não tem como fazer uma educação contextualizada para meninos tão jovens”. “Eles não têm o compromisso e a visão da realidade que o método exige”.

Poderíamos considerar que Tereza está aportada em uma abordagem que considera que desenvolvimento precede o conhecimento, o que caracterizaria que sua representação está acomodada na ênfase na aprendizagem, mas o que Tereza está

explicitando é que não são as condições biológicas dos estudantes que não permitem o desenvolvimento de certas habilidades práticas ou cognitivas. O que quer dizer é que os estudantes precisam se adaptar a uma cultura escolar que está dada e que é superior a sua cultura geral, por isso precisa ser transmitida. Quando Tereza traz a questão da faixa etária enquanto problema, diz que os estudantes não conseguem aprender com um contato direto com a experiência, porque não praticam esse contato, devido serem novos para trabalharem no campo.

Condições que possibilitam Pedro e Haidê reelaborarem suas representações sociais da ênfase no ensino/aprendizagem para o ensino

Haidê e Pedro representam essa categoria. Haidê é educadora de EFAs do poder público municipal há dez anos, mas conheceu a Pedagogia da Alternância desde estudante, pois cursou praticamente todos os anos finais do Ensino Fundamental na mesma EFA em que iniciou sua carreira enquanto educadora. É licenciada e mestra na área agropecuária. Tem um forte referencial para as formas como age na RACEFFAES e nos Movimentos Sociais da Via Campesina, pois tanto a licenciatura, o mestrado, quanto às formações que considera relevantes para a sua atuação, enquanto educadora dos CEFFAs, estão ligados ou foram oferecidos por esses movimentos.

Por ter passado por problemas familiares na infância encontrou nos coletivos das EFAs uma referência para a sua vida. Ela relata que ao entrar na EFA encontrou a “harmonia e a acolhida que procurava em casa” (Haidê), por isso participar da EFA é “uma realização pessoal bem grande, foi um encontro, me apaixonei, fiquei encantada”. Por essa simpatia e identificação com a EFA, Haidê foi progressivamente se destacando como uma liderança dentro e fora da escola. Passou a participar da pastoral da juventude da igreja católica, onde relata que buscou fortes inspirações para sua vida.

Pela indisponibilidade da oferta do Ensino Médio no sistema da Pedagogia da Alternância em seu município, ao concluir o Ensino Fundamental ingressou em uma escola convencional, mas nesse mesmo período foi convidada a participar da Associação da EFA em que estudou o Ensino Fundamental. Segundo Haidê essa experiência foi positiva para a sua formação, pois saía do campo da relação com os estudantes e com os educadores e para atuar com os agricultores. Por esse seu envolvimento teve a oportunidade de conhecer outros municípios e de atuar na RACEFFAES, o que foi o estopim para se projetar como educadora do movimento da

Pedagogia da Alternância. Em 2004 inicia sua carreira como educadora. Por meio do seu envolvimento com a Pedagogia da Alternância pode cursar por intermédio da RACEFFAES e da Via Campesina a licenciatura em outro Estado e o mestrado em outro país, além de participar do coletivo nacional da Via Campesina.

Por toda sua história de vida, seu envolvimento com os movimentos sociais e a opção de trabalho na Pedagogia da Alternância, Haidê considera que seu trabalho é mais que uma profissão; é uma causa: “[...] trabalhar na Escola Família Agrícola é mais do que ser professor é ter amor pela causa seguido por um sentimento de pertença muito grande” (Haidê). Em vários momentos de sua entrevista Haidê relata essa dimensão de causa social ao seu trabalho, o que nos fornece uma chave de leitura na compreensão dos estágios e dos processos de constituição de suas representações sociais sobre aprender e ensinar na Pedagogia da Alternância. O fato de Haidê representar sua profissão como uma missão revela que ela ancora suas formas de pensar, sentir e agir em uma estrutura arraigada na luta social.

Sobre ensino/aprendizagem Haidê relata que a estrutura e natureza da Pedagogia da Alternância não permitem que esses processos se desenvolvam pautados numa abordagem tradicional.

[...] não tem como ser de uma forma opressora, não dá para ser. Foi uma coisa que aprendi dentro dos movimentos sociais: mais participativo possível. Isso é muito desafiador porque todos os dias a gente esbarra e cai no convencional e o próprio sistema das secretarias, do público, tem dificuldade de entender como a gente trabalha. Eu penso que tem que ser assim, que é método tem que ser participativo, nos diálogos, nas indagações, nos trabalhos em grupo. Eu penso que é por aí, não tem outra... Tem outras, mas aí a gente sai do que são os princípios da Pedagogia da Alternância (Haidê).

Mas ela reconhece que tem dificuldades em desenvolver uma abordagem mais crítica dentro da sala de aula e acaba por impor o seu saber aos estudantes. Segundo Haidê alguns estudantes chegam à escola “alienados em relação às causas sociais”. Os que são do campo raramente participam de movimentos sociais e os da cidade não participam. Ela considera que os estudantes são “crus”, nesse sentido, o que a dificulta de fazer um trabalho mais consistente. Haidê reconhece que essa suas formas de pensar e agir são equivocadas e que deveria ser diferente para propiciar uma forma mais dialética de aprendizado na sala de aula.

E isso é um erro. Eu vejo que é uma dificuldade e que também ao mesmo tempo em que tem essa contradição que sempre me coloco e tento me colocar no lugar deles para poder construir algo coletivamente, mas esse é meu perfil que às vezes acaba sendo ruim e a equipe até faz essa avaliação, que não dá para fazer os meninos pensar do jeito que a gente quer que pensem (Haidê).

Haidê luta contra essas suas formas de lidar com os processos de ensino/aprendizagem. Durante a entrevista disse que tenta se “policiar”, mas não tem conseguido êxito nessa tarefa. Um dos exemplos mais nítidos de sua posição foi o relato:

[...] um exemplo é se vamos falar do agronegócio. Você vai trabalhar uma técnica. Bom, meu mestrado é em agroecologia, a tendência é eu puxar para agroecologia, que também é o foco nosso dentro da regional e às vezes eu tento me policiar porque quando os meninos vêm carregados daquela coisa da visão convencional do jeito de lidar com a terra, com o uso do agrotóxico, das técnicas muito conservadoras, das técnicas convencionais, eu acabo alterando com os meninos, sabe. E eu estou me policiando muito, mas para ver como que o espaço formativo influencia tanto na gente que a gente acaba passamos por cima do princípio da liberdade e é uma coisa que eu quero me policiar muito no debates. Aí, uma vez eu apliquei uma prova, prova mesmo, escrita, para os meninos e eles me chamaram para conversar depois porque eu não tinha me atentado que a prova era tendenciosa nas questões. Tipo assim, que os meninos se sentiram assim, coagidos no sentido de que eles chegaram a falar assim: se eu coloco o que eu penso, como era uma questão aberta, vai contra os princípios que (Haidê) defende. E isso pode ser ruim para mim. Mas aí também colocar um negócio que eu não concordo vai também contra minha... E eu não tinha me atentado para isso e percebo que isso é tão forte que a gente acaba achando que está fazendo um processo libertador. E a gente quer tão rápido que os meninos mudem a concepção e a consciência, que a gente acaba, eu, pelo menos, tendo dificuldades de respeitar esses momentos dos meninos. (Haidê)

Em suas aulas Haidê utiliza mais as técnicas de exposição oral e trabalhos de grupo. Procura expor ou oferecer teorias para que, a partir delas, os estudantes façam relação com a realidade vivenciada no cotidiano. Sua dinâmica é, portanto, mais dedutiva e sua intencionalidade é que os estudantes aprimorem suas técnicas de trabalho. Diz que valoriza a pergunta, porém o que se constata é que o fato de fazer perguntas aos estudantes no momento da exposição do conteúdo não caracteriza em si uma prática dialética, porque Haidê faz isso mais com a intenção de prender a atenção

dos estudantes ao seu discurso do que para que eles participem do debate, ou de explicitar seus conhecimentos prévios sobre os assuntos abordados.

Das perguntas eu gosto muito, porque às vezes o menino está distraído, você aborda ele com uma pergunta, traz ele para o debate e automaticamente por saberem que a gente faz isso eles sempre nos colocam em uma posição de... às vezes isso pode parecer um pouco impositivo, mas..., como ela sempre pergunta e coloca a gente para poder falar eles acabam reclamando mais por mais que têm várias opiniões e assim eles começam a se cobrar mais. (Haidê)

Outro elemento explicitado na entrevista que revela uma visão menos crítica que empírica de Haidê sobre as formas de aprender e ensinar são as vantagens que ela enumera em relação aos efeitos desse jogo de perguntas e respostas que utiliza em suas aulas. A primeira vantagem, revela Haidê, está relacionada com o desvelamento e o atentamento da realidade pouco perceptível se não verbalizada. Para Haidê “os estudantes têm experiências de vida riquíssimas, mas que são esquecidas na rotina e nas individualidades”. A exposição dessas experiências e desse conhecimento é uma forma de expressar e disseminar essa produção. Ela relata que as perguntas valorizam esse conhecimento do senso comum, que é, segundo Haidê, “científico também” e a troca de experiências tem caráter formativo.

Por mais que ela tenha exposto na entrevista que em suas aulas se utiliza dos elementos do conhecimento prévio e dos conhecimentos científicos, não manifestou em nenhum momento que se utiliza da articulação entre ambos. Fica nítido que em um determinado momento prevalece a transmissão de um determinado conteúdo e que em outros momentos se faz uma exposição, valorização e aproveitamento de experiências. Essa não articulação revela, antes de tudo que Haidê não utiliza em seus momentos de estudo formas interacionistas para aprender e ensinar. Quando questionada sobre como lida com as diferenças sociais e culturais dentro da sala de aula nesse momento de socialização das experiências Haidê revela que se desafia com esse fator, pois como seu foco está na agropecuária, tem dificuldades na relação com os estudantes da cidade ou os que advêm da agricultura convencional. Diz que acaba excluindo os estudantes com esse perfil, pois, eles não têm o que oferecer a esse debate:

Às vezes tenho uma dificuldade pelo meu perfil, pela minha personalidade de entender que os meninos não vêm prontos. Ninguém vai vir pronto... De lidar com essas diferenças. Eu acabo muitas vezes

impondo. Eu tenho um perfil ideológico e acabo querendo impor para os meninos. Porque a maioria dos nossos estudantes, a maioria deles não vem de movimentos sociais. São pequenos agricultores ou uns da cidade que estão muito à mercê dessa discussão que temos. Esse é um grande desafio que temos de conseguir trabalhar isso. A maior abrangência que eles têm é a família e a comunidade Mas para você ter uma ideia os estudantes que nós temos não chegam nem 5% dos que vêm de movimentos sociais, do MPA ou que tenha atuação em movimento social ou em associação. E isso é um erro. Eu vejo que é uma dificuldade e que também ao mesmo tempo em que tem essa contradição sempre me coloco e tento me colocar no lugar deles para poder construir algo coletivamente, mas esse é meu perfil que às vezes acaba sendo ruim, que não dá para fazer os meninos pensar do jeito que a gente quer que pensem. Tipo assim: não isso é bobeira...

Haidê revela compreender que a escola de Pedagogia da Alternância é apropriada a um público específico e que outros segmentos devem se adaptar a essa proposta. Essa compreensão de Haidê nos mostra que seu processo de constituição das representações sociais sobre formas de aprender e ensinar encontra-se estagnado e protegido ora por uma tradição do modelo filantrópico e privado de escola de Alternância, mesmo que atue em escola pública, e ora por uma convicção de ensinar e aprender atrelado a uma imposição de uma ideologia sobre a outra.

Já Pedro, que vem de uma orientação crítica de educação, dado o seu envolvimento com causas sociais, inclusive enquanto educador de escolas de assentamento, e de uma longa trajetória nas EFAs enquanto estudante e educador, enfrenta dificuldades quanto à organização do tempo, a quantidade de atividades e o acúmulo de funções, porém estas não abalam suas convicções. Um elemento que o incomoda é a formalidade da organização escolar. Como considera que os aspectos da experiência empírica motivam e geram as condições para a aprendizagem e sendo elas imprevisíveis, o incomoda o quadro de horários fixos para as disciplinas, a previsibilidade dos tempos e dos conteúdos. Para Pedro os temas que emergem da problematização da Colocação em Comum do Plano de Estudo é que deveriam determinar a organização dos tempos e a discriminação dos conteúdos e não os protocolos da cultura escolar. Isso angustia Pedro porque, para atender às formalidades, às vezes é necessário que se priorize ou se descarte conteúdos entre os elencados como essenciais, como ele mesmo diz, “necessários”.

Outro desafio que implica Pedro e que nos ajuda entender suas representações sociais sobre os processos de ensino/aprendizagem está na sua rejeição ao uso das tecnologias de ensino, mas se esses dois desafios nos indicam que Pedro rejeita as

técnicas e formas de organização escolar que enfatizam o ensino nos processos de ensino/aprendizagem, por outro nos abre uma chave de leitura interessante sobre as representações sociais de Pedro, pois a sua resistência às tecnologias educacionais e a formalidade da cultura escolar se caracteriza na representação que faz de si mesmo, enquanto professor. Diz que se considera “à antiga”, “arcaico” e que conduz as aulas à sua maneira: “Olha, eu me considero ainda um cara meio à antiga. No meu trabalho de orientação dos livros eu me considero ainda um cara meio... é... hoje... considerado até um pouco assim... muito... meio que..., quase assim, arcaico nesse processo de condução da sala” (Pedro). Por isso rejeita o que ele mesmo chama de “aulas fantasiadas” ou “tecnologias americanizadas”. Tentou se aperfeiçoar, mediante cobranças dos colegas do trabalho, mas acabou por desistir, por ter “dentro de si” uma aversão às tecnologias. Relata que consegue “correlacionar o conteúdo com o que é necessário para os estudantes sem precisar usar as novas tecnologias” (Pedro).

Ele está tensionado pelos colegas e pelos estudantes em relação ao uso das tecnologias. Passou por momentos de avaliação dos colegas que o questionam sobre essa rejeição. Ele sente a necessidade de se apropriar destes aparatos, porém fica dividido entre seus princípios e a necessidade do uso das tecnologias. Demonstra abertura e receptividade à crítica dos colegas, mas se depara com situações enraizadas em suas representações sobre a tecnologia, que o impede, mesmo diante da crítica e da cobrança:

Eu já fui avaliado várias vezes por isso, mas é porque eu tenho uma, uma..., no meu ser, assim, uma rejeição muito às aulas meio que fantasiadas assim, é porque eu vejo que eu tenho uma certa facilidade de perceber o conduzir o momento de estudo ali, de acordo com o tema. [...] Então eu não, na condução dos meus momentos de estudo, eu não me apego muito às tecnologias. Eu tenho... mas é porque eu também... em mim... até mesmo nesse processo de formação a gente... eu via assim... como essas tecnologias, como coisa, assim, mais americanizadas, e eu me... . Eu já tentei, por exemplo, fazer cursos de informática e não consegui. Não conseguia me... é... me envolver com aquela atividade ali (Pedro).

Em um trecho da sua entrevista, Pedro demonstra três elementos que caracterizam sua atual representação. Ele é pressionado para alterar novamente sua representação, se incomoda com a pressão, o que demonstra certo desequilíbrio, mas não consegue a mudar a representação que já reelaborou:

Eu faço uma avaliação assim, eu vejo assim que têm algumas pessoas que gastam um tempo danado para preparar uma aula e depois não passa daquilo que preparou, né? Não passa daquilo que preparou! Não, não... às vezes você vai falar de vegetação e esquece que do lado da escola tem a mata, entendeu? Então, eu, nesse ponto da tecnologia pela tecnologia, eu não sou muito favorável. As cobranças existem. Eu sinto que eu tenho que me preparar, assim, um pouco melhor, e eu acho que esse recurso a maioria dos estudantes já estão dominando. O acesso a essas informações hoje está muito mais fácil (Pedro).

Além disso, Pedro considera que o domínio de tecnologias modernas é uma necessidade pessoal e que não poderia dedicar o seu tempo profissional para apreender essas informações, porque se queixa da organização do seu tempo.

Eu sei que parece ser uma necessidade pessoal, só que às vezes eu teria que me dedicar tempo porque eu me considero um ninguém nesse aspecto, né? Então, e eu sinto que eu posso ser mais útil fazendo outras atividades do que gastando mais tempo para dominar essa tecnologia, né? (Pedro).

Nisso Pedro encontra respaldo para não se dedicar à apropriação das tecnologias. Diz ele: “posso ser mais útil fazendo outras atividades do que gastando mais tempo para dominar essas tecnologias” (Pedro). “Tem algumas pessoas que gastam um tempo danado para preparar uma aula e depois não passa daquilo que preparou [...] a tecnologia pela tecnologia, eu não sou muito favorável” (Pedro). E para compensar esse não uso das tecnologias, demonstra ter uma autoconfiança acentuada, reconhecendo a sua importância e o seu poder diante dos processos de ensino/aprendizagem dos estudantes. Insiste durante a entrevista, que ele “conduz” as aulas baseado em suas percepções, convicções e habilidades e declara que consegue “correlacionar o conteúdo com as coisas necessárias para os meninos, eu acho. Principalmente na área social” (Pedro).

Assim, mesmo sendo tensionado, têm convicções que o impedem de mudar. A história de lutas sociais de seus pais, a formação social que Pedro teve nas EFAs e a sua opção de vida o possibilitaram criar essa resistência ao que é ligado às tecnologias, que ele considera uma face do mundo capitalista. Mantendo-se firme na luta contra as desigualdades, materializa nas tecnologias modernas toda a ameaça da exploração capitalista, por isso não pode se envolver com elas ou estaria negando sua militância social. Em síntese, percebemos que mesmo que Pedro sinta a demanda posta pelos estudantes (que já dominam as tecnologias) e pelos colegas de trabalho, não muda a sua

representação de ser professor, que está associada a uma opção de vida ligada às causas sociais. Precisa combater as influências capitalistas correlacionadas geopoliticamente à dominação e exploração dos continentes do hemisfério norte aos do sul. Por isso essas tecnologias, que têm origem nos Estados Unidos, são representadas por Pedro como uma ameaça ao seu trabalho de educador popular, comprometido social e politicamente.

Da mesma forma que Haidê, Pedro também tem se desafiado em relação a diversificação do perfil de estudante que tem chegado à EFA nos últimos tempos, o que coloca em cheque a identidade da escola de Pedagogia da Alternância e, sobretudo, a representação social dos educadores sobre sua atuação enquanto professor. Isso porque até então a escola tinha uma proposta em que os estudantes se identificavam ou se adaptavam. O contexto agora demanda que a escola se adapte. Pedro manifesta esse desafio ao relatar sobre as diferenças que ele percebe ao trabalhar nas turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Parece que os meninos (do Ensino Médio) conseguem perceber mais a realidade, já tem mais vivência, então facilita o diálogo. Com os novos (do Ensino Fundamental) você tem, que às vezes, trazer informações ainda para tentar levar eles mais para a realidade, para... Parece que... eu percebo menos percepção da realidade (Pedro).

Portanto, para Pedro, um processo de ensino/aprendizagem eficiente é aquele em que os estudantes estão adaptados à proposta da escola. Ele endossa sua opinião ao relatar sobre uma reflexão que participou com seus colegas sobre a “boa estadia”¹³. Pedro considera que um número significativo de estudantes da EFA em que trabalha tem uma “boa estadia”, porque vivenciam atividades do campo agropecuário:

nós tivemos muita dificuldade, por exemplo, de determinar assim, o que seria uma estadia boa. Quais elementos nós teríamos de ter para ter uma estadia boa? Aí, eu vejo assim, para essa realidade nossa aqui, ter a estadia boa é mais fácil de encontrar porque a realidade, o estudo do campo agropecuário aqui, tem as condições que oferece. Tem as condições (Pedro).

Considera que a realidade agropecuária em que a escola está inserida é favorável à proposta da escola, pois praticamente todos os estudantes são oriundos da agricultura familiar. Neste caso os estudantes são adequados à escola e a escola, aos estudantes.

¹³ Estadia na Pedagogia da Alternância é o tempo e os espaços formativos que estão para além da sede da escola, mas que estão desenvolvendo atividades formativas.

Porém ao admitir que uma “boa estadia” é aquela em que os estudantes terão um contato direto com a agropecuária, nega que estudantes com perfis e formas de vida diversas teriam uma formação adequada na escola em que trabalha. O planejamento pedagógico está bem estruturado, dada a realidade pouco dinâmica, possibilitando uma “acomodação” da escola. Pedro, diferentemente de educadores entrevistados em outras realidades conjunturais, não se desafia nesse sentido. Diz ele: “nós estamos estruturados”, “as atividades já estão no plano de curso”, “a gente sempre consegue cumprir aquilo que está determinado para o ano em termos de estudo”, “todas as atividades são socializadas”, em sinal de acomodação.

Os desafios que Pedro enfrenta nesse sentido não são suficientes para reelaborar suas representações consolidadas sobre a organização dos processos de ensino/aprendizagem, mesmo que esteja tensionado pela realidade social para assumir uma postura mais crítica e pela EFA, para uma atitude mais humanista.

Concluimos que Pedro e Haidê reorganizaram suas representações sociais da ênfase no ensino/aprendizagem para o ensino. Essa acomodação está ancorada na relação que fazem entre a educação, a dimensão da luta social e a sua contraversão com a imposição das tecnologias capitalistas. A imposição está, para Pedro, objetivada nas tecnologias de ensino e para Haidê, nas tecnologias de trabalho agropecuário. Pedro considera que essas tecnologias são “americanizadas” e servem para distanciar estudantes e educadores do contexto social e profissional de suas realidades, bem como “artificializar” e “fantasiar” as relações educador-estudante nos processos de ensino/aprendizagem, por isso prefere se manter um professor “à antiga”. Haidê considera que os estudantes e suas famílias estão implicados pelas tecnologias do agronegócio, especialmente após o que vem ocorrendo nos últimos anos, em que a EFA vem sendo procurada por estudantes que não são da agricultura familiar. Ela se sente incomodada com esse cenário agropecuário e com a passividade das pessoas diante dos fatos. Por não conseguir sensibilizar os estudantes da importância da agroecologia, impõe aos estudantes esse conhecimento.

Diante do desafio de deixar-se “contagiar” pelas influências capitalistas materializadas nas tecnologias de ensino, Pedro prefere ser um professor tradicional, que ele conceitua como “à antiga” e “arcaico”. Organiza suas aulas de forma expositiva, confia em seus métodos de ensino, enfatiza que ele é que “leva as informações” para os estudantes, “conduz as aulas ao seu modo”. Haidê, da mesma forma, mediante o risco do avanço do agronegócio, prefere impor o seu conhecimento sobre os saberes dos

estudantes. Ela admite, que, “ao procurar fazer uma educação libertadora, a gente acaba oprimindo os meninos”. Segundo Haidê, como ela tem o domínio sobre as aulas e sobre as avaliações, não admite que os estudantes expressem as suas opiniões sobre o agronegócio e a agroecologia. Ela mesma diz para eles que o agronegócio não é bom e procura implantar uma ideia de agroecologia nos estudantes. Haidê tem consciência que não está atingindo o objetivo que quer, sabe que não deveria agir assim, por isso está se “policiando”, porém o que percebemos é que Haidê sabe o que não deveria fazer, mas não sabe o que deve fazer. Por isso, na incerteza, faz como sabe.

Alguns fatos da trajetória pessoal e profissional de Haidê nos ajudam a entender essa dificuldade que a aflige. Haidê encontrou na Pedagogia da Alternância a sua referência e o seu lar; por meio da Pedagogia da Alternância prosperou, superou sua história de vida e é hoje uma referência no coletivo da RACEFFAES; participou de diversos coletivos, ora de atuação local e ora de abrangência internacional; estudou em Universidades reconhecidas. Todo esse arcabouço de oportunidades e responsabilidades cria em Haidê uma fortaleza em torno de suas convicções. Por isso, mesmo entendendo que a eficiência da sua atuação está condicionada a uma mudança nas suas formas de pensar, sentir e agir, não consegue, na prática, superar suas dificuldades. Por isso defende a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância, a Agroecologia e os Movimentos Sociais como campos invioláveis.

Haidê e Pedro ancoram suas representações sociais sobre aprender e ensinar na luta social, pois têm a sua profissão como uma “causa”. Esse processo de ancoragem está respaldado na trajetória pessoal, formativa e profissional de Haidê e Pedro, que objetivam nos Movimentos Sociais, na Agroecologia, na Educação do Campo, na RACEFFAES e na EFA o seu lar e a sua causa, aos quais defendem, nem que para isso precisem impor o seu conhecimento a outros ou negar a realidade dinâmica que os cerca. O uso do termo “policiar” utilizado por Haidê para justificar sua ação diante dos desafios que sente em mudar suas formas de pensar, sentir e agir e a justificativa de Pedro de que o aprimoramento profissional é uma atribuição pessoal nos fez entender que eles querem mudar, mas que suas ações sobre essa inferência são sutis e não tocam suas representações. Haidê quer mudar suas representações sociais corrigindo algumas ações e atitudes, o que não é suficiente para alterar sua representação social, que está ancorada em valores e estruturas psíquicas mais profundas e Pedro sequer se abre para apropriar-se de outras formas de trabalhar.

Portanto, o dilema comum desse grupo é como lidar com os processos de ensino/aprendizagem nos CEFFAs diante de diferenças, seja nos perfis habituais de estudantes, seja nas metodologias de trabalho. Esse desafio existe porque esses educadores constituíram suas representações sociais sobre aprender e ensinar vinculadas a sujeitos (camponeses) determinados por formas de viver e trabalhar em um determinado território (o campo) e uma determinada organização (a agricultura familiar). É o campo e os camponeses ligados aos conceitos e práticas da produção primária, artesanal, familiar e laboriosa. Porém o avanço do desenvolvimento econômico no campo que vem ocorrendo nas últimas décadas revela dois fatores de relevância e destaque. Um é que o campo dos pequenos agricultores e da agroecologia, que se diversificou em atividades, oportunidades, acessibilidade, renda, etc. Isso trouxe para o cenário agrícola hábitos, domínios e valores que são incompatíveis com a representação que esses educadores contêm e preservam sobre os estudantes. Outro destaque é para o campo do agronegócio que também se fortaleceu, o que acirrou mais a disparidade entre os mais ricos e os mais pobres. Assim os latifundiários cada vez mais se assemelham a empresários e os trabalhadores (assalariados rurais, meeiros e diaristas), a empregados, pois a expropriação dos meios produtivos e da força de trabalho se intensifica rapidamente.

As atividades profissionais, as tecnologias, os hábitos culturais e a realidade econômica do campo mudaram nos últimos anos, intensificando assim, as contradições sociais. Isso trouxe para a escola de Alternância um público diverso. O ideal de um estudante filho de agricultores familiares ou assentados de reforma agrária; um estudante interessado, esforçado, que vê na Escola Família um meio de aperfeiçoar o trabalho no campo não mais existe com exclusividade. Mesmo onde a realidade não é tão dinâmica assim, como é o caso da região onde está localizada a escola em que trabalha Pedro, as crianças possuem um perfil diferenciado da expectativa que os educadores têm em relação a eles. Eles vivem no campo, suas famílias são camponesas, mas as crianças não têm um contato e uma percepção desse mundo do trabalho familiar. Diante desses desafios Pedro e Haidê reelaboraram suas representações sociais sobre os processos de ensino/aprendizagem pautada numa visão crítica de educação para uma visão diretiva, onde eles mesmos são responsáveis pela transmissão e preservação de uma determinada cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto dessa pesquisa foi realizar um estudo sobre as representações sociais de educadores sobre os processos de ensino/aprendizagem nos CEFFAs. Em meio a tantas e relevantes preocupações no contexto e cenário educacional, os educadores dos CEFFAs ganharam um olhar especial nessa dissertação. Interessou-nos captá-los, ouvi-los, perceber em seus discursos, que construções edificaram em torno da sua ação docente. Como entendem? Como agem? O que sentem esses educadores na sua ação cotidiana? Como sua trajetória pessoal, profissional e sua formação colaboraram na constituição e na movimentação de suas representações sociais sobre como aprendem e ensinam?

Partimos do pressuposto de que esses educadores estão sendo tensionados a reorganizar as práticas da Pedagogia da Alternância para atingir a sua finalidade de ser uma pedagogia que contribui para a transformação social. Essa finalidade está amparada na gênese dos CEFFAs, ou seja, no ideário dos primeiros agricultores e estudantes; na expansão da Pedagogia da Alternância para o Norte do Espírito Santo, que se deu por meio de uma necessidade de repensar o campo capixaba diante da expansão e crescimento do agronegócio; e nas implicações da aproximação dos CEFFAs ao Movimento da Educação do Campo, que demanda das organizações que o compõe ações consistentes em vista da transformação das estruturas sociais injustas.

Nossa hipótese é que os educadores estão sendo tensionados porque de um lado têm as demandas do Movimento Pela Educação do Campo, que se apoia nas concepções críticas da educação para atingir seus objetivos de transformação social e, de outro, têm a história da Pedagogia da Alternância que se embasou, em oitenta anos de atuação, em uma perspectiva predominantemente humanista. Por isso as formas de pensar, sentir e agir desses educadores foram constituídas em representações consistentes no âmbito dessa abordagem. Soma-se ao desafio o fato de que esses educadores participam regionalmente de formações de uma organização que diverge das orientações gerais do Movimento. Trata-se da RACEFFAES, que mesmo sendo parte do Movimento Nacional da Pedagogia da Alternância, tem procurado orientar-se pelas teorias críticas da educação.

Esse impasse provoca inquietações nas práticas e saberes dos educadores, pois vivenciam o desafio de realizar uma educação emancipatória orientados por referenciais

teóricos distintos e contraditórios em termos de pressupostos epistemológicos, princípios e conceitos básicos, bem como pelas metodologias derivadas. Por isso percebemos que entre os educadores existe, em relação aos processos de ensino/aprendizagem, uma diversidade nas formas como agem, nos sentimentos e sensações que possuem, nas metodologias utilizadas e nas inspirações teóricas.

Organizamos essa diversidade constatada em três posições na constituição das representações sociais: a posição dos educadores que mantêm suas representações sociais, a dos que estão em desequilíbrio e a dos que reelaboraram suas formas de pensar, sentir e agir sobre os processos de ensino/aprendizagem. Na imagem 03 podemos observar essa diversidade nas posições e movimentações das representações sociais ao longo da experiência precedente dos educadores, em sua inserção nos CEFFAs e na atualidade. A cor azul nos informa das posições dos sujeitos quando do ingresso nos CEFFAs. A vermelha representa a posição da representação social dos educadores no momento da entrevista. A cor verde representa possíveis e prováveis movimentações que estão em andamento, ou seja, as apropriações que esses educadores estão fazendo a partir do seu contato com os desafios que não conseguem resolver com os conhecimentos que possuem.

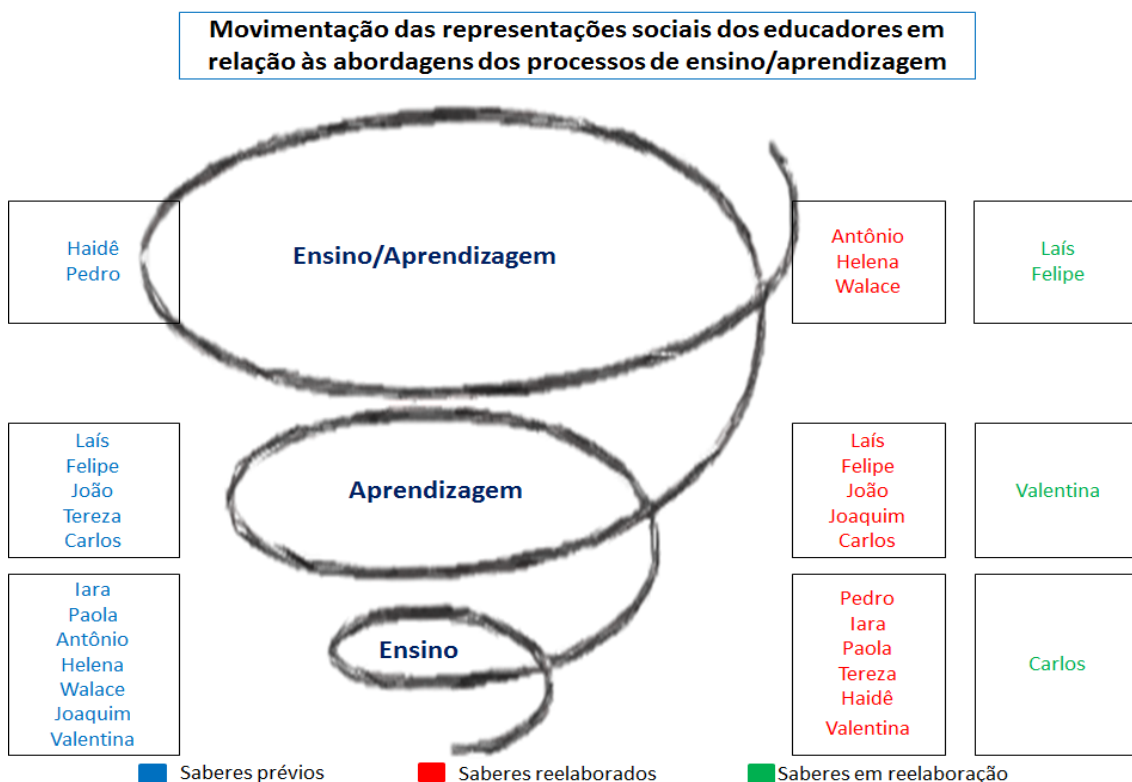


Imagem 03 – Movimentação dos (as) educadores (as) nas posições das representações sociais em relação às abordagens dos processos de ensino/aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisa.

Após as análises que empreendemos, percebemos que nossa hipótese não se confirmou integralmente. Ao contrário do que pensávamos, constatamos que, mesmo atuando nos CEFFAs, que têm uma consistente história de apropriação humanista, quase a metade dos educadores objetivam suas representações sobre aprender e ensinar na abordagem que dá ênfase ao ensino. Isso significa que eles agem pautados nessa abordagem. Cinco são os educadores que têm suas representações acomodadas consistentemente nessa ênfase (Pedro, Iara, Paola, Tereza e Haidê). Deles, somente Valentina está em processo de reelaboração para a ênfase na aprendizagem. O fato de um número significativo de educadores objetivar suas representações sociais na ênfase que enfatiza que o conhecimento é o resultado da reprodução das estruturas sociais, econômicas e culturais hegemônicas tende a tornar o debate sobre o objeto dessa pesquisa um interesse coletivo para os CEFFAs, visto que essa apropriação é inadequada às suas finalidades históricas, mas principalmente, as atuais.

Em relação à movimentação, constatamos nove estágios diferentes entre quatorze entrevistados, o que mostra que manter estável, desequilibrar ou reelaborar uma representação social se dá de forma diversa. Essas posições não são atividades lineares, unicamente voluntárias ou estáveis. Ao contrário, elas são exclusivas, diversificadas e fluidas, pois resultam da integração dos desafios dinâmicos da atualidade com processos históricos de outras construções e inspirações, que têm uma dimensão pessoal, mas também social e conjuntural.

Entre os que mantêm as representações sociais temos dois grupos: Paola e Iara, que se mantêm no ensino e João, que se mantém na aprendizagem. Entre os que desequilibram as representações temos três grupos: Felipe e Laís, que desequilibram da aprendizagem para o ensino/aprendizagem; Valentina, que desequilibra do ensino para a aprendizagem; e Carlos, que desequilibra da aprendizagem para o ensino. Entre os que reelaboraram temos quatro grupos: Wallace, Antônio e Helena, que reelaboraram do ensino para o ensino/aprendizagem; Joaquim, que reelaborou do ensino para a aprendizagem; Tereza, que reelaborou da aprendizagem para o ensino; e Pedro e Haidê, que reelaboraram do ensino/aprendizagem para o ensino.

As características preponderantes na posição de manutenção das representações sociais são negar e suplantar o saber prévio por outro saber, valorizando a dimensão do agir sobre o sentir e o pensar, como é explícito em Paola; não se implicar com os desafios do cotidiano, valorizando as aquisições herdadas do passado e agindo sobre elas, mesmo que em desconformidade com as inspirações do Movimento CEFFA, como

o faz Iara; ou ao contrário, agir em conformidade com as orientações do Movimento, mesmo em ocasiões em que coletivos maiores demandam revisão, como é o caso de João.

As características dos processos de desequilíbrio revelam uma maior aproximação com nossas hipóteses iniciais. Felipe e Laís desequilibram suas representações sociais porque estão implicados pelas condições de mudanças sociais que os estudantes trazem para dentro da escola de Pedagogia da Alternância. Valentina, porque inicia um processo de apropriação da herança pedagógica humanista da Alternância. Somente Carlos é que faz um movimento diferenciado de nossa hipótese: desequilibra-se em direção ao empirismo. Porém, vale ressaltar que Carlos está implicado em condições peculiares que envolve sua faixa etária e sua própria identidade em transição de estudante para professor.

As características prevalentes do grupo que reelaborou suas representações sociais são, para os que seguiram em direção ao ensino/aprendizagem (Walace, Antônio e Helena), o domínio do conteúdo; para os que foram em direção ao ensino (Tereza, Pedro e Haidê), a preservação dos processos de ancoragem ligados às causas sociais e a identidade da escola de Alternância; e para Joaquim, que vai em direção à aprendizagem, a característica que vigora é a preservação humanista da Pedagogia da Alternância.

Chamou-nos a atenção que entre os educadores que reelaboram suas representações sociais para a ênfase no ensino/aprendizagem (Walace, Antônio e Helena) prevalece, entre outros pontos em comum, o domínio do conteúdo das áreas em que atuam, possibilitando que articulem seus momentos de estudo com maior flexibilidade e liberdade, pois estão em termos teóricos em condições superiores aos estudantes. A constatação é reforçada com a percepção de que entre os educadores que desequilibram seus saberes prévios, parte deles não conseguiu ainda reestruturar suas representações devido ao fato de terem pouco domínio do conteúdo de sua área de atuação, como é o caso de Valentina, Felipe e Carlos.

Entre as posições constatamos também uma diferença entre o tempo de serviço dos educadores. A média desse tempo entre os educadores da primeira posição é de dez anos, da segunda posição é de cinco anos e da terceira posição é de oito anos e meio. A diferença mostra que, entre os entrevistados, manter a representação social tem relação com o maior tempo de serviço nos CEFFAs da mesma forma que desequilibrar e reelaborar a representação tem implicação com o menor tempo de serviço.

Essas constatações relacionadas com os educadores que possuem pouco tempo de serviço podem estar ligadas a algumas variantes, como o curto tempo de acesso às teorias psicossociais nos cursos de licenciatura, à crescente implicação das demandas do Movimento da Educação do Campo aos CEFFAs, que coincide com a inserção desses educadores na Pedagogia da Alternância, entre outros, mas o que mais nos chamou a atenção é que os educadores da primeira posição (com exceção de Paola) trabalham em EFAs filantrópico/particulares. Associando os dois dados constatamos que manter a representação está associado também a nossa hipótese inicial, ou seja, entre os entrevistados, os educadores que acompanham há mais tempo as experiências das EFAs ligadas à mantenedora MEPES, também são os que tiveram mais acesso aos elementos históricos humanistas do movimento e mantêm as representações sociais, pois esses elementos têm a ver com a própria identidade da Pedagogia da Alternância que se apropriaram.

Para adentrar ainda mais nessa discussão precisamos evidenciar que Paola, que faz parte da primeira posição, possui apenas três anos de atuação na Pedagogia da Alternância. Se a desconsiderarmos entre o grupo da primeira posição no cálculo de tempo de serviço, constataremos que os educadores de EFA que mantêm sua representação social têm em média quatorze anos de trabalho. O mesmo vale para os que reelaboraram as representações sociais. Desses, os que reelaboraram para a ênfase no ensino/aprendizagem foram três educadores (Antônio, Wallace e Helena). A média de tempo de serviço desses educadores na Pedagogia da Alternância é de pouco mais de cinco anos. Os que reelaboraram para a ênfase no ensino (Tereza, Pedro e Haidê) e para a aprendizagem (Joaquim) têm, em média, onze anos de serviço.

As mudanças na realidade sócio-econômica-cultural do campo capixaba e a expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública têm implicado aos CEFFAs e aos educadores a discussão das finalidades e das formas da Pedagogia da Alternância. A maioria dos entrevistados relata que esse é um campo de tensionamento. Dentre os que vivem o dilema, apenas Antônio e Wallace tem a visão de que os CEFFAs, para intervir nessa realidade precisam se adaptar a ela (mas não se adequar). Os demais indicam que os estudantes devem procurar a escola por opção ou a ela se adequar. Ademais, com exceção de Valentina, os educadores da segunda posição, ou seja, os que estão em estágio de desequilíbrio, têm esse fator como elemento mobilizador do estágio de suas representações.

Percebemos que as formações que esses educadores participam têm provocado rupturas nas formas como ingressam e como agem na Pedagogia da Alternância. As formações da RACEFFAES tiveram destaque nesse cenário. Das setenta e três atividades de formação e eventos aos quais participaram e que consideram importantes para sua atuação, cinquenta e duas foram oferecidas pela RACEFFAES. Somente Paola não as citou. Alguns também citaram a importância das licenciaturas, como foi o caso de Carlos, Helena e Joaquim. Esses dados mostram que a RACEFFAES tem predominância na formação dos educadores, bem como uma adesão positiva, pois eles as citaram como importantes para sua atuação, ajudando-os a dirigir sua ação, mas também revela que os educadores têm, em geral, buscado formação interna, não se apropriando de outros discursos e saberes.

Não queremos com isso generalizar os resultados, tampouco indicar receitas, mas apontar que os dados revelam a nós pesquisadores, militantes da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância que esse tema precisa ser levado em consideração pelos nossos pares ao projetar nossos Movimentos na perspectiva da construção de uma proposta educacional emancipadora. Entendemos que para a Pedagogia da Alternância se constituir como uma experiência contra hegemônica na construção dessa sociedade é preciso que se ajuste a um referencial que a instrumentalize nessa perspectiva. Para isso é necessário que os educadores reconstruam suas representações para além das abordagens que enfatizam o ensino e a aprendizagem, porém essa pesquisa nos mostrou que elas prevalecem nas atuais representações.

A abordagem que enfatiza o ensino não contribui para a finalidade, pois, ao conceber que o conhecimento é a transmissão da cultura hegemônica, acaba por reproduzi-la. A abordagem que tem a aprendizagem como ênfase pouco tem a contribuir para uma verdadeira reformulação da sociedade hegemônica, pois considera que as aprendizagens são frutos de processos de construção e organização pessoal da realidade, logo não considera os condicionantes históricos e sociais da educação e da sociedade, mas a condição individual. Essa abordagem se torna mais desafiadora quando levamos em consideração a sua visão inatista, que parte da premissa que o conhecimento é algo inerente à espécie humana, competindo à educação o desenvolvimento dessas habilidades naturais. Dessa forma a educação pouco teria a fazer além do que está dado, podendo ajudar cada pessoa na sua individualidade a chegar onde ela é ontologicamente determinada. Nesse sentido, em uma análise mais global, a educação humanista, bem

como a empirista, possibilita o determinismo humano e à manutenção da sociedade, que em nosso caso e em nosso tempo é classista, por isso desigual e, portanto, injusta.

Dessa forma, vemos que é necessário e urgente que o movimento CEFFA se renove para cumprir o papel ao qual nasceu, sob o risco de ao imaginar fazer uma transformação na educação e na sociedade, colaborar com a manutenção das estruturas prevalentes. Essa demanda se torna significativa ao considerarmos que a Pedagogia da Alternância é uma das estratégias pedagógicas mais concretas dos Movimentos Sociais na luta pela Educação Campo enquanto perspectiva de emancipação humana.

Para nós pesquisadores foi fascinante o percurso ao qual percorremos e as descobertas que fizemos, se tratando de uma pesquisa ao qual não somos olhares alheios ao objeto, aos sujeitos e ao problema. Nós somos envolvidos com o universo da Educação do Campo. Se por um lado nosso envolvimento com os sujeitos e o objeto da pesquisa nos trouxe o desafio da visão de pesquisador sobre algo próximo, por outro, nos abriu um campo de análise mais profundo, pois os termos, o contexto e até mesmo os dilemas nos são familiares.

O desenvolvimento da pesquisa nos trouxe novos olhares sobre a Educação do Campo que se realiza nos CEFFAs. A Teoria das Representações Sociais nos reforça que somente a dialética é propulsora de mudanças consistentes. Uma teoria descolada do cotidiano é academicismo, ilustração da realidade e informação descontextualizada. Uma prática que não é produzida e avaliada pela teoria é uma leitura caótica, comum da realidade; é uma alienação. Aprendemos que Pedagogia da Alternância é um dos instrumentos de luta mais consistentes que a Educação do Campo produziu em sua história e continuará sendo na medida em que puder ser fluida, dinâmica e diversa, pois os povos do campo são diversos e gritam por escola apropriada às suas formas de existir e trabalhar.

Os educadores, em seus discursos, nos mostraram que vivenciam com angústia o descompasso entre a tradição de uma Pedagogia elaborada em um tempo histórico preciso e o dinamismo do contexto de inserção da escola e dos estudantes. Diante de uma proposta nobre quanto é a Pedagogia da Alternância e o risco de uma adaptação para o atendimento do perfil de camponês da atualidade, seus educadores sofrem, pois se sentem guardiões da tradição pedagógica preservada da Alternância e militantes do dinâmico Movimento da Educação do Campo. O que cria uma visão de que a luta da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo não é a mesma. A formação da RACEFFAES precisa colaborar para conciliar e convergir esses interesses em um

projeto mais audacioso de Educação do Campo no norte capixaba, junto aos demais movimentos e entidades que trabalham por essa modalidade de educação. Precisamos nos esforçar para que os dilemas se transformem em possibilidades de reelaborações de nossas representações sobre como aprendemos e ensinamos, porque nossas representações, conforme Moscovici (2011) guiam nossas ações.

Em relação à pesquisa, dados os prazos que temos, encerramos o texto da dissertação, porém sabemos e recomendamos a continuidade desses estudos. Por um lado porque reconhecemos que esse é um trabalho que pode ter utilidade para o movimento CEFFA do ponto de vista de reorganizar suas formações, rever suas leituras, trabalhar com seus educadores. Por outro, porque, para enfocar nosso objeto, limitamos nosso campo de estudo. Elementos que ajudam a explicar os processos de objetivação e ancoragem das representações sociais dos Educadores, por exemplo, ainda podem ser mais explorados numa pesquisa desse tipo. Recortamos um dos tensionamentos que a aproximação dos CEFFAs com o Movimento da Educação do Campo trouxe para os CEFFAs: as representações sociais dos educadores sobre os processos de ensino/aprendizagem, porém, os demais tensionamentos podem ser objetos de estudo e ajudar os CEFFAs a organizar-se em seu tempo e contexto.

Para além desses itens reconhecemos que tanto a nível teórico, quanto prático os processos de ensino/aprendizagem dos CEFFAs podem ser desvelados por meio de investigações mais aprofundadas sobre suas inspirações e sobre sua ação na realidade, nesse sentido essa pesquisa poderia se juntar a outras que investigam os estudantes egressos e os efeitos dessa Pedagogia nas realidades de inserção dos CEFFAs. Portanto consideramos que essa pesquisa está concluída apenas provisoriamente.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Claude. *O Estudo Experimental das Representações Sociais*. In JODELET, Denise. (Org.) *As Representações Sociais* (p. 155 – 171) Rio de Janeiro: EdUERJ: 2001.
- ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. *A abordagem societal das representações sociais*. *Sociedade e Estado*, Vol. 24, nº 3, p. 713 – 737, set./dez. 2009. In <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/05.pdf>. Acessado em 20 de outubro de 2013.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. *Da cor de terra: representações sociais dos professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. *Guia de Aprendizagem – psicologia da educação: aprendizagem e ensino*. Texto base das aulas de psicologia da educação do curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo FAE/UFMG, 2011.
- BAUER, Martin W. e GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi, 11ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BEGNAMI, João Batista. *Formação Pedagógica De Monitores Das Escolas Famílias Agrícolas E Alternâncias*, Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores. Dissertação de Mestrado em Ciências da educação, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2003.
- BEGNAMI, João Batista. *Pedagogia da Alternância como sistema educativo*. in: UNEFAB. *Revista da Formação por Alternância*. Ano 1, nº 2, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, julho de 2006.
- BOCK, Ana Mercês Bahia, FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 13ª edição de 1999, São Paulo: Saraiva, original de 1988.
- BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. *Educação qualitativa em educação*. Porto Editora, Porto – Portugal, 1994.
- CALDART, Roseli Salete. *Sobre a Educação do Campo*. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.), *Cadernos por uma educação do campo: campo - políticas públicas - educação*, nº 07, Brasília: Incra/MDA, 2008.
- CEAS – Centro de Estudos e Ação Social. *Chance aos agricultores*. Salvador: Caderno do CEAS, nº 8, 1970.
- CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. *Texto Base*. Org.: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB, Brasília, 1998.
- CRUZ, Nelbi Alves da. *Pedagogia da Alternância: uma metodologia própria e apropriada das escolas famílias agrícolas protagonizada pelos camponeses*, Anais do III

Seminário Nacional e I Seminário Internacional - Movimentos Sociais Participação e Democracia, Florianópolis: UFSC, 2010.

DEFFAURE, Andre. *Educacion, Medio y alternancia*. Textos escolhidos por Daniel Chartier, Tradução de Alicia Perna Susana Vidal. Buenos Aires: UNMFRREO – Ministerio de Cultura y Educacion de la Argentina, 1993. Texto original de 1985.

DINIZ-MENEZES, Luciane de Souza. *Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

DOISE, Willem. *Da Psicologia Social à Psicologia Societal*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 18, nº 1, p. 27 – 35, 2002. In <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a04v18n1.pdf>. Acessado em 20 de outubro de 2013.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, 4ª edição, Campinas, SP: Autores Associados, 2006. Versão on-line: http://books.google.com.br/books?id=3qQceGfGBWcC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, Acessado em 10 de julho de 2014.

EPN. *Alternância com pré-adolescentes*. Coleção Documentos Pedagógicos, v. 1, Ano I Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2008.

FERRARI, Marcio. *Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio*. Revista Nova Escola, Coleção Grandes pensadores, 2013 Versão on-line: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/jean-piaget-428139.shtml?page=3>, Acessado em 09 de julho de 2014.

FERRARI, Marcio. *Edgar Morin: O arquiteto da complexidade*. Revista Nova Escola, Coleção Grandes Pensadores, 2008 Versão on-line: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/arquiteto-complexidade-423130.shtml?page=0#>, Acessado em 10 de abril de 2015.

FERRARI, Marcio. *Carl Rogers: Um psicólogo à serviço do estudante*. Revista Nova Escola, Coleção Grandes Pensadores, 2008 Versão on-line: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/carl-rogers-428141.shtml?page=3>, Acessado em 13 de abril de 2015.

FLAMET, C. *Estrutura e dinâmica das Representações Sociais*. In JODELET, Denise (Org.). *As Representações Sociais* (p. 173 – 186). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

FREITAS, Cristiane Benjamim de. PINHO, Larissa Assis. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. *Educação do Campo: da luta à conquista de direitos*. Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Princípios e Práticas, Módulo II, Belo Horizonte: Núcleo Estudos e Pesquisas em Educação do Campo EduCampo/FAE/UFMG. 2013.

PUIG-CALVÓ, Pedro. *Características Gerais*: definições, fins e meios dos CEFFA. In GUARCIA-MARRRODRIGA, Roberto & PUIG-CALVÓ, Pedro. *Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*.

Tradução de Luiz da Silva Peixoto, João da Silva Begnami, Thierry De Burghgrave, Francisco Trevisan, Laine Fátima Ulegon Trevisan, Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. *Alternância, adolescência e pré-adolescência*. In UNEFAB. *Revista da Formação por Alternância*. v. 1, nº 1, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2005.

GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Coleção AIDEFA, Editora Vozes, São Paulo – SP, 2007.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. *Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: Consequências na sala de aula*. Apud: Revista Presença Pedagógica. Vol. 08, nº 45, Editora Dimensão, maio/junho de 2002, p. 37-49.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. *Conhecimentos Pedagógicos: Psicologia da Educação e Formação de Professores*. GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas & COSTA, Tânia Margarida Lima (organizadoras), Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira dos Reis, DIAS, Maria Tamayno de Melo, & VARGAS, Patrícia Guimarães. *Culture, cognition and language in the constrution of Reading and writing practices in an adult literacy classroom*: Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 24, número 03, Porto Alegre, 2011. Versão digital: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n3/a17v24n3.pdf>. Acessado em 21 de dezembro de 2014

GRAMSCI, Antônio. *A Concepção dialética da História*. Tradução de C. N. Coutinho – 4ª edição, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, Antônio. *Cuadernos de la cárcel*: edición crítica del Instituto Gramsci, a cargo de Valentino Gerratana. Tomo 4, Tradução de Ana María Palos e revisão de José Luis González, México D.F.: Edições Era, 1986.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais orgânicos e a organização da cultura*. Tradução de C. N. Coutinho. 3ª edição, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

GUENTHER, Zenita Cunha. *Educando o ser humano: uma abordagem da psicologia humanista*. Campinas – SP, Mercado das letras, Lavras – MG, Universidade Federal de Lavras, 1997.

JÓFILI, Zélia. *Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola*. Revista Educação: Teorias e Práticas, Pernambuco: Editora UCPE, Ano 2, nº 2, dezembro de 2002. Versão on-line: http://sis.posugf.com.br/sistema/rota/rotas_1/115/document/mod_001/objetos/piaget_vygotsky_paulo_freire.pdf, Acessado em 11 de julho de 2014.

LOUIS, Raillon. *Roger Cousinet*. Tradução: Marcela Lopes Gomes, organização: José Luis Vieira de Almeida, Teresa Maria Grubisich, Coleção Educadores – MEC, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MANFIO, Antonio João. *O desenvolvimento local na perspectiva dos Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAs* in: UNEFAB. *Revista da*

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

MAROIS, Thérèse. *La pédagogie de l'alternance en maisons familiales rurales*. Éduquer (on-line) publicado em 2008. Em: <http://rechercheseducations.revues.org/187>, acessado em 14 de julho de 2014.

MARANGON, Cristiane. *José Pacheco e a Escola da Ponte*. Revista Nova Escola digital, abril de 2014. Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/jose-pacheco-escola-ponte-479055.shtml>. Acessado em 10 de dezembro de 2014.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. *Psicologia escolar e educacional: compromissos com a educação brasileira*. Revista Psicologia Escolar e Educacional, Vol.13, nº 1, Campinas – SP, jan./jun. 2009.

MARX, Karl Heinrich e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Edição Ridendo Castigat Mores, Versão para Book e BooksBrasil.com, Fonte digital RocketEdition de 1999 a partir de html em www.jahr.org, original de 1845/1846, 153 páginas.

MEC/Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*. Caderno de Subsídios, Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo: Brasília – DF, 2004.

MEC/SECAD. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Cadernos SECAD 2, Secad/MEC: Brasília – DF, 2007.

MFR – France. *Comment sont nées les premières Maisons familiales?* 2014. Em: <http://www.mfr.asso.fr/presentation-mfr/pages/histoire-mfr.aspx>. Acessado em 11 de julho de 2014.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Ensino: abordagens do processo*. 16ª edição (1ª edição 1986), São Paulo: EPU, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. *Cultivando princípios, conceitos e prática*. In: Revista Presença Pedagógica, vol. 15, nº 88, Editora Dimensão, julho/agosto de 2009, p. 31-36.

MOLINA, Mônica Castagna... [et al.]. *Educação do campo e formação profissional: a experiência do programa Residência Agrária*, MDA, Brasília, 2009.

MONASTA, Antônio. *Antônio Gramsci*. Coleção Educadores MEC, Tradução e organização Paolo Nosella, Recife PE: Editora Massangana. 2010.

MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias da Aprendizagem*. 2ª edição, São Paulo: EPU, 2011.

MOSCOVICI, Serge. *A Psicanálise, sua Imagem e seu público*. Tradução de Sonia Fuhrmann, Petrópolis: Vozes, 2012.

NOSELLA, Paolo. *As Origens da Pedagogia da Alternância*. Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade de São Paulo em 1977 e divulgada para a

UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil) em 2007. Brasília – DF, 2007.

NOSELLA, Paolo. *As Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Coleção Educação do Campo, 2ª Reimpressão, Vitória: EDUFES, 2014.

OLIVEIRA, José Teixeira de. *História do Estado do Espírito Santo*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo: Secretaria de Estado de Cultura, 2008.

PEREIRA, Erialdo Augusto. *Avaliação Formativa e Pedagogia da Alternância: uma experimentação pedagógica na Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO*, (2001 – 2002). In UNEFAB. *Revista da Formação por Alternância*. v. 1, nº 1, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2005.

PIAGET, Jean. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva, 24ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007 (texto original de 1964).

PIAGET, Jean. *Sobre a Pedagogia: Textos Inéditos*. PARRAT, Silvia e TRYPHON, Anastasia. Tradução Claudia Berliner, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PUIG-CALVÓ, Pedro & GIMONET, Jean-Claude. *Aprendizagens e relações humanas na Formação por Alternância*. Em BEGNAMI, João Batista & BURGHGRAVE, Thierry De. (Org.). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Orizona – GO: UNEFAB, 2013.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. *A construção da Educação do Campo no Brasil e a construção das Escolas do Campo*. Revista NERA, Ano 14, número 18, p. 37 – 46, janeiro/junho de 2011.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional*. 2004. 210f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília DF, 2004.

QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika (coord.). *Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo*. Goiânia: Ed. da UCG: Brasília, Ed. Universa, 2006.

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

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural na educação*. 21ª edição, Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

RIBEIRO, Marlene. *Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa*. Em: Revista Educação e Pesquisa, vol. 34, nº 1, Porto Alegre: UFRGS, 2008.

ROGERS, Carl. *Liberdade de aprender em nossa década*. Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu, 2ª edição, Artes Médicas: Porto Alegre, 1985.

SÁ, Celso Pereira de. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAMPAIO, Lênin Sartori & TELAU, Roberto. *Pedagogia da Alternância na escola pública*. Em Revista Presença Pedagógica, v 20, n. 115, janeiro/fevereiro de 2014. p. 32 – 39.

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

SKINNER, Burrhus Frederic. *Tecnologia do ensino*. Tradução de Rodolpho Azzi, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária – USP, 1972. Obra original de 1968.

STACCONE, Giuseppe. *Gramsci: Bloco histórico e hegemonia*. Recife – PE: Pastoral Universitária – CNBB – Regional NE II, 1982

TELAU, Roberto. *A importância do Plano de Estudo - a metodologia da Pedagogia da Alternância - na formação dos estudantes do 9º ano da Escola Municipal Comunitária Rural Padre Fulgêncio do Menino Jesus*. Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica - Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

TESCH, Arleida Lemke. *A conjuntura econômica e social do Espírito Santo*. Palestra proferida no V Encontro dos Educadores e Educadoras dos CEFFAs de Colatina ES, em 14 de fevereiro de 2014.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*; Org. Michael Cole ... [et al.]; Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 7ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2007, 4ª tiragem, 2010. Texto original de 1984.

ZIMRING, Fred. *Carl Rogers / Fred Zimring*. Tradução e organização: Marco Antônio Lorieri. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

APÊNDICES

Apêndice 01 - Roteiro do Questionário

Questionário para Pesquisa de Mestrado
Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Antunes Rocha
Mestrando: Roberto Telau

ENSINAR – INCENTIVAR - MEDIAR: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos Educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem

Aos (Às) Educadores (as) dos CEFFAs:

Eu, Roberto Telau, educador dos CEFFAs Colatina estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado intitulada: ***ENSINAR – INCENTIVAR - MEDIAR: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos Educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem*** e conto com a sua ajuda para responder às perguntas que seguem abaixo.

Agradecimentos antecipados pela disponibilização das informações.

Att,

Roberto Telau

1 – Dados de identificação Pessoal:

Nome: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone: (____) _____, (____) _____, (____) _____

E-mail: _____

2 – Dados de identificação Profissional:

Cinco últimas Experiências Profissionais (incluindo o trabalho no CEFFA):

1^a _____ Anos: de ____ até ____;

2^a _____ Anos: de ____ até ____;

3^a _____ Anos: de ____ até ____;

4^a _____ Anos: de ____ até ____;

5^a _____ Anos: de ____ até ____.

Em relação ao seu trabalho no CEFFA:

Em que área do conhecimento ou disciplinas atua? Em que séries ou ano atua?
(responder na tabela abaixo)

Nome da área do conhecimento ou disciplina que atua.	Períodos da E. Infantil		Anos/séries do Ensino Fundamental									Séries do Ensino Médio			
	1º	2º	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano/ 5ª série	7º ano/ 6ª série	8º ano/ 7ª série	9º ano/ 8ª série	1ª	2ª	3ª	4ª

Quais são as outras atividades desenvolve no CEFFA (citar as três principais)

1ª _____

2ª _____

3ª _____

3 - Dados de identificação da Escola:

Nome da Escola que atua ultimamente: _____

4 – Dados referentes à sua formação de nível médio:

Tipo: (___) 2º grau ou Ensino Médio regular (___) 2º grau ou Ensino Médio Técnico.

Especificar o nome do Curso:

Duração (em anos) _____ Ano da conclusão: _____

Nome da Instituição Ofertante: _____

5 – Dados referentes à sua formação de nível superior:

Tipo: (___) Licenciatura (___) Bacharelado (___) Técnico (___) Outro: Especificar _____

Nome do Curso:

Duração (em anos) _____ Ano da titulação: _____

Nome da Instituição Ofertante: _____

6 – Dados referentes à sua formação em cursos de pós graduação:

Tipo: (___) Especialização (___) Mestrado (___) Doutorado (___) Outro: Especificar _____

Nome do Curso:

Duração (em anos) _____ Ano da titulação: _____

Nome da Instituição Ofertante: _____

7 – Dados referentes à sua formação continuada: (destacar as cinco formações que considera mais relevantes à sua prática profissional no CEFFA)

1ª - Tipo/nome da formação: _____

Principal temática abordada: _____

Nome da Instituição Ofertante: _____

Período da formação: de ___/___/___ a ___/___/___

2ª - Tipo/nome da formação: _____

Principal temática abordada: _____

Nome da Instituição Ofertante: _____

Período da formação: de ___/___/___ a ___/___/___

3ª - Tipo/nome da formação: _____

Principal temática abordada: _____

Nome da Instituição Ofertante: _____

Período da formação: de ___/___/___ a ___/___/___

4ª - Tipo/nome da formação: _____

Principal temática abordada: _____

Nome da Instituição Ofertante: _____

Período da formação: de ___/___/___ a ___/___/___

5ª - Tipo/nome da formação: _____
Principal temática abordada: _____
Nome da Instituição Ofertante: _____
Período da formação: de ___/___/_____ a ___/___/ _____

8 – Dados referentes a eventos que participou nos últimos cinco anos e considera relevante à sua atuação profissional no CEFFA:

1º - Tipo/nome do evento: _____
Principal temática abordada: _____
Nome da Instituição Ofertante: _____
Período do evento: de ___/___/_____ a ___/___/ _____

2º - Tipo/nome do evento: _____
Principal temática abordada: _____
Nome da Instituição Ofertante: _____
Período do evento: de ___/___/_____ a ___/___/ _____

3º - Tipo/nome do evento: _____
Principal temática abordada: _____
Nome da Instituição Ofertante: _____
Período do evento: de ___/___/_____ a ___/___/ _____

4º - Tipo/nome do evento: _____
Principal temática abordada: _____
Nome da Instituição Ofertante: _____
Período do evento: de ___/___/_____ a ___/___/ _____

5º - Tipo/nome do evento: _____
Principal temática abordada: _____
Nome da Instituição Ofertante: _____
Período do evento: de ___/___/_____ a ___/___/ _____

Assinatura:

Qualquer dúvida entrar em contato com Roberto Telau pelo e-mail: robertot100@gmail.com ou pelos telefones (27) 3743 3185 ou (27) 3743 3136. Finais de semana: (27) 9912 8458 ou (27) 9908 0089

Roteiro de Entrevista

Apêndice 02 - Roteiro da Entrevista Narrativa

Roteiro Básico da Entrevista Narrativa **Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação** **Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Antunes Rocha** **Mestrando: Roberto Telau**

Pesquisa:

ENSINAR – INCENTIVAR - MEDIAR: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos Educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem

Utilizamos-nos das entrevistas narrativas (Apêndice 02) como fonte de dados, optamos por esse tipo de entrevistas embasados na literatura especializada que aponta estas como adequadas quando os pesquisadores almejam analisar conteúdos que estão resguardados nas subjetividades dos sujeitos, como foi o nosso caso ao tentar compreender os processos constitutivos das representações sociais dos educadores. Segundo Bauer & Gaskell (2013, p.93) “A entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social [...]. Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva do informante”.

Iniciação: Apresentação da proposta de pesquisa ao entrevistado, evidenciando os objetivos e também os referenciais norteadores.

Narração Central:

- Pesquisador: Conte para mim um pouco da sua história de vida, como você tornou-se professor e como chegou aos CEFFAs.
- Narração do entrevistado.
- Pesquisador: Diga também como você organiza as suas aulas.
- Narração do entrevistado.

Fase de perguntas:

Após ouvir e ter certeza que a narrativa se finalizou, caso seja necessário pedir mais detalhes sobre alguns acontecimentos que não foram detalhados, buscando traduzir questões a fim de uma maior explicitação.

Que desafios enfrenta em sua prática na sala de aula?

Como tem enfrentado esses desafios?

Onde tem buscado inspiração para as suas práticas?

Como sua prática tem possibilitado que os estudantes aprendam?