

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO**

**A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA  
FAMÍLIA AGRÍCOLA “JACYRA DE PAULA MINIGUITE”: O  
PERCURSO DE UMA ESCOLA EM ALTERNÂNCIA**

**LUCAS SILVA DE SOUZA**

**2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA FAMÍLIA  
AGRÍCOLA “JACYRA DE PAULA MINIGUITE”: O PERCURSO DE  
UMA ESCOLA EM ALTERNÂNCIA.**

**LUCAS SILVA DE SOUZA**

*Sob orientação da Professora*

**Dr<sup>a</sup>. Luciene de Fatima Rocinholi**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ  
Novembro de 2020**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586i SOUZA, LUCAS SILVA DE , 1991-  
A implementação do currículo na escola família agrícola "Jacyra de Paula Miniguite": o percurso de uma escola em alternância. / LUCAS SILVA DE SOUZA. - Seropédica, 2020. 104 f.: il.

Orientadora: Luciene de Fatima Rocinholi. Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2020.

1. Pedagogia da Alternância. 2. Currículo Orgânico. 3. Plano de Curso. I. Rocinholi, Luciene de Fatima , 1969-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**LUCAS SILVA DE SOUZA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 25/11/2020

---

Luciene de Fátima Rocinholi, Dra. UFRRJ

---

Ana Claudia de Azevedo Peixoto, Dra. UFRRJ

---

Monica Maria Raphael da Roza, Dra. UFF

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais Francisco e Célia, aos meus irmãos Alex e Natiele, a minha esposa Taysnara, e minha amada filha Alice que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Jesus camponês de Nazaré.

Aos meus pais Francisco Barros de Souza e Célia Regina Silva de Souza que sempre me motivaram para o estudo, pelo cuidado com minha filha nas idas e vindas, por cada gesto de carinho, compreensão e apoio.

A minha esposa Taysnara Hastenreiter, pelo incentivo, conselho, compreensão, confiança e por fazer presente em todos os momentos, contendo minha ansiedade e no cuidado da nossa amada filha.

A minha querida filha, Alice Hastenreiter Souza, pelos momentos indisponíveis nas nossas aventuras/brincadeiras pela roça, no cuidado das nossas plantas e criações e por toda a inspiração a mim concedida.

Aos meus irmãos Natiele Souza e Alex Souza, e cunhados por todo incentivo e carinho.

Aos meus avós paternos Ageu Ferreira de Souza (*in memoriam*) e Maria Barros de Souza e a meus avós maternos João Batista da Silva e Ilda Pereira da Silva, pelas orações.

Aos camaradas, Poliana Dias e Wéster Almeida, pela partilha do conhecimento, debates, contribuições, motivações, sendo um suporte transformador para a realização deste estudo.

A minha orientadora Luciene Fátima Rocinholi, por toda dedicação, compromisso e orientações, por instigar ao estudo e por ser comprometida com educação pública gratuita e de qualidade.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, e a todos os professores parceiros na formação, em uma oportunidade transformadora a mim concedida.

A todos estudantes e famílias da Escola Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguite”.

Aos coordenadores administrativos Sânia Bonfim e Márcio Andrade, pelos enfrentamentos, para a nossa permanência no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

A todos os monitores da Escola Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguite” pela compreensão, companheirismo e motivação.

Aos monitores e ex-monitores e suas contribuições para a pesquisa.

As companheiras de mestrado Poliana e Gizele, pelas idas e vindas ao PPGEA, pelas risadas, partilha, solidariedade, companheirismo e motivação.

Aos colegas do mestrado.

A todos os servidores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por todo serviço prestado.

Á RACEFFAES.

A escola de meus sonhos  
É aquela que respeita a existência, faz renascer o brilho da esperança.

A escola de meus sonhos  
É aquela que conecta sujeitos e expectativas.

A escola de meus sonhos  
É aquela que faz sentirmos prazer de chegar e ocupar o latifúndio do SABER.

A escola de meus sonhos  
É aquela que mexe com nossas inquietações e que nos faz ousar na arte de PENSAR.

A escola de meus sonhos  
É aquela que dialoga com as necessidades e reorganiza a nossa capacidade de AGIR.

A escola de meus sonhos  
É aquela que faz renascer as emoções com prazer de APRENDER.

Na escola de meus sonhos  
Não há lugar para o autoritarismo e nem para a paranoia do egoísmo.

A escola de meus sonhos  
É aquela que tem todos como gente, é humana, solidaria e companheira.

A escola de meus sonhos  
É aquela que aprende com o outro,  
É aquela que constrói sua própria caminhada.

A escola de meus sonhos  
É verdadeira, honesta e expande a arte, o ouvir e escutar a beleza do belo.

A escola de meus sonhos  
Não é essa que molda o ser humano, mas capacita interage e transforma o SER.

A escola de meus sonhos  
É aquela que ama seus agentes e propicia alegria de ser gente.

A escola de meus sonhos  
É mais do que escola, é mais que ler e escrever, mais do que calcular a realidade,

A escola de meus sonhos  
É aquela que estimula a capacidade de brincar, desenhar, pintar e esculpir a vida.

A escola de meus sonhos  
É aquela que cria e recria o mundo para CRIAR e recriar a própria existência.



É aquela que muda a lógica de viver e conviver enfim, a escola de meus sonhos é aquela que  
aguça e transforma o conteúdo e seu objeto.

Agora, deixemos de sonhar ... vamos à luta, vamos à prática. Na construção desta escola  
diferente.

Adilson de Aipim

## RESUMO

SOUZA, Lucas Silva de. **A implementação do currículo na escola família agrícola “Jacyrá de Paula Miniguite”**: o percurso de uma escola em alternância. 2020. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

A Pedagogia da Alternância vem sendo praticada desde os anos de 1930 pelos Centros Familiares de Formação em Alternância. Trata-se de um processo de construção coletiva impulsionada pelos agricultores desde a sua gênese. Nesta perspectiva, ao pautar uma educação vinculada aos agricultores, tornou-se necessário construir um Currículo Orgânico, estabelecido com a finalidade de organizar o trabalho pedagógico dos monitores em suas atividades com os estudantes destas escolas. O objetivo desta pesquisa é analisar a implantação do Currículo Orgânico do Ensino Médio da Escola Família Agrícola “Jacyrá de Paula Miniguite”. Para efetivação da pesquisa foi adotado a metodologia de pesquisa de campo com monitores em atuação e ex-monitores, que contribuíram na construção e efetivação dos currículos, no decorrer da história da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo. Foram entrevistados oito monitores em atuação e ex-monitores através da plataforma Zoom. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas e transcritas. Os dados das entrevistas foram analisados a partir de cinco critérios: motivações e desafios na construção da escola, construção do currículo proposto, o currículo da Escola Família Agrícola “Jacyrá de Paula Miniguite”, a integração das áreas do conhecimento e o currículo. Os resultados mostraram a importância da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância ao propor a elaboração coletiva do currículo orgânico para as escolas em alternância, vinculado ao projeto de campo. Destacamos a importância do trabalho efetivo dos monitores e a necessidade de um currículo que estabeleça comunicação com o cotidiano dos estudantes, sem desconsiderar suas realidades, e ainda que possibilite as práticas interdisciplinares contextualizadas, utilizando material acessível, vinculado a um projeto de educação integral dos sujeitos.

**Palavras Chaves:** Pedagogia da Alternância. Currículo Orgânico. Plano de Curso.

## ABSTRACT

SOUZA, Lucas Silva de. **The implementation of the curriculum at the agricultural family school “Jacyra de Paula Miniguite”: the path of an alternating school.** 2020. 104p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

Pedagogy of Alternation has been practiced since the 1930s by Family Centers for Alternation Training. It is a collective construction process driven by farmers since its inception. In this perspective, when guiding an education linked to farmers, it became necessary to build an Organic Curriculum, established with the purpose of organizing the pedagogical work of the monitors in their activities with the students of these schools. The objective of this research is to analyze the implantation of the Organic High School Curriculum of the Escola Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguite”. In order to carry out the research, the field research methodology with active monitors and former monitors was adopted, which contributed to the construction and implementation of curricula, throughout the history of Pedagogy of Alternation in Espírito Santo. Eight active monitors and former monitors were interviewed through the Zoom platform. The semi-structured interviews were recorded and transcribed. The interview data were analyzed based on five criteria: motivations and challenges in the construction of the school, construction of the proposed curriculum, the curriculum of the agricultural family school “Jacyra de Paula Miniguite”, the integration of the areas of knowledge and the curriculum. The results showed the importance of Regional Association of Family Centers for Alternation Training when proposing the collective development of the organic curriculum for alternating schools, linked to the field project. We highlight the importance of the effective work of the monitors and the need for a curriculum that establishes communication with the students' daily lives, without disregarding their realities, and that also allows contextualized interdisciplinary practices, using accessible material, linked to a comprehensive education project for the subjects.

**Key Words:** Alternance Pedagogy. Organic Curriculum. Course Plan.

## **LISTA DE MAPAS**

**Mapa 01:** Atuação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES... 16

**Mapa 02:** Estado do Espírito Santo, com foco no Município de Barra de São Francisco. .... 33

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Princípios dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs). .....	18
<b>Figura 02:</b> Dinâmica da Pedagogia da Alternância.....	20
<b>Figura 03:</b> Os Quatro Pilares do CEFFA. ....	22
<b>Figura 04:</b> Os fatores que influenciam na Formação integral do Jovem.....	24
<b>Figura 05:</b> Estrutura organizativa da RACEFFAES. ....	31
<b>Figura 06:</b> Ambiente educativo Escola Municipal Família Agrícola “Normília Cunha dos Santos”.....	35
<b>Figura 07:</b> Localização da EFA “Jacyra de Paula Miniguite”. ....	36
<b>Figura 08:</b> A Escola Municipal Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguite”.....	36
<b>Figura 09:</b> Abrangência do Plano de Curso. ....	52
<b>Figura 10:</b> Os fenômenos que norteiam o Plano de Curso.....	53
<b>Figura 11:</b> Integração entre os conhecimentos empíricos e científicos no Plano de Curso Orgânico. ....	53
<b>Figura 12:</b> O movimento do Plano de Estudo. ....	59

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 01</b> - Organização dos Temas Geradores, objetivos e temas de estudo.....	55
--	----

## LISTA DE SIGLAS

AECOFABA - Associação das Escolas Famílias da Bahia  
AES - Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo  
AH/C – Avaliação de Habilidade/Convivência  
AIMFR - Associação Internacional de Movimentos Familiares Rurais  
AMEFAM - Associação dos Monitores das Escolas Famílias  
APEFA - Associação de Pais da Escola Família Agrícola “Jacyrá de Paula Miniguete”  
APERBA – Associação Promocional de Educação Rural de Barra de São Francisco  
AR – Atividade de Retorno  
ARCAFAR -Associação das Casas Familiares Rurais  
ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural  
CA – Caderno de Acompanhamento  
CEFFA- Centro Familiar de Formação em Alternância  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
COMECES - Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo  
CPT - Comissão Pastoral da Terra  
CR – Caderno da Realidade  
ECORM - Escola Comunitária Rural Municipal  
EFA – Escola Família Agrícola  
EMCOR – Escola Municipal Comunitária Rural  
EPR - Equipe Pedagógica Regional  
FO– Folha de Observação  
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFES - Instituto Federal de Educação do Espírito Santo  
INCAPER - Instituto Capixaba de Pesquisa e extensão Rural  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo  
MMC - Movimento de Mulheres Camponesas  
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
PA – Pedagogia da Alternância  
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional

PE – Plano de Estudo

PJR – Pastoral da Juventude Rural

PPGEA – Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola

PPJ – Projeto Profissional do Jovem

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RACEFFAES - Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo

SEMEC - Secretarias Municipais de Educação

SRE – Superintendência Regional de Educação

STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais

TG – Tema Gerador

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1      CAPÍTULO I TRAJETÓRIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....</b>	<b>5</b>
1.1    A Pedagogia da Alternância e as Escolas Famílias Agrícolas no Contexto da Formação dos Camponeses .....	5
1.2    Marcos Históricos da Educação do Campo.....	8
1.3    A Experiência da Pedagogia da Alternância em Terras Capixabas. ....	13
1.4    Os Princípios da Pedagogia da Alternância.....	17
1.5    Os Pilares que Sustentam a Pedagogia da Alternância nos CEFFAS. ....	21
1.6    A Formação Integral dos Sujeitos da Pedagogia da Alternância.....	22
1.7    Os Modelos de Alternância: Sua Aproximação com o Currículo do CEFFA.....	25
<b>2      CAPÍTULO II DIALOGOS SOBRE O CURRÍCULO .....</b>	<b>27</b>
2.1    Associações Regional das dos Centros Familiares de Formação em Alternância .....	27
2.2    A Pedagogia da Alternância em Barra de São Francisco. ....	32
2.2.1    O CEFFA “Normília Cunha dos Santos”: Primeiro Caminho .....	34
2.2.2    O Contexto Histórico da EFA “Jacyrá de Paula Miniguite” e a Articulação dos Parceiros para a sua Efetivação. ....	35
2.3    Currículo em Discussão.....	39
2.3.1    Currículo e suas Teorias .....	39
2.3.2    O Currículo da Escola do Campo .....	44
2.3.3    Currículo em uma Perspectiva Interdisciplinar .....	49
2.4    O Plano de Curso Orgânico .....	51
2.5    O Plano de Curso da EFA “Jacyrá de Paula Miniguite” .....	54
2.5.1    O Plano de Estudo nos CEFFAs.....	56
2.5.2    Os Instrumentos Pedagógicos.....	59
2.6    Caminhos para Efetivação da Pesquisa .....	62
2.6.1    Objetivo Geral: .....	62
2.6.2    Objetivos Específicos: .....	62
2.7    O Percorso Metodológico.....	62
<b>3      CAPÍTULO III DO CEFFA O CURRÍCULO “JACYRA DE PAULA MINIGUITE” E AS CONTRIBUIÇÕES DOS PARCEIROS NA SUA EFETIVAÇÃO. .</b>	<b>64</b>
3.1    Motivações e Desafios na Construção da Escola .....	64
3.2    A Construção do Currículo Proposto.....	74
3.3    O Currículo da Escola Família Agrícola “Jacyrá de Paula Miniguite” .....	80
3.4    A Integração das Áreas do Conhecimento e o Currículo. ....	83
3.5    A Estrutura do Currículo e a Relação Teórica Prática.....	89
<b>4      CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>91</b>
<b>5      REFERENCIAL BIBLIOGRAFICO .....</b>	<b>93</b>
<b>6      APÊNDICES .....</b>	<b>100</b>
Apêndice 01 - Termo de Anuência .....	101
Apêndice 02 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	102
<b>7      ANEXOS.....</b>	<b>103</b>
Anexo 01 – Roteiro de Entrevista com os Monitores .....	104

## INTRODUÇÃO

A educação é um processo dinâmico, que impulsiona os sujeitos em um grande movimento formativo, que perpassa o espaço em que os sujeitos se encontram em uma relação dialética. De acordo com Brandão (1981), nenhum indivíduo escapa da educação, nossas diferentes experiências, espaços e trajetórias constituem momentos de aprender e ensinar, pois somos resultados da relação estabelecida com o meio no qual estamos inseridos. Neste sentido, refletir sobre a educação é recorrer ao processo histórico, quando consideramos que a educação é indissociável das relações materiais históricas estabelecidas na sociedade. De forma mais específica, a escola e a educação, dentro do projeto de sociedade conservadora e capitalista, foram pensadas e criadas para uma pequena parcela da sociedade, tendo em vista que Saviani (2007) afirma que, a educação atende as demandas da sociedade a qual está inserida.

Ao caminharmos pela história da Pedagogia da Alternância, nos deparamos com diversos desafios enfrentados, por professores, estudantes e famílias na construção de uma educação própria e apropriada ao contexto no qual estão inseridos. Neste sentido nos deparamos com a necessidade de preparo dos professores e a construção e orientação do currículo escolar em escolas com esta proposta. Teixeira e Campos (2012) ressaltam a importância do campo em garantir sua autonomia na formação.

Compreendida assim, a educação básica necessita de políticas de universalização para se tornar efetivamente um direito de todos, inclusive dos povos do campo, para que os profissionais da educação e os usuários das instituições escolares se formem assegurando suas territorialidades e identidades sociais. (2012, p. 240).

A universalização do saber não está garantida para uma grande quantidade de trabalhadores do campo e da cidade, resultando em negação do direito de aprender. Nesta perspectiva torna-se necessário travar uma luta contra toda e qualquer forma de privatização do conhecimento, a fim de legitimar o direito dos profissionais a terem formação digna e direitos estabelecidos, potencializando conseqüentemente o aprendizado dos povos do campo e da cidade.

Discutir o currículo escolar nos remete a olhar atentamente para o mundo onde estamos inseridos, pois este currículo deve ser apropriado ao contexto sociocultural dos sujeitos. Reconhecido pela sua grande relevância, o currículo oferece ferramentas para subsidiar a prática docente. Nesta perspectiva, Molina (2012, p.327) contribui pontuando que “o conhecimento científico acumulado pela humanidade não pode ser usado na neutralidade; ele deve dialogar com as contradições vividas na realidade de seus sujeitos”.

Ao entrar em uma escola pública que adota a Educação do Campo na modalidade de Pedagogia da Alternância, é possível reconhecer que há um cuidado diferenciado na relação entre professores, estudantes e famílias. O trabalho é realizado em parceria para o maior desenvolvimento da escola, considerando a realidade vivida. Deste modo, consideramos importante analisar os aspectos sócio-históricos de mobilização durante a implantação do Ensino Médio e do currículo na modalidade de Pedagogia da Alternância na Escola Municipal Família Agrícola “Jacira de Paula Miniguete”

Analisar estes aspectos se faz necessário para que se avalie as potencialidades e fragilidades do currículo nos trabalhos desenvolvidos no CEFFAs – Centros Familiares de Formação em Alternância, para a integração das áreas do conhecimento. O currículo orgânico, que sustenta esta integração, é chamado de Plano de Curso, pelos CEFFAs da Região Norte do Estado do Espírito Santo, e está organizado em Temas Geradores.

As Escolas Famílias Agrícolas e as Escolas Comunitárias Rurais da Região norte do Espírito Santo estão articuladas na RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo, instituição que nasceu da demanda dos Camponeses em unificar os CEFFAS, para que estes pudessem seguir as mesmas orientações metodológicas, e inserir a Pedagogia da Alternância nas diversas realidades da região. Desde o seu nascimento, a expansão da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância tem se tornado seu objetivo, atendendo as necessidades das comunidades camponesas.

Como filho de camponeses acredito que o campo é um espaço, onde posso desenvolver atividades educativas, culturais, esportivas e de trabalho. A minha família reside na Comunidade Córrego do Panorama a mais de quarenta anos, onde desenvolve atividades agropecuárias, e tem um papel importante na articulação e concretização da Escola Família Agrícola “Normília Cunha dos Santos”. Esta escola surgiu a partir de demandas das Comunidades adjacentes do município, momento em que foram necessários mutirões e campanhas para a sua construção, e assim diversas pessoas da minha família se envolveram e continuaram envolvidas neste processo.

Ao longo da minha caminhada de formação Básica de Ensino Fundamental e Médio, perpasssei dois Centros de Formação em Alternância – CEFFAs, Escola Família Agrícola “Normília Cunha dos Santos” e Escola Família Agrícola de Nível Médio de Ensino Profissionalizante “Jacyrá de Paula Miniguete”, ambas localizadas em comunidades camponesas no município de Barra de São Francisco. Estas escolas surgiram pela necessidade de os povos do campo ter acesso à educação de qualidade através da metodologia de ensino praticada nos CEFFAs e da Pedagogia da Alternância.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo com Ênfase em Ciências Agrárias, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, tornou-se a possibilidade de jovens camponeses das diversas regiões do Brasil terem o acesso à universidade pública e de qualidade e darem continuidade aos estudos na modalidade de Pedagogia da Alternância. O curso de Graduação é oferecido nesta modalidade que se caracteriza por alternar tempos e espaços de formação (comunidade de origem e universidade).

Antes mesmo de terminar a graduação, no ano de 2012, fui convidado para contribuir como monitor na Escola Família Agrícola de Jaguaré e em 2014, fui convidado para contribuir com a Escola Família Agrícola “Normília Cunha dos Santos” em Barra de São Francisco. Aceitei o convite por me sentir instigado a contribuir com a mesma escola em que estudei. No anos de 2015 e 2016, comecei a contribuir com a Escola Família Agrícola de Boa Esperança e em 2017, retornei para município de Barra de São Francisco contribuindo com os CEFFAS.

A inserção, como monitor, em uma escola do campo que utiliza a Pedagogia da Alternância me possibilita ampliar a compreensão e a efetivação da Alternância nas diversas realidades. A Pedagogia da Alternância possibilita o aprimoramento das relações entre estudante – família – monitor, e a compreensão da realidade dos estudantes do campo, permitindo que o trabalho entre os parceiros aconteça. Para além da escola, ela deve ser pautada na concepção de educação libertadora, vinculada a um projeto de sociedade. Com esta concepção de escola, procuramos transformar as relações desenvolvidas neste ambiente, ou seja, construir outra escola.

A Educação do e no Campo, requer uma escola com características específicas, que atenda as peculiaridades dos sujeitos que nela estão inseridos em seus contextos. Vale destacar que neste ambiente há muitos aspectos a serem observados, e diagnosticados para ofertar uma educação de qualidade a estes sujeitos, como os aspectos culturais, econômicos, sociais, políticos, e de produção. Nesta perspectiva, planejar, elaborar e avaliar um currículo para esta escola e caracteriza –lá em seu meio, levando em consideração a comunidade e os

sujeitos envolvidos, constitui uma proposta que contribui para a formação e desenvolvimento dos sujeitos, além de possibilitar transformação dos espaços.

O aprofundamento dos estudos sobre o currículo está pautado nas demandas pedagógicas das EFAs, onde se expressa a necessidade de realização de integração das áreas do conhecimento, sustentado pelo currículo orgânico, chamado de Plano Curso Orgânico da Pedagogia da Alternância na região Norte do Espírito Santo. Por estar inserido na escola de Pedagogia da Alternância, como egresso e também como educador/monitor, trago para o campo da pesquisa, experiências de Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância que possibilitarão maior aproximação com o tema.

Diante desta percepção e do sentimento de pertença, a proposta deste estudo será refletir sobre o Currículo Orgânico do Ensino Médio praticados pela Escola Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguite”, com vistas a promover maior inserção de interdisciplinaridade do conhecimento na prática docente. Neste sentido, pensamos que o currículo da escola deva ultrapassar a disciplinarização do conhecimento, e os conteúdos separados e descontextualizados, ou seja, deve-se abrir as “caixinhas” e facilitar a integração dos conhecimentos, levando em consideração a inter e a transdisciplinaridade.

A pesquisa será realizada na Escola Municipal Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguite” localizada na comunidade camponesa Córrego do Recreio, no município de Barra de São Francisco, a escola atende as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária, o CEFFA atende estudantes das comunidades camponesas do município, agrovilas, assentamento, bairros da cidade, atualmente a escola possui 229 estudantes devidamente matriculados.

A Escola Municipal Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguite” ou Centro Municipal Familiar de Formação em Alternância, trabalha com a Pedagogia da Alternância alternando os tempos e espaços, possibilitando uma relação próxima entre escola e comunidade. No decorrer do nosso trabalho utilizaremos o termo CEFFA, pois congrega todas as experiências de Pedagogia da Alternância do Brasil.

A proposta do trabalho está diretamente ligada com meu histórico de vida e das contribuições que realizei e realizo nos CEFFAs. A pesquisa está diretamente ligada à minha trajetória de vida e contribuindo satisfatoriamente com a minha formação profissional.

A pesquisa está organizada em quatro capítulos. O primeiro Capítulo, faz uma abordagem histórica da Pedagogia Alternância no contexto internacional e nacional, sinalizando os primeiros movimentos para a efetivação desta proposta pedagógica. O texto traz os marcos da Educação do Campo, e a contribuição dos movimentos sociais na luta por uma educação para os camponeses. Ainda abordaremos neste capítulo os princípios e pilares que sustentam a Pedagogia da Alternância, A formação integral dos estudantes e os modelos de alternância e as aproximações com o currículo do CEFFA. Os autores que contribuíram na reflexão: Nosella (2014); Caliarì (2002); Caldart (2012); Begnami (2003); Puig – Calvó e García – Marirrodriaga (2010); Gimonet (2007).

No segundo Capítulo trouxemos em discussão as contribuições da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES) na articulação do currículo do CEFFA, o contexto histórico do CEFFA “Jacyra de Paula Miniguite”, trouxemos alguns conceitos e aspectos histórico do currículo e a importância do currículo para a escola do campo e o currículo em uma perspectiva interdisciplinar. Ainda abordamos o plano de curso/currículo praticado pela escola, sua organização a partir dos Temas Geradores e Planos de Estudo na articulação e problematização do saber.

No terceiro capítulo trazemos os procedimentos realizados para a efetivação da pesquisa, Neste estudo adotamos a metodologia qualitativa exploratória usando dois

procedimentos a pesquisa de campo e um estudo documental. A fim de cumprir com a abrangência da pesquisa.

No quarto capítulo realizamos um diálogo com os monitores atuantes e com os monitores que já desempenharam atividades no CEFFA, momento de partilha e de muito aprendizado, que os monitores apresentaram nas entrevistas. No decorrer surgiram algumas reflexões que contribuíram efetivamente para a pesquisa, neste sentido trouxemos algumas análises sobre a o currículo do CEFFA, tendo como base os relatos dos monitores.

# 1 CAPÍTULO I

## TRAJETÓRIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

### 1.1 A Pedagogia da Alternância e as Escolas Famílias Agrícolas no Contexto da Formação dos Camponeses

A Pedagogia da Alternância emerge como alternativa pedagógica para jovens camponeses da França, no final da década de 1930, em um contexto de intensa mobilização popular, sob iniciativa de camponeses franceses insatisfeitos com o atual modelo educacional. A educação que lhes era oferecida não articulava de maneira alguma os conteúdos estudados com a vida cotidiana. Como consequência dessa dicotomização entre teoria e prática os jovens perderam o interesse aos estudos. Surge também pelo interesse, articulação e mobilização do Padre Granereau, nascido em 1885, na França. Filho de Camponês, que por toda sua vida habitou e esteve comprometido com o meio rural. Vivenciou no interior da França todas as injustiças, os descasos e as pressões daquele contexto, tal realidade o fez ter a iniciativa de uma escola para o meio rural, que rompesse radicalmente com o modelo urbano existente (NOSELLA, 2012, p. 45).

Ao longo do século XX, a Europa passou por um período de crise desestabilizadora econômica, caracterizado pelo modelo econômico de produção capitalista, com a separação da sociedade em duas classes, a trabalhadora e a detentora dos meios de produção. Esta situação levou a opressão dos trabalhadores, que tiveram seus direitos de acesso a saúde, trabalho e educação de qualidade negados, gerando assim, cada vez mais, a separação das classes hegemônicas.

Ainda na França, Abbé Granereau, nascido em 1885, filho de camponeses do interior francês e comprometido com a causa do campo, onde sentia na pele todas as problemáticas da época, visualizou a necessidade de discutir uma educação para os povos do campo naquele período. Nesta perspectiva, Nosella (2012) ressalta a importância da origem e do papel de Abbé Granereau para a Pedagogia da alternância dizendo:

Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões. Foi a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico. (NOSELLA, 2014, p.45.)

As famílias neste período histórico eram induzidas a mandarem seus filhos para a cidade, para se tornarem sábios e instruídos, ou seja, os que permaneciam no campo eram os atrasados e ignorantes que não possuíam condições para continuarem os estudos e saírem da roça. Nosella aponta:

E os pais, de fato, acreditavam que seus filhos para se formarem, para se tornarem sábios e instruídos, deveriam necessariamente mudar para os grandes centros urbanos. Assim, mais uma vez a terra tornava-se o oposto de sabedoria, de ciência, de sucesso; mais uma vez celebrava-se o desquite entre cultura e agricultura. (NOSELLA; 2014; p.46).

Nesta perspectiva muitos jovens passavam por um processo de mutilação e perdiam a oportunidade de continuarem seus estudos, em um primeiro momento, por que não possuía

escola nas proximidades das comunidades, em segundo as escolas não atendiam as especificidades do campo e em terceiro apenas alguns jovens da família poderiam estudar, os demais possuíam a tarefa de cuidar da lavoura. Granereau (1969) relata que jovens que estavam em processo formativo ficavam orgulhosos de estarem em um instituição de ensino, porém esses jovens denegriam os jovens que permaneciam na lida da lavoura:

O jovem do interior tornava-se, muitas vezes, orgulhoso de si mesmo e olhava de cima para baixo os que foram tão bestas de permanecerem na lavoura. Não passou vergonha, muitas vezes, ele mesmo, de sua origem? (...). Desta forma o mundo agrícola vinha sendo depauperado de suas melhores inteligências e, às vezes, de seus verdadeiros chefes. (GRANEREAU. 1969, p.24)

Enquanto alguns jovens não possuíam o direito de acessar a escola, a alternativa para outros jovens eram os seminários, onde após um longo período se tornariam Padres para servir as comunidades, ou seja, através do serviço de evangelização alcançavam a educação, entretanto, a proposta não atendia as demandas dos camponeses. Nosella (2014) salienta que a Igreja de certo modo preocupada com a educação, “[...] não tinha alternativa a não ser a fórmula escolar de matriz renascentista, inspirada num humanismo clássico já superado e totalmente alienado das mudanças sociais ocorridas.”

Desta forma, diante do Estado que não levava em consideração as condições do campo para a educação dos jovens, impossibilitando o direito de aprender, e da igreja que se aproximava dos trabalhadores camponeses usando um modelo de educação que também era inadequado a população do campo, identificamos no relato de Nosella (2014) a importância do Padre Abbé Granereau:

O jovem Padre, portanto, esbarrava, de um lado, diante de um Estado desinteressado dos problemas do campo e voltado única e exclusivamente para a fórmula escolar urbana; e, doutro lado, diante de uma Igreja intencionalmente voltada para o homem do campo, mas sem nenhuma fórmula educacional capaz de responder realisticamente aos problemas da lavoura. Restava uma única solução: criar uma nova escola. (NOSELLA, 2014. P. 47)

Padre Abbé Granereau (1969), sempre esteve envolvido com as causas do campo, e seu desejo de mudança contribuiu com os camponeses em diversas situações que deparavam os direitos dos trabalhadores. Ao estar envolvido nas organizações, o mesmo possuiu um olhar holístico sobre a realidade posta e procurou “...ajudar os camponeses a superar o isolamento e o individualismo. Em 1914, chegou à conclusão de que o problema agrícola nada mais era que um problema de educação, isto é, de uma formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais” (NOSELLA, 2014. p.47)

Padre Abbé Granereau, ao se mudar para a pequena paróquia rural de Sérignac-Péboudou, percebeu o distanciamento dos fiéis das celebrações religiosas e dos camponeses sem perspectivas de vida para a sua família, e junto com esses camponeses buscou alternativas. “Para tanto, promoveram a organização de grupos familiares de agricultores para viabilizar a formação escolar de seus filhos, de forma que não reproduzisse os discursos de inviabilidade do meio rural” (CALIARI, 2002, p. 72).

Com o intuito de refletir sobre as problemáticas que perpassavam a comunidade de Sérignac-Péboudou, Padre Abbé Granereau se dispôs a discutir questões a fim de quebrar os preconceitos postos sobre o campo, que estavam entrelaçados aos camponeses. Os camponeses pontuavam a cidade como ideal imaginário, com emprego e renda, colocando o campo como espaço de lembranças e atraso. Neste sentido Caliari (2002) afirma, “Eles conjecturavam que a empregabilidade, a qualidade de vida combinada ao conforto, só seria possível à medida que o campo se constituísse de lembranças e as cidades representassem

toda a concretização do ideal imaginado (CALIARI, 2002, p.72;), pois o campo passava por constantes problemáticas e o Estado se negava a discuti-las, isso possibilitava que os camponeses almejassem a cidade e esquecessem o campo. Neste cenário a igreja busca discutir com os camponeses as suas problemáticas.

Nesta perspectiva Granereau deveria apresentar para a comunidade todo o viés positivo e as vantagens de sobreviver no campo, desconstruindo o que foi posto sobre as famílias do campo, que este espaço representaria lugar de atraso. Isso fez com que uma ideia de cidade fosse ilusionada sobre as mesmas, valorizando a cidade e desmerecendo o campo. Essa ideia apontava que os jovens deveriam sair do campo, caminhando para uma educação sem vínculo com o campo, mas certamente isso traria problemas futuros como aponta Caliari (2002):

O fascínio pelo que ofereciam as cidades não contagiava somente aos pais. Os jovens, embevecidos pelo seu brilho, passaram a migrar para as novas oportunidades imaginadas. Estes crescentes deslocamentos dos jovens acarretam um envelhecimento precoce nas comunidades rurais. Ficam retidos no campo aqueles jovens insubstituíveis nas tarefas das unidades de produção ou nas rendas obtidas com a venda de sua força de trabalho na própria região. (CALIARI, 2002; p.72)

A preocupação com uma educação de qualidade permeava a comunidade. Isso se dava porque o Estado estava alheio a educação e principalmente a uma educação voltada para a realidade dos camponeses. Caliari (2002) em seus estudos pontua a preocupação da comunidade em discutir um currículo para a educação dos agricultores, pois predominava o ideário de um currículo urbano, onde valorizava-se a cidade e desvalorizava-se o campo. A preocupação dos agricultores girava em torno de uma educação envolvida com a realidade dos sujeitos, uma educação que valorizasse o meio rural e reconstruísse a identidade do campo, onde o desenvolvimento agrícola possibilitasse o fortalecimento de suas bases.

Como observarmos Granereau, comprometia-se com a educação dos jovens camponeses, e ao mesmo tempo, ao receber os jovens na casa paroquial, apresentava as dependências da igreja como parte do mundo rural e apontava a possibilidade de mudança, como relata Nosella (2012):

O padre Granereau mostra-lhes a Igreja, o presbitério, a casa paroquial, sublinhando que tudo aquilo tinha um aspecto de ruína e acrescentava: “tudo isto é símbolo do mundo rural se quiserem começaremos algo que mudará tudo”. (NOSELLA, 2012; p.47)

Padre Granereau, não possuía apenas como intenção celebrar as missas nas comunidades e os sacramentos ele queria algo mais, queria realizar a mudança dos jovens das comunidades. “As coisas, em síntese, se passaram desta maneira: o sacerdote não estava disposto a gastar sua vida andando de localidade em localidade de sua paróquia, celebrando apenas os sacramentos e dando aulas de religião. Ele queria formar os jovens” (NOSELLA, 2014, p.47). Sua tarefa era muito maior, organizar os jovens da paróquia, a articulação era realizada entre o padre e os agricultores da região, onde os mesmo planejavam um forma de manter os jovens na escola. Nesta perspectiva, Nosella (2014) reforça.

Mas, como fazer isso sem reunir a juventude que estava espalhada pela paróquia e como reuni-la se eles precisavam trabalhar na lavoura, dura e escassa? De uma franca conversa, o sacerdote e alguns agricultores chegaram a uma fórmula intermediária: os jovens permaneceriam unidos alguns dias por mês, em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola. Foi uma fórmula que satisfiz tanto aos agricultores quanto aos anseios de formação do Sacerdote. O padre logo organizou os jovens em pequenos grupos de forma a atingir, em rodízio, um bom número da juventude de sua paróquia. (NOSELLA; 2014; p.47.)



Sua convicção era de que alguma coisa poderia ser feita pelos jovens camponeses insatisfeitos com o modelo de educação oferecidos a eles, para que assim devolvesse para o homem que trabalha na terra a sua dignidade, pois toda a sua Juventude foi marcada pela preocupação com o desinteresse do Estado e da igreja com o homem do Campo.

“O Estado, através de seus professores (as) do primário, salvo algumas maravilhosas exceções, não sabia mesmo o que dizer aos agricultores a não ser o seguinte: seu filho é inteligente, não pode ser deixado na roça [...] é preciso encaminhá-lo nos estudos [...] vencerá na vida melhor que seu pai [...] conseguirá uma boa posição social.” (GRANEREAU *apud* NOSELLA, 2012, p.46)

As experiências em Pedagogia da Alternância na França expandiram para a Itália nos anos de 1961, em um período Pós Guerra, caracterizado por situação sócio econômica difícil, marcada por pobreza e repressão. Foi através de pessoas que conheciam a experiência Italiana e a partir de articulações de famílias camponesas, lideranças religiosas, políticas e populares que a Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil e teve início no Espírito Santo (ANDRADE, p. 64, 2012). Segundo Nosella (2014, p.61), o primeiro momento a se pensar algo sobre o mundo rural do Espírito Santo foi por volta dos anos de 1966, isso fez com que a Alternância começasse a ser pensada para este espaço.

## 1.2 Marcos Históricos da Educação do Campo

A educação passou por grandes tensionamentos e mobilização social, foi concebida como direito garantido a todos os seres humanos, mas por muito tempo foi privilégio de alguns. Haddad (2012) aponta que por meio da educação são acessados os bens culturais, normas, comportamentos e habilidades que vão sendo aprimoradas e consolidadas ao longo da história da sociedade, com isso o processo educativo, possibilita ao ser humano, produzir conhecimento e aprimorar a sua prática.

Ao longo processo histórico o conhecimento tornou-se um objeto de disputa e negação; frente a esta situação, os trabalhadores do campo, sempre tiveram dificuldades no acesso ao conhecimento e a educação embora, ela como direito está embasada na Constituição Federal brasileira de 1998 em seu artigo 205.

A educação dos povos do campo sempre esteve atrelada com um currículo urbano, a uma proposta pedagógica de desvalorização do território e dos sujeitos inseridos neste espaço. Ribeiro (2013) aponta que o currículo praticado foi constituído de linguagens e conhecimentos abstratos, porque estão distantes da realidade camponesa, em uma cultura etnocêntrica, vinculado a uma proposta de campo desenvolvimentista, inferiorizando o conhecimento dos povos do campo, supervalorizando a cidade, postulando o campo como espaço de atraso e a cidade como o progresso, criando um movimento de expropriação do campo para as áreas de subdesenvolvimento da cidade. Este movimento enfraquece as comunidades, as escolas, além de possibilitar a concentração de terras. Arroyo (2007) sinaliza que “na cidade e nos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direitos” Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa” (ARROYO, 2007, p. 158).

Desde a chegada da Pedagogia da Alternância no Brasil, aconteceu uma grande movimentação dos camponeses para a garantia do direito a Educação. Caldart (2012) aponta que o protagonismo dos camponeses articulados aos movimentos sociais, está diretamente ligado a origem da Educação do Campo. Ao longo da história das escolas do campo, elas nunca foram protagonistas, sempre estiveram submissas a uma lógica de escola tradicional e

arcaica, atrelada as secretarias estaduais e municipais de educação, desprezando toda iniciativa de educação com caráter transformador. Historicamente as escolas do campo estiveram sujeitas a uma lógica tradicional de educação que desvaloriza o campo e o camponês em seu território.

Negar a escola do campo e negar o direito a educação dos povos do campo, permitindo que aconteça a negação de sua identidade camponesa, sentimento de inferioridade e pertença a precarização das escolas do campo, resulta em seu fechamento, levando ao êxodo da juventude para a cidade que serviria anteriormente de mão de obra para a indústria. Ribeiro (2013) caracteriza este momento histórico, marcado pela implantação da “Revolução Verde” no campo, um modelo agrícola norte americano, embasado nos pacotes tecnológicos. A expropriação do campo, com o modelo agrícola implantado, permitiu o movimento de esvaziamento do campo e inchaço da cidade. Com a industrialização das cidades neste período os trabalhadores do campo expropriados de seu território, iniciaram sua trajetória para as fábricas.

A luta pela educação do Campo foi protagonizada e articulada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), camponeses que estavam na luta por “Terra, Educação, Escola, Moradia, ou seja, por Direitos”. A luta pela terra foi o caminho para que os camponeses lutassem por uma educação para os povos do Campo (CALDART, 2012; TEIXEIRA & CAMPOS, 2012). Esse movimento ao longo da história, de luta do MST pela terra e pelo direito a educação de qualidade, proporcionou que a Educação do Campo nascesse no bojo das lutas dos Movimentos Sociais do Campo, por volta da metade dos ano 90. Caldart (2012), aponta que o termo ‘Educação do Campo’, nasceu na I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo:

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizados em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (CALDART, 2012, p.258).

Vários desdobramentos foram importantes para a efetivação da Educação do Campo em território nacional com a contribuição dos Movimentos Sociais Populares do Campo. Caldart (2012) em seu texto Educação Do Campo, aponta que: Em 1997, aconteceu o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), onde foram levantadas discussões mais amplas sobre a educação no meio rural brasileiro. A partir das demandas solicitadas ao Estado pelo MST, neste período de desafios, surgiu o (PRONERA) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em 16 de abril de 1998, para fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária. (CALDART;2012).

Na I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, realizada em 1998, discutiu-se sobre o emprego do termo “Educação do Campo” e não mais “Educação Rural”. No ano de 2002, foi proposta a mudança do termo “Educação Básica no Campo” para “Educação do Campo”, em debates visando a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE). (BRASIL, 2010). A discussão pela Educação do Campo busca legitimar uma proposta de educação vinculada a um projeto de campo e sociedade.

Ao aprofundarmos sobre a Educação do Campo devemos levar em consideração os modelos agrícolas vigentes em nosso país, modelo estes contraditórios entre si e que enfraquece a cultura do campo. O agronegócio representado pelo capitalismo agrário, já estava expandindo a partir dos anos 2000, com a expansão da monocultura, utilização massiva de agrotóxicos, adubos sintéticos, mecanização agrícola, expansão da fronteira agrícola e a

degradação ambiental. Neste modelo agrícola prevalece a concentração de terras – latifúndio, expulsão dos povos do campo, utilização do pacote tecnológico da Revolução Verde. A Educação do Campo, propõe um projeto corresponsável para o campo, onde possibilita reafirmar o campo como espaço de qualidade de vida para os sujeitos. Esta lógica de Educação tem a agroecologia na produção sustentável em consonância harmoniosa com a natureza, economia solidária, reforma agrária, moradia, saúde para todos, produção de alimentos limpos e saudáveis, a valorização da cultura camponesa.

A Educação do Campo, por possuir em sua gênese a luta dos trabalhadores, enfrenta o agronegócio, pois concebem o campo apenas como espaço produtivo. As escolas do campo estão inseridas em diversas realidades pelo território nacional, como comunidades tradicionais camponesas, acampados, assentamentos, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, quilombos, entre outros; mas sofrem com as ações do agronegócio, sistema de produção de commodities que desvaloriza, que pauta o campo apenas como espaço produtivo, ou seja, nega todas as relações estabelecidas neste território.

As escolas do campo mesmo com as dificuldades vão emergindo e reafirmando o seu papel na sociedade, esta resistência possibilita que os camponeses sejam protagonistas, entretanto, mesmo assim torna-se necessário avançar nos processos metodológicos/pedagógicos para transformar a escolas e comunidades, a fim de dar continuidade ao acesso à educação de qualidade. (CALDART, 2012).

No ano de 2004 como descreve Caldart (2012), aconteceu a II Conferência Nacional: Por uma Educação do Campo, que contou com mais de 1000 participantes de diversas organizações sociais e representação das escolas das comunidades camponesas. Com o Lema da II Conferência Nacional, “Educação do Campo: Direito Nosso, Dever do Estado”, foi pautado o direito dos trabalhadores do campo terem acesso à educação específica e de qualidade, justa, com responsabilidade do Estado e com compromisso de formular políticas públicas de universalização da Educação do Campo (CALDART, 2012). Neste sentido afirma-se que os camponeses têm o direito a educação, em seu território, sendo pública, com um proposta político-pedagógica-metodológica inserida no contexto escolar.

Em 2010, foi instituído o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), no qual tomou-se a posição contra o fechamento de escolas e se afirmou a construção de novas escolas do campo, opondo-se ao agronegócio, no que tange a deturpar todos os direitos dos trabalhadores do campo e negar a vida (CALDART 2012)

Caldart (2012) ao longo de seus Estudos, no texto Educação do Campo, apresenta algumas características quanto a Educação do Campo como Prática Social no processo de construção histórica, e como prática educacional expressa a sua consciência de Mudança:

- ✓ Luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à uma educação de qualidade, uma educação dos camponeses para os camponeses.
- ✓ Luta cotidiana por políticas públicas, permitindo o acesso à educação nas diferentes grupos sociais e territórios.
- ✓ Combinação de luta pela educação, com a luta por Reforma Agrária, por trabalho, cultura, soberania alimentar, ao território. Esta educação nunca deve ser fechada a si mesma e nem na educação escolar.
- ✓ Defesa as especificidades das lutas e práticas, mas não em caráter particularista, pois as necessidades dos sujeitos, não se resolvem fora do terreno das contradições sociais. Neste sentido, discute-se a educação como produção de vida, de modo de vida.
- ✓ Práticas que buscam trabalhar a riqueza social e humana na diversidade dos sujeitos em suas relações. Criando uma identidade de classe que visa superar tanto no campo e na cidade, as relações sócias capitalistas.
- ✓ A Educação do Campo não nasce como teoria educacional, pois suas questões foram práticas, seus desafios são práticos não se resolvem com teoria. A Educação do Campo

revigora uma educação emancipatória, vinculada a história, as lutas e a construção social humana.

- ✓ Os sujeitos e o direito de pensar a pedagogia em sua realidade específica, visando a totalidade.
- ✓ A prática escolar possibilitando as reflexões pedagógicas da Educação do Campo e a superação na formação dos trabalhadores.
- ✓ A Educação do Campo como prática dos movimentos sociais camponeses, conjuga a luta pelo acesso à educação contra a apropriação política e pedagogia do Estado. Reafirma que não deve ser o Estado responsável em educar o povo.
- ✓ Os educadores como sujeitos fundamentais no processo de formulação pedagógica e das transformações da escola. (Adaptado, Caldart; 2012)

Em 2002, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, retiram o termo Educação Rural da legislação educacional brasileira, substituindo pelo termo Educação do Campo. Isso sinaliza que precisamos conceber o campo como espaço das possibilidades, existindo uma relação direta com o camponês e a produção da sua existência. (RIBEIRO, 2013)

As Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, definem a identidade da escola do campo, como:

Art. 2 - Parágrafo único.

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 do País. (BRASIL, 2002, p.37).

A Educação do Campo, corresponde a um movimento que vai além do espaço escolar; mas a construção de um projeto de sociedade, onde todos os sujeitos sejam protagonistas. Caldart (2008) contribui, que a proposta em torno da Educação do Campo, possibilita a construção de um projeto de educação para os povos do campo.

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Isto quer dizer que se trata de pensar/ projetar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. (CALDART, 2008, p. 20).

Particularmente a Educação do Campo, incumbe-se de realizar o elo de ligação com os sujeitos sociais do campo, um projeto de educação que se preocupa com a formação dos seres humanos. Uma proposta de educação dialógica, entre a teoria pedagógica; não se reduzindo apenas a realidade particular dos camponeses, mas com uma visão de totalidade. Trata-se de construir uma educação dos povos do campo para os povos do campo. (CALDART, 2008)

Nas discussões de Caldart (2012), a escola do campo está enraizada em uma discussão ampla da Educação do Campo. A discussão de implantação da escola do campo está diretamente vinculada ao projeto de campo e de sociedade, mobilizado pelos sujeitos do campo em uma disputa contra hegemônica. Os trabalhadores do campo devem estar em movimento formativo, sendo capazes de buscar alternativas de um projeto político, atribuindo a escola do campo uma responsabilidade formativa, contribuindo com a transformação social.

Frente a luta dos camponeses pelo direito a Educação do Campo, fica estabelecido o Decreto Federal 7.352/2010, em seu § 1º, do artigo 1º, que a escola do campo se caracteriza

pelo território que está inserida e pelas características culturais de seus sujeitos. Onde a partir das particularidades devem planejar, elaborar, avaliar currículos e práticas educativas, que possibilitem a formação contextualizada e humana dos sujeitos, e através do decreto fica prescrito:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010).

A escola do campo possui como responsabilidade, a vinculação entre os processos de ensino aprendizagem com a realidade dos sujeitos em formação. Possibilitando que a materialidade do cotidiano dos estudantes, seja instrumento de problematização e ressignificação do conhecimento científico (MOLINA & SÁ, 2012). A escola do campo precisa superar os desafios metodológicos, estruturais, ensino aprendizagem, a fim de avançar na formação dos sujeitos e na transformação das comunidades camponesas. Pensar e repensar os currículos da escola do campo, torna-se uma estratégia, quando está vinculando ao contexto do campo, ao trabalho dos sujeitos; na construção de práticas integradas e interdisciplinares, na superação dominante dos saberes construídos/elaborados no processo histórico.

Em vista de superar os limites e fragilidades da escola do campo, a mesma precisa estar em consonância com seu contexto, em um constante movimento de luta para assegurar uma proposta de educação pública, gratuita, de qualidade, contextualizada, em todos os níveis, atendendo as demandas apresentadas pelas comunidade e sujeitos do campo. Kolling, Cerioli, Caldart (2002) evidenciam que a escola do campo deve desenvolver estratégias de formação, uma escola em movimento na afirmação do direito a educação e a escola do campo, na construção de uma escola do campo e no campo.

[...] o tipo de escola, o projeto educativo que ali se desenvolve é o vínculo necessário desta educação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo e de seus sujeitos. Quando dizemos por uma educação do campo estamos afirmando a necessidade de lutas combinadas: pela ampliação do direito a educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada para a cidade; uma escola enraizada na práxis da educação popular e da pedagogia do oprimido. (KOLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.13).

Diante das reflexões, a Educação do Campo efetiva-se na escola do campo, espaços de construção horizontal do saber, o estudante como objetivo principal da formação, uma proposta de educação enraizada em seu contexto e na integração do saber, possibilitando o conhecimento historicamente negado ao campo. Mas não há como discutir escola do campo, sem conhecer o campo e os projetos do campo e todo seu aparato ideológico. A luta pela permanência e fortalecimento da escola do campo e uma tarefa de resistência dos camponeses, que estão em constante reivindicação pelo direito a educação. A escola do campo apresenta um riqueza de conhecimentos, ao serem problematizados são reconstruídos e contextualizados.

### 1.3 A Experiência da Pedagogia da Alternância em Terras Capixabas.

No território brasileiro a implantação da pedagogia da alternância, teve como ponto de partida o estado do Espírito Santo, precisamente o município de Anchieta, região caracterizada pela colonização de imigrantes italianos, com comunidades fortemente agrícolas, e contou com o apoio do Padre Humberto Pietrogrande, que visualizava esta região com grande potencial para a expansão da pedagogia da alternância nas terras capixabas. Padre Humberto Pietrogrande trazia na bagagem a experiência e a história francesa. Chamou-lhe a atenção de forma mais particular a realidade precária socioeconômica encontrada no interior do estado do Espírito Santo, onde havia maioria de descendência de italianos e alemães (FREITAS, 2015, p. 117).

Freitas (2015) destaca também que nessa época, anos 1960, o Brasil como um todo passava por um momento de mudanças políticas e econômicas, momentos de crise que afetavam fortemente a realidade do campo. O contexto brasileiro era marcado pelo êxodo rural em intensidade, tornando os centros urbanos ocupados e inchados, enquanto as terras rurais ficaram esvaziadas. A cidade atraía as pessoas do campo em busca de uma “vida melhor”, a industrialização crescente e a demanda por mão de obra atraíam fortemente o povo camponês. Politicamente, vivia-se o período da Ditadura Militar, marcado pela obscuridade e censura.

Enfim, é nesse cenário que nascem as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) brasileiras, em um contexto de abandono que pairava sobre o meio rural, com crescente descaso.

“Empobrecimento, desânimo, e um grande êxodo para as grandes cidades, por conseqüências de um modelo econômico urbano-industrial, baseado no capital, na indústria e no latifúndio, voltado para a integração do campo à indústria moderna, privilegiando a grande empresa ou transformando o campo em empresas capitalistas” (BEGNAMI, 2003, p. 30).

A fim de implantar a Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo, várias articulações foram sendo realizadas para o fortalecimento desta pedagogia em território capixaba. Uma destas articulações, projetada por volta dos anos 1964 a 1965 foi a fundação de um movimento “Ítalo – Brasileiro” para o desenvolvimento religioso, cultural, econômico, social para o estado do Espírito Santo, como afirma Nosella (2012). Neste sentido, em 11 de dezembro de 1966, em Padova (Itália), foi apresentada a Fundação ítalo-brasileira juridicamente chamada *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES)*, para possibilitar a assinatura de convênios e arrecadações de recursos (NOSELLA, 2012; p. 63).

Logo após a fundação da AES, algumas atividades foram sendo efetuadas com a finalidade de fortalecer a Pedagogia da Alternância no Estado Capixaba. Como no Estado não havia profissionais capacitados para atuarem nas escolas de alternância, houve uma articulação com a AES e algumas bolsas foram conquistadas na Itália, para que jovens agricultores, técnicos agrícolas, assistentes rurais e sócias, realizassem intercâmbios em unidades escolares e ao retornarem para o país de origem trouxeram em sua bagagem as experiências. Os padres escolheram os jovens que iriam ser contemplados com tais bolsas, mas ainda não havia objetivos claros quanto a formação dos jovens. Com isso sete jovens agricultores estagiaram nas Escola Famílias de 1966-1968, em Castelfranco Vêneto (Treviso) e em San Benedito da Norcia (Padova) (NOSELLA; 2012; p. 63). Outras articulações foram sendo executadas com a finalidade de formação dos jovens para atuarem nas escolas de Alternância no Espírito Santo.

Ao mesmo tempo que jovens agricultores estavam em território Italiano, realizando estágios para conhecimento da EFAs, técnicos Italianos realizaram visita ao Brasil com o

propósito de conhecer a região, a situação socioeconômica das comunidades a qual ela se encontrava e traçar o plano de ação. A visita dos técnicos Italianos acompanhados do Pe. Humberto Pietro Grande aconteceu em cinco municípios capixabas: Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul, e neste momento foi-se delineando o projeto de Educação em Pedagogia da Alternância no modelo de Escola Família Agrícola (NOSELLA; 2012. p.64)

Com o objetivo de construção das escolas nos cinco municípios visitados, foi necessário a fundação de comitês locais, responsáveis pela divulgação do projeto. Um marco importante neste período foi a criação do MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, no dia 25 de abril de 1968, na câmara de Vereadores de Anchieta. (CADERNOS DO CEAS, 1970, Apud NOSELLA, 2012, p.65)

Com a criação do MEPES, responsável jurídico e pedagógico das escolas de Alternância, consolidou-se a criação de três EFAS – Escolas Família Agrícola, visando à formação integral dos jovens do campo. Segundo NOSELLA:

No dia 9 de março de 1969, portanto, as Escolas-Família-Agrícola de Olivânia, município de Anchieta, e a de Alfredo Chaves, receberam seus primeiros alunos. Alguns meses mais tarde inaugura-se também a Escola de Rio Novo do Sul. Em março de 1971, é inaugurada a Escola-Família de Campinho, município de Iconha. No mês de maio do mesmo ano é a vez da Escola-Família feminina de Iconha, para as moças filhas dos agricultores (NOSELLA; 2012; p. 66).

A região norte do Estado do Espírito Santo, uma região com características diferentes da região sul do estado naquela época, também tinha interesse em aderir ao Projeto da Pedagogia da Alternância, pois a região perpassava por um processo de negação da educação dos jovens do campo. Nosella (2012) retrata que na região norte do Estado do Espírito Santo por meio das pastorais sociais da Diocese de São Mateus aconteceram articulações para a expansão das Escolas Famílias Agrícolas – EFAS. Através das articulações, em 1972 foram inauguradas as Escolas Famílias Agrícolas de Jaguaré e do Km 41 ambas no município de São Mateus, a Escola Família Agrícola do Bley em São Gabriel da Palha, e a Escola Família Agrícola de Rio Bananal no ano de (1978). Com as contribuições da Diocese de São Mateus e dos agricultores que se empenharam, foi possível a efetivação das escolas em Alternância na Região do Norte do estado.

A criação das primeiras Escolas Famílias Agrícolas no Espírito Santo, atendia as series finais do Ensino Fundamental, mas logo em seguida, sentiu-se a necessidade de dar continuidade a oferta do Ensino Médio. Assim, em março de 1972, a Escola Família Agrícola de Olivânia, no Município de Anchieta, também passa a oferecer o 2º Grau, para acolher os ex-estudantes das EFAS de 1º Grau da Região. Neste período como afirma Nosella (2014) aconteceu a expansão da Pedagogia da Alternância para o Estado do Paraná e Bahia, com contribuição do Movimento de Educação Promocional Espírito Santo - MEPES.

Entretanto, para aqueles que ainda tinham como proposta de vida permanecerem no campo, as EFAs surgiram com o intuito de construir uma educação própria e apropriada ao contexto sociocultural dos sujeitos, de forma que o conteúdo a ser estudado na escola se integrasse ao modo de vida do campo, e assim houve necessidade de pensar apuradamente em um currículo que atendesse a este propósito.

Com a expansão das Escola Famílias Agrícolas pelo Estado, o MEPES, observou uma grande rotatividade dos monitores, tornando-se um elemento não importante para o projeto e com a necessidade de formação para os monitores. Discutiu-se a criação do centro de formação do MEPES, no município de Anchieta.

Com a necessidade de formação dos monitores e com centro de formação pré estabelecido, iniciasse as primeiras formações. Nosella (2014) ressalta que “A primeira turma é do ano de 1971.” Neste sentido ressaltamos que desde o princípio os monitores das EFAs apresentavam a necessidade de formação quanto ao currículo, destacado por Nosella (2014) “O currículo destacava a assim chamada Didática Especial.” Tornando-se elemento central das primeiras formações dos monitores através do centro de formação.

A partir dos anos 1980, aconteceu a terceira fase de expansão das EFAS na região norte do Estado do Espírito Santo, com a criação da EFA de Pinheiros em 1985. EFA de Boa Esperança em 1986, EFA de Chapadinha em Nova Venécia e EFA de Vinhático no município de Montanha em 1988. No ano de 1989 no município de Jaguaré com articulação dos agricultores e EFAs da região aconteceu um movimento da expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública por meio do Decreto 444/89, determina a constituição da Escola Comunitária Rural Municipal (Ecom), introduz os trabalhos em abril de 1990 na Ecom Giral e São João Bosco.

No ano de 1992, por meio da articulação dos agricultores e com o decreto 015/92 inicia a terceira escola comunitária no município de Jaguaré, Ecom Japira. Neste intuito destacamos que as Escolas Comunitárias Rurais (Giral, São João Bosco e Japira) foram as primeiras experiências de escolas em Pedagogia da Alternância mantida pelo poder público Municipal.

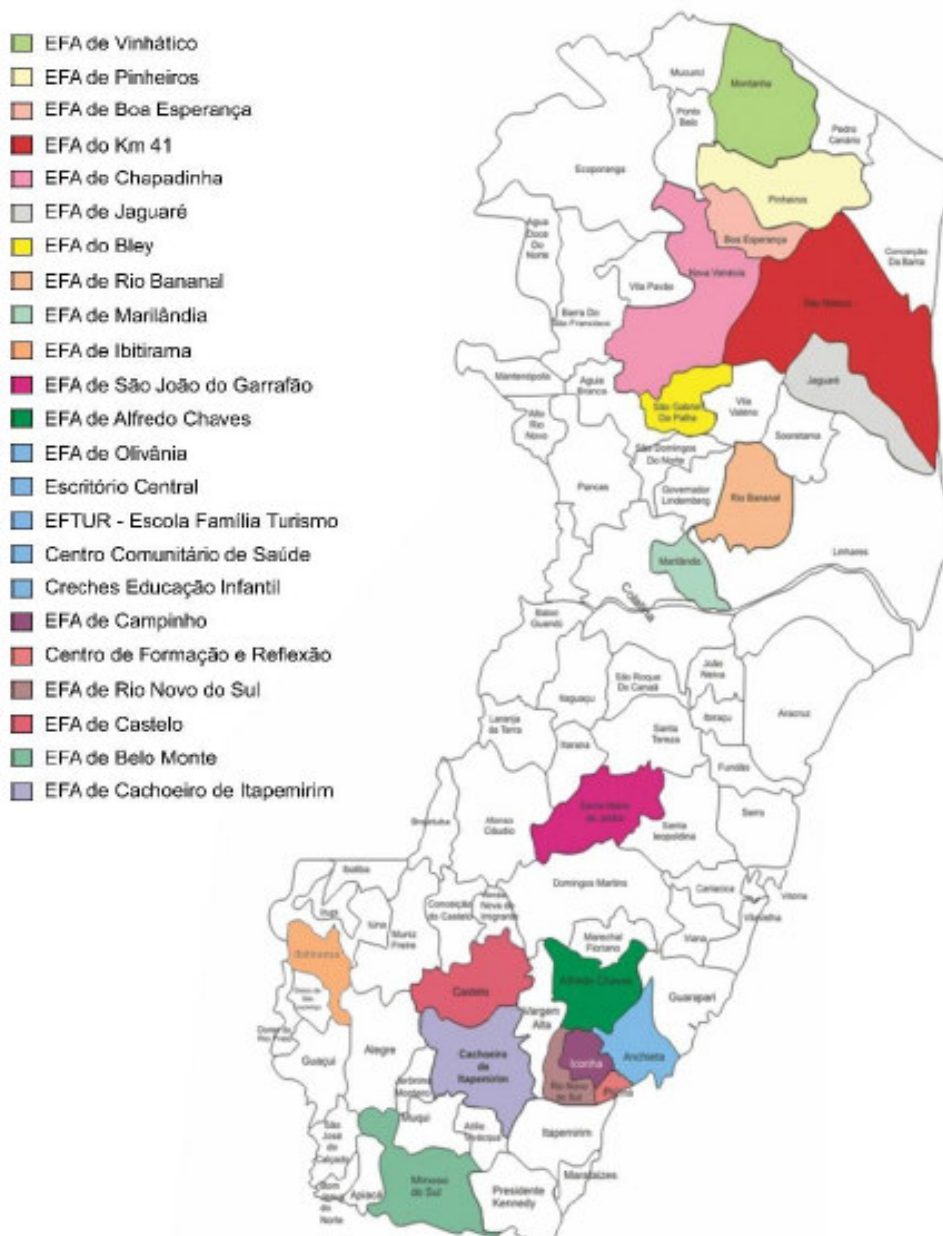
Depois da expansão da Pedagogia da Alternância mantida pelo poder público e seu sucesso, a partir dos anos 1990, outros municípios manifestaram-se como Ecoporanga, Mantenedópolis, São Mateus e Barra de São Francisco com experiência no ensino fundamental e ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária.

Frente aos problemas enfrentados pelos agricultores no atendimento dos seus filhos a educação de qualidade e na dificuldade de acesso ao Ensino Médio, algumas EFAS começam a ofertar o Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Agropecuária como as EFAS Boa Esperança (1986), Jaguaré em 1991, Vinhático no município de Montanha em 1995, Bley em São Gabriel da Palha em 2001, Barra de São Francisco em 2005, Rio Bananal em 2008 e Chapadinha município de Nova Venécia em 2009.

Sob articulação e demandas das comunidades camponesas os agricultores a partir dos anos 2000, apresentaram a demanda para o estabelecimento de novas escolas em Pedagogia da Alternância mantidas pelo poder público municipal e estadual. Então, criaram-se as ECORMS em São Mateus, Nova Venécia, Rio Bananal, Colatina. Destacamos que algumas escolas não mantiveram suas atividades, sendo fechadas, ou prevalecendo o ensino tradicional. Neste contexto histórico estabelecido, destaco a importância do Movimento de Educação Promocional do Estado do Espírito Santo, na expansão e consolidação da Pedagogia da Alternância no estado.

O mapa a seguir ilustra a localização das Escolas Famílias Agrícolas mantidas pelo MEPES, no estado.





**Mapa 01:** Atuação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES.  
 Fonte: Relatório anual 2017 (MEPES, 2017).

Nosella (2013) descreve que a partir da década de 70, a Pedagogia da Alternância vai expandindo-se para a região norte do estado e a partir de 1975 ela expande-se para o estado da Bahia, a partir da década de 80 para o Estado de Minas Gerais, Maranhã, Piauí, Rondônia e Amapá. Atualmente a Pedagogia da Alternância acontece em mais de vinte Estados (UNEFAB, 2017).

No início dos nos anos 70, expandem-se para o norte do Estado e, em meados dessa década, para o Estado da Bahia. Nos anos de 1980, a expansão atinge mais cinco Estados: Minas Gerais, Maranhão e Piauí, Rondônia e Amapá. Tal expansão cria uma preocupação com os princípios filosóficos, metodológicos e políticos do modelo. Por isso, é criada, em 1982, a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB). A expansão atinge o seu auge nos anos de 1990, sendo criadas novas EFA “s em mais seis Estados: Goiás, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Pará, Rio de Janeiro e Sergipe. (Nosella, 2013 p.257).

Com a expansão da Pedagogia da Alternância pelo Brasil, e para garantir os princípios metodológicos e filosóficos, torna-se necessário discutir a criação de uma instituição que surge com o objetivo de congregar todas as organizações ligadas as EFAs nos diferentes Estados do País. Diante das discussões foi criada no ano de 1982 a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB. A instituição é uma Organização Não Governamental, ela tem como finalidade, orientar as Escolas Famílias Agrícolas, as Escolas Comunitárias Rurais e outras instituições que praticam a Pedagogia da Alternância. A entidade está ligada à Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), criada em 1975, localizada em Paris, na França, possibilitando agregar as discussões sobre os CEFFAs em nível mundial.

#### **1.4 Os Princípios da Pedagogia da Alternância.**

A Pedagogia da Alternância em seu contexto histórico esteve articulada a fim de garantir uma educação contextualizada, vinculada ao cotidiano dos sujeitos. Segundo Gimonet (1998), os monitores que atuam nas escolas de alternância fazem parte do processo, tornando-se parceiros, proporcionando a partilha no poder educativo e coordenando os outros diversos parceiros. A participação das famílias na gestão compartilhada dos CEFFAs é fundamental em vista de garantir um educação integral. Begnami (2006) descreve que a Pedagogia da Alternância não acontece sem o trabalho dos parceiros, tornando necessário que estes sejam protagonistas a fim de garantir o desenvolvimento sustentável do meio onde os sujeitos estão inseridos, e isso acontece apenas quando a formação é integral.

A inter-relação dos quatro componentes é fundamental para uma verdadeira alternância em educação. A pedagogia da Alternância não flui bem sem uma devida participação e responsabilidade das famílias como educadoras de seus filhos. Não podemos dizer que há um desenvolvimento sustentável se as pessoas não se desenvolvem, por isso a necessidade de uma formação integral, personalizada, humanista (BEGNAMI, 2006, p. 26-27).

A fim de garantir a Pedagogia da Alternância nos CEFFAs espalhados pelo Mundo, possibilitando que estas sejam definitivamente um Centro Familiar de Formação em Alternância, cada unidade precisa garantir na integra os princípios dos CEFFAs. Os CEFFAs ao possibilitarem o debate sobre os princípios, visualizam com mais clareza a situação em que as escolas se encontram. Os princípios neste sentido caminham pelo chão da escola, elencando as potencialidades e os desafios enfrentados pela unidade escolar. A figura 01, apresenta um esquema que permite visualizar como os princípios dos CEFFAs são elencados e interpretados no contexto da Pedagogia da Alternância.



**Figura 01:** Princípios dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs).  
 Fonte: UNEFABE (2008)

A partir da figura 01, podemos compreender a preocupação dos elaboradores em relação a formação e protagonismo dos sujeitos, na busca por uma educação que valorize o campo e dos sujeitos que estão neste espaço. A participação das famílias é um dos elementos que garantem o processo de gestão do CEFFA. Com isso, Puig – Calvó e García – Marirrodriaga (2010) relatam que “[...] é muito importante e necessário que as famílias assumam sua responsabilidade desde o princípio.” Vale ressaltar que a presença e garantia dos princípios da Pedagogia da Alternância em suas escolas, possibilitam o desenvolvimento dos sujeitos e do meio onde estão inseridos. A ausência ou mutilação dos princípios dos CEFFAs fragiliza e esvazia a pedagogia e os atores envolvidos.

Ao discutirmos sobre o assunto vamos de encontro com um currículo que esteja contextualizado com a realidade do sujeitos, que possibilite a interação entre escola e comunidade, o conhecimento científico e o cotidiano dos estudantes. Caldart (2008) estabelece que a educação deve estar vinculada ao trabalho no campo, a cultura, as relações sociais, onde não se pode desconectar o ambiente de vivência dos sujeitos com o ambiente escolar. No CEFFA os Temas Geradores – TG e os Planos de Estudo precisam estar intrinsecamente relacionados ao contexto, contextualizando a escola e a comunidade. Puig – Calvó e García – Marirrodriaga (2010) explicam que o papel da formação na Pedagogia da Alternância está relacionado em um processo de cooperação educativa onde acontece as trocas de experiências vividas.

Ao estabelecermos este diálogo vamos de encontro com a importância do currículo próprio para a Pedagogia da Alternância que seja contextualizado, comunicável, flexível, valorizando os saberes construídos historicamente. O princípio político da alternância refere-se a gestão compartilhada dos CEFFAs e os atores envolvidos neste processo. A associação das famílias e a coordenação das famílias são os responsáveis por realizar a gestão compartilhada dos CEFFAs, possibilitando realizar articulação entre a entidade mantenedora e demais projetos de manutenção da escola. Puig – Calvó e García – Marirrodriaga (2010) reforçam que cada unidade escolar possui sua base organizativa, e cabe as famílias o compromisso com a escola. Neste sentido, na Pedagogia da Alternância todos os atores fazem

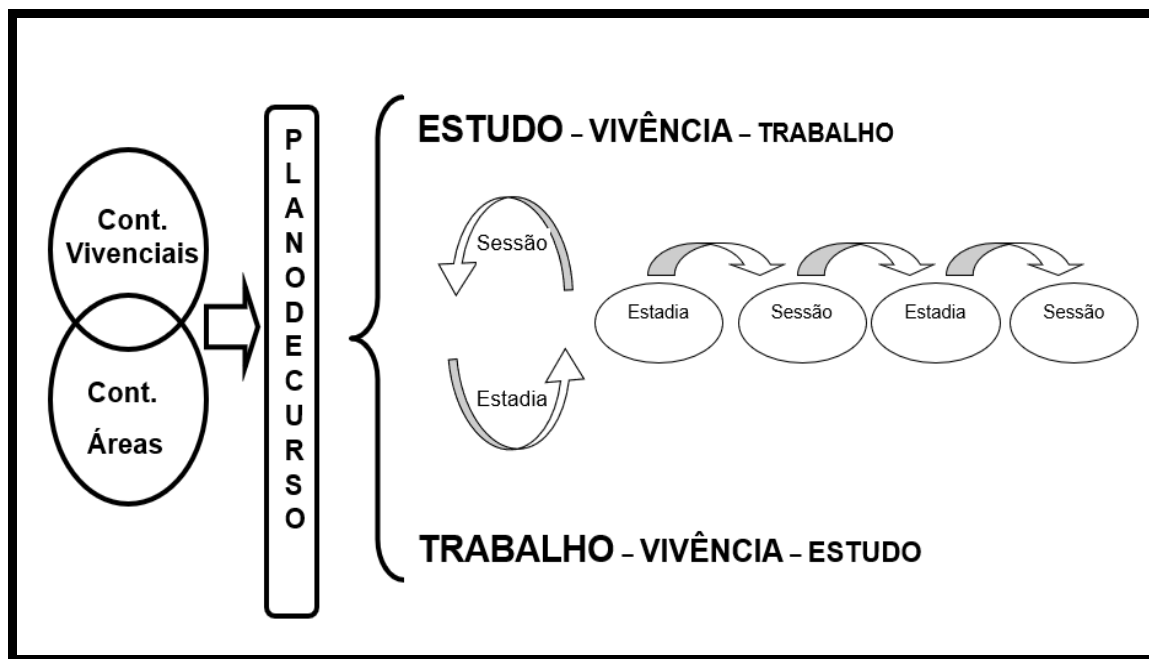
parte da gestão compartilhada, as famílias por meio da associação de pais, os estudantes através da associação de estudantes e com representatividade na associação de pais, os monitores através da organização dos três setores (administrativo, pedagógico e agropecuário).

A gestão dos CEFFAs é de grande importância, estando a frente de muitas organizações escolares, por se tratar de uma estrutura organizativa com princípios democráticos de coordenação, superando o autoritarismo e acúmulo de poder. Gimonet (2007), relata que “a associação dá aos CEFFAs sua base, com finalidades jurídicas de articulação.” A associação de pais tem o papel de planejar as atividades no início de cada ano e avaliar ao final, todas em assembleias, garantindo a participação de toda a comunidade escolar. Gimonet (2007), pontua ainda que associação de pais se comporta “Como espaço de liberdade e de poder, a associação é um lugar de palavras, de expressão e, às vezes, de revelação de si. Ela pode, então, desempenhar uma função de emancipação, de responsabilização e de engajamento de seus membros.” A associação das famílias dos CEFFAs é o que permite garantir a unidade e funcionamento da escola, é ela que realiza os tensionamentos políticos e articulação para melhorar as condições das escolas.

Gimonet (1999), esboça que os CEFFAs no decorrer do tempo foram elaborando a sua própria pedagogia, em um movimento progressivo, por um movimento permanente de pesquisa-ação, experimentando práticas e teorias no ambiente interno e externo do CEFFA, onde nutriram-se de elementos que enriqueceram a Pedagogia da Alternância.

Diversos autores definem alternância. Nosella (2014), define a Alternância como “[...] uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem como pelos seu desenvolvimento, à educação no meio rural. Gimonet (1999), considera a alternância “[...] uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais...” Calvo (1999), pontua a Pedagogia da Alternância como “[...] conjunto dos períodos formativos que se repartem entre o meio sócio profissional (seja na própria família ou na empresa) e a escola. Isto sempre dentro de uma interação educativa escola-meio”.

Ao compreendermos sobre a alternância, é importante destacar para que a mesma aconteça, os estudantes e monitores precisam estar em um constante movimento de integração entre escola e comunidade. O período que os estudantes estão na escola, denomina-se sessão, o período que os estudantes se encontram na família, denominamos estadia, no qual é o momento de integração com meio sócio – profissional, realizando atividades de Trabalho, vivência e estudo. A figura 02 contribui na reflexão sobre a dinâmica da Pedagogia da Alternância



**Figura 02:** Dinâmica da Pedagogia da Alternância.

Fonte: Raceffaes (2012).

Ao refletirmos sobre a Dinâmica da Pedagogia da Alternância, considerando a importância de alternar tempos e espaços na formação dos estudantes e no desenvolvimento do seu meio, observamos que este movimento torna-se completo quando: o Plano de Estudo possibilita a busca da realidade dos estudantes em um movimento de pesquisa, ao retornar para o espaço escolar, são apresentados e problematizados pelas áreas do conhecimento; os conteúdos vivenciais contribuem na reflexão dos problemas, retornando para a comunidade através dos instrumentos pedagógicos. Ressaltando que os Temas Geradores, norteiam os temas de estudos, os conteúdos das áreas e os conteúdos vivenciais, possibilitando que o plano de curso caminhe orientado e possibilitando a relação contextualizada do conhecimento.

A dinâmica estabelecida, possibilita que aconteça o desenvolvimento dos sujeitos em seu meio, o movimento Sessão e estadia, possibilita integração dos sujeitos entre escola e comunidade, com contribuição da reflexão e ação, integrando a teoria e a prática de forma contextualizada. Neste sentido Gimonet (1999), considera “Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação sócio - profissional e em situação escola.” E Nosella (2012), coloca que “A alternância permite o dinamismo Escola-Realidade”.

O princípio Metodológico, é fundamentado no Plano de estudo (P.E) e a partir dele que se desencadeia todos os instrumentos pedagógicos a serem trabalhados com os estudantes em um determinado período. Telau (2015), em sua dissertação de mestrado, pontua o PE como o orientador das atividades, embasado nas experiências acumuladas dos sujeitos em suas comunidades, experiências essas que são problematizadas e aprofundadas na relação empírica e científica, com a contribuição do Plano de Curso.

[...] 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 (TELAU, 2015, p. 37-38).

Ao visualizarmos o PE, como a possibilidade de troca de experiências entre a sala de aula e a realidade das comunidades, em uma dinâmica de problematização entre as áreas do conhecimento teórico prática, correlacionadas pelo Plano de Curso, temos como resultado a apropriação do conhecimento e a comunicação com os sujeitos da comunidades. Gimonet (2007), destaca que “A Pedagogia da Alternância dos CEFFAs representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente.” Pomunchenq (2019), esclarece que é preciso ter um certo cuidado no movimento da teoria e da prática, da realidade com a escola, do científico com a prática, pois estamos frente de um contingente de saberes, tornando –se necessário estabelecer um diálogo ou não, e na construção de estratégias a fim de facilitar este movimento, pois o cenário poderá ser de negação, pois o sujeito alternante está integrado em espaços, ambientes e pessoas diferentes.

### **1.5 Os Pilares que Sustentam a Pedagogia da Alternância nos CEFFAS.**

Ao longo dos anos o movimento da Pedagogia da Alternância foi ganhando representatividade por onde ela foi nascendo, contribuindo com o desenvolvimento das comunidades. Begnami (2019), descreve “O princípio da Alternância na educação, principalmente na educação escolar, e aponta que “O CEFFA é uma construção social originária dos camponeses.” Nesta perspectiva da expansão da Pedagogia da Alternância ao longo do 80 anos, aconteceu em diversos espaços pela contribuição dos camponeses possibilitando a formação de crianças, jovens e adultos.

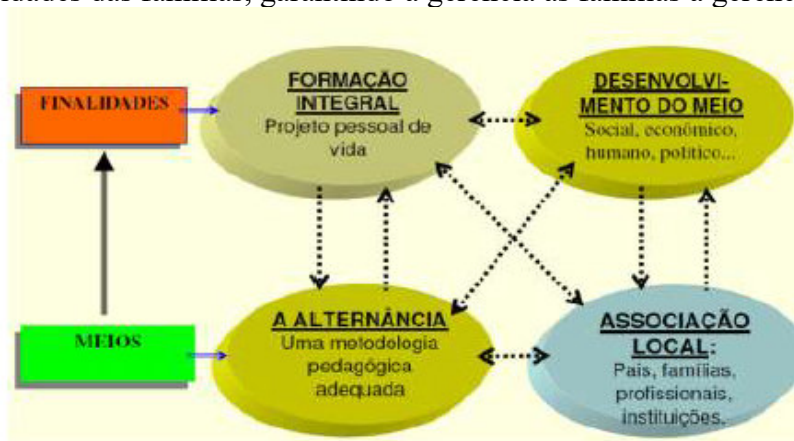
A fim de nortear o trabalho das escolas que adotam a Pedagogia da Alternância temos os quatro pilares que movimentam o CEFFA (García-Marirrodiga & Puig-Calvó, 2010 e Gimonet, 2007). Os quatros pilares subdividem –se em finalidade e meios como será ilustrado. Os pilares que representam as finalidades do Movimento CEFFA segundo García-Marirrodiga & Puig-Calvó (2010), são: a formação integral e o desenvolvimento local.

*A formação integral* “[...] se trata de uma visão integral onde a pessoa se forma em todos os âmbitos –técnico, profissional, intelectual, social, humano, ético, espiritual. – de suas capacidades como pessoa, como ser humano. A finalidade “*desenvolvimento local*” ressalta que, os CEFFAS fazem com que, os jovens e adultos em formação, convertam-se em atores do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento do território onde estão inseridos.”

Os meios que contribuem para atingir as finalidades, são: A Alternância e A Associação. *A Alternância* “[...] deve acontecer entre a escola e o meio sócio - profissional, com períodos em ambos os contextos, tendo por primazia a experiência [...] envolvimento de todos os atores da formação.” *A Associação* “constituída principalmente por famílias, junto às outras pessoas que aderem a seus princípios, e que são os gestores do projeto, os atores de seu próprio desenvolvimento.”

Nesta perspectiva as finalidades buscam o desenvolvimento dos sujeitos em seu meio, diante de uma educação integral e contextualizada, tendo como base seu território e seu contexto social. Os meios representam o sistema pedagógico capaz de atender as

especificidades das famílias, garantindo a gerência as famílias a gerência do



CEFFA.

**Figura 03:** Os Quatro Pilares do CEFFA.

Fonte: Adaptado, Gimonet, 2007

Nesta perspectiva ao observarmos a imagem apresentada anteriormente, vamos de encontro com uma pedagogia que vai para além dos espaços, que possibilita a participação das famílias e comunidade na gerência, um movimento entre os parceiros no processo formativo, contribuindo para que a formação integral aconteça em uma interação científica e empírica, na associação de instrumentos pedagógicos que possibilitem a problematização. Gimonet (2007), define a Alternância como uma “rede complexa de relações” (GIMONET, 2007, p. 81). Puig-calvó (1999), destaca que os quatro pilares básicos têm sua pertinência frente a uma escola de Alternância, pois os mesmos agem de forma complementar. Puig-calvó (1999), ainda afirma, “Mas permitam-nos destacar que aquilo que faz a “especificidade”, aquilo que dá unidade, compreensão e perspectiva ao movimento das EFAs é a aplicação conjunta destes quatro pilares.

### 1.6 A Formação Integral dos Sujeitos da Pedagogia da Alternância.

A formação integral acontece na escola quando há um movimento integrado dos parceiros e dos instrumentos pedagógicos que possibilitam a integração da realidade com a ciência. Neste processo formativo dos CEFFA's Begnami (2003), coloca que a partir de constatações históricas da Pedagogia da Alternância, ela está em constante movimento de construção a partir de sua prática e da sua teorização.

“As constatações históricas nos levam a compreender que o modelo pedagógico dos CEFFA's foi um processo sempre em construção. A proposta pedagógica da alternância nasceu, desenvolveu-se e continua se constituindo sempre a partir das práticas e não das teorias formuladas a priori em gabinetes dos sistemas convencionais oficiais do ensino ou de intelectuais nas academias. A teorização sobre a prática da alternância iniciou bem depois do seu nascimento.” (BEGNAMI, 2003, p. 111).

Com isso, Puig-calvó (1999), aborda os objetivos dos CEFFA's e a função dos instrumentos de formação, na busca pelo desenvolvimento integral dos sujeitos.

Facilitar os meios e os instrumentos de formação adequados ao crescimento dos educandos, estes constituindo os principais protagonistas da promoção e do

desenvolvimento integral (profissional, intelectual, humano, social, econômico, ecológico, espiritual e de todo o processo de formação. (PUIG-CALVÓ, 1999, p.17).

Pomuncheq (2019), aborda a formação integral pelo “[...] fato de enxergar a pessoa na sua totalidade, e construir uma formação emancipadora, na qual o conhecimento seja uma produção constante e contribua para a inserção dos sujeitos em seu meio, e por consequência se transformando ao transformar.” García-Marirrodriaga & Puig-Calvó (2010) “[...] como ato que através do desenvolvimento, estímulo e potencialização das capacidades, atitude e aptidões da pessoa, esta realiza como tal, constrói seu próprio futuro e da sociedade onde vive.”

A Pedagogia da Alternância através dos instrumentos pedagógicos possibilita a promoção e desenvolvimento integral como aponta (Puig-Calvó, 1999), isso contribui na formação dos sujeitos em várias dimensões. García-Marirrodriaga & Puig-Calvó (2010), “Nos CEFFAs, através do sistema de alternância, o desenvolvimento é fruto da reflexão, da observação conjunta do jovem com sua família em seu meio. Assim, a ação formativa através dos adolescentes e jovens chega aos adultos e influencia todos ao seu redor.”

Gimonet (2007), aponta que a formação por alternância não pode ser reduzida apenas na relação teórico prática, professor aluno, escola e sala de aula, [...] na medida em que se coloca o acento sobre o institucional, o cognitivo, o relacional ou outras aprendizagens.” O autor ainda aponta, que se o CEFFA ele leva em consideração a formação integral do ser humano, todo o cotidiano do sujeito deve ser levado em consideração. A formação integral na Pedagogia da Alternância, cria as possibilidades para os adolescentes, jovens e adultos em um processo formativo comprometido com a vida desses sujeitos. Onde torna possível ter acesso a uma educação de qualidade contextualizada, prepara para o mundo do trabalho, atenta para a inserção sócio - profissional e promotora formativa de valores humanos entrelaçada com o desenvolvimento social e coletivo (GIMONET, 2007).

García-Marirrodriaga & Puig-Calvó (2010), apontam que quando a formação integral dos sujeitos do CEFFA é o principal objetivo, pretende-se alcançar alguns resultados:

1. Dar a possibilidade de acesso a um diploma oficial – um nível mais elevado de estudos- aprendendo de outra maneira (que alguns casos propicia a reconciliação com o meio escolar.
2. Qualificar para ingressar no mundo do trabalho. A inserção ao trabalho em suas diversas modalidades (a propriedade ou empreendimento familiar, a criação ou melhora do seu próprio empreendimento, o trabalho como assalariado, ou a combinação de várias alternativas); quer dizer, o projeto pessoal de inserção sócio - profissional.
3. Formar pessoas em valores humanos, promotoras do desenvolvimento pessoal e coletivo, com uma capacidade de compromisso social no meio onde se encontra. (GARCÍA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p. 62).

A formação integral dos jovens torna-se um referencial dentro das práticas pedagógicas dos CEFFAs pois possibilita um olhar global e integrado, permitindo que sujeitos e espaços sejam instrumentos formativos. Em várias situações observa-se a fragmentação tanto dos conteúdos como das relações como Rocha (2003), aponta:

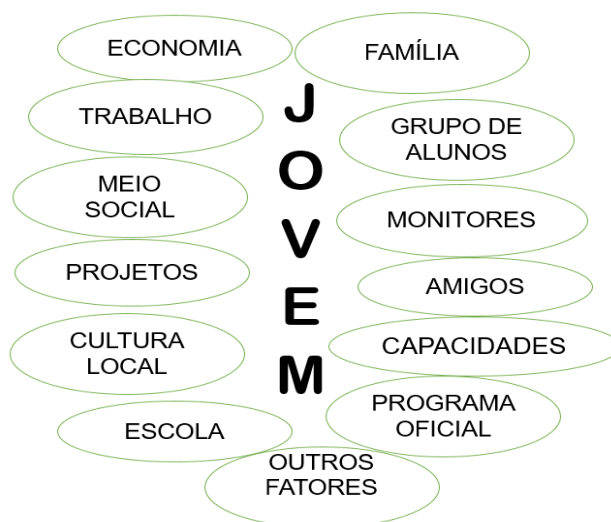
Para falar da Formação Integral que nos dá ideia da globalidade, de integração, integralidade, e de formação especialmente dentro da Pedagogia da Alternância, a lição a começar de casa, se dá primeiramente num ambiente natural: a alternância na natureza que é completa e integradora. Porém, apesar dessa lição, nem sempre na vida as coisas ocorrem assim. (ROCHA, 2003, p. 34).



Na Alternância a formação das crianças, adolescentes, jovens e adultos é primordial, pois as contribuições do CEFFA com sujeito alternante possibilitam ampliar olhares e possibilidades quanto a sua formação profissional. No CEFFA o estudante, não se comporta apenas como o “aluno” mas sim como o sujeito que permite a relação entre escola e comunidade, ou seja, ele é o autor da formação, pois o saber é construído de forma horizontal, onde todos os sujeitos dialogam e contribuem com a sua formação.

Os trabalhos de Puig – Calvó (1999) apontam que a formação integral precisa ter como base o todo e a formação dos sujeitos, “[...] a totalidade, a integralidade da pessoa como ser humano e tudo aquilo que pode enriquecer a formação...” O autor ainda destaca que a formação das pessoas deve acontecer em todas as esferas “formação escolar, formação profissional, formação social, educação, cidadania, projeto de vida, economia, família, meio... todos os meios que se referem ou que interferem de maneira ou outra na formação das pessoas”. As escolas que praticam a Pedagogia da Alternância despertam no sujeito em formação a consciência analítica da sociedade, possibilitando olhar para o meio de forma crítica, onde torna-se possível aplicação do método ver, julgar e agir. Puig – Calvó (2002) coloca que os CEFFAs precisam conduzir adolescentes e jovens “auto - formação de sua personalidade” colaborando com o desenvolvimento de si e do meio.

A formação integral no CEFFAs deve superar a idealização de fragmentação dos conhecimentos por matérias e áreas. Deve-se proporcionar uma formação integral do jovem (Puig – Calvó, 2002). A figura 04 contribui para a compreensão dos fatores que influenciam diretamente na formação integral dos sujeitos no CEFFA.



**Figura 04:** Os fatores que influenciam na Formação integral do Jovem.  
 Fonte: PUIG – CALVÓ, 1999, p. 22, adaptado.

O CEFFA e os agentes formadores em sua prática cotidiana precisam possibilitar que os jovens construam compromisso com a suas atividades, instigando-os para que sejam agentes problematizadores para além da sala de aula, onde a consciência crítica seja o mecanismo de enxergar os problemas. Rocha (2003), aponta que “O engajamento do jovem numa atividade profissional e o compromisso com a formação, torna-o interrogador, ativo e motivado. Ele enxerga novos problemas, novas ações. Este é um método de aprendizagem muito diferente daquele proposto pela escola tradicional.”

Buscar a formação integral não é uma tarefa fácil, pois todos os atores formativos precisam estar em sintonia com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, precisam se colocar no processo, em que o sujeito alternante e formador contribuiu de forma profunda, intrínseca e mútua. Uma das formas que contribuem para atingir a formação integral está descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (2019) “O Plano de Curso é um dos mecanismos metodológicos que garante a Formação Integral, trabalhando a formação técnica, acadêmica e humana em função da formação profissional sócio-política.” Diante disso, “O

papel do professor é abrir espaços para a aprendizagem” (Rocha, 2003) possibilitando que os estudantes ingressem neste processo.

Rocha (2003), em seu trabalho afirma que a Pedagogia da Alternância proporciona condições favoráveis a formação integral em uma aprendizagem significativa. A autora ainda relata que “Alternância garante uma qualidade de vida e um clima que facilitam as aprendizagens e a educação. A alternância coloca o adolescente ou o adulto em formação em complexos psicossociais sempre em mudança.” E “a Pedagogia da Alternância, fundamentada nos princípios da pedagogia ativa, reconhece que a totalidade da formação humana é buscada através de todos os meios que possam interferir no processo de crescimento e amadurecimento da pessoa.

### 1.7 Os Modelos de Alternância: Sua Aproximação com o Currículo do CEFFA.

A Pedagogia da Alternância corresponde segundo Puig - Calvó (1999) como “uma metodologia educativa própria, a alternância, que significa o conjunto de períodos formativos, que se repetem entre o meio sócio - profissional (seja na própria família ou na empresa) e a escola. Isto sempre dentro de uma interação educativa “escola e meio”.” Este modelo de educação, no decorrer dos anos, devido ao sucesso estabelecido pelas escolas em alternância, vem sendo utilizado por sistemas educativos em diversos países, sendo necessário diferenciar as concepções de alternância (Puig – Calvó,1999), praticadas pelos CEFFAs, dos diferentes centros de ensino.

Segundo Puig –Calvó (1999), o primeiro estudo realizado para analisar os tipos de alternância foi de Malglaive (1979), que a definiu diferenciando três tipos de alternância.

**A falsa alternância:** consiste em deixar espaços vazios durante os períodos de alternância (podendo ser utilizado para o trabalho ou não) sem estabelecer nenhuma relação entre a formação acadêmica e as atividades práticas.

**A alternância aproximada:** é um modelo mais elaborado, incluindo uma organização didática que une os tempos e espaços de formação (escola e atividade), dando-lhes uma coerência. Instrumentos metodológicos e conceituais de observação facilitaram a utilização posterior de dados obtidos para um trabalho teórico dentro da sala de aula.

**A alternância real:** é aquela que almeja uma formação teórico prática global, permitindo que o formando construa seu próprio projeto pedagógico, coloque-o em prática e efetue uma análise reflexiva sobre si mesmo. (Puig – Calvó, 1999, p. 19; Apud G. Malglaive 1979).

Outro estudo realizado sobre a alternância (Gil Bourgeon, 1979 apud Puig –Calvó, 1999), destaca três tipos de alternância, mas mantém aspectos relatados por Malglaive (1979).

**A alternância justaposta:** consiste em “intercalar diferentes períodos entre as atividades e os diferentes lugares, o trabalho e o estudo”; sem nenhuma relação aparente entre elas. Pode ser um estudante que trabalha ou um trabalhador que estuda, seja qual for a sua atividade principal. Existe uma disjunção institucional e didática entre as duas atividades.

**A alternância associativa:** é um modelo em que se “associa a formação profissional com a formação geral”. As instituições que se constituem, tentam organizar em uma única formação as atividades teóricas e práticas, dentro de um mesmo programa de formação. Normalmente consiste numa simples adição de estudos e atividades profissionais, com pouca ou nenhuma interação nem transversalidade entre ambos os elementos.

**A alternância copulativa:** [...] compenetração efetiva entre os meios de vida sócio - profissional e escolar numa unidade de tempo formativo. Não consiste numa sucessão de tempo chamados teóricos e outros chamados práticos, mesmo se estes se

encontram no plano didático. Consiste sobretudo num processo, podendo ser chamado de interação entre os momentos de atividades, uma estreita conexão entre todos os elementos do âmbito educativo, sejam pessoais, relacionais, didáticos ou institucionais. Este tipo de alternância favorece o “projeto pessoal” e coloca o formando como autor em seu meio. (Puig – Calvó, 1999, p. 20; Apud Gil Bourgeon, 1979).

Outros estudos (Queiroz, 2004 e Gimonet, 2007), discutem a falsa alternância ou a alternância justaposta, a alternância aproximada ou a alternância associativa e por fim, a alternância real ou alternância integrativa/copulativa, sendo esta última almejada pelos CEFFAs na efetivação de sua prática e pedagógica e seu papel na formação dos sujeitos e no desenvolvimento do meio.

Compreender a alternância e a sua legitimidade frente as diversas experiências praticadas, possibilita que seu papel seja cumprido. Deste modo, torna-se necessário avaliar a prática realizada pelos parceiros nos CEFFAs, a fim de nos aproximarmos gradativamente da alternância real ou Integrativa/copulativa. Puig – Calvó (1999), reforça que: “Não devemos, portanto, conformar-nos com os simples esquemas binários que tendem explicar a alternância: escola e trabalho, teoria e prática, formação e emprego, esquemas reducionistas da alternância, nem esquemas justapostos ou associados...” O autor ainda reforça que devemos nos aproximar da alternância integrativa, pois existe uma colaboração, cogestão, coabitação, coação, onde o meio intervém na escola e a escola intervém no meio, onde a formação dos sujeitos não se reduz a dois atores, mas perpassa a toda comunidade escolar.

A alternância real ou integrativa e a que garante o plano de curso em um movimento de troca de conhecimentos de forma contextualizada entre os sujeitos, envolvidos nos CEFFAs. O currículo neste processo caminha atrelado aos princípios dos CEFFAs na busca pela socialização do saber e na sua problematização. Gimonet (1999), afirma que, “A Pedagogia da Alternância conduz à partilha do poder educativo. Ela reconhece e valoriza o saber de cada um e dos contextos de vida. A Pedagogia da Alternância é uma pedagogia da parceria.”

A organização do currículo do CEFFA, possibilita que o conhecimento sistematizado historicamente, seja compartilhado com os sujeitos em formação de forma contextualizada e integrada. Nesta perspectiva, Gimonet (2007), retrata que a Pedagogia da Alternância recusa – se a reduzir-se a disciplinas engessadas, onde o conhecimento é fragmentado e reducionista, pelo contrário propõe ensinar e interligar saberes, produzindo-os e contextualizando-os.

O currículo íntegro, contextualizado e integrado do CEFFA, acontecerá apenas quando os parceiros praticarem a alternância real/integrativa, onde o Plano de Estudo se torne o método Guia, e se comunique com o meio sócio - profissional e a escola, quando houver relação entre teoria e prática e a efetivação dos pilares e princípios dos CEFFAs. A partir daí, buscar a formação integral de adolescentes e jovens, sendo um dos objetivos da Pedagogia da Alternância.

## 2 CAPÍTULO II

### DIALOGOS SOBRE O CURRÍCULO

#### 2.1 Associações Regional das dos Centros Familiares de Formação em Alternância

A Pedagogia da Alternância na região Norte e Noroeste do Espírito Santo é marcada pela ousadia da expansão da Alternância em instituição pública nos anos 90, e pelo enfrentamento dos monitores e agricultores a direção do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), em um momento onde o movimento feria os princípios da Pedagogia da Alternância, fazendo com que, uma articulação provocada por monitores e agricultores das EFAs do Norte, fosse necessária, pois as experiências das ECOMRs ficava fora de orientações pedagógicas, ficando nítido a necessidade uma organização regional.

O estudo de Moreira (2009), aponta que padre Humberto sempre esteve à frente das decisões da União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFABE), mantendo seu posicionamento, o autor faz apontamento referente ao monopólio das decisões que o Padre Humberto realizava frente a União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB), mantendo sempre seu interesse. Mas a partir dos anos de 1990 o conflito toma força, onde acontece a divisão entre os Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAS) do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) em Norte e Sul, pois os monitores da época não compactuavam com a decisões tomadas pela direção do MEPES.

Moreira (2009), retrata que a criação da UNEFAB no ano de 1982, tem como centralidade garantir a unidade da Pedagogia da Alternância no Brasil, onde o MEPES e a Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (AECOFABA), mantinham-se na presidência revezando entre anos, isso possibilitou a fragilização dos trabalhos da instituição devido a centralização do poder sobre o MEPES e Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (AECOFABA), tendo em vista que neste período acontecia a expansão por diversos estados.

Em 1994 aconteceu a assembleia em Riacho de Santana – Bahia, onde foram elencadas três questões decisivas para a vida da UNEFAB. A primeira questão pautada, foi o plano de formação dos monitores de forma regionalizada, retirando da responsabilidade do MEPES a formação dos monitores. O segundo ponto foi a visita de 15 brasileiros para a Europa, a fim de conhecer as experiências dos CEFFAS. O terceiro ponto elencado, foi a transferência da sede da UNEFAB, a partir de 2002, para Brasília. MOREIRA (2009)

A RACEFFAES está alicerçada ao encaminhamentos tomados na assembleia de 1994 “[...] embrião na 5ª Assembleia Geral da UNEFAB, realizada em Riacho de Santana/BA em abril de 1994”, quando foi lançada a meta de articulação nacional dos CEFFAs, através de organizações (articulações) regionais por Estado ou por grupos de Estados (RACEFFAES, 2003). Esta proposta de articulação com a criação das regionais, torna ser enfatizado: “Em 1996, no VI Congresso Internacional do Movimento da Pedagogia da Alternância, realizado em Guarapari/ES foi encaminhado, entre outras decisões, o fortalecimento institucional de cada unidade, região e nação. (RACEFFAES, 2003). Onde se reforça a proposta de articulação da Pedagogia da Alternância nas instâncias local, regional, nacional e internacional.

No decorrer do Processo Histórico e com a necessidade de articulação e garantir a unidade pedagógica da Pedagogia da Alternância, ela está organizada a nível, Internacional com a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR);

Nacional com a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB) e a Associação das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), que articula as Casas Familiares Rurais, e a nível estadual no Estado do Espírito Santo a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância (RACEFFAES), e local a Associação de Pais da Escola Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguite” (APEFA). Cada uma dessas organizações, possui sua específica organização, mas possuem em comum a Pedagogia da Alternância como um proposta pedagógica para os trabalhadores do campo em algumas realidades incluindo os trabalhadores da cidade.

Neste período tensionamentos são realizados a UNEFAB, em virtude da gestão desempenhada pela Presidência, que não estava em consonância com os princípios filosóficos da Pedagogia da Alternância, comprometendo a gestão dos agricultores nos CEFFAS. Em Teófilo Otoni, Minas Gerais em 1998, aconteceu uma assembleia geral que faz importantes encaminhamentos como aponta Moreira (2019):

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

É neste período de conflitos entre os monitores do Norte e o MEPES, que os monitores criaram a Associação dos Monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Norte (AMEFAN), a fim de dar o caráter político, e de discutir questões de enfrentamento ao MEPES. Os Monitores das EFAS do Norte tencionavam para que a gerência das escolas fosse dos agricultores e não da direção do MEPES.

Frente aos desafios políticos, administrativos, gerenciais, pedagógicos, financeiros postulados, os agricultores no processo de gerência das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Norte e a Associação dos Monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Norte, não satisfeitos com o posicionamento do Padre Humberto na presidência do MEPES e com seus encaminhamentos. Que não acolhia as experiências de Pedagogia da Alternância do Norte, deixando-as alheias as orientações pedagógicas e políticas. Em 2001 foi realizada uma assembleia em Vitória - ES envolvendo todas as experiências em Pedagogia da Alternância na região norte, as EFAs mantidas pelo MEPES, as Escolas Comunitárias Rurais Municipais (ECORM's) mantidas pelo poder público. Menezes (2013) pontua que a assembleia dos agricultores garantiu a participação de cem delegados sendo, agricultores e monitores, com a finalidade de alinhar políticas frente a situação enfrentada pelas escolas, na articulação/necessidade de uma organização que representasse todos os Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs). Menezes (2013) Ainda afirma que, nesta assembleia foi elencada as três bandeiras de luta dos CEFFAs: “A organização que queremos; A escola que queremos; A agricultura que queremos.

Em culminância com os diversos problemas enfrentados pelo MEPES nos aspectos de articulação, formação pedagógica e administrativa e econômico. As Escolas Famílias Agrícolas do norte do Espírito Santo e os seus respectivos monitores, ficando como função do MEPES apenas a função administrativa sobre as EFAs e na Região configurava-se outras experiências de CEFFAs pela via pública. Moreira (2009) descreve que o embate entre os monitores, agricultores do norte e o MEPES, possibilitou a criação da Regional.

A RACEFFAES foi oficializada em 22 de abril de 2003, em uma assembleia realizada na Escola Família Agrícola de Marilândia, no município de Marilândia – ES. Criada a partir da necessidade de articular as diversas experiências em Pedagogia da Alternância que acontecia na região norte do Estado do Espírito Santo, com a finalidade de fortalecer as

experiências pela via pública e seus princípios e pilares. Pois a partir dos anos 1990 na região norte do Espírito Santo a expansão das escolas de alternância toma sentido pela via pública. Com isso o MEPES não garantia a unidade das experiências existentes na região, não conseguindo manter a unidade pedagógica das escolas. Neste sentido monitores e agricultores percebem esta fragilidade e a necessidade de fortalecimento.

Diante das dificuldades enfrentadas a RACEFFAES foi criada com a finalidade de fortalecer a Pedagogia da Alternância, ampliando o acesso dos camponeses a educação libertadora e contextualizada, colocando como prioridade a expansão dos CEFFAs pela via pública para os municípios, com um projeto político pedagógico próprio e apropriado a realidade do campo e desenvolvida pelos sujeitos do campo (RACEFFAES, 2003)

Diante das dificuldades as associações das famílias e os monitores do Sul do Espírito Santo, não aderem a RACEFFAES como regional. Então a RACEFFAES representa as escolas do Norte na UNEFAB e o MEPES representa as escolas do Sul. Com isso o MEPES apenas mantém o salário dos Monitores das escolas do Norte, ficando toda a orientação pedagógica, metodológica e política para a RACEFFAES, junto com as demais escolas associadas. Neste sentido a fim de proporcionar a unidade dos CEFFAS do Norte com as demais articulações,

A fim de delinear os trabalhos da regional, quanto aos aspectos político – pedagógico, manutenção e aplicação dos princípios, articulação das unidades, gerência dos agricultores, formação pedagógica dos monitores, comunicação e entre outras; fica definido em seu estatuto suas finalidades. Raceffaes (2012), em seu artigo 4º, define:

- Promover a unidade político-pedagógico de todos os CEFFAS do estado do Espírito Santo a ela agregados no sentido de garantir:
  - Manutenção dos princípios filosóficos da Pedagogia da Alternância;
  - Aplicação dos princípios pedagógicos: primazia da vida sobre a escola, gestão participativa e democrática dos parceiros e o Plano de Estudo;
  - Assessoria administração e funcionamento de cada CEFFA a ela agregado assumido pela parceria entre organização das famílias através das Associações, Conselhos Escolares e poder público para oferecer apoio socioeducativo em meio aberto aos profissionais da educação e às crianças, jovens e adolescentes desde a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental até ao Ensino Médio Profissionalizante e Curso Superior, um dos mais eficientes métodos de educação.
- Representar e defender os interesses das unidades agregadas perante os órgãos municipais e estaduais desde que estejam contempladas dentro de suas finalidades.
- Promover a criação de serviços comuns ao conjunto das unidades e a si própria, necessárias para o melhor funcionamento a nível político-pedagógico, através de convênios, projetos, assessorias e formação.
- Fomentar a comunicação e o intercâmbio de parcerias interno e externamente, ao nível do estado do Espírito Santo e outras instâncias nacional e internacional, em consonância com a UNEFAB.
- Fomentar e assessorar a expansão da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo, através do surgimento de novos centros, garantindo a qualidade dessa expansão.
- Promover e prestar serviço de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater), junto aos CEFFAS de sua área de abrangência, tendo como enfoque a Agroecologia, sob o método da Pedagogia da alternância, a fim de proporcionar a capacitação e formação das famílias do campo.
- Intermediar as relações entre as unidades associadas e mantenedoras no sentido de dinamizar o funcionamento dos Centros em Alternância, de acordo com seus princípios e funções. (RACEFFAES, 2012, p. 1).

Seguindo o princípio político e um dos pilares da Pedagogia da Alternância, a RACEFFAES tem seu alicerce na gerência dos agricultores e/ou das famílias camponesas. Os mesmo de forma integrada e articulada conduzem os trabalhos realizados nas escolas, com a contribuição dos monitores e dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento do meio; a

integração dos CEFFAs por meio da regional possibilita garantir a unidade política – pedagógica (RACEFFAES, 2015). A RACEFFAES sendo um entidade que segue com seriedade os elementos que norteiam a Pedagogia da Alternância ela ainda pontua:

- a) Ajudar a fortalecer e garantir a organização dos Agricultores e Agricultoras, promovendo a sua participação a partir da base;
- b) Adequar e unificar a formação de acordo com a Pedagogia da Alternância e o Plano Nacional de Formação;
- c) Apoiar e promover o movimento de expansão dos CEFFA's, garantindo a qualidade da formação e da participação e;
- d) Favorecer e apoiar a articulação das mantenedoras em convênios e projetos, respeitando a particularidade de cada uma (RACEFFAES, s/d, p. 5).

A regional é uma organização vinculada a representatividade de diferentes realidades. Com base nos manuscritos da RACEFFAES, a regional a fim de garantir a unidade democrática e política, a mesma possui uma estrutura organizativa, permite que as associações e conselhos de escolas dos CEFFAs, representado pelos agricultores atuarem no campo político, os monitores/educadores tem função executiva a partir da articulação dos serviços.

A fim de compreendermos a estrutura organizativa da RACEFFAES, vale ressaltar que ela prevê a assembleia geral, como momento de tomada de encaminhamentos. Na estruturação política da regional em todas as representações temos associados das associações ou conselhos locais, que são deliberados para participarem da assembleia geral, sendo garantido a representatividade de um agricultor e um monitor de cada CEFFA filiado. Nas assembleias acontece a composição do conselho administrativo e do conselho fiscal, representados apenas pelas famílias. Posterior a composição do conselho administrativo e do conselho fiscal, é deliberado a diretoria executiva, compondo as funções de 1º e 2º presidente (a), 1º e 2º secretário (a) e 1º e 2º tesoureiro (a), compondo assim a função política da regional. A função executiva está assegurada na estrutura da RACEFFAES, onde os monitores dos diversos CEFFAS que abrange a regional, compõem as equipes de serviço, a partir dos três setores: administrativo, pedagógico e agropecuário. Além da representatividade dos monitores dos CEFFAS em um trabalho voluntário, cada representação perpassa por uma discussão interna, possibilitando a contribuição do sujeito, conta-se com a participação/contribuição das Secretarias Municipais de Educação (SEMEC) e da Superintendência Regional de Educação (SRE).

Para o acompanhamento das atividades da função executiva, temos a instancia da função executiva, composta pela coordenação dos três setores (administrativo, pedagógico e agropecuário) e por convidados que podem contribuir na articulação das ideias delineando o trabalho da coordenação e da secretaria executiva, frente aos elementos da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo, contextualizando as reflexões e encaminhamentos dos trabalhos desenvolvidos. A fim de ilustrar a compreensão sobre a estrutura organizativa da RACEFFAES, abordaremos abaixo.



**Figura 05:** Estrutura organizativa da RACEFFAES.

Fonte: (RACEFFAES, s/d, p. 5)

A RACEFFAES possui uma estrutura organizativa que possibilita o protagonismo dos agricultores, valorizando sua identidade e seu conhecimento. A sua estrutura conta com a função política e executiva. A função política conta com Presidência, Diretoria, Conselho Administrativo, Assembleia Geral, sendo todo processo composto pelos agricultores, e todas os planejamentos e avaliações são realizados em assembleia. A função executiva é organizada pela Secretaria executiva, Equipes de Serviço (Agropecuário, Administrativo e Pedagógico), coordenada, articulada pelos monitores.

Segundo os dados levantados pela RACEFFAES no ano de 2018, a regional conta com vinte e oito associações dos CEFFAs articulados, entretanto vinte são da rede pública municipal e estadual, e oito escolas da rede filantrópica mantidas pela rede MEPES, abrangendo treze municípios da região norte do Espírito Santo.

Diante das finalidades da RACEFFAES uma delas é a formação dos monitores, a fim de garantir a formação dos monitores, articulações são estabelecidas com as Secretarias Municipais de Educação (SEMEC), Superintendências Regionais de Educação (SRE), Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (IFES), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo (COMECES), lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), a fim de garantir estas atividades. A regional ao longo dos anos organiza um encontro regional dos monitores dos CEFFAs, com temas de relevância elencados pelos monitores, formação inicial, formação básica, cursos de aperfeiçoamento em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, oficinas de plano de curso, curso de especialização em Pedagogia da Alternância, formação das famílias e dos estudantes, essas atividades tem como ponto de partida o chão da escola, onde é possível contextualizar a prática estabelecida, fortalecendo o trabalho desenvolvido dos educadores. As atividades de formação são propostas e planejadas pela equipe pedagógica regional.

Na estruturação da RACEFFAES, contamos com a função executiva e suas respectivas comissões de serviço e com as coordenações. A comissão Pedagógica, conta com equipe de serviço Plano de Curso, conta com a contribuição dos monitores das distintas áreas dos conhecimentos dos CEFFAs, para avaliar, planejar e produzir, sobre o material. A articulação da coordenação pedagógica é árdua, pois enfrenta várias adversidades frente a garantia do monitor no processo de elaboração e avaliação, tal fenômeno acontece pois o percurso de elaboração do currículo, delonga por dois anos. Um dos elementos que mais comprometem o desenvolver da elaboração do Plano de curso é ressaltado por Almeida (2019), “nesse período,



há uma rotatividade considerável de educadores nos CEFFAs, principalmente os públicos, pois são, em sua maioria, educadores contratados por designação temporária.” Almeida (2019) destaca “[...] a dificuldade em garantir representações de todos os CEFFAs na construção do currículo, devido a vários fatores, principalmente a não liberação dos educadores pelas unidades de ensino, o que tem implicações na garantia de uma construção coletiva.” Nos documentos da RACEFFAES (2010), o mesmo considera que o Plano de Curso “Ele define os rumos do processo educativo.”

Um elemento a ser destacado aqui é os encontros regionais dos monitores, onde a RACEFFAES em sua comissão pedagógica desde 2002 deu ênfase no estudo, aprofundamento científico e elaboração do plano de curso. Isso é um elemento de grande relevância pois, compreendemos este instrumento como o que orienta as atividades pedagógicas dos CEFFAs, estabelecendo que o mesmo seja dinâmico e que esteja vinculado ao contexto dos estudantes. Vale ressaltar que as unidades escolares possuem total liberdade, para avaliarem e adaptarem o plano de curso ao seu contexto.

Neste sentido a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo, sempre possibilitou uma discussão dos monitores sobre o currículo praticado pela Pedagogia da Alternância nas diversas experiências dos CEFFAs, contando com a contribuição de assessores parceiros das universidades, para uma discussão mais ampla, contextualizando e apresentando as bases legais dos currículos, possibilitando uma ampla discussão e avaliação sobre os currículos empregados na prática cotidiana dos monitores e estudantes na busca por uma formação contextualizada e integral do sujeito alternante e dos demais parceiros imbricados nos CEFFAs.

## **2.2 A Pedagogia da Alternância em Barra de São Francisco.**

A cidade de Barra de São Francisco, conforme a Lei 9.768 de 28/12/2011, que estabelece a Divisão Regional do Espírito Santo por microrregiões de planejamento, está situada, de acordo com o IBGE, na região Noroeste, com área de 933,8 km<sup>2</sup>. Os municípios limítrofes de Barra de São Francisco são, ao Norte, Ecoporanga; a Leste, Vila Pavão e Nova Venécia; a Oeste, Água Doce do Norte, Mantenedópolis e Mantena - MG; ao Sul Águia Branca (Mapa 02). O território do Município de Barra de São Francisco, começou a ser desbravada por volta dos anos de 1927 por lavradores vindos de diversas regiões do Estado de Minas Gerais, Colatina e São Mateus, em busca de terras férteis e devolutas, e instalaram-se as margens dos Rios São Francisco e Itaúnas, fundando o Patrimônio de São Sebastião.

Segundo os dados do IBGE o Distrito de Barra de São Francisco nos anos de 24 Junho de 1935, subordinado pelo município de São Mateus e pela Lei nº 9.222, de 31 de março de 1938, torna-se sede de distrito. O distrito de Barra de São Francisco foi elevado o conceito de município pelo Decreto-lei Estadual nº 15.177, de 31-12-1943, desmembrado do município de São Mateus, e constituído por 4 distritos: Barra de São Francisco, Ametista, Gabriel Emílio e Joeirana.

A intervenção do homem nesta localidade, no primeiro momento contribuiu para o desenvolvimento da região, pois o espaço era caracterizado por mata fechada e terrenos inclinados, dificultando assim a chegada dos camponeses provenientes de outras regiões Os primeiros camponeses vindos de regiões do estado de Minas Gerais, Colatina e São Mateus, foram os responsáveis pelos primeiros desmatamentos dando lugar a produção de culturas anuais, café Arábica e pastagens da região e na construção das primeiras infraestruturas.

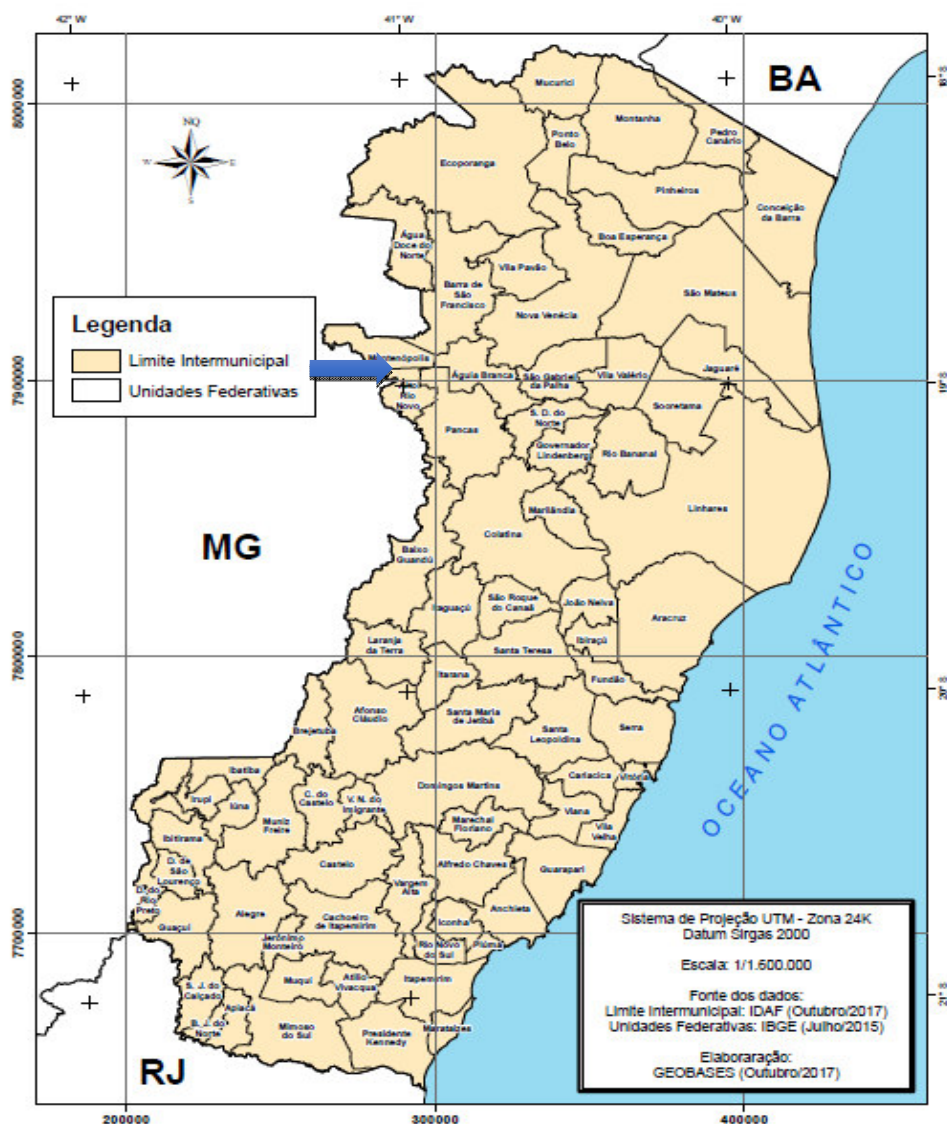
O Município de Barra de São Francisco em seus aspectos econômicos é marcado pela produção de café conilon, pecuária de corte e leite, horticultura. As atividades mais importantes no que se refere ao setor primário do município são: a extração de rochas ornamentais, corte e polimento do granito, que tem crescido na região, gerando emprego e

renda para os povos do campo e da cidade, mas deixando prejuízos de ordem ambiental e saúde pública. O comércio local também é responsável pela geração de emprego e renda sendo também considerado um aspecto econômico de grande relevância para o município.

A região possui potenciais turísticos, o município possui atrativos naturais, tais como: área de Preservação Ambiental parque sombra da tarde, cachoeiras nas diferentes comunidades, rios, rampa de voo livre na Comunidade Barbosa, pesque e pague e entre outros.

Segundo dados do IBGE para o ano de 2010, a população total do município de Barra de São Francisco correspondia a 40.610 habitantes, dos quais 26.357 habitavam áreas urbanas e 14.292 áreas rurais do município, o que nos permite afirmar que a maior parte da população reside em áreas urbanas.

Estudo realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e divulgada no *Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil (2000)*, o município de Barra de São Francisco ocupa o 40º lugar (0,683) no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (I.D.H) dos municípios do estado do Espírito Santo, o qual é mensurado a partir de dados como expectativa de vida, mortalidade infantil, acesso à educação, renda e sua distribuição.



**Mapa 02:** Estado do Espírito Santo, com foco no Município de Barra de São Francisco.  
Fonte: Geobases

### 2.2.1 O CEFFA “Normília Cunha dos Santos”: Primeiro Caminho

Antes de retratarmos o contexto histórico da Escola Municipal Família Agrícola “Jacyrá de Paula Miniguite”, abordaremos inicialmente sobre a Escola Municipal Família Agrícola “Normília Cunha dos Santos” sendo a instituição que inicia as suas atividades na Pedagogia da Alternância no Município, sendo seus parceiros motivadores para a construção da EFA de ensino médio.

A EFA “Normília Cunha dos Santos” é uma instituição pública, mantida pela prefeitura municipal de Barra de São Francisco, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A escola está localizada na comunidade Camponesa Córrego da Queixada, Distrito de Santo Antônio – Tatu. A escola foi criada pela lei Municipal Nº 058 de 23 de junho de 1992 por esta municipalidade com base no artigo 181 da lei orgânica. A escola trabalha no modelo de Pedagogia da Alternância, oferecendo os anos finais do Ensino Fundamental de (6º ao 9º ano), iniciando seus trabalhos com a primeira turma no ano de 1993.

O sonho de efetivação da EFA “Normília Cunha dos Santos” foi embasado em um sonho coletivo de agricultores da região na construção da unidade escolar. O padre Fernando Vitale da paróquia São Francisco de Assis, foi um dos grandes articuladores, reunindo as lideranças das comunidades para a concretização de uma escola construída pelas mãos dos agricultores.

Para dar início as atividades o Padre Fernando Vitale, começa a movimentar os agricultores com doações, campanhas para a aquisição do terreno. Na década de 80 o terreno foi adquirido, uma área de 11 hectares que foi comprada com os recursos das campanhas, leilões, rifas entre outras ações.

Os agricultores iniciaram com o nivelamento do terreno, logo em seguida a construção do prédio escolar tomou rumo, mas por falta de recursos a construção foi paralisada e retomada muitas vezes e vários parceiros foram importantes para a efetivação da escola. Depois de muita luta no ano de 1991 a escola ficou pronta.

Em vista de fortalecer as bases os agricultores criaram a Associação Promocional de Educação Rural de Barra de São Francisco – APERBA, e junto com a prefeitura municipal indicaram alguns nomes para serem os professores e se prepararem para assumir a educação dos filhos dos agricultores, estes passaram por um período de preparação no Centro de Formação MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.

No ano seguinte, por questões políticas, a escola não iniciou suas atividades pedagógicas, entretanto, no dia 02 de agosto de 1992 a EFA “Normília Cunha dos Santos”, conforme o Ato de Criação a Lei 058 de 23/06/92, foi finalmente inaugurada. Em março de 1993 suas portas se abrem para receber 02 (duas) salas de aulas lotadas. Com o total de 51 (cinquenta e um) estudantes.

No início das atividades a escola atendia diferentes municípios tais como: Barra de São Francisco, Vila Pavão, Nova Venécia, Águia Branca, Mantenópolis, Alto Rio Novo, Pancas, Água Doce do Norte, Ecoporanga. A partir do ano de 2015 a escola começou a atender somente estudantes das comunidades rurais e sede do município de Barra de São Francisco, isso se deu devido a retirada do internato da escola em 2015, limitando assim abrangência do CEFFA – Centro Familiar de Formação em Alternância.

Escola Municipal Família Agrícola “Normília Cunha dos Santos”.



**Figura 06:** Ambiente educativo Escola Municipal Família Agrícola “Normília Cunha dos Santos”.

A Escola Família Agrícola “Normília Cunha dos Santos” tem por finalidade proporcionar os conhecimentos básicos, a partir da realidade profissional, cultural e universal, dando ênfase para uma forma de vida coletiva, respeitando a natureza como sujeito da Educação, desenvolvendo um ser político e cidadão comprometido com a melhoria da sociedade e do mundo. Sendo que os objetivos da EMFA Normília Cunha dos Santos, são desenvolvidos de acordo com os princípios da Pedagogia da Alternância, bem como os princípios da Educação do Campo, para garantir uma educação própria e apropriada para os sujeitos do campo, que dialogue e considere a realidade do estudante, da família e da comunidade.

### **2.2.2 O Contexto Histórico da EFA “Jacyr de Paula Miniguite” e a Articulação dos Parceiros para a sua Efetivação.**

A Escola Municipal Família Agrícola “Jacyr de Paula Miniguite” surge em um momento em que as famílias de agricultores da região se mobilizavam para a construção das bases da Escola em Pedagogia da Alternância de Ensino médio, que ofertasse o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

A motivação para a efetivação/construção da EFA, com Curso Médio Profissionalizante na área agrícola, se deu desde os meados dos anos 90, porque algumas EFAs surgiram neste período. Dentre elas, surgiram a Escola Municipal Família Agrícola “Normília Cunha dos Santos”, criada em 1992, bem como outras escolas como as EFAs de Mantenópolis e Ecoporanga. Como tais escolas ofertavam apenas as séries finais do Ensino Fundamental, a fim de dar seguimento nos estudos na Pedagogia da Alternância e na profissionalização dos filhos, as Associações de Pais destas escolas, em parceria com a RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo, cultivavam o sonho de fundar a Escola Família Agrícola de Ensino Médio para atender estudantes filhos de camponeses da região.

Após muitas negociações com os poderes públicos municipais da região ficou determinado que a escola seria efetivada no município de Barra de São Francisco, na comunidade Valão fundo, que ocupa território estratégico, fazendo fronteira com os demais municípios, facilitando assim, o acesso dos estudantes da região. A imagem aérea abaixo ilustra a Escola Municipal Família Agrícola “Jacyr de Paula Miniguite.

EFA “Jacyr de Paula Miniguite”





**Figura 07:** Localização da EFA “Jacyra de Paula Miniguite”.  
 Fonte: Google Maps.

A tão sonhada escola de Ensino Médio Profissionalizante com o Curso Técnico em agropecuária em Pedagogia da Alternância, iniciou suas atividades no ano de 2004, com estudantes provenientes dos municípios de Barra de São Francisco, Mantenópolis, Ecoporanga, Nova Venécia e Vila Pavão. Neste período a RACEFFAES tentou articular com seus municípios a expansão das escolas públicas em Pedagogia da Alternância, e assim fortalecer a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo na Região Norte do Espírito Santo.

#### Escola Municipal Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguite”



**Figura 08:** A Escola Municipal Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguite”.  
 Fonte: Autoria Própria. Lucas Silva de Souza.

Neste contexto histórico, as famílias dos estudantes que concluíam o Ensino Fundamental na EFA “Normília Cunha dos Santos”, almejavam que seus filhos dessem continuidade aos estudos no Ensino Médio integrado e/ou ao Técnico em Agropecuária, e com este intuito, as lideranças do município de Barra de São Francisco fizeram o encaminhamento da proposta da formação de uma comissão para as Associações das demais EFAs da Região, como nos aponta o PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional (2019),

a comissão de articulação era composta por representatividade das EFAs, lideranças religiosas, Instituto Capixaba de Pesquisa e extensão Rural – INCAPER, poder público municipal e as associações de agricultores do município. Um dos pontos marcantes realizados pela comissão foi a organização de uma assembleia, onde garantiu-se a participação de mais de cem lideranças.

Após a assembleia foram realizadas reuniões, visitas em outras EFAs que ofertava o Ensino Médio Integrado ao Técnico em agropecuário. As visitas foram realizadas nas EFAs do Bley em São Gabriel da Palha, onde o principal objetivo era compreender o projeto a Pedagogia da Alternância por meio do ensino médio profissionalizante. Posteriormente a este movimento, em maio de 2004, realizou-se assembleia para socializar o projeto e a criação da comissão representativa dos agricultores para dar os primeiros passos na execução da escola.

Em julho de 2004 foi realizado uma reunião com o Secretário Estadual de Educação do Estado, com o objetivo de socializar o projeto da escola e pautar uma possível parceria nos aspectos de construção e manutenção. Em setembro de 2004 a comissão realizou uma assembleia a fim de socializar os trabalhos realizados, a RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo, esteve presente com a finalidade de orientar os agricultores na criação do Ensino Médio Profissionalizante Técnico em Agropecuária no Município de Barra de São Francisco.

Em novembro de 2004 a comissão organizou uma reunião, com o objetivo de buscar novos encaminhamentos, dentre eles como pontua o PDI (2019), a localização da escola, início das atividades letivas, composição da equipe de monitores enfatizando na experiência profissional e na Pedagogia da Alternância, a organização da associação de pais para garantir a gerência dos agricultores, planejar a parceria para a manutenção entre os municípios de abrangência e matrículas dos estudantes.

Em 2005, os estudantes e famílias foram convocados para apresentação da primeira equipe de monitores, composta por três monitores que foram transferidos da EFA “Normília Cunha dos Santos”. Em virtude da inexperiência dos monitores iniciantes, realizou-se parceria entre, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES e com a RACEFFAES, onde um monitor da EFA de Boa Esperança, escola ligada ao MEPES, para contribuir na coordenação administrativa da escola, ex-estudantes da EFA Normília Cunha dos Santos e outros profissionais qualificados e indicados pela comissão em consonância com o poder público municipal.

A Escola Família Agrícola Municipal de Educação Profissional Técnica de Nível Médio “Jacyr de Paula Miniguite” recebeu este nome para homenagear uma Camponesa, que sempre lutou pelo campo, uma senhora que admirava a educação do campo, suas filhas são todas educadoras no município e entrou em funcionamento em 18 de abril de 2005

Conforme Artigo 39 da LDB, a Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para uma vida produtiva. Neste sentido, a implantação do Curso Médio Profissionalizante na EFA de Barra de São Francisco, teve como objetivo proporcionar a formação integral dos jovens camponeses em função da promoção do desenvolvimento local sustentável solidário.

A Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo – RACEFFAES, foi a instituição responsável pela realização das orientações pedagógicas e administrativas da escola. O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio começou a ser oferecido com duração de quatro anos em regime de Alternância Semanal, no qual os estudantes permaneceriam uma semana na escola, pontuado como sessão e uma semana em casa descrito como estadia, onde os estudantes realizavam atividades do meio sócio – profissional. Como a escola em Pedagogia da Alternância, atendia estudantes provenientes das comunidades camponesas dos municípios de Barra de São Francisco,

Mantenópolis, Nova Venécia, Águia Branca, Ecoporanga e Água Doce do Norte, e não havia transporte escolar para essas localidades, a permanência dos estudantes acontecia de maneira integral durante a sessão escolar.

A Associação de Pais e equipe de monitores no ano de 2013, decidiu rever o internato, após a implantação do transporte escolar, de modo que os estudantes do município passaram a chegar na escola pela manhã e retornavam para as suas residências todos os dias a tarde. Já os estudantes de outros municípios de abrangência da escola, permaneciam em internato durante a sessão escolar, assim, neste período a escola funcionava em regime de semi-internato.

No ano de 2014, em detrimento da oferta de transporte escolar pela Prefeitura Municipal de Barra de São Francisco, a escola passou ofertar o Curso Técnico em Agropecuária sem o Internato, ou seja, todos os estudantes retornavam para as suas comunidades no final do dia. Diante disso, a escola passa atender apenas os estudantes do próprio município.

No decorrer destes anos de muito trabalho e dedicação com a Pedagogia da Alternância no Município, algumas mudanças foram acontecendo para melhor oferecer o Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, o PDI (2019) aponta que do ano de 2005 a 2014 o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio era realizado com duração de quatro anos, em virtude das demandas ponderadas pela comunidade escolar, foi necessário reformular o curso, por alguns motivos como: desistência dos estudantes, concorrência com outras escolas, a conjuntura, busca por cursos de períodos menores para ingressarem na universidade mais cedo, diminuição dos custos no período de formação, mercado de trabalho, necessidade de garantir a sucessão familiar no campo, disponibilidade para o trabalho na propriedade da família. Neste sentido, a duração do curso em quatro anos era um desafio para a motivação para o ingresso dos estudantes.

Nesta perspectiva a partir do ano de 2015 o curso começa a ser ofertado com duração de três anos, neste período a realidade exigiu mudanças para melhor atender e garantir a permanência dos estudantes no Curso, devido as necessidades o curso passar por reformulações de grande relevância para a escola.

As mudanças necessárias na Escola Municipal Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguete”, para melhorar o atendimento aos estudantes, foram tomadas em consonância com os três parceiros: Estudantes, Famílias e Monitores/Professores. Para que nenhum encaminhamento perturbasse a relação entre eles, todas as mudanças foram realizadas com assessoria pedagógica, Administrativa e Agropecuária da RACEFFAES, alinhando a proposta a partir das experiências com cursos de três anos praticadas na regional.

Atualmente, o Curso Técnico em Agropecuária é realizado de forma integrada com o Ensino Médio, pautada nos princípios agroecológicos e a sua relação com a natureza, apresentar condições de gerenciar o estabelecimentos agropecuários, proporcionar o protagonismo dos estudantes em suas comunidades.

A partir de 2014, com a autorização da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Barra de São Francisco, a escola além de ofertar o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico Em Agropecuária, começou a ofertar de forma gradativa as Séries Finais do ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em Regime de Alternância, pois diversas escolas multisseriadas não ofertam as Séries Finais na área de abrangência do CEFFA – Centro Familiar de Formação em Alternância, e com isso estudantes vão para as escolas da Cidade se distanciando da realidade do campo.

Com essas mudanças a escola necessitou realizar alterações em sua nomenclatura como estabelecido no PDI: [...]conforme o artigo 3º da Lei Nº 0579/2014, alterada pela Lei Nº 0646 de 14 de dezembro de 2015, com uma nova nomenclatura da escola citada, que encontra-se no artigo 3º da Lei nº 0646/2015, tendo a seguinte redação: “A EFAMEPTNM – Escola Família Agrícola Municipal de Ensino

Fundamental de Educação Profissional Técnica de Nível Médio “JACYRA DE PAULA MINIGUITE”, passa a ser denominada *CEMFFA- Centro Municipal Familiar de Formação em Alternância “Jacyra de Paula Miniguite”*. (Plano de Desenvolvimento Institucional; p.12;2019).

Embora esta ampliação seja muito importante para os jovens e as famílias de agricultores da região, este estudo centrará a discussão do currículo de ensino médio do *Centro Municipal Familiar de Formação em Alternância “Jacyra de Paula Miniguite” (CEMFFA)*.

## 2.3 Currículo em Discussão

### 2.3.1 Currículo e suas Teorias

No decorrer desta seção, traremos em discussão os fundamentos teóricos no estudo do currículo, realizando um reflexão em torno das reflexões, discussões que permeiam sobre o currículo. Essa discussão contribui na dimensão de olhar para o espaço escolar, avaliar, pautar e planejar ações reflexivas que contribuam para um olhar específico para o currículo escolar praticado.

Ao retratarmos as teorias do currículos, com as teorias tradicionais e as teorias críticas, que se divergem, com isso Silva (2010) apresenta:

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica, desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder (SILVA, 2010, p. 16).

As teorias tradicionais do currículo voltam seu olhar para a organização dos conhecimentos e saberes dominantes, na concentração de elementos técnicos. As teorias críticas e pós críticas estão interligadas entre o saber, identidade e cultura. Silva (2010, p. 21) pontua que “a existência das teorias do currículo está identificada pela emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo” e que “todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo”. Mesmo antes de usar a terminologia “currículo” os professores e professoras de várias épocas e lugares estiveram envolvidos nestes processos, ligados a formação do currículo em seu aspecto geral. O autor relata ainda que “as diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo.”

Ao buscarmos à etimologia da palavra currículo, vamos de encontro com sua origem no latim *Curriculum*, referindo-se a curso. Goodson (1998), considera o currículo como um curso a ser seguido. Hamilton (1991) apud Saviani (2009), o aponta como ordem e sequência dos elementos de um curso. Em suma, os autores apontam o currículo como um percurso a ser seguido e orientado, como objetivo formativo do sujeito, dando mais rigorosidade ao ensino e a sua formalização. Neste sentido Silva (2010), evidencia, que quando pensamos em currículo, pensamos apenas no conhecimento propriamente dito, e não nos referimos ao conhecimento que organiza o currículo.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em um currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2010, p. 15).



Saviani (2009), ainda enuncia que o currículo como movimento progressivo de carreira, remetendo “[...] uma entidade educativa que denotava uma totalidade estrutural e uma integridade sequencial, constituindo-se num todo unitário, que devia não apenas ser seguido, mas também acabado.” Neste sentido ponderamos o currículo como um instrumento em movimento progressivo, a ser seguido e acabado, conforme as exigências de cada unidade em curso.

O estudo sobre a história do currículo contribui em sua análise no progresso do termo, a partir do seu surgimento no contexto pedagógico, e na conjuntura do seu emprego, bem como na sua influência na atividade educacional (Saviani, 2009).

As teorias sobre o currículo apresentam a preocupação sobre como o currículo contribui no processo de escolarização do saber, ou seja, o que deve ser apreendido pelos sujeitos. Silva (2010), pontua que as teorias críticas realizam uma completa transformação nos princípios das teorias tradicionais. As práticas tradicionais não apresentavam possibilidades de questionar os modelos educativos em vigência sobre moldes dominantes de conhecimento, e neste sentido as teorias tradicionais predominavam na elaboração do currículo, no como fazer.

Silva (2010, p.30), relata que “As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.” As teorias críticas caracterizam-se por posicionar questionamentos presentes nos arranjos sociais e educacionais. Neste sentido, elas auxiliam em construir conceitos que possibilitem interpretar a tarefa real do currículo.

A partir desta caracterização das teorias críticas do currículo, o identificamos como elo de ligação com as situações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais que permeiam a sociedade, além de conceber o contexto como espaço de conhecimento e aprendizagem. Essa posição possibilita compreender quais conhecimentos contribuíram no processo de ensino dos sujeitos.

Silva (2010, p. 33), traz em discussão “ideologia, currículo e escola” neste sentido vamos de encontro ao que o Estado manifesta frente as massas populares em seu movimento de repressão e de responsabilidade ideológica, e sustentação da sociedade capitalista. Mantendo a reprodução do Estado capitalista, ele conta como seus aparelhos de repressão são orientados para manter os seus padrões ideológico. O primeiro mecanismo utilizado é o de repressão: polícia e judiciário. O segundo são os aparelhos de reprodução ideológica: religião, mídia, escola e família.

Althusser apud Silva (2010, p. 31), caracteriza a escola como um aparelho do estado, pois atinge todas as classes sociais por um determinando momento. Nesta perspectiva, por meio do currículo escolar o Estado utiliza a escola como aparelho de reprodução ideológica. A ideologia pontuada pelo Estado, atua de forma repressiva, dividindo os sujeitos em classes sociais. Colocando os trabalhadores em uma situação de subordinação e obediência; enquanto a classe dominante fica com a tarefa de comando e controle. Diante disso, as disciplinas escolares atuam como “reprodução da sociedade capitalista” que através de suas práticas, mantém seu controle sobre as massas, delimitando o que deve ser apreendido, reproduzindo a ideologia do Estado.

Neste sentido, os estudos de Apple (1982), pontua que o currículo está claramente estabelecido entre as estruturas da sociedade capitalista que dominam a economia; definindo a sua “hegemonia cultural”, pautando quais conhecimentos a classe trabalhadora e dominantes terão acesso, em vista de manterem seus interesses ideológicos.

Diante dos estudo de Silva (2010), as teorias críticas e pós críticas possibilita uma compreensão do currículo para além dos conceitos técnicos, de ensino, de categorias no processo de aprendizagem e desenvolvimento, grade curricular ou listagem de conteúdos. As teorias pós críticas do currículo não se limitam as características anteriores, o currículo nesta

perspectiva considera-se seus resultados e experiências, ou seja, “[...] aquilo que dele se faz” (SILVA, 2010, p. 147). Silva (2010), afirma que com base nas teorias críticas do currículo, compreendemos o currículo como espaço de poder, os conteúdos curriculares são marcados pelas relações sociais de poder. O autor ainda descreve

“[...] O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução das estruturas de classes da sociedade capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é em suma um território político (SILVA, 2010, p. 147 -148).

O currículo neste sentido, atua como mecanismo ideológico do Estado, mantendo sua doutrina na organização da sociedade capitalista. Por meio das teorias críticas compreendemos o currículo como uma construção social e histórica. Sendo um elemento carregado de conhecimentos, ideologias, interesses, dominação. Silva (2010), caracteriza o currículo como expressão de poder:

[...] definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução das estruturas de classes da sociedade capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é em suma um território político (SILVA, 2010, p. 148).

O currículo em uma tendência crítica nos apresenta que a partir das relações sociais, são estabelecidas o que cada classe social deve apreender e quais são seus papéis na sociedade. Frente a esta situação sinalizamos que o currículo expressa relações de poder e reprodução ideológica da consciência. Silva (2010), apresenta que, “[...] a formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo. Neste sentido o currículo apresenta o conhecimento como mecanismo de reprodução do poder, onde há o conhecimento para as massas (trabalhadores e/ou dominada) e para os capitalistas (dominante).

As teorias críticas do currículo, apontam o conhecimento como manifestação do poder. Neste sentido Silva (2010), expõe que, [...] o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder. Observamos que para apropriação do legítimo conhecimento, torna-se necessário libertar-se das ideologias de poder impregnada.

No contexto social e histórico, o currículo é um contingente de práticas associada a transmissão do saber e de conhecimentos prévios. Com isso, percebemos que a questão central da teoria do currículo é identificar os motivos pelos quais os conteúdos são retirados e outros são aprovados em sua composição. O estudo de Silva (2010) aponta o currículo como fruto de uma série de conhecimentos e saberes que precisamente compõem o currículo.

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados (SILVA, 2010, p. 15).

Saviani (2009, p. 31), em seus estudos, sistematiza quatro aspectos de grande relevância sobre os processos de elaboração e implementação curriculares. O primeiro aspecto pontuado, “[...] é que a elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e ao público que se destina.” Neste sentido, percebe-se que preocupações permeavam a formação das elites, pois a escolarização ofertada

aos trabalhadores “com propósitos humanísticos, científicos ou técnicos, numa visão patriarcalista ou democrática” definiram os conteúdos e quais currículos seriam disponibilizados as classes.

O segundo aspecto identificado por Saviani (2009, p. 33), indica que a “elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/apreendidos na educação escolar.” A autora indica a transformação da “cultura” em “cultura escolar”, possibilitando a estruturação de conhecimentos culturais, identificados de acordo com a prioridade para o ensino. Não limitando-se apenas o estabelecimento da cultura e da sociedade, mas dos fatores históricos manifestados por meio deles.

O terceiro aspecto relatado por Saviani (2009, p. 33), está ligado a história do currículo, refere-se “como construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas.” Coloca-se o currículo como campo de disputa das ideias, onde são colocadas questões de poder nas produções curriculares. Para finalizar, Saviani (2009, p. 34), corresponde a estudos históricos sobre o currículo, remete “há uma tendência, na elaboração dos currículos, a se seguirem normas, critérios, modelos mundiais, principalmente quando se trata de currículos em âmbito nacional, destinado às massas.” A autora desdobra o quarto aspecto em três hipóteses: caráter Funcionalista, representado pela valorização de um currículo que dá atenção as disciplinas modernas (matemática, ciências naturais, e ciências sociais; A de enfoque Historicista, apresenta a diversidade curricular por sistemas nacionais, com percurso próprio e currículos coerentes; a de visão de standardização institucional, aborda os valores modernos dos currículos modernos da escola primária, autônomo do desenvolvimento nacional, vinculado aos currículos entre as sociedades nacionais e valorização dos currículos (SAVIANI, 2009, 35).

Saviani (2009), realiza um desdobramento da caracterização da implantação dos currículos, e com isso percebemos a complexidade na garantia de currículos que sejam íntegros e integradores, possibilitando que os trabalhadores tenham o direito ao conhecimento historicamente construído, não sendo excluídos do direito a aprender. Permitindo que a cultura dos sujeitos seja respeitada e alocada na cultura escolar, garantindo que o acesso as demais culturas seja ofertado.

Ao analisarmos os estudos referentes ao currículo percebemos uma expressão de conteúdos que são abordados no contexto escolar, que serão utilizados no processo formativo de identidades dos sujeitos. No estudo de Silva (2010, p. 15), o autor contribui que em discussões cotidianas do currículos nos remetemos “apenas em conhecimento”, não atrelamos a ideia que são os “conhecimentos que constitui o currículo, eles estão inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido no que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, na nossa subjetividade.” A partir da posição do autor, podemos assegurar que o currículo expressa um universo de conhecimentos e saberes sistematizados, além das relações de identidade e poder estabelecidas, que contribuem a partir de demandas estabelecidas na sociedade.

Em uma interpretação pós – estruturalista, dizemos que o currículo expressa situações de poder, e as teorias do currículo buscam orientar o que o currículo precisa fazer-se (SILVA, 2010, p. 16). Neste contexto “[...] selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar entre múltiplas possibilidades, uma identidade ou uma subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”.

Considerando os estudos de Sacristán (2000), despertamos para os obstáculos na conceituação do currículo, pois são apresentadas diversas teorias e autores que divergem no que tange a complexidade e polissemia. O autor apresenta dois posicionamentos, o primeiro trata da compreensão dos significados, o segundo aponta o currículo como uma construção política, social, cultural, existente a partir das nossas experiências. Neste sentido, Sacristán, esclarece, o currículo como uma construção cultural, baseada nas experiências humanas:

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente a experiência humana. É antes de tudo, um modo de organizar uma série de práticas educativas (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Sacristán (2000), realiza apontamentos referente ao currículo, o autor o conjectura como algo modificável, frente as situações que o permeia, contribuindo que, a partir das experiências estabelecidas, torna-se um instrumento em movimento, perpassando por avaliações e alterações, fica como tarefa da escola criar as possibilidades para uma nova proposta curricular.

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

Com base nas contribuições de Sacristán, devemos compreender o currículo como consequência das relações estabelecidas na sociedade, contendo os elementos econômicos, sociais, ambientais, políticos, que permeiam a realidade dos sujeitos em seu contexto. Sacristán (2000, p. 15), apresenta que o “[...] currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através de condições em que se realiza e se converge na forma particular de entrar em contato com a cultura”. Entretanto, a sistematização do currículo, possibilita que os sujeitos tenham acesso ao conhecimento.

Ao compreendermos o currículo como um percurso, em constantes movimentos, dialogando com a sociedade e suas demandas sociais, econômicas, políticas e ambientais. Afirmamos que o currículo não pode apresentar uma visão reducionista na organização dos conteúdos e tornar um documento oficial que sistematiza apenas os conteúdos de interesse para alguns (SILVA, 2010).

Neste contexto, as teorias pós - críticas do currículo, questionam a noção de consciência, frente as conotações racionalistas e cartesianas, criticam a possibilidade de uma consciência coesa, centrada e unitária. Posterior as teorias críticas e pós –críticas não podemos dar o mesmo olhar para o currículo, precisamos contestar a simplicidade dada ao currículo, uma vez que seus significados estão carregados de representatividades. Diante da complexidade sobre o currículo, Silva (2010) afirma, “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: o currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p. 150).

A teorização crítica do currículo, a princípio esteve centrada nas teorias de reprodução. Ao longo do percurso, tornou-se claro que as relações estabelecidas na sociedade como, desigualdade, poder na educação e no currículo não deveriam ficar restritas à classe social; pois as teorias críticas do currículo precisam considerar as desigualdades educativas pautadas nas relações de gênero, raça e etnia. Tornando necessário compreender as relações hierarquizadas.

Tendo como base a teoria contemporânea, e as dificuldade e preocupações com a identidade étnica e racial, percebemos que essas questões, apresentam como artefato de saber e poder. A identidade é resultado de um movimento progressivo relacional, construindo-se representações culturais e sociais. Para Silva, neste processo caracteriza:

Diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência. O que é (a identidade) depende do que é (a diferença) e vice-versa. É por isso que a teoria

social contemporânea sobre a identidade cultural e social recusa-se a simplesmente descrever ou celebrar a diversidade cultural. A identidade tão pouco é uma coisa. Ela é resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença (SILVA, 2010, p. 101).

Partindo dos pressupostos, o currículo é recheado de questões étnico-raciais e da diversidade social e cultural, não se restringindo a acontecimentos, mas às discussões complexas das questões de identidades, diferenças e relações de poder. Com isso, precisamos interpretar e compreender as identidades e questionar o currículo.

A incorporação das questões étnico – raciais no currículo possibilita que a identidade social e cultural dos sujeitos seja instrumento de transformação, contribuindo na problematização do seu contexto. A partir disso, há uma perspectiva de currículo crítico, que leve em consideração a identidade e a cultura dos sujeitos, e todas as relações estabelecidas no contexto social, econômico e ambiental.

### **2.3.2 O Currículo da Escola do Campo**

O currículo da escola do campo na construção do saber precisa extrapolar a dimensão da disciplinarização, precisa ir de encontro com as situações que condicionam o cotidiano dos estudantes. Outro elemento importante a ser superado é a discussão de um currículo centrado na escola burguesa e nas realidades urbanas, que visa atender interesses da sociedade capitalista. A escola do campo, como projeto da classe trabalhadora, construindo um projeto de educação, que contribua com a luta dos camponeses, amparado em seu histórico de resistências aos projetos capitalistas para o campo em seus territórios, essa escola contribui na formação dos sujeitos e na transformação deste espaço. (MOLINA, SÁ, 2012).

O currículo da escola do campo precisa ser compreendido a partir de conceitos mais complexos, possibilitando construir uma proposta de escola que compreenda as demandas e cotidianos dos trabalhadores, um currículo que possibilite a problematização e construção do saber. Uma proposta, que extrapole a relação dos conteúdos e dos processos formativos empregadas pelas unidades escolares, e na seleção dos conhecimentos em cada etapa formativa do sujeito.

Nesta perspectiva Apple, afirma:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (...) a decisão de definir o conhecimento de determinados grupos como o mais legítimo, como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade (APPLE, 1989, p. 51).

No decorrer do processo histórico precisamos compreender os marcos históricos que permeiam os estudos do currículo, diante de situações que contribuam para a construção do saber na escola do campo. Moreira e Silva (1999), concorda com Apple (1989), quando diz, “O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares.” Nesta perspectiva o autor pontua que o currículo é um instrumento que no decorrer do processo histórico, está vinculado a um projeto de organização da sociedade e da educação.

Arroyo, Caldart e Molina (2008), apontam que o currículo para a escola do campo, precisa contemplar as necessidades dos camponeses na relação do trabalho com a terra. Um currículo que possibilite criar a identidade e o sentimento de pertença pela terra e pelo manejo dos cultivos e criações. A cultura e educação precisam estar vinculados à escola transformando o espaço escolar, os estudantes e comunidades.

Neste sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2008), apontam que o currículo da escola do campo precisa ser enriquecido de conhecimentos culturais, políticos, científicos e tecnológicos, onde homens e mulheres tenham condições de se apropriarem do saber.

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. Partindo dessa visão teremos que responder a questões concretas e incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para produção e o trabalho [...] (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 82).

Para Arroyo, Caldart e Molina (2008), um projeto de educação em construção, precisa estabelecer conexão com as matrizes culturais de seu povo, levando em consideração a cultura urbana e a cultura do campo, vinculadas a distensões e contestações hegemônicas. Os autores, delineiam que as matrizes culturais do campo, relacionam-se com os conhecimentos, saberes e identidade cultural dos sujeitos e o jeito de trabalhar e viver no campo. Torna-se necessário vincular as matrizes culturais com a vida do campo e com o currículo da escola do campo. Contrapondo a imersão de matrizes culturais urbanas hegemônicas que desconhecem a identidade do campo e seus conhecimentos.

Ao discutirmos uma proposta de currículo para a escola do campo, precisamos compreender as relações estabelecidas pela comunidade escolar, pois apresentam particularidades peculiares. Auxiliando na compreensão, Martins (2004), discute que “a escola não pode se dar ao luxo de ignorar o chão da escola.” Antunes (2011), relata que para a organização curricular de uma escola, torna-se necessário ter como base a realidade e o projeto de educação que se propõe, devem ser discutidos e avaliados pelos sujeitos que estão envolvidos na escola. Sacristán (2000), afirma que para implantação e efetivação de um novo currículo, torna-se necessário reinventar metodologias, saberes e habilidades, reestruturando o relacionamento com os estudantes, processos de direção, organização e avaliação. Outro aspecto importante seria possibilitar que os professores, nos processos formativos, busquem meios para a superação de práticas tradicionais.

Os estudos de Arroyo, Caldart e Molina (2008), reforçam a importância da elaboração e efetivação de currículos contrários aos estabelecidos, pautando um projeto de escola específico para o campo, podendo ser considerada uma educação alternativa, que fortaleça a proposta da formação humana, construindo referências culturais e políticas, para que os sujeitos sociais sejam capazes de intervir na sua realidade.

Arroyo, Caldart e Molina, afirmam que a escola do campo precisa de

[...] um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver amor a terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo [...] nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente de estudantes, mas das comunidades (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 57).

Reis (2009), afirma que os currículos precisam ser constituídos em um campo de insurgências, transgressões epistemológicas, onde os saberes comunicam-se, com saberes das comunidades (locais) e globais, não privando os sujeitos de amplificar a visão de mundo dos

sujeitos a respeito do contexto que estão inseridos. Neste sentido, o espaço escolar não pode tornar-se mero reprodutor de conteúdos vazios alicerçados a um currículo de origem europeia ou norte americana, que não contextualizam e contestam as situações intrínsecas ao contexto dos camponeses e dos profissionais da educação. Reis (2009), contribui dizendo que “[...] isso é a reprodução inquestionável de uma construção curricular que se pautou pelo universalismo exacerbado, [...] que reduziu ao enciclopedismo e ao cientificismo o currículo escolar.” Isso impossibilita que demais saberes pertinentes sejam alocados, suprimindo todo e qualquer conhecimento dos sujeitos.

Frente as lutas estabelecidas pelos movimentos sociais do campo, por uma educação e pelo direito a educação em seu espaço, no artigo 28, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 em sua Seção IV, no artigo 35, determina as seguintes normativas curriculares para a Educação do Campo:

Art. 35 Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010a, p. 12).

Assegurado na LDB e nas Diretrizes curriculares para a Educação Básica do Campo, as adequações pedagógicas em suas necessidades e conteúdos e metodologias apropriadas ao contexto do campo possibilita, a discussão de um currículo próprio para a educação do campo, diante das bases legais. As escolas do campo em sua organização precisam integrar e respeitar o campo como espaço de produção do conhecimento, dando importância ao contexto histórico, cultural, em toda a dinâmica social da comunidade. As normativas estabelecidas pela LDB, vislumbram a educação do campo como direito dos povos do campo. A LDB nº 9394/96 reconhece o campo e a sua diversidade, possibilitando adaptações pertinentes ao contexto do campo.

Mesmo diante destas normativas, as escolas do campo enfrentam muitas dificuldades quanto a sua autonomia na discussão por um currículo próprio. Isso acontece porque a escola está vinculada a uma proposta macro – organizacional, vinculado a legislações e orientações provenientes a nível nacional, estadual e municipal.

A construção de um currículo próprio para as escolas do campo, contribui na discussão de uma escola democrática, onde são condicionadas as relações sociais contemporâneas e a pluralidade de sujeitos imersos em contextos distintos; neste sentido profissionais da educação precisam colaborar para um trabalho coletivo comprometido com a escola do campo e com a sua diversidade, na busca pela unidade pedagógica e com a formação dos sujeitos. O educador do campo precisa colocar-se no processo, construindo uma proposta vinculada a um projeto de escola. Giroux e Simon (2013, p.121) dizem que “os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante”.

É indispensável que os educadores vejam “as escolas como esferas culturais e políticas ativamente engajadas na produção da voz e na luta pela voz” (GIROUX, MCLAREN, 2013, p.141). Os educadores do campo “[...] devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder” (GIROUX, 1997, p.29). Diante da importância do educador do campo, os mesmo devem ser protagonistas na discussão ampla e democrática do currículo

e de escola, permitindo que a construção do saber e a formação dos estudantes, sejam o mecanismo para a superação da escola reducionista ao conteúdo.

Diante destas questões, Antunes et al. (2011) nos alertam que as condições estabelecidas para a estruturação do currículo não levam em consideração as necessidades da sociedade, o currículo se encontra fechado, não permitindo criar oportunidades para questionar, avaliar e propor. Com isso torna-se necessário a efetivação de currículos que estejam articulados com as mudanças da sociedade, com a identidade cultural e social dos sujeitos. Os educadores e demais sujeitos envolvidos no processo precisam tornar currículo como um instrumento comunicável e passível de mudança.

Em vista da formação do educador do campo, temos a considerar que este profissional precisa estar em processo constante de formação, que seja comprometido com a luta pela Educação do Campo, vinculado ao projeto de escola que valorize as condições de vida, do trabalho, a cultura, as relações humanas e de sua identidade. Molina e Sá (2012), indicam a necessidade de destacar a importância da Licenciaturas em Educação do Campo, como possibilidade de formação dos sujeitos em áreas do conhecimento e em alternância. A formação dos educadores pelas Licenciaturas em Educação do Campo nas áreas do conhecimento, extrapola a visão reducionista de estudo por disciplinas, neste sentido os educadores neste processo precisam compreender e realizar a mediação necessária para a articulação de currículos, tendo condições conceituais para as devidas contribuições na superação da fragmentação e omissão dos conhecimentos. Molina e Sá (2012), reiteram que a luta pela garantia do direito a educação escolar do campo, vai além da efetivação das escolas do campo, pela permanência das escolas em atividade, pela ampliação dos níveis de escolarização, mas criação de possibilidades de formação dos educadores do campo por meio de políticas públicas.

Nesta perspectiva, Antunes et al. (2011) pontua:

As necessidades presentes na escola do campo exigem um [a] profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele [a] tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade. Nesse sentido, a demanda de formação do [a] Docente Multidisciplinar exige um repensar do modelo presente nas universidades brasileiras, centrado em licenciaturas disciplinares. (ANTUNES ET AL. (2011, P. 41)

Neste contexto a escola do campo necessita de educadores comprometidos e articulados com a proposta “que seja capaz não apenas de compreender as contradições sociais e econômicas dos sujeitos, [...] mas também de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e na superação dessas contradições (Molina e Sá, 2012, p. 470-471). A luta dos camponeses é pela superação da segregação dos conhecimentos e na luta pela universalização acadêmica do saber, pautando uma educação contra – hegemônica, superando as tendências dominantes nas políticas de educação para o povo camponês (Molina e Sá, 2012, p. 470-471). Freire, (2007), nos mostra que no processo educativo os educadores precisam compreender o ser humano em sua profundidade nas manifestações sociais, culturais estabelecidas em seu contexto.

Neste contexto, os currículos das escolas do campo, não podem reproduzir meramente um conjunto de conteúdos inúteis e vazios, sem base. O povo do campo é carregado de saberes, saberes que precisam ser valorizados. O currículo neste contexto, não deve ofertar apenas conhecimentos práticos corriqueiros, ele deve falar os sujeitos de conhecimentos contextualizados, não negando o direito de aprender sobre novas realidades e culturas.

[...] os currículos das escolas básicas do campo não podem reproduzir o conjunto de saberes inúteis que estamos agora retirando da própria escola da cidade. O homem e



a mulher do campo e da cidade têm saberes, mais sérios a aprender e a dominar. E para isso se coloca uma questão séria: Que currículo? Insisto que não seja apenas um conjunto de saberes utilitários. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 82).

Pautar um currículo para a educação do campo, torna-se uma luta necessária contra todos os pressupostos de segregação dos conhecimentos, sendo que a organização dos conteúdos com base no contexto escolar é imprescindível para o andamento de uma proposta de educação. Arroyo (2012, p. 235), expressa a função do currículo e sua importância para a escola do campo: “uma das funções dos currículos da educação do campo será a de dar centralidade política e pedagógica ao direito da infância e da adolescência, dos jovens e dos adultos do campo a se conhecerem nessa especificidade histórica e de garantir o direito”.

O currículo escolar deve estar incorporado ao contexto sociocultural da escola, pois a comunidade escolar é rica em conhecimentos construídos ao longo dos tempos, por um movimento de construção coletiva. RODRIGUES (2010, p.106), nos ajuda a compreender o contexto escolar em uma visão de totalidade: “A totalidade se constitui, dessa forma, em uma realidade em permanente construção, em um processo dialético de desfazer-se para novamente se recompor, renovada, em um novo todo”. Neste sentido a realidade<sup>1</sup> dos sujeitos deve ser considerada, pois ela se encontra em constante movimento de construção dialética do conhecimento.

A organização do currículo escolar na atualidade, inclusive nas escolas do campo, se desdobra por um contingente de saberes que estão fragmentados em disciplinas. Santomé (1998, p.55), salienta que “uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão”, mas é preciso que se construam conexões entre elas para que o conhecimento seja adquirido de forma ampla e integral, e principalmente, faça sentido. Arroyo (2015) reitera, “[...] Os currículos não são apenas conteúdos organizados por boas teorias e intenções ideológicas, são grades estruturantes de conhecimentos e do trabalho docente que pressupõem uma base material, um sistema.” Torna-se necessário, compreender o currículo, como um instrumento para além das disciplinas escolares, mas como a possibilidade de construção dos conhecimentos a serem trabalhados com os sujeitos.

Esta fragmentação dos conteúdos causa perda de muitos saberes ao longo da história, fazendo com que os conhecimentos não cheguem aos trabalhadores do campo, Molina e Sá (2012) contribui:

Por isso a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõem a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios. (MOLINA, 2012, p. 326).

Arroyo (2015), relata que, “Se a educação é um processo intencional, político em construção histórica, o currículo de formação de docentes-educadores/as e das escolas terá de ser uma construção histórica política intencional”, ou seja, ela deve ser assumida pelos “movimentos sociais e pelos intelectuais” que contribuem na discussão e teorização de uma consciência de mudança. A efetivação dos currículos das escolas do campo só pode ocorrer após a sistematização e incorporação da nova consciência e das novas análises da prática docente da Educação do Campo. Caso este movimento não aconteça, serão estabelecidas posturas de alta radicalidade, política e teórica, distantes das práticas cotidianas do currículo e

---

<sup>1</sup> A realidade não se apresenta de forma corriqueira aos indivíduos, não está dada, por isso é preciso apreende - lá em seus pormenores, ao que está subjacente ao primeiro olhar, pois a aparência não coincide com a essência daí a necessidade de ciência.

da docência. Sem a materialização de uma nova consciência, culminarão em práticas produtivistas da educação rural, resistentes a formação da consciência.

Para transformação da organização curricular, precisamos de um currículo comunicável, acessível, transitável, claro, íntegro, compreensível, inacabado, comprometido. Que sobressai a lógica dominante de educação, que supere a dicotomização do saber. Os currículos da escola do campo têm a tarefa de agregar o processo histórico, as relações sócias e políticas, de dominação, desterritorialização, de inferiorização, subalternação que são denunciadas pelas organizações sócias do campo. Possibilitar a incorporação de conhecimentos críticos da história; Garantir a libertação e emancipação dos sujeitos em constante movimento de construção; Elencar que os currículos integrem os conhecimentos, valores, culturas, identidades que os sujeitos do campo. Os sujeitos do campo precisam de currículos, que contribuam para ocupar o latifúndio do saber, das escolas, universidades. Tornando disponível a apropriação dos conhecimentos e na construção do acesso à educação íntegra, contextualizada, pura sem fragmentações. (ARROYO, 2015, p. 67)

### **2.3.3 Currículo em uma Perspectiva Interdisciplinar**

Ao longo do processo histórico, as escolas do campo ficaram reduzidas a grades curriculares provenientes das escolas da cidade. Não apresentando autonomia na avaliação de tais currículos, muito menos na efetivação de currículos apropriados a seu contexto. Ao abordarmos uma perspectiva interdisciplinar do currículo, vamos de encontro as propostas da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, possibilitando, uma abordagem crítica de currículo, além de evidenciarmos a superação da dicotomização do saber.

Para superar a lógica de educação fragmentada e desvinculada do contexto, torna-se necessário discutir um currículo com caráter interdisciplinar, contextualizado, pensar global, multidimensional, complexo, pensando as associações entre o todo e as partes (Morim, 2008). Moreira e Silva (1999), nos ajuda a compreender que o currículo não pode reduzir-se a transmitir passivamente os conteúdos, mas transformar-se em campo de produção e criação permanente de cultura. Neste sentido, o currículo pode ser compreendido como “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA E SILVA, 1999).

Fazenda (2008), nos ajuda a compreender a concepção de interdisciplinaridade como possibilidade de reconstrução do saber, instigando práticas educativas integradoras, oportunizando que os educadores tenham autonomia em suas práticas. Nesta perspectiva a autora indica, a interdisciplinaridade como atitude, ousadia na busca ao conhecimento, neste sentido vamos de encontro com a ousadia dos professores na busca por práticas interdisciplinares. (FAZENDA, 2008, p. 17). Compreendemos que o processo interdisciplinar vinculado a um projeto de escola onde o saber está em constante integração e reorganização, contribuindo a contextualização do conhecimento.

Japiassu apud Fazenda (2002), nos ajuda compreender a interdisciplinaridade, como processo de reestruturação epistemológica das disciplinas. Apresenta-se como possibilidade de reconstrução do ensino de ciências, ainda, como mecanismo de desenvolvimento do conhecimento científico. Além de colocar as disciplinas em um movimento constante de interpenetração. Assim, compreende-se a interdisciplinaridade como processo, não como um repertório a ser seguido.

Fazenda (2014), traz a reflexão sobre a construção dos saberes interdisciplinares, tais conhecimentos estão vinculados ao saber científico, na hierarquia das disciplinas, na sua estruturação, integração, mobilidade conceitual e a comunicação do saber. Neste movimento, busca-se a “cientificidade disciplinar” e a partir daí, a manifestação de “novas motivações

epistemológicas”. O autor pontua ainda que as disciplinas precisam explorar e contemplar os conceitos e articulação que estes saberes realizam no contexto da cientificidade. Nesta perspectiva as disciplinas apropriam-se do processo interdisciplinar, possibilitando que os educadores se envolvam na reconstrução das práticas, integrando o movimento das disciplinas e o mundo, abrindo caminhos e possibilidades.

Rodrigues (2010), em seu texto aborda que “por maior que seja a crítica que possamos realizar a fragmentação da ciência, para a implementação de processos interdisciplinares são imprescindíveis as disciplinas” (Rodrigues, 2010, p. 109). Neste sentido a contribuição das disciplinas oportuniza-se arquitetar como a ciência, chegará aos sujeitos, através dos processos formativos.

Saviani (2009), levanta uma preocupação, quando diz a escola atua como reprodutora e distribuidora do conhecimento, estagnando a compreensão da constituição da sociedade. Neste sentido precisamos compreender a necessidade de transformar o espaço escolar, possibilitando a reestruturação de currículos em uma perspectiva interdisciplinar libertadora, transformando ao longo do processo, a prática dos educadores.

Saviani (2009), faz uma crítica a perspectiva conservadora da escola, quando critica a lógica do saber dominante. A autora ainda apresenta que a cultura erudita sempre foi negada aos trabalhadores enquanto a cultura popular sempre foi afirmada. Ficando as massas tendo o direito negado a cultura em sua gênese, o que dificulta a formação dos educadores críticos, comprometidos e conscientes politicamente. Em vista dos trabalhadores superarem os estereótipos de segregação do saber, cabe a tarefa de “apropriarem-se do saber dos dominantes como instrumento de participação social, que inclui a produção de novos conhecimentos, visando à transformação da realidade (SAVIANI, 2009, P. 75)

Saviani (2009), pontua que o conhecimento não se aparta da sociedade, muito menos a natureza, pois afirma a sua capacidade de produção e reprodução de sua existência, tornando os seres humanos diferentes dos demais seres, pois são ativos e conscientes. A autora ainda relata que “o conhecimento é reflexo da realidade objetiva”. Nesta perspectiva o conhecimento é objeto da realidade, não é neutro, mas determinado pela história e pela sociedade. Com isso devemos compreender a realidade como totalidade, pois está em constante movimento de desconstrução e reconstrução (RODRIGUES, 2010). O conhecimento nesta perspectiva transita pela história da sociedade, estruturado a partir das relações e pela realidade objetiva, possibilitando uma olhar amplo e interdisciplinar.

Para Rodrigues (2010), a implementação de currículos em uma perspectiva interdisciplinar que possibilite a comunicação com os diversos campos das ciências, valorizando a construção de saberes, em uma proposta curricular que atenda as diferentes demandas dos sujeitos do campo. As escolas do campo ao reestruturarem suas práticas curriculares em processos interdisciplinares, vão de encontro com a superação de uma educação tradicional conservadora.

Rodrigues (2010), apresenta o emprego das áreas do conhecimento como uma proposta de construção dos conhecimentos em uma perspectiva de totalidade, podendo ser um mecanismo para estreitar o diálogo. Fazenda (2014), aponta a “A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém é necessário criar-se uma situação-problema” FAZENDA, 2014, p. 22).

No processo interdisciplinar educadores e educandos das escolas do campo precisam estabelecer uma rede dialógica na construção do conhecimento. Os estudantes e educadores neste sentido, precisam ser atuantes, onde os conhecimentos sistematizados (ciência) a realidade (totalidade) inter cruzem, comuniquem-se, reconstroem, assimilam, problematizam, analisem; permitindo a apropriação, reelaboração de significados e novas descobertas.

Os processos interdisciplinares superam a lógica dos conhecimentos fragmentados e permitem que os conhecimentos inter cruzem-se por meio de práticas pedagógicas

interdisciplinares. Este movimento possibilita ao conhecimento científico e popular conjecturar em processos de construção do saber. Este percurso deve ser realçado pelos educadores e estudantes instigados pela apropriação do saber. O currículo da escola do campo neste contexto, como um instrumento de transformação dos conhecimentos de forma contextualizada, onde conhecimentos antes inúteis, invisíveis em sua aplicabilidade, tornam-se um elemento presente em sua totalidade, contribuindo nas discussões do contexto.

Fazenda (2014), afirma que os profissionais precisarão desenvolver competências, que possibilitem a integração dos diversos saberes entre as disciplinas em ordem prática e didática. A autora reitera que os saberes disciplinares são “saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo dinamicamente sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjuguem os profissionais participantes” (FAZENDA, 2014, p. 06). Os educadores não poderão reduzir-se a saberes disciplinares, mas em um movimento de integração interdisciplinar, valorizando os saberes construídos por educadores.

Pensar um currículo para as escolas em Pedagogia da Alternância é pensar em um material construído em mutirão pelo coletivo de monitores dos CEFFAs que a partir das bases legais, organizam o currículo diante de uma integração entre conteúdos e Temas Geradores. O currículo dos CEFFAs é um instrumento de integração dos conhecimentos, tornando – se assim um documento que norteia o monitor durante o ano letivo. Nesta perspectiva, os conteúdos organizados em Temas Geradores possibilitam uma integração entre a realidade do estudante (prática), e os conhecimentos/conteúdos apreendidos na escola (teoria), permitindo que os estudantes vivenciem estas duas situações em um movimento alternado de construção coletiva do conhecimento sistematizado.

## 2.4 O Plano de Curso Orgânico

A RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância é responsável por garantir a unidade pedagógica dos CEFFAs, possibilitando troca de experiências entre as instituições e alinhamento de orientações e práticas. Os CEFFAs das regiões norte e noroeste do Estado, articulados pela RACEFFAES, elaboram o currículo, denominado por eles como Plano de Curso, instrumento construído pelos monitores de suas respectivas áreas de conhecimento, atuantes nas unidades de ensino das diversas escolas.

### Segundo a RACEFFAES

O Plano de curso é o resultado das experiências acumuladas através de assessorias feitas pela APEFA (Argentina) nas semanas de aprofundamento do MEPES (Movimento de Educação Profissional do Espírito Santo), seguindo da própria experiência acumulada pela prática dos CEFFA's (Centros Familiares de Formação em Alternância) do Espírito Santo. (RACEFFAES, 2010, p, 01)

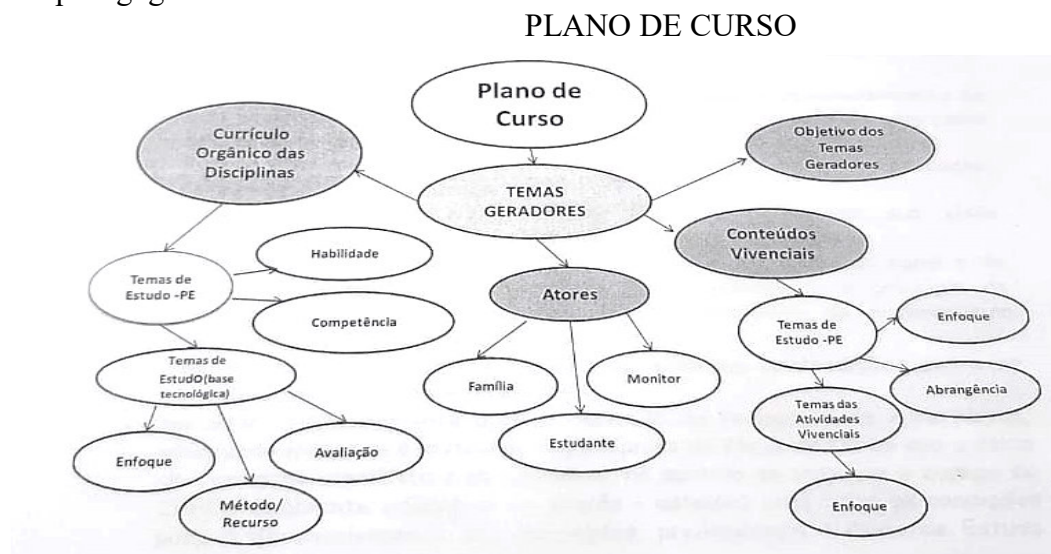
### Segundo Almeida (2019), os monitores

[...] têm a autonomia em definir temas e conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas, levando em consideração que o conhecimento deve ser construído a partir dos saberes prévios dos educandos sobre suas realidades, diferenciando-se de outras escolas, que adotam esse discurso, mas, na prática, não envolvem diretamente nem os educadores, nem os estudantes no processo de produção curricular. (ALMEIDA, 2019, p. 19).

A Regional ao propor articular os monitores dos CEFFAs para a elaboração do Plano de Curso, se coloca diante de um processo de planejamento e elaboração. Em seus documentos descreve: “[...] mecanismo metodológico que garante a Formação Integral, trabalhando a formação técnica, acadêmica e humana em função da formação profissional

sócio-política. Ele define os rumos do processo educativo desenvolvido pelo CEFFA” (RACEFFAES, 2010).

A Figura 09 apresenta como o plano de curso é desdobrado para ser aplicado na escola em pedagogia de alternância.



**Figura 09:** Abrangência do Plano de Curso.

Fonte: RACEFFAES, 2010)

O Plano de Curso é o subsídio dos educadores, têm como finalidade assegurar que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos negados historicamente aos trabalhadores, proporcionando que no decorrer do processo formativo os sujeitos possam compreender a importância do conhecimento como mecanismo de transformação social, e da formação da consciência crítica. A comunicação entre a realidade e as áreas do conhecimento, possibilita a reflexão sobre a realidade, problematizando-a e diagnosticando situações que precisam ser contestadas.

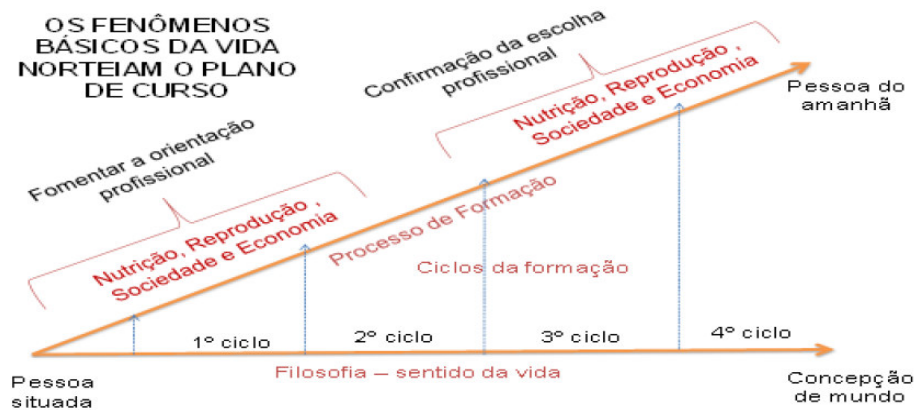
Com a criação da RACEFFAES em 2003 e com a organização das equipes de serviço para a elaboração do Plano de curso [...] foi possível articular o envolvimento de todos os monitores (as) por área do conhecimento e disciplinas para revisar a prática e elaborar o currículo orgânico das disciplinas, como parte indispensável do Plano de curso. (RACEFFAES, 2010, p, 01).

A organização, elaboração, avaliação do Plano de Curso é realizada pelos monitores dos diversos CEFFAs, mas nem sempre para RACEFFAES é uma tarefa fácil, pois há uma grande rotatividade dos monitores, pois nos CEFFAs públicos, grande parte dos educadores são contratados por designação temporária, isso dificulta os trabalhos na elaboração deste material, que é construído ao longo de dois anos nas oficinas. Almeida (2019), destaca sobre as dificuldades da RACEFFAES na elaboração,

[...] Como as oficinas vão sendo feitas por etapas, quando são inseridos novos educadores nas escolas, estes acabam por ter dificuldade de compreender o que foi construído até aquele momento. Outra situação que gostaríamos de destacar aqui é a dificuldade em garantir representações de todos os CEFFA”s na construção do currículo, devido a vários fatores, principalmente a não liberação dos educadores pelas unidades de ensino, o que tem implicações na garantia de uma construção coletiva. (ALMEIDA, 2019, p. 103)

Os Temas Geradores segundo a Regional, garante a motivação para a investigação da realidade, a sua organização nas respectivas séries apresenta uma evolução de acordo com o

perfil do ciclo de formação. Segundo a instituição para a organização dos Temas Geradores, que organizam os Planos de Estudo, ele segue a ordem do desenvolvimento humano que são a infância e adolescência. Sendo eles: a nutrição, a reprodução e a interação social (RACEFFAES, 2010).

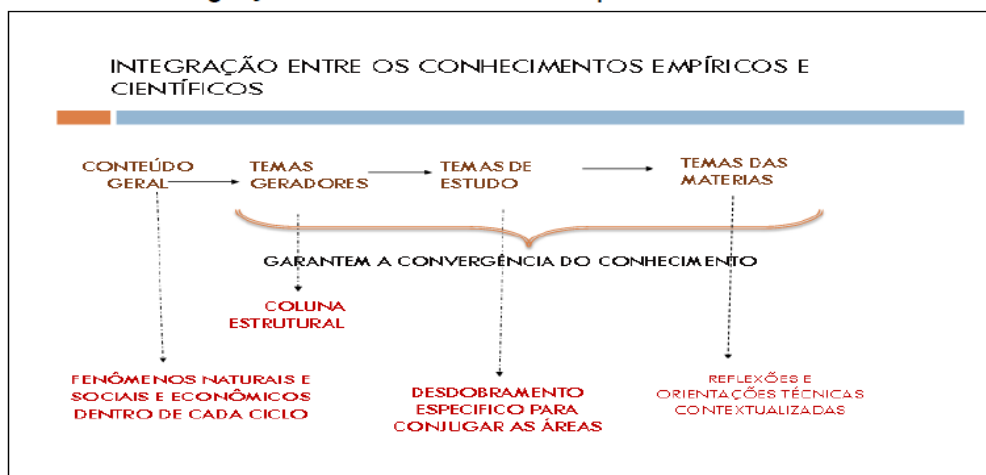


**Figura 10:** Os fenômenos que norteiam o Plano de Curso.

Fonte: (RACEFFAES, 2010)

O Plano de curso no CEFFA é o Instrumento que possibilita “[...] movimento da integração do conhecimento, da participação dos sujeitos, da relação com a realidade, pois o mesmo é constituído de forma orgânica, ou seja, pensado e projetado a partir da realidade em que os sujeitos estão inseridos.” (POMUCHENQ, 2019, p. 50)

A figura 11 esclarece como acontece a integração entre os conhecimentos empíricos e científicos deste currículo orgânico praticado no CEFFA “Jacyr de Paula Miniguite” partindo do conteúdo geral estabelecido pelos fenômenos econômicos e sociais dentro de cada ciclo, Temas Geradores sendo coluna estrutural de orientação dos conhecimentos, os Temas de Estudo o desdobramento das áreas e retrato da realidade e os temas das matérias e as suas reflexões e orientações contextualizadas.



**Figura 11:** Integração entre os conhecimentos empíricos e científicos no Plano de Curso Orgânico.

Fonte: (RACEFFAES, 2010).

Neste sentido vamos de encontro com uma prática pedagógica que preza pela integração dos conhecimentos e culminância com as realidades estabelecidas dos estudantes.

O plano de curso neste sentido, proporciona que os conhecimentos caminhem por onde os sujeitos caminham, os temas geradores e os planos de estudo, são os instrumentos que norteiam este trabalho, possibilitando que os conteúdos e disciplinas sejam organizados de acordo com a série, criando comunicação entre conhecimentos empíricos e científicos, comunidade e escola.

A organização do currículo, nas suas respectivas áreas do conhecimento, possibilita que aconteça um diagnóstico das diferentes realidades vivenciadas pelos estudantes, impulsionado pelo movimento do Plano de Estudo, que possibilita a reflexão, contribuindo com os estudantes: “[...] ser agente para que o meio onde ele vive possa desenvolver-se de forma sustentável e solidária.” (RACEFFAES, 2010)

A organização do Plano de Curso ou currículo dos CEFFAs tem como base as leis nacionais e alinhadas com as realidades dos estudantes, a fim de que os conhecimentos prévios, propiciem a tomada de consciência sobre as realidades vivenciadas. A organização dos conteúdos de forma tematizada em suas disciplinas, oportuniza aprofundamento dos respectivos conteúdos. (RACEFFAES, 2010).

Para a elaboração do Plano de Curso a RACEFFAES estabelece alguns critérios que estão descritos nos aspectos introdutórios do documento do Ensino médio, como: Planejar ações para o processo educativo, Fomentar a filosofia da Pedagogia da Alternância, numa concepção integral de educação humana e social, Formação do homem protagonista como capacidade de transformação social, Refletir o cotidiano de forma progressiva e consistente da pedagogia, Promover uma educação que defenda a cidadania e o desenvolvimento da sociedade, Buscar elementos da formação constante para estudantes, monitores e famílias, Situar o jovem na sua realidade ampliando sua visão crítica e participativa, interpretar a situação da educação rural e da práxis da Pedagogia da Alternância, Identificar, compreender e refletir sobre as contradições das instituições, Refletir constantemente a ação reflexão da Pedagogia da Alternância, Desenvolver práticas do exercícios da vida social: habilidades, atitudes e consciência, integrando os conteúdos vivenciais com os científicos. (RACEFFAES, 2010).

## **2.5 O Plano de Curso da EFA “Jacyra de Paula Miniguite”**

O ponto de partida para a organização estrutural do Plano de Curso se dá pelos Temas Geradores. Zamberlan afirma,

No Plano de Curso Orgânico por Temas Geradores, o conteúdo desenvolve-se progressivamente, tentando respeitar a evolução psicossocial do aluno (a). Após ter estabelecido os objetivos gerais e específicos do curso e específicos para cada região. (ZAMBERLAN, 1995, p, 24).

Os temas geradores são o eixo que sustenta as atividades pedagógicas do CEFFA, a partir dele desencadeará várias atividades que posteriormente serão desenvolvidas com os estudantes, orientadas pelo monitor. RACEFFAES (2010), “Os Temas Geradores são situações que emergem do diagnóstico, ou seja, situações de interesse e motivação das pessoas e da realidade de abrangência do CEFFA.” Aponta Telau (2015, p.2), “[...] são eixos da formação que procuram abranger toda a realidade social, econômica e cultural da região; por isso, geralmente eles não são escolhidos por uma ou outra escola, mas por uma articulação regional, para que se abranja essa realidade mais ampla”

Freire (2011), esboça sobre a importância do Tema Gerador em uma perspectiva de contextualização dos conhecimentos em uma interação entre ciência e realidade, possibilitando que os sujeitos tenham condições de tomada de consciência sobre a realidade:

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

Na Escola Família Agrícola “Jacyr de Paula Miniguite” o Plano de Curso tem como base os Temas Geradores, onde são traçados os objetivos que contribuem para delinear os temas de estudo, que são provenientes do levantamento de situações que serão problematizadas e aprofundadas pelas áreas do conhecimento. O quadro abaixo ilustra os Temas Geradores, objetivos e temas de estudo, trabalhados com os estudantes do ensino médio do curso técnico em agropecuária, por série.

**Quadro 01** - Organização dos Temas Geradores, objetivos e temas de estudo.

SÉRIE	TEMA GERADOR	TEMAS DE ESTUDO
1ª Série	O Home e a Terra	Uso e aproveitamento do solo; A distribuição da terra;
	Alimentação	Alimentação das plantações e criações.
2ª Série	Saúde	A saúde das plantações e criações.
	Reprodução	A reprodução das plantações e criações
3ª Série	Agroecologia	Clima e energia na produção agropecuária A diversificação agropecuária
	Administração Rural	O planejamento e a organização do estabelecimento agropecuário com bovinocultura As organizações sociais do campo

Fonte: (RACEFFAES, 2010, adaptado)

A estrutura do Plano de Curso é um elemento que possibilita, melhor compreensão dos educadores dos CEFFAS, facilitando a comunicação. Esta forma de organização dá condição para compreender a organização, as integrações e aprofundamentos dos conhecimentos,

**Temas de estudo** ou plano de estudo são o desdobramento do Tema Gerador, ou seja, os temas de estudo estão conectados com os Temas Geradores, na perspectiva do currículo do CEFFA, em contextualizar os conhecimentos, o Plano de Estudo, realiza o diagnóstico da realidade, ao colocar em comum, são elencadas situações do cotidiano dos estudantes que precisam ser aprofundados pelas disciplinas. Neste momento acontece a relação da realidade com conhecimento científico.

**Competências e habilidades**, correspondem os objetivos gerais e específicos do estudo e do tema gerador.

**Enfoque** é caracterizado por três situações: conteúdo, motivação e hipótese. O conteúdo expressa o que se pretende estudar na disciplina a partir do tema de estudo. A motivação representa a importância de estudar o referido tema. A hipótese sempre traz consigo um problema, “por que estudar o tema?”.

**Metodologia, recursos e fontes**, são propostos pelos monitores no momento que os monitores estão em elaboração do Plano de Curso, onde são elencados a partir dos temas de estudo o jeito de trabalhar de forma contextualizada, objetivando alcançar a competência na sessão e na estadia. Onde são apontados recursos e fontes e possibilidade de integração dos conhecimentos que contribuiriam na reflexão do tema de estudo.



**Avaliação**, desdobra-se em duas situações objetivo e conteúdo e metodologia. O objetivo apresenta o aprendizado que foi aprimorado durante o estudo do tema, diagnosticando se o estudante alcançou as habilidades, superando as suas dificuldades. A avaliação do conteúdo e metodologia, representa sugestão das possibilidade de integração entre as disciplinas nas respectivas áreas do conhecimento, demonstrando a integração prática e teoria. Possibilitando uma avaliação processual em culminância com as atividades propostas.

O Plano de Curso do CEFFA está organizado por disciplinas, e na sua estrutura o mesmo dá orientações quanto a integração dos conhecimentos com outras disciplinas, a forma de organização contribui com o trabalho dos educadores, a sua estrutura possibilita compreensão, pois ele apresenta além dos conteúdos possibilidades de integração, aulas práticas, avaliação e atividades para a estadia. Sacristán (2000), contribui “[...] os conteúdos, apresentam claramente delimitados uns em relação a outros, com fronteiras nítidas, diferenciadas com clareza.”

O Plano de curso da EFA, é o instrumento que está atrelado com a prática docente dos educadores, a sua utilização e compreensão possibilita desenvolver a relação entre a realidade e o aprofundamento científico, abrindo olhares para a integração dos conhecimentos, além de garantir a contextualização dos conhecimentos. Neste sentido o Plano de Curso do além da orientação, assegura que os conhecimentos não estejam desvinculados do contexto ou vazio.

Os temas abordados no currículo, possibilitam um intregação entre a ciência e a realidade, problematizando tais conteúdos e como a metodologia possibilita esta integração. As equipes de Plano de curso, contruíram este material com a finalidade de potencializar a integração, como colocado a seguir:

O sentido da tematização é contextualizar os conteúdos das diciplinas, dando significação a este conteúdo, entender o conteúdo com a realidade, projetar a razão do estudo, explicitando o motivo do mesmo, da indicação da metodologia a ser utilizada, fomentar a integração das áreas, problematizar os conteúdos instituídos, interagir ciência e realidade. RACEFFAES (2010).

### **2.5.1 O Plano de Estudo nos CEFFAs**

Para que o currículo da Pedagogia da Alternância se efetive é necessário que instrumentos pedagógicos desenvolva suas orientações na prática dos monitores e estudantes, sendo os instrumentos pedagógicos, características dos CEFFAS. Zamberlan (1996), descreve que “O Plano de Estudo (PE) é um instrumento da Alternância e do Plano de Curso. Através dele se faz a integração da vida com a EFA, criando no estudante o hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização científica.” O plano de estudo é considerado o principal instrumento das escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, ou seja, o método guia desse processo.

Consiste como princípio de sustentação de sua identidade, pois possibilita que os temas ligados ao contexto vivido pelo estudante se tornem o eixo central de sua aprendizagem, sendo, portanto, o canal de entrada da cultura popular para a escola e família. O Plano de Estudo possui sua estrutura na seguinte dinâmica: Mobilização\investigação, problematização, reflexão/generalização e conscientização/ação. Esta ação pedagógica tem destaque maior como guia de estudo dos temas da realidade, elaborado periodicamente pelos educadores e estudantes, permitindo que a contextualização da realidade seja sempre o eixo central da aprendizagem. (HASTENREITER, 2018, p. 43)

O Plano de Estudo garante investigar a realidade dos estudantes, e a partir destes saberes prévios, são sistematizados e reelaborados, dando base ao trabalho a ser desenvolvido dentro das disciplinas. Gerke de Jesus (2011), coloca que o plano de estudo é o principal mecanismo de mediação da pedagogia da alternância, em uma pesquisa participativa, integra a realidade dos estudantes em sua vida, no trabalho, e a família com o CEFFA é desenvolvida. Dessa forma é realizada a práxis entre a teoria e a prática, pontuando o trabalho na sala de aula e o que é vivenciado pelos estudantes em suas comunidades de origem. Zamberlan acrescenta ainda que:

[...] constitui um meio para o diálogo entre Aluno – EFA – Família. É feito de questões elaboradas em conjunto, na EFA a partir de um diálogo entre Alunos e monitores, tendo por base a realidade objetiva do jovem. Questões ligadas ao seu meio, situação familiar, técnicas, a família, a saúde da comunidade, os remédios caseiros, os meios de transporte, os meios de comunicação, a religião, as fontes de energia, ... (ZAMBERLAN, 1996, P.29).

É importante ressaltar também que o Plano de Estudo mobiliza diretamente:

Os Estudantes como protagonistas da investigação, da pesquisa e como agentes mobilizadores dentro da Alternância; A Família e outras entidades, entendidas como coletivos que vivenciam a realidade sócio/econômica do estudante e que se dispõe a dialogar sobre suas experiências de vida e de trabalho; O Educador/monitor como orientador da funcionalidade metodológica, estimula, acompanha e facilita o envolvimento do estudante como protagonista e assessora o processo de reflexão na dinâmica da práxis integrando o conhecimento vivencial com o conhecimento científico, promovendo uma relação autêntica entre a vida e a escola. (Projeto Político Pedagógico, 2015).

Nesta perspectiva o Plano de Estudo como instrumento pedagógico, orientado pelo Tema Gerador e pelo Plano de Curso, possibilita que a pesquisa aconteça de forma participativa envolvendo os sujeitos das suas distintas comunidades, levantando aspectos de suas realidades, e possibilitando a relação entre escola e comunidade. Neste sentido, os estudantes ao retornarem para o CEFFA com a sistematização da realidade, os aspectos do cotidiano dos estudantes, torna-se o objeto da reflexão. O Plano de Estudo é afirmado pelo Projeto Político Pedagógico (2015) “[...] o Plano de Estudo permite que os temas ligados ao contexto vivido pelo jovem se tornem o eixo central da aprendizagem.” Nesta perspectiva, podemos dizer que o Plano de Estudo possibilita levantar questões presentes na realidade, sendo levados e colocados em comum com os demais estudantes e monitores, sendo sistematizados, informações e questionamentos, formando-se os pontos de aprofundamento, que serão aprofundados nas áreas do conhecimento. As questões que não são correspondidas nas áreas do conhecimento, são realizadas atividades complementares como cursinhos, palestras e intervenções, visitas e viagens de estudos. Existe toda uma sequência de organização deste instrumento, sendo desenvolvida nos seguintes passos:

**Motivação do Plano de Estudo:** Neste momento existe todo um envolvimento dos monitores para a motivação do Plano de Estudo, realizando sempre uma música, uma música, ornamentação do espaço, um poema que busca despertar nos estudantes o interesse em compartilhar seus saberes, suas opiniões, angústias, dúvidas, sugestões sobre o tema proposto. Este tema é planejado pelos monitores, no que é denominado “ênfase do Plano de Estudo”, e segue alguns critérios de elaboração como: *O Conteúdo:* Quais são os elementos centrais que se espera da pesquisa que os estudantes irão realizar com os familiares ou as pessoas da comunidade. *Motivação:* O estudante irá alcançar os objetivos propostos na pesquisa. E por fim a *Hipótese:* São as variáveis situações problemas acerca do tema.

**Elaboração do Roteiro de Entrevista:** Após o envolvimento dos estudantes e monitores, contextualizando o tema de enfoque do Plano de Estudo, orientado pelo currículo, os estudantes são orientados a formar grupos para formularem questões sobre o assunto que devem ser investigadas em suas comunidades, ou seja, na realidade em que vivem. Feito isso, por todos os grupos, os monitores analisam as questões, visualizam o que tem em comum em cada grupo, e organizam um questionário único (roteiro de entrevista) que será utilizado por todos os estudantes. O estudante é orientado a planejar suas questões com base em alguns critérios, sendo eles: **FATO CONCRETO:** Como a realidade se apresenta. **ANÁLISE:** Permite que os entrevistados deem sua opinião. **REFLEXÃO:** Permite que o entrevistado reflita sobre a temática. **IDÉIA GERAL:** Garante que o entrevistado aponte alternativas.

O roteiro de entrevista possui sua estrutura toda organizada, com introdução sobre o tema, as questões, logotipo da escola, critérios de escolha do entrevistado, assim como um local de assinatura, o que comprova a sua autenticidade.

**Entrega do Roteiro de Entrevista:** Este momento também é feito coletivamente pelo professor, de forma a revisar junto com os estudantes as questões, se existe dúvida em relação alguma questão, para que ao chegar no local da entrevista, o estudante não tenha dúvidas quando se dirigir ao entrevistado.

**Realização das Entrevistas:** As entrevistas são feitas por cada estudante no período denominado estadia, ou seja, o momento em que o estudante está no meio sócio profissional. Respeitando sempre as abrangências pré definidas no momento de elaboração do Plano de Estudo.

**Apreciação:** Após o período de realização das entrevistas, o estudante irá voltar para a sessão escolar, e coletivamente irão socializar como foi o processo, se tiveram dúvidas, e as impressões gerais dos entrevistados e da atividade.

**Pré – Síntese:** Feito a apreciação, os estudantes são orientados novamente a formar grupos que se aproximam mais com as localidades de origem, para sistematizarem as respostas das questões, ou seja, por tópicos das questões.

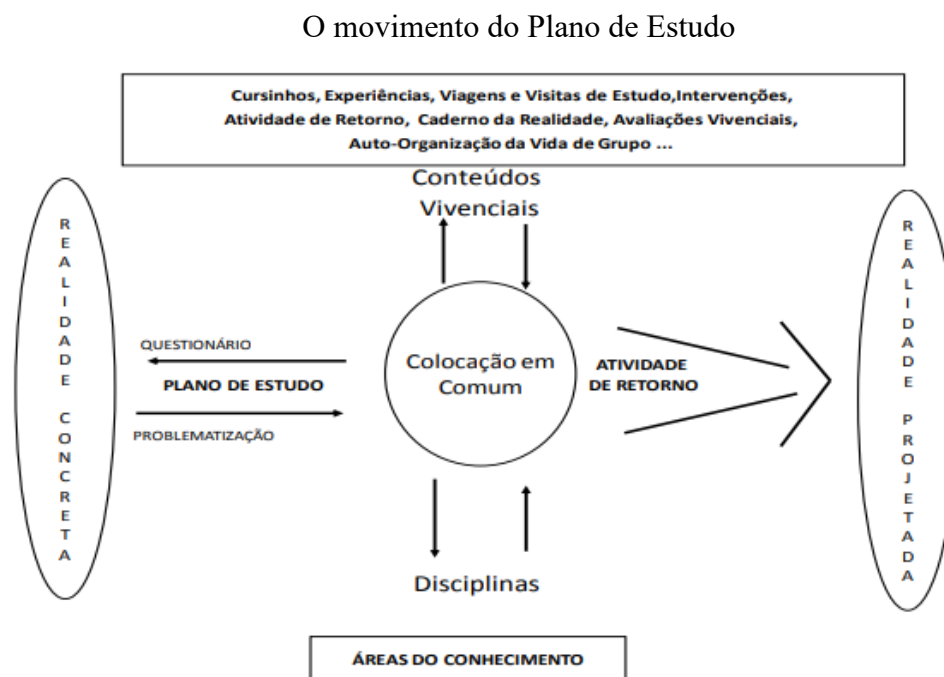
**Colocação em Comum:** Após os grupos produzirem suas sínteses, é o momento de colocar em comum para a turma tudo o que foi diagnosticado nas comunidade, como pontos positivos, pontos negativos, e a partir disso são direcionados os “*pontos de aprofundamento*”, no qual dão sustentação para ser melhor direcionado, estudado nas áreas do conhecimento. Petterson e Teixeira (2007) apud MELO, SILVA (2014), destaca que [...] nesse momento é possível identificar as convergências e divergências no desenvolvimento do PE de cada educando, assim como possibilita motivar a construção de novos conhecimentos a partir da socialização da pesquisa realizada.

**Síntese ou Relatório:** Este é o momento em que o estudante individualmente irá produzir em forma de texto, um relatório que abrange todo o roteiro de entrevista e as principais impressões observadas na colocação em comum. Essa síntese irá compor juntamente com o roteiro de entrevista, o “*Caderno da Realidade*”, que também é um dos instrumentos do CEFFA, que irá ser abordado mais à frente.

Portanto podemos definir o Plano de Estudo como a chave principal de todo o processo de relação entre a teoria e a prática, entre o ir e vir da comunidade para a escola. Percebe-se que na Pedagogia da Alternância tudo é inter-relacionado, ele garante a interdisciplinaridade, e tudo parte da realidade em que os estudantes estão inseridos. Com isso garante que os estudantes possam intervir e buscar alternativas que ajudem os agricultores e familiares no dia a dia do trabalho no campo, tornando os sujeitos mais críticos e autônomos.

Neste sentido, o PE, estabelece o movimento, onde são levantadas questões a partir da realidade, na colocação em comum e no levantamento dos problemas, o aprofundamento acontece por meio das disciplinas e dos conteúdos vivenciais, sendo projetada o retorno dos

questionamento para a realidade dos estudantes. Com isso podemos sistematizar como funciona a dinâmica do Plano de Estudo, como mostra na imagem abaixo:



**Figura 12:** O movimento do Plano de Estudo.  
Fonte: RACEFFAES (2010).

### 2.5.2 Os Instrumentos Pedagógicos

Existem vários instrumentos pedagógicos que dão sustentação a Pedagogia da Alternância, e são de suma importância nos CEFFAS. Segundo Caliari (2002), “Não só dinamizam sua operacionalização, como também garantem uma interação permanente família – escola – jovens.” Os instrumentos pedagógicos e/ou conteúdos vivência, contribuem na fundamentação da realidade, em conjunto com as áreas do conhecimento. Os instrumentos pedagógicos são eles: Folha de Observação, Caderno da Realidade, Caderno de Acompanhamento, Visitas e Viagens de Estudo, Visita às Famílias, Intervenção e Palestras, Cursinho/Oficinas, Atividade de Retorno, Estágio Supervisionado, Projeto Profissional do Jovem, Auto-organização dos Estudantes e Experiência na Sessão e na Estadia.

**Folha de Observação (FO):** A folha de observação é um instrumento complementar dentro do Plano de Estudo, ou seja, quando não é possível tratar de todo o enfoque, ela serve para dar continuidade e abranger outros temas possíveis que poderiam ser tratados.

**Caderno de Acompanhamento (CA):** O caderno de acompanhamento é o veículo de comunicação entre família e monitor no movimento da sessão e estadia, sendo a ele a função de planejar e orientar os estudantes, pois nele consta as principais atividades realizadas pelo estudante na sessão e na estadia. Na sessão será registrado o planejamento da semana, organizando o período da sessão, caso aconteça alguma atividade programada para aquela semana, como palestra, motivação do plano de estudo e entre outros.

Na Estadia, ou seja, no meio familiar o estudante planeja a sua semana, detalhando os momentos de estudo, trabalho e vivência, e registrando tudo o que realizou de “atividades práticas” (capinou uma horta, irrigou as plantas, tratou de criações, tarefas domésticas), de “estudos” (atividades das disciplinas que realizou) e de “Social” (Foi alguma festa, na igreja, viajou e etc.). Ao chegar na escola os estudantes têm um momento coletivo de “socialização

da estadia” no qual cada um relata o que realizou durante os dias no meio familiar. Esse instrumento permite a integração entre os parceiros da formação (Monitores – Estudantes e Familiares) e o compromisso na formação integral do estudantes.

**Visitas e Viagens de Estudo:** As visitas e viagens de estudo são planejadas a partir do enfoque do plano de estudo em cada trimestre, e permite que os estudantes vivenciem realidades diferentes da qual estão inseridas. Para esta atividade elabora-se roteiro de observação e entrevistas, sendo utilizadas pelos estudantes durante os momentos de intervenção. A atividade garante que os estudantes visualizem novas práticas e possam tirar dúvidas, sugestões e levar novos conhecimentos para a comunidade. As visitas e viagens tem a função de possibilitar ao estudante observar, conhecer, comparar e descrever as realidades diferentes do CEFFA e do meio sócio profissional, aprofundando os Temas Geradores e Planos de estudo em questão.

**Visita às Famílias:** Esta ação é de grande relevância dentro da Pedagogia da Alternância, é o momento que os monitores participam da vida pessoal do estudante e tem um contato ainda mais próximo com os estudantes e familiares. Essa atividade permite adentrar a realidade de cada estudante, e possibilita diagnosticar a situação econômica, social e cultural que estão inseridos. É o momento de diagnosticar e analisar o desenvolvimento dos parceiros na formação e elencar a importância do trabalho da escola.

**Intervenção e palestras:** Esta atividade é um momento de trocas de saberes e experiências, em que são convidados parceiros a ministrar uma palestra ou socializar suas experiências para os estudantes sobre determinados temas, a fim de garantir que os estudantes tenham acesso a novos conhecimentos.

**Cursinho/Oficinas:** O cursinho ou oficinas, é um instrumento que visa ser de caráter científico e prático, no qual os estudantes realizam aprofundamento científico e posterior vão à campo para realizar alguma atividade complementar, com enfoque no tema do Plano de Estudo e geralmente é realizada pelos próprios monitores ou parceiros externos.

**Atividade de Retorno (AR):** Essa atividade como o próprio nome diz, é um retorno para a comunidade, ou seja, o estudante absorve informações com os agricultores, leva para a sessão escolar, discute, aprofunda as discussões nas disciplinas, o estudante é orientado a realizar uma devolutiva para a comunidade onde estão inseridos. Esse instrumento permite responsabilidade, autonomia e sentimento de pertença com o lugar onde mora, pois orienta os agricultores com possíveis alternativas de melhoramento de suas práticas, visto que muitos não tem nenhuma orientação técnica. Tudo isso é realizado a partir de um roteiro organizado na sessão escolar pelos monitores e estudantes.

**Estágios Supervisionado:** O estágio é realizado pelos estudantes do ensino médio, possibilitando a profissionalização dos estudantes técnica de nível médio, no caso do estágio o Plano de Estudo possui um movimento que parte do científico para o prático e do prático para o científico, onde os estudantes exercitam o método de investigação científica. Neste momento o estudante torna-se um pesquisador, pontuando problemas a serem sistematizados, sugerindo aos agricultores alternativas que contribuam com o desenvolvimento da unidade produtiva. Os estudantes são orientados pelos monitores, e também pelo “mestre de estágio”, sendo ele o responsável pela orientação do jovem na sua profissionalização. Os estágios são organizados por Temas Geradores e desdobrados em Planos de Estudo aprofundados nos estágios. No CEFA “Jacyrá de Paula Miniguete” o estágio supervisionado é iniciado no segundo Semestre da 2ª série do ensino médio, concluindo sua carga horária na 3ª série.

**Caderno da Realidade (CR):** O caderno da Realidade é um instrumento importante pois é a identidade de cada estudante. Ele acumula os registros de conhecimentos vivenciados pelo estudante. É nele que ficam registrados os roteiros do Plano de estudo, os relatórios, as sínteses de viagem de estudo, de cursinhos e intervenções. Geralmente é confeccionado com várias ilustrações que representam os temas que estão sendo abordados nos Planos de Estudo.

Gimonet (2007), destaca que constitui o “[...] instrumento que juntava o conjunto das observações, análises e reflexões que estava sendo construído ao longo da formação” (2007, p. 34).

**Projeto Profissional do Jovem (PPJ):** É compreendido, do ponto de vista didático-pedagógico, como um elemento que tem a função de sistematizar o conhecimento adquirido pelo estudante e organizar as informações oriundas do seu conhecimento produzido na vivência familiar e comunitária, além dos momentos de aprofundamento da sua realidade sócio profissional. Este projeto busca aprimorar a formação profissional dos estudantes construído no último ano de formação do estudante do ensino médio do curso técnico em agropecuária.

**Avaliação de Habilidade/Convivência (AHC):** Esse instrumento é um momento de avaliação, do estudante, colega e também das famílias e monitores. A AHC vem contribuir e diagnosticar os principais avanços e desafios pontuados pelos estudantes no processo formativo, apresentados pela formação integral. As avaliações são trimestrais e tematizadas, RACEFFAES (2013) “sintetizados no desenvolvimento das atividades práticas (Saber Fazer), no desenvolvimento do conhecimento (Saber Saber), no relacionamento social (Saber Ser).” O estudante é o ator principal que contribui coletivamente em um processo avaliativo.

**Experiência agropecuárias na sessão e estadia:** As experiências nas sessão e na estadia, possibilitam que os estudantes experimentar, observar, testar e adquirir habilidades. É o momento que acontece a relação teoria e prática pelo estudante. É uma atividade de onde o estudante é sujeito ativo de sua própria formação. A experiência tem uma metodologia baseada em ensaios do método de pesquisa científica para teorizar a execução da experiência.

A experiência representa uma valorização e um sentimento de pertença ao campo, motivando neste sentido o estudante a cultivar o gosto pela sua realidade, além de estimular a sua capacidade criativa e a elevação da autoestima. A dinâmica da experiência pedagógica agropecuária tem a seguinte metodologia: evolução de abrangência de acordo com o ciclo de formação do estudante, motivação, fases de escolha de temas e planejamento, estudo teórico, implantação e acompanhamento, análise de resultado, socialização, avaliação e registro.

**Auto Organização da Vida de Grupo:** A vida de grupo é uma possibilidade de exercitar o senso de responsabilidade e cultivar a liberdade. Por meio desse mecanismo os estudantes participam ativamente em seu processo de formação, contribuindo com a mantenedora, a equipe de educadores e a associação das famílias na gestão da escola, assumindo de forma orientada a gestão da vivência na sessão. Para ativar seu protagonismo os estudantes organizam-se de forma associativa, em caráter informal para participar de comissões.

O currículo do CEFFA é abrangente e integrador, ele necessita da contribuição dos parceiros, ou seja, da família, estudante e monitores, para a sua efetivação. O currículo do CEFFA, tem como base a vida do estudante e do espaço que eles estão inseridos, essa inserção está diretamente relacionada pela problematização da realidade, orientado pelo currículo e proporcionado pela dinâmica do Plano de Estudo, em uma inter-relação com os instrumentos pedagógicos e suas práticas e orientações específicas. Permitindo que o estudante aprimore aprendizagens construída no processo de ensino aprendizagem. Este movimento estabelecido entre escola e comunidade, em uma integração/construção do saber emancipa, dialoga, transforma a realidade dos sujeitos em seu contexto social, econômico e ambiental.

## **2.6 Caminhos para Efetivação da Pesquisa**

### **2.6.1 Objetivo Geral:**

Analisar a implantação do Currículo Orgânico do Ensino Médio do Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFA).

### **2.6.2 Objetivos Específicos:**

- Analisar as necessidades sócio-históricas da construção do Currículo Orgânico do Ensino Médio da Escola Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguite”
- Identificar as dificuldades e motivações da construção da Escola Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguite”
- Analisar como aconteceu a construção do currículo da Escola Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguite”.
- Analisar a importância dos Temas Geradores, Plano de Estudo no Plano de Curso Orgânico do Ensino Médio da Escola Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguite”.
- Identificar nos Currículos Orgânicos como acontece a integração das áreas do conhecimento.

## **2.7 O Percurso Metodológico**

Neste estudo adotamos metodologia qualitativa exploratória usando duas estratégias: uma pesquisa de campo e um estudo documental. A fim de cumprir com a abrangência da pesquisa em questão, torna-se necessário compreender que caminhos vamos perpassar.

A pesquisa qualitativa, compreende as relações sociais estabelecidas no decorrer dos tempos e espaço contribuindo para assimilação de informações chaves para o estudo científico. Gerhardt e Corrêa (2009, p. 31), salienta dizendo: A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Nestes pressupostos, compreendemos que a pesquisa qualitativa busca compreender os fatos e acontecimentos.

Vale ressaltar a importância desta abordagem qualitativa de pesquisa para a área da educação, pois torna-se possível sentir as aspirações da realidade e seu contingente de significados. Minayo (2001), pontua que a pesquisa qualitativa trabalha com uma dimensão vasta de significados que corresponde a compreender sobre um determinado espaço.

Participaram deste estudo seis monitores, três que estão atualmente em atividade pedagógica na escola “Jacyra de Paula Miniguite” e três que estiveram em atividade no início da implantação do CEFFA, entre eles, duas mulheres e quatro homens, responderam a entrevista semiestrutura.

Os monitores em atividade profissional na EFA estão diretamente ligados ao Curso Técnico em Agropecuária, compondo a gestão da escolas nos três setores – Administrativo, Pedagógico e Agropecuário, além de atuarem em sala de aula. A seleção dos monitores/professores que passaram pela escola foi realizada considerando as contribuições que tiveram desde a criação da escola na construção e efetivação do currículo. Foram excluídos do estudo aqueles que não tiverem disponibilidade para responder a entrevista.

Todos os Monitores desenvolvem atividades na área de educação desde as suas formações e possuem de cinco a vinte e cinco anos de experiência profissional na área, em escolas da rede MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, escolas

públicas municipais e estaduais e no Instituto Federal de Educação do Estado do Espírito Santo. São graduados nas áreas de matemática, geografia, agronomia, química, administração e língua portuguesa, com especialização em suas respectivas áreas de atuação. Dentre eles, quatro são, um Doutor, um com mestrado em conclusão e um monitor pós graduado. Os entrevistados são residentes do município de Barra de São Francisco, e municípios vizinhos como Águia Branca e São Gabriel da palha, na cidade e em suas comunidades camponesas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas utilizando um roteiro com quinze perguntas norteadoras para a exploração da temática (ANEXO 01), pensado e construído para este estudo. As entrevistas remotas ocorreram com qualidade, sigilo e conforto através do aplicativo Zoom. Os entrevistados e o entrevistador permaneceram em ambientes tranquilos e sem interferências externas. Posteriormente o convite e disponibilidade para a realização da entrevista, foi enviada uma mensagem de texto por meio do aplicativo Whatsapp para identificar o melhor data e horário para a realização das entrevistas. No horário pré estabelecido foi enviado para o participante, o Link do aplicativo Zoom por meio de whatsapp, que permitiu o acesso a sala virtual e o início das entrevistas. Inicialmente, foram apresentados o tema e os objetivos da pesquisa, solicitada a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 02), e a autorização para gravação da entrevista que teve duração em torno de uma hora. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para a análise das informações apresentadas pelos monitores.

Importante destacar que, devido a algumas perguntas do roteiro de entrevistas apresentarem proximidade em sua temática, os conteúdos das respostas foram agrupados em seis seções: Construção e Desafios da Escola; Currículo Proposto; Plano de Curso da RACEFFAES; Integração das Áreas do Conhecimento; Temas Geradores e Plano de Estudo e Estrutura do Currículo. Posteriormente, os dados foram analisados utilizando a metodologia da análise de conteúdo à luz das correntes teóricas da pedagogia da alternância. Para manter o sigilo, cada entrevistado foi identificado com o nome fictício de uma flor, sendo estes: **Girassol, Margarida, Baganvília, Lótus, Hibisco e Amarilis.**



### 3 CAPÍTULO III

#### DO CEFFA O CURRÍCULO “JACYRA DE PAULA MINIGUITE” E AS CONTRIBUIÇÕES DOS PARCEIROS NA SUA EFETIVAÇÃO.

A pesquisa contou com a realização de seis entrevistas, apoiada em um roteiro orientativo, permitindo que o diálogo se estabelecesse. As entrevistas realizadas com os professores que atuaram e atuam no CEFFA, possibilitaram um entrosamento e tornaram-se um momento de grande aprendizagem, levantando questões extremamente pertinentes ao trabalho. Posteriormente a este momento, as entrevistas foram transcritas e agrupadas de acordo com a proximidade dos temas, organizadas em seis seções, possibilitando a análise dos dados.

Ao dialogarmos com os monitores e ex-monitores do CEFFA “Jacyra de Paula Miniguite”, notamos uma grande preocupação dos monitores, que estavam no processo de implantação do currículo, para dar conta de uma escola que estava dando os primeiros passos, onde tudo era novo: espaço, estrutura, colegas de trabalho, modalidade de ensino, Pedagogia da Alternância e estudantes com demandas diferenciadas. Nessa escola, eles se depararam com diversos desafios e precisaram se desdobrar para que o projeto tivesse continuidade.

As entrevistas revelaram que a maior preocupação dos monitores atuais e ex-monitores do CEFFA era e continua sendo a aprendizagem dos estudantes, e para isso a construção de um planejamento das disciplinas que dessem conta de atender as especificidades dos conteúdos e da pedagogia da Alternância em seus conteúdos vivenciais, ou seja, uma preocupação com o currículo; currículo este que sempre está em discussão pelos monitores.

Com o intuito de compreender melhor sobre o currículo praticado pela EFA “Jacyra de Paula Miniguite” e sua efetivação, os dados das entrevistas foram organizados nas seções temáticas: Motivações e Desafios na construção da escola, currículo proposto, plano de curso, integração das áreas do conhecimento, os Temas Geradores e Plano de Estudo, estrutura do currículo, que evidenciam os analisadores presentes na construção, implantação e acompanhamento do currículo desta EFA.

#### 3.1 Motivações e Desafios na Construção da Escola

No decorrer da história de construção da escolas, foram relatados muitos desafios, desafios esses que perpassaram por anos, alguns resolvidos, outros continuaram, outros surgiram. Mas o que vale ressaltar é a motivação das famílias na construção da escola, que atenderia os filhos dos camponeses da região e dos estudantes que viriam de outras escolas que adotavam a Pedagogia da Alternância em outros municípios, Mantenópolis, Ecoporanga, Vila Pavão, Nova Venécia, Água Doce do Norte com o interesse de ingressar no Ensino Médio Profissionalizante em Técnico em Agropecuária que possuíam ou não escolas em Pedagogia da Alternância.

As entrevistas pontuaram as motivações em construir a escola.

“É uma história longa, mas a principal motivação é a realidade do município, ser uma realidade agrícola” (LÓTUS, 2020)

“No município havia uma única escola em Pedagogia da Alternância, A EFA Normília Cunha dos Santos, uma escola de Ensino Fundamental que atendia os Anos Finais. Quando os estudantes terminavam o ensino fundamental eram obrigados a ingressarem na rede estadual (ensino médio).” (GIRASSOL, 2020)

Nesta perspectiva, as famílias que não desejavam colocar seus filhos, nos grandes colégios da cidade de Barra de São Francisco, direcionavam seus filhos para outros espaços que a Pedagogia da Alternância se fazia presente. Mesmo sabendo da distância, do desgaste humano e financeiro as famílias mantinham estudantes nas EFAs de Chapadinha e Bley.

“Os pais que queriam que os filhos continuassem na pedagogia da alternância eram obrigados a procurar os municípios de Nova Venécia e São Gabriel da Palha, ficando distantes dos filhos.” (GIRASSOL, 2020)

Diante destas dificuldades enfrentadas por estudantes e familiares, e pelos monitores da EFA “Normília Cunha dos Santos”, diante daquela situação, mobilizações e anseios começaram a emergir. O desejo dos camponeses, era uma escola que continuasse os trabalhos realizados pela EFA “Normília Cunha dos Santos” onde uma escola de Ensino Médio, ofertasse um ensino integral, de qualidade e apropriado, vinculado a realidade dos camponeses. As pressões e articulações foram a base para que a escola fosse efetivada pelo poder público municipal, como relataram os entrevistados:

“Primeiro é importante ressaltar as motivações e inspirações, as mobilizações para construção da escola. Primeiro a necessidade de ofertar um ensino de qualidade e apropriado para os camponeses, em ofertar para seus filhos, primeiro grande fomento a ser destacado, a escola nasce não só por interesse do governo, ela nasce a partir do interesse dos camponeses, a principal causa e a motivação dos camponeses em ofertar uma educação de qualidade vinculada a realidade de seus filhos.” (MARGARIDA, 2020).

“A principal motivação foi dar continuidade na formação integral e voltada para educação do campo aos estudantes do CEFFA Normília que concluíam o nono ano e tinham que ingressar nas escolas convencionais do município. A associação sempre teve esse interesse juntos aos pais e agricultores da região, além da pastoral da juventude rural que abraçou essa causa em anos anteriores, mas não tiveram sucesso.” (HIBISCO, 2020).

“Primeiro foi a necessidade de continuidade dos princípios da educação do campo dos estudantes do EFA de ensino fundamental do município; segundo, foram as pressões que a sociedade organizada, liderada pelos agricultores, principalmente aqueles com ligações familiares com a EFA fundamental, exerceram sobre o poder público municipal para criação da escola; terceiro, foi o momento político que o país vivia este abriu espaços para o crescimento desta modalidade de ensino e para este perfil de escola, e também o interesse do gestor municipal da época.” (AMARILIS, 2020).

Os camponeses ao longo do processo histórico sempre tiveram muitas lutas quanto ao direito a e ducação, garantindo assim o direito de estudar e firmar como sujeito do campo. Nesta perspectiva Oliveira e Campos (2012) reforçam:

Agricultores familiares, quilombolas, sem-terra, indígenas, mestiços, agricultores urbanos, juventude rural e outras formas indenitárias, sujeitos que buscam afirmar seus pertencimentos sociais como “povos do campo” encontram como principais desafios para a consolidação da educação básica do campo: a ampliação da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio para os sujeitos do campo. (2012, p. 242).

Diante das motivações e aspirações elencadas pelos entrevistados, vale destacar a força dos camponeses, frente ao projeto de construção da escola, eles foram atores importantes para a efetivação. A articulação da associação de pais e monitores da Escola Municipal Família Agrícola “Normília Cunha dos Santos”, agricultores das comunidades camponesas e a sociedade civil, como revela MARGARIDA:

“Sobretudo as reuniões a parceria entre o poder público, os movimentos sociais e a sociedade civil, temos que considerar esta parceria entre poder público, entre a sociedade civil, entre os movimentos sociais, onde as famílias estavam inseridas na sociedade civil e nos movimentos sociais. Os movimentos que aconteceram, as reuniões, das assembleias que aconteceram com os pais, para verem a necessidade com a escola, claro que isso surgiu para demarcar o interesse das famílias para a escola, dos monitores e dos estudantes.” (MARGARIDA, 2020).

No contexto de criação da escola, vale ressaltar a importância da Escola Municipal Família Agrícola “Normília Cunha dos Santos”, que foi a base, o “ponta pé” inicial, de um contingente de anseios que motivaram os Estudantes – Famílias – Monitores, a dar os primeiros passos na articulação. Este sentimento de pertença pela própria escola e para o nascimento de outra, fez com que a escola se tornasse uma realidade. Freitas (2008, p. 40), destaca que o “sentimento de pertença ao grupo e ao lugar é fundamental para a manutenção e coesão da comunidade”. Desta forma, a relação de um grupo em um determinado espaço possibilita a união comunitária, estabelecendo um alinhamento dos objetivos pautados para o determinado espaço. Os estudos de Bonnemaïson (2002, p. 91), mostram que: “A correspondência entre o homem e o lugar, entre uma sociedade e sua paisagem, está carregada de afetividade e exprime uma relação cultural no sentido amplo da palavra.” Com a manifestação do sentimento de pertença e a união dos agricultores, carregados de uma afetividade nas suas relações possibilitou a criação do CEFFA.

Com base nos estudos de Caldart (2012, p. 257), “A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos agricultores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas.” A educação do campo só acontece porque os agricultores motivados e impulsionados pelo direito a educação, motivam-se pelo Direito a Educação; no espaço em que vivem, onde eles manifestam a sua cultura e trabalho.

Nesta perspectiva, a motivação e o sentimento de pertença dos agricultores possibilitaram fomentar o tensionamento ao governo municipal para a concretização da Escola Municipal Família Agrícola. Planejada e efetivada a partir de uma luta travada dos agricultores. Os monitores pesquisados relatam:

“E aí não podemos desvincular de forma alguma, a importância que a EFA Normília teve. Foi através dos egressos da EFA Normília que se teve essa mobilização em construir a escola de ensino médio.” (MARGARIDA, 2020).

“A gente percebe que se não fosse a mobilização das famílias, interesse dos monitores a escola não teria aberto e não estaria aberta até hoje.” (MARGARIDA, 2020).

A articulação das famílias em muitos momentos foi crucial para a continuidade das escolas, por muitos momentos a mesma sofreu e sofre ameaça de fechamento, pelo poder público municipal. Pois nas mudanças de governo, os mesmos sem se apoiar no chão da escola, postulam um contingente de situações para o estrangulamento da escola e de toda a sua prática pedagógica. Haddad (2012), nos ajuda a compreender a educação como direito, frente a situação de negação deste direito.

Conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal. Esse é o caso da educação, reconhecida como direito de todos após diversas lutas sociais, posto que por muito tempo foi tratada como privilégio de poucos. (2012, p. 215).

O cenário agrícola do Município de Barra de São Francisco caracteriza-se por sua área de 67.298 hectares (IBGE, 2017), com 2.748 de estabelecimentos agropecuários (IBGE, 2017), uma região com terrenos devidamente inclinados (montanhosos), a economia agropecuária baseia-se em café conilon, bovinocultura de leite e corte, horticultura, pimenta do reino, fruticultura (IBGE, 2017). Onde a maioria dos estabelecimentos agropecuários são familiares com produção de excedentes. Esse cenário

Tardin pontua:

Em se tratando do campesinato, ele se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação família, comunitária e com natureza, demarcando territorialidades e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução material e espiritual, gerando uma miríade de expressões particulares que, ao mesmo tempo, respaldam-se em elementos societários gerais, marcando sua humanização e humanizando a natureza, em um intrincado complexo de agroecossistemas. (2012, p. 179).

Neste sentido o cenário para concretização de uma escola de Ensino Médio Integrada ao Curso Técnico em Agropecuária baseia-se em um município agrícola, sendo uma escola propícia para atender as necessidades dos camponeses nos seus estabelecimentos agropecuários familiares. A escola possibilita a apropriação de conhecimentos e promove a sucessão familiar camponesa. Sobre os desafios de implantação e manutenção da escola, falam os monitores:

“A força da família neste processo é muito importante, sobretudo na ruptura de governo para governo, a gente encontra essa barreira, por ser uma escola pública municipal a gente encontra essa dificuldade, a cada governo municipal, trava uma luta para manter a escola aberta.” (MARGARIDA, 2020).

“Dentro do que eu percebo, os principais desafios na implantação da escola estão ligados a própria aceitação do poder público, e não é no sentido de conhecer, é no sentido realmente de aceitar a proposta diferenciada do modelo diferenciado.” (BUGAVÍLIA, 2020).

Diante de alguns questionamentos apontados pelos entrevistados, podemos identificar descaso, confusão, dificuldade de aceitação da escola e da Pedagogia da Alternância pela Secretária Municipal de Educação de Barra de São Francisco, prejudicando o desenvolvimento da escola, postulando (pré) conceitos, e muitas vezes rejeitando a Pedagogia da Alternância.

Quando é feita uma proposta de algum modelo de escola diferenciado há uma certa rejeição do poder público municipal. Por que somos acostumados a colocar tudo dentro de padrões e tudo que sai do padrão, caímos na zona do comodismo, não quer se aventurar em outras propostas experimentais, o poder público quer homogeneizar, as experiências, não respeitando assim as demandas de uma determinada realidade, quer passar régua, mesmo que temos as bases legais as bases filosóficas dizendo contrário. (BULGAVÍLIA, 2020).

Ao adentrarmos na discussão da escola do campo vamos de encontro com a subjetividade dos sujeitos frente a uma postura de certezas e ameaças a um projeto de educação, vinculado a sua realidade a sua subjetividade. Soares e Miranda (2009), possibilita a compreensão sobre a subjetividade. [...] tudo aquilo que concorre para a produção de um “si”, um modo de existir, um estilo de existência. (2009, p. 416). Vale ressaltar que os camponeses possuem um modo de vida e realidade específicos, apresentando a sua própria subjetividade. Guatarri e Rolnik (1996), contribuem dizendo que “A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é

essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. (GUATARRI E ROLNIK, 1996, p. 33).

Ao observarmos os relatos dos monitores, os mesmos indicam a dificuldade da secretaria municipal de educação em aceitar o projeto CEFFA nas suas particularidades, neste sentido vale ressaltar a desapropriação de conhecimento da Pedagogia da Alternância por parte da equipe e sentimento de pertença pelo campo. Guattari e Rolnik (1996), enfatizam a subjetividade em dois extremos [...] “uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como recebe, ou na relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização.” (GUATARRI E ROLNIK, 1996, p. 33).

Begnami (2003), desdobra relatando como os monitores comportam-se neste ambiente educativo e seu envolvimento pedagógico e a segurança estabelecida entre os parceiros, salientando a importância do monitor no processo.

O ambiente sócio afetivo. O sentimento de pertença à equipe, ao grupo maior que encabeça o projeto, a confiabilidade, compreensão, o espírito de cooperação nas atividades, desde a concepção, preparação e execução, avaliação... vão proporcionar um clima de segurança e gerar as condições favoráveis para a realização da profissão de Monitor. (BEGNAMI, 2003, p.54).

Posteriormente as articulações e movimentos realizados para a concretização do sonho em ver uma escola de Ensino Médio integrada com o Curso Técnico em Agropecuária, foi realizado um acompanhamento por parte da RACEFFAES, onde muitas orientações partiram dela, pelo motivo de acompanharem outras EFAs de Ensino Médio ligadas a rede MEPES, onde possuíam um contingente de experiência. Barra de São Francisco neste período se tornou a primeira experiência de escola pública de Ensino Médio com curso Profissionalizante Técnico em Agropecuária, já que as experiências pela via pública aconteciam somente no Ensino Fundamental.

A profissionalização dos jovens do campo, por meio dos cursos integrados ao ensino médio, é uma alternativa que possibilita a inserção e profissionalização no mundo do trabalho, contribuindo para apropriação de conhecimentos técnicos de relevância para as unidades produtivas que aconteceu por meio do decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004).

Com base no decreto, Pereira ressalta:

[...] cria a base jurídica para a realização de uma educação profissional integrada à educação básica, e não meramente justaposta. A modalidade educação profissional é organizada em três níveis: formação inicial e continuada ou qualificação profissional; técnico de nível médio (forma integrada, concomitante e subsequente). (2012, p.288).

Para Frigotto o Ensino Médio:

[...] concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para constituir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnicas - científicas do processo produtivo. (FRIGOTTO, 2005, p. 76).

É importantíssimo ressaltar a importância de uma Escola do Campo que oferta a profissionalização dos jovens na modalidade em Pedagogia da Alternância, permitindo o acesso à educação de qualidade em seu espaço. Pereira (2012) resalta um aspecto importantíssimo quanto a isso:

Há de ressaltar que a educação profissional reivindicada pela Educação do Campo não é a mesma coisa que escola agrícola. Inclui a preparação para as diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território camponês, cuja base de desenvolvimento está na agricultura - agroindústria, Gestão, educação, saúde, comunicação etc. - e se relaciona ao acesso dos camponeses à educação e particularmente à educação escolar, incluída nela os cursos de educação profissional. (PEREIRA, 2012, p. 290).

A orientação da RACEFFAES neste momento foi crucial, porque os monitores que iniciaram o projeto, tinham experiência com o Ensino Fundamental, na modalidade de Pedagogia da Alternância e em escolas da rede estadual e municipal da cidade. Neste sentido a Regional caminhou com os monitores, pois tudo seria novo, monitores, estudantes, espaço, famílias, Curso Técnico em Agropecuária, modalidade de ensino, as relações, entre outros aspectos. Begnami (2003) aponta que: “A Associação Regional tem, entre outras, as finalidades de animar, coordenar, assessorar, enfim, representar as EFAs”. A RACEFFAES foi a responsável por caminhar e orientar o projeto que estava nascendo, mesmo com as contribuições da Regional, um caminho com dificuldades foram surgindo pelo fato de tudo ser novo, mas com um apoio orientativo, que contribuiu com os monitores, no decorrer do processo.

O monitor Lótus pontua que a regional, ao longo de sua experiência, foi estruturando-se, estando mais presente, organizada, objetivos e finalidades definidas. Contribuindo com a expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública, e participando das discussões para organização do CEFFA.

“Então, depois quando estava mais estruturada a questão da RACEFFAES e tudo, aí que fizeram Barra de São Francisco e foi algo inédito porque foi por iniciativa do poder público local o que não era diferente que já tinha acontecido com todas as outras EFAS do Espírito Santo.” (LÓTUS, 2020).

Com a criação da Escola Municipal Família Agrícola “Jacyrá de Paula Miniguite”, impulsionada, articulada, sonhada pelos Camponeses, várias dificuldades foram surgindo em todos os aspectos: pedagógico – administrativo – agropecuário. Os monitores levantaram um conjunto de dificuldades que foram enfrentadas com a implantação do Projeto de Escola com Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, a primeira delas foi sobre qual modelo de escola estava sendo pensado:

“No começo os principais desafios era estruturar esse modelo de escola, era essa a compreensão, isso é o grande maior desafio.” (LÓTUS, 2020).

“[...] o maior desafio era uma escola de ensino médio municipal, profissionalizante em pedagogia da alternância. Trazer esse modelo de entendimento de jovens, adolescentes, professores, e como direcionar a formação integrada e profissional.” (LÓTUS, 2020).

Diante da dificuldade pontuada pelo entrevistado, vale destacar a relevância da formação dos monitores. Begnami (2003), enfatiza sobre a importância da formação continuada na vida do monitor, a fim de torná-lo um profissional da educação em alternância:

As formações pedagógicas iniciais e continuadas, realizadas em serviço, ou seja, ao longo da prática, formalizadas pela instituição, são condições fundamentais para

preparar à função do Monitor e torná-lo mais que um ser de funções múltiplas mas um profissional da educação em alternância, com um devido reconhecimento e valorização no movimento e na sociedade. (2003, p. 56).

No primeiro momento, estruturar o modelo de escola era crucial, era o ponto de partida para melhor conceber o projeto. O segundo desafio pautado pelos monitores entrevistados foi estrutural: Onde construir a escola? Qual a região mais centralizada entre os municípios vizinhos, para a construção da escola, com melhor localização e facilidade de acesso aos alunos da região? Após reuniões e reflexões, foi encaminhado ao Prefeito Municipal da época e a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, as propostas para a organização do espaço. Foi diagnosticado que prefeitura municipal possuía um espaço em um comunidade próxima a cidade, que apresentava possibilidades para a implantação da escola. Ao decidirem a localização da escola, pelo reaproveitamento de uma estrutura existente e por sua localização, a prefeitura iniciou alguns reparos, mas não foi o suficiente como relatam os monitores:

“Iniciamos as atividades num ambiente adaptado e adverso ao que víamos de estruturas de escolas da Pedagogia da Alternância, isso dificultava desde a vida de grupo dos estudantes como o trabalho docente.” (AMARÍLIS, 2020).

“Também não podemos esquecer de outro desafio que é a questão financeira, pois no início, para o primeiro dia de aula, nem alimentação tínhamos, além do prédio onde a escola está localizada.” (HIBISCO, 2020).

“[...] tendo em vista uma escola de internato totalmente nos dormitórios, a questão da alimentação, foi uma barreira muito grande de criar uma escola de ensino médio sendo mantida pelo poder municipal.” (MARGARIDA, 2020).

No decorrer das entrevistas, os monitores pautaram a dificuldade de humanização nos espaços físicos para início das atividades pedagógicas. Vale ressaltar que o direito a educação sempre foi negado historicamente aos trabalhadores do campo, e mencionar que as dificuldades estruturais das escolas do campo retratam o descaso, o abandono, tanto estrutural, quanto pedagógico.

Arroyo (2015) discute este aspecto:

“Os movimentos sociais apontam por onde avançar. Na diversidade de fronteiras de suas lutas – terra, território, espaço, trabalho, renda... – colocam com destaque o direito à escola, à universidade, à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores produzidos pela humanidade, é um direito atrelado a essas bases materiais do viver. Esta é uma das fronteiras de luta que toca mais diretamente nos currículos das escolas e de formação de professores/as. “Escola é mais do que escola”. “Ocupemos a escola”. (2015; 54).

O terceiro desafio relatado pelos entrevistados foi a composição da equipe: Quais profissionais fariam parte da primeira equipe da escola? Neste momento a RACEFFAES orientou que parte da equipe da EFA “Normília Cunha dos Santos” comporia a equipe. Além disso, propuseram convidar ex – estudantes de outras EFAs, que estivessem devidamente graduados, para participar da equipe.

“[...] e aí e tinha questão de gênero para montar equipe e a questão técnica, aí eles precisavam de uma pessoa na área técnica e que fosse mulher, e aí para montar equipe foram exatamente ex-estudantes da Escola Família Agrícola fundamental e estudantes da Escola Agrotécnica Santa Terezinha, que já teriam passado por essa experiência e aí foi entrando os profissionais que iriam compor a primeira equipe da Escola Família Agrícola de Ensino Médio. Aí eu entrei na área técnica eu já entrei logo nas matérias que tinha no primeiro ano.” (LÓTUS, 2020).

Os monitores em suas falas descrevem que a formação dos monitores em Pedagogia da Alternância, foi desafiador, pois os monitores não tinham experiência com ensino médio e com a pedagogia a ser implantada.

“A maior complexidade de verdade, era como fazer essa coisa nova e que ninguém conhecia, ali naquela equipe, nenhum professor tinha experiência antes com EFA ensino médio em pedagogia da alternância técnica agropecuária, tinha a EFA ensino fundamental, não tinha EFA ensino Médio. E por exemplo tinha experiência com ensino médio, mas em escola convencional, eu tinha conhecimento técnico que eu aprendi na faculdade do que eu fiz na escola.” (LÓTUS, 2020).

“Outra coisa também é que a maioria dos monitores tinha experiência em escolas convencionais e a pedagogia da alternância no ensino fundamental, é um desafio muito grande, essa mudança de modalidade é como se os estudantes fossem as cobaias, iniciando o processo e aprendendo todos juntos as primeiras turmas foram aprendendo no processo, a escola também.” (MARGARIDA, 2020).

A RACEFFAES esteve presente em vários momentos com a criação da escola, monitores relataram que com o início das atividades da escola com apenas uma turma, alternando em sessão e estadia; quando os estudantes estavam na estadia, os monitores estavam em formação na escola, com a presença de monitores de outros CEFFAs, ou em visitas em outras escolas ligadas a regional.

Neste momento crucial da vida da escola, a regional apresentou seu apoio, pois havia monitores sem experiência na Pedagogia da Alternância, com a modalidade de ensino. Neste intuito, a RACEFFAES cumpriu com a sua Finalidade: “Promover a articulação e integração dos CEFFAs visando manter a unidade político-pedagógica com base no princípios filosóficos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância.” (RACEFFAES, 2019). A RACEFFAES buscou orientar os monitores em virtude de manter a proposta Filosófica e pedagógica dos CEFFAs, permitindo assim uma orientação curricular diante dos caminhos a serem percorridos e das funções a serem estabelecidas.

Vale ressaltar que a RACEFFAES esteve presente para se somar a luta dos camponeses em defender uma educação propriamente dita para estes trabalhadores, negada historicamente. A RACEFFAES tem como proposta apoiar a luta dos camponeses para manter uma educação que atenda suas necessidades:

A luta da RACEFFAES pela Educação do Campo tem origem numa antiga luta dos camponeses, pois foram eles os primeiros a sentirem na pele as consequências do esvaziamento do campo principalmente dos jovens que não tem a oportunidade de ter acesso a escola e, mais precisamente, a uma educação contextualizada que cultivasse os valores do campo, não viram outra alternativa senão tomar a direção da cidade. (RACEFFAES, 2019).

As visitas e formações proporcionadas pela RACEFFAES são importantes para o alinhamento do trabalho pedagógico com as demais escolas ligadas a ela, principalmente no início, quando os monitores não tinham conhecimento sobre o currículo, conteúdos vivenciais, dinâmica da sessão e estadia e auto-organização dos estudantes.

“Nós tivemos esse apoio toda semana sim de aula com os estudantes, era aula e trabalho na propriedade. Na semana que não tinha aula, fazíamos o planejamento da sessão seguinte e fazíamos estudo; então toda semana tinha algum monitor da regional ou iríamos para alguma escola EFA de Ensino Médio, a RACEFFAES fez esse intercâmbio.” (LÓTUS, 2020).

A quarta dificuldade enfrentada, se deu na criação da escola a partir do tensionamento dos camponeses, a secretaria de educação não via com bons olhos a criação de



uma escola em Pedagogia da Alternância com Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, por ver o ensino médio como obrigação do Estado e não da prefeitura, além de não conceber a proposta de Pedagogia da Alternância já praticada pela EFA “Normília Cunha dos Santos”.

“[...] foi a resistência da equipe pedagógica municipal, a SEMEC, e consequentemente da superintendência estadual, isso porque era a primeira EFA de ensino médio do Brasil gerida pelo governo municipal, então muitos entraves regimentais e administrativos foram surgindo.” (AMARÍLIS, 2020).

Segundo relato dos monitores, houve uma falta de vontade, em investir nas escolas do campo que adotam a pedagogia da alternância, por que não era de interesse da secretaria municipal de educação, abrir uma escola de ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária em Pedagogia da Alternância; isso gerou uma precariedade nas estruturas da escola, desgaste da equipe para levantamento de recursos e necessidade das famílias contribuírem com a alimentação dos estudantes. Esta falta de investimento na manutenção das necessidades da escola, provocou o desgaste das famílias e monitores que tiveram dificuldades para a manutenção de necessidade básicas no ambiente escolar.

Ao longo dos anos, os monitores, para serem contratados pela prefeitura municipal, tiveram que passar antes pela Associação de pais, que mantinham autonomia na contratação dos profissionais e indicavam qual monitor seria contratado. Entretanto, com o passar dos tempos, a Associação de Pais perdeu essa autonomia, ficando a cargo da Secretaria de Educação, destituindo a importância da gestão da famílias nos CEFFAS. Na concepção de um monitor entrevistado a perda de autonomia nas contratações fez com que aumentasse a rotatividade dos monitores:

“[...] por ser municipal a questão, assim dá continuidade dos monitores, foi se tornando ao longo dos tempos um problema por que a escola perdendo autonomia de contratar seus professores, isso foi uma perda muito grande, pelo fato do professor hoje, ele está se adaptando no processo e o ano que vem não sabe se ele está no processo, essa perda de autonomia, aí entra a questão das famílias, delas perderem autonomia e o movimento que aconteceu no início foi se perdendo a partir da conquista que foi da escola iniciada; aí o poder público vem interferindo na dinâmica de funcionamento da escola, as famílias vão se desmotivando, pois mexe com toda estrutura da escola. (MARGARIDA, 2020).

A partir dos relatos apresentados dos monitores, vislumbramos que havia uma vontade muito grande para abertura de uma escola que continuaria com os trabalhos desenvolvidos pela EFA “Normília Cunha dos Santos”, pelas famílias organizadas, pela associação de pais, pelos monitores da EFA ‘Normília Cunha dos Santos’ e pelos monitores que foram remanejados e contratados para iniciar as atividades do CEFFA. Esse desejo pela concretização da EFA de Ensino Médio, permitiu que todos trabalhassem coletivamente de forma integrada e com a contribuição dos parceiros; demonstrado para as famílias um projeto de educação vinculado ao protagonismo dos sujeitos, tendo a participação comunitária como o alicerce.

“Que a gente percebe a vontade para escola ser aberta, por que você pensa enfrentar uma escola sem estrutura física e pela parte dos estudantes e das famílias em confiar neste modelo de educação e na estrutura proposta pela escola, e também pela equipe de monitores em querer estar ali, os monitores queriam construir este modelo de educação no município.” (MARGARIDA,2020).

Nas entrevistas com os monitores, eles relatam a complexidade de iniciar uma escola onde tudo era novo, tendo que conceber o papel dos monitores naquele momento histórico, bem

como, garantir o conhecimento profissional e envolver os estudantes nas atividades. Segundo eles, estas situações sempre foram questionadas.

Com a possibilidade de surgir uma escola em Pedagogia da Alternância com ensino médio, mantida pelo poder público, A RACEFFAES, vislumbrava uma experiência que daria um avanço na expansão da Pedagogia da Alternância com cursos públicos de Ensino Médio Integrado ao curso técnico em agropecuária, pois a Regional possuía somente experiência com Ensino público no nível Fundamental.

Podemos perceber que a concretização da EFA de ensino médio, no Município de Barra de São Francisco, partia também dos objetivos da RACEFFAES, em virtude da expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública, na região norte do Espírito Santo.

Nas entrevistas os mesmos pautavam:

“Tinha um olhar voltado para Barra de São Francisco porque se desse certo seria a salvação da pedagogia da alternância pela via pública. Então nós vamos criar uma escola nova e ao mesmo tempo dava as condições para trabalhar já tinha experiência das outras escolas agrícolas.” (LÓTUS, 2020).

A gestão das famílias na condução da escola, é um elemento importantíssimo para o bom andamento da Pedagogia da Alternância. O envolvimento dos parceiros permite, integração, aproximação, sentimento de pertença pela escola entre outros elementos. Essa parceria entre Estudantes – Famílias – Monitores, foi e é o que garante a escola aberta. Todos os anos a associação de pais se mobiliza, buscando todas as forças para que a escola permaneça em funcionamento, isso aconteceu no início, mas vivenciamos esse fato ainda hoje, como revelado na fala do monitor entrevistado:

“O prefeito da época aceitou a proposta de implantar o CEFFA Jacyra, mas nunca assumiu de fato o papel de mantenedor. Os funcionários e associação sempre ficou na corda bamba com o prefeito pois volta e meia ele anunciava que ia fechar a escola.” (HIBÍSCO, 2020).

No decorrer das entrevistas observei como foi importante o sonho, a luta, a força, a determinação dos camponeses, dos monitores e da associação da EFA “Normília Cunha dos Santos” para que o projeto da Escola Municipal Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguite” se concretizasse. O tensionamento dos camponeses, para que seus filhos continuassem a sua trajetória de estudo na Pedagogia da Alternância, apostando em uma educação profissional, que atendesse as especificidades do campo, com uma educação de qualidade, marcada pelo protagonismo dos sujeitos, permitiu e permite que a escola esteja de portas abertas. São quinze anos de luta por uma educação própria do campo e apropriada para o campo, alicerçada no trabalho coletivo e nos princípios da Pedagogia da Alternância. São quinze anos de enfrentamento, tensionamento e de punho erguido; a luta das famílias – estudantes – monitores faz com que esta Escola aconteça.

A articulação das famílias tem sido crucial no movimento CEFFA, demonstrando o seu poder de organização e liderança para manter a educação dos seus filhos levando em consideração a cultura e modo de viver. O surgimento de um CEFFA, parte da necessidade de um coletivo de camponeses, que veem nesta proposta de educação possibilidades de transformação social, na busca por melhorias em seu contexto. Assim, García – Marirrodriaga e Puig – Calvo (2010) contribui “No caso dos CEFFA, essas pessoas – principalmente as famílias – que têm um patrimônio próprio – social, cultural etc. – se unem para obter uma finalidade definida: a educação e a formação dos seus filhos que lhes permita construir um futuro melhor.” A EFA ‘Jacyra de Paula Miniguite’ é fruto da luta dos trabalhadores, que se empenharam no decorrer do processo histórico.

Os monitores expuseram vários desafios quanto a compreensão do modelo de escola, entraves, aceitação da Secretaria Municipal de Educação, perda de autonomia da associação de Pais, manutenção da escola e propriedade, rotatividade dos monitores, infraestrutura, todos esses elementos expostos sendo negativos para o desenvolvimento do CEFFA. Durante os anos de manutenção da escola, os monitores tem se reinventado para o projeto CEFFA acontecer com êxito, possibilitando que a formação dos estudantes não se esbarrasse nestes entraves, ou seja, os monitores tem seguido firmes, contribuindo com a formação dos estudantes, sendo o principal objetivo do CEFFA.

A RACEFFAES tornou-se uma parceira inigualável neste processo, orientando, planejando, construindo junto o projeto de escola, sendo o primeiro CEFFA a ofertar o Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade de Pedagogia da Alternância, mantido pelo poder público municipal. Foi a RACEFFAES que realizou inúmeras formações com os monitores nas dependências da escola, articulou visitas de estudo para os monitores em outros CEFFAS com Ensino Médio, Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, mantida pela rede, Movimento Promocional de Educação do Espírito Santo (MEPES).

### **3.2 A Construção do Currículo Proposto**

No decorrer das entrevistas, percebemos uma grande preocupação dos monitores em relação a formação dos estudantes, pois mesmo diante das dificuldades que a escola enfrentou ao longo dos anos, ela cumpriu seu papel social. Com a implementação do CEFFA, e com início das atividades muitas formações e planejamentos foram realizados com a intenção de delinear um trabalho pedagógico que atendesse as demandas da Pedagogia da Alternâncias e seus respectivos conteúdo.

Nesta perspectiva vale ressaltar que o currículo é um instrumento de grande importância para a vida escolar. Ao ser elaborado, o currículo se torna um documento construído pelo coletivo das escolas, que permite organizar todas as ideias para o desenvolvimento das atividades específicas naquele contexto, planejamentos, ações, a fim de traçar um caminho para que os estudantes adquiram todo conhecimento, sem restrições, permitindo que os estudantes tenham acesso ao conhecimento sistematizado. As escolas do campo, precisam de um currículo vinculado ao seu contexto cultural, econômico, ambiental e social, realizando vínculos que proporcionem o desenvolvimento dos sujeitos.

Para Arroyo, Caldart e Molina, uma escola do campo precisa de

[...] um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver amor a terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo [...] nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente de estudantes, mas das comunidades (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 57).

Com o início das atividades do CEFFA, os monitores passaram por muitos momentos de formação para serem capacitados a construir o currículo específico da Escola Família Agrícola “Jacyrá de Paula Miniguete”, momentos esses, cruciais para a concepção de qual escola estava sendo construída, sempre fundamentada na Educação do Campo e na Pedagogia da Alternância. Os norteadores sempre foram fundamentados nos princípios, nos conteúdos vivenciais, na dinâmica da Alternância, na aprendizagem dos estudantes, nos Temas Geradores, no Plano de Estudo e nos conteúdos vivenciais e na relação teoria e prática, entre outros temas de grande importância para o cotidiano da vida da escola e dos estudantes.

O currículo proposto para a EFA “Jacyrá de Paula Miniguete”, está enraizado no trabalho coletivo dos monitores da RACEFFAES, instituição que congrega todos os CEFFAs em Pedagogia da Alternância da Região Norte do Estado do Espírito Santo (RACEFFAES, 2010). A RACEFFAES, também, por inúmeras vezes realizou formações no CEFFA com o objetivo de auxiliar o planejamento do currículo junto ao coletivo dos monitores. Durante as entrevistas os monitores que estiveram nos primeiros passos do CEFFA ressaltaram sobre as formações. LÓTUS, monitor entrevistado relatou:

“A formação era o currículo. O currículo era o pivô da formação, porque assim, o norteio da pedagogia da alternância tem como grande diferencial o processo de formação e nós pelo que eu aprendi na vivência que eu tive, a princípio a grande parte das pessoas entendem eu acho que até hoje, é o fato de ficar em casa e depois eles retorna para escola. E ali no processo de formação do currículo a gente entendia que não era ir e voltar para casa. É ir e voltar relacionando a teoria e a prática. É ir e voltar entre a vivência e a comprovação científica. Esse é o grande vai-e-volta da pedagogia da alternância.” (LÓTUS, 2020)

“Principalmente para mim na minha percepção não era quando eu ia em uma escola e via o professor era e é realmente quando eu encontrava com os alunos, com os estudantes e a família e que eu realmente entendia o que era a escola, o que aquilo representava.” (LÓTUS, 2020)

Neste contexto apresentado pela monitora, fica claro que as formações aconteceram de forma organizada e alternada, possibilitando que as concepções e princípios da Pedagogia da Alternância fossem sendo apreendidas pelos monitores. A monitora ressaltou ainda que a sua compreensão anterior à formação realizada pela RACEFFAES sobre a Alternância, com uma semana em casa e outra na escola, se modificou. Após o processo formativo dos monitores, ficou clara a importância de se discutir e informar sobre a concepção do currículo, pois na Pedagogia da Alternância, o estudante tem a possibilidade de alternar em tempos e espaços, teoria e prática, como descreve os estudos de Puig – Calvo e García – Marirrodriaga (2010), Nosella (2014), Gimonet (1999), referente a Pedagogia da Alternância.

No decorrer das entrevistas os monitores e ex-monitores ressaltaram que alguns monitores se deslocavam de suas escolas para realizar as formações, nas quais a troca de experiências possibilitou maior compreensão desse processo. Os monitores enfatizaram que a RACEFFAES foi peça fundamental, na assessoria e articulação para elaboração dos currículos.

“A RACEFFAES foi peça fundamental na organização pedagógica da escola, toda assessoria para construção do currículo foi liderada pela RACEFFAES, foi ela quem nos apresentou o currículo das escolas citadas anteriormente e nos auxiliou na construção do nosso currículo. Mesmo após a construção do currículo, diversos foram os encontros com a RACEFFAES para operacionalização deste. (AMARÍLIS, 2020)

“Eu acho que ela participou e muito, porque a gente tem uma regional mais próxima. Permitiu as escolas a reunião, permitiu contato, permitiu articulação maior é para poder dialogar sobre a questão dos conteúdos. Eu vi assim que eles fizeram esse trabalho de articulação, de criar as oportunidades para discutir mais o currículo na Regional. Assim de forma mais direta ela fez essas articulações e motivou os professores para essa necessidade e também ao mesmo tempo uma oportunidade da participação nesta construção desse material, vejo muito positivo.” (BULGAVÍLIA, 2020)

No início das atividades do CEFFA, já com os estudantes e posteriormente as formações, os monitores necessitaram realizar os planejamentos e ficou nítido o importante papel da regional na assessoria para a elaboração deste currículo, já que a escola não possuía um currículo próprio até aquele momento. No decorrer das entrevistas observamos que a equipe de monitores teve contribuições para iniciar a criação do currículo da época com seu

próprio material e dificuldades quanto a apropriação. No primeiro momento, e com o início das atividades, a RACEFFAES, disponibilizou um currículo praticado pelas EFAS de Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária nas escolas de Boa Esperança, Vinhático e Bley, que possuíam um documento, sendo este o contato dos monitores com o currículo que daria base para o início das atividades. Os monitores relataram sobre como se organizaram para a elaboração do currículo dizendo que:

O currículo da escola foi construído com base no currículo das escolas do MEPES, pegamos o plano de curso de três escolas (Bley, Boa Esperança e Vinhático) e construímos um currículo que atendesse a nossa realidade, principalmente do aspecto da realidade agrícola. Com o passar do tempo foram feitas várias revisões no mesmo. (AMARÍLIS, 2020).

Com a contribuição dos monitores, em discutir este momento histórico da instalação do Currículo no CEFFA, identificamos a importância de implementar currículos apropriados às realidades. Arroyo (2012), retrata que é extremamente importante dar centralidade aos currículos das escolas do campo, trazendo as experiências dos sujeitos para o espaço escolar, criando espaços de socialização e problematização do conhecimento.

Na construção do currículo torna-se relevante dar originalidade ao mesmo superando as dificuldade e pautando a luta e resistência dos trabalhadores da educação entrelaçado as suas experiências socioculturais, encorpando neste currículo as realidades, humanizando-o e construindo um currículo apropriado a história aos trabalhadores do campo. Arroyo (2011), salienta que a educação sempre se manteve regulada em uma lógica autoritária de controle dos profissionais da educação, sendo que apenas com as experiências democráticas de educação considera-se possível dar acessibilidade a educação aos povos.

Com o início das Atividades, “o novo” trouxe insegurança para os monitores, pois não possuíam experiência na Educação do Campo e na Pedagogia da Alternância. Tudo era novo. Begnami (2003), destaca que é “Importante ressaltar que a Pedagogia da Alternância não se contenta com professores fechados em suas disciplinas ou áreas de conhecimentos e isolados em suas salas de aula.” Torna-se necessário criar um movimento dinâmico de integração entre os monitores, que ao ingressarem no CEFFA vão compreendendo este movimento. As formações e reuniões pedagógicas permanentes, e planejamento como Begnami (2003) pontua, são fundamentais para que o monitor não fique engessado, mas possibilitar integração entre os parceiros do CEFFA, nas diferentes atividades. Monitor Lótus ressaltou este aspecto sobre os monitores:

“Os monitores apresentavam muito insegurança muitos questionamentos, o que nós nos garantimos é na formação que cada professor tinha.” (LÓTUS, 2020).

Monitor BUGAVÍLIA, ao frequentar outro CEFFA neste período, participou de reuniões e encontros com o objetivo de discutir sobre o currículo praticado pelos CEFFA's, momento caracterizado, segundo ele, pelo alinhamento dos conteúdos nas respectivas séries. Pontuou ainda a importância da Regional na construção e efetivação do currículo, na articulação de momentos e espaços de discussão com os monitores.

“Conheço um pouco da origem, né. Inclusive eu participei de alguns momentos na criação também do currículo. A gente foi em alguns momentos na EFA de Chapadinha, a gente fez algumas reuniões da área técnica para fazer um realinhamento das propostas, onde foi excluída alguns conteúdos, incluindo os outros, entendendo que a escola também utiliza o currículo mas no campo regional, pega as orientações da Regional eu falo que participei da construção do currículo naquele momento, é lógico que a gente não consegue participar dele todo, mas eu

entendo que ele foi feito muito com parceria dos Professores.” (BUGAVÍLIA, 2020).

Esses elementos ressaltados são importantíssimos e enriquecedores tanto para a instituição como para todos os atores da Pedagogia da Alternância. Concordamos com Arroyo (2011), sobre o campo do conhecimento ser “tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novas indagações que vêm do real.” Neste sentido vale destacar que o currículo precisa ser dinâmico e passar por revisões para que no decorrer do processo as dúvidas sejam contestadas a fim de superar contestações que venham surgir no ambiente escolar.

Ao observar a concordância entre os monitores que estavam no início da Caminhada no CEFFA, podemos compreender que com a criação da escola, a mesma não possui um currículo próprio. A partir das contribuições de outros CEFFAS experientes, que possuíam o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, aconteceu a troca de informações e formações, e assim houve a construção do currículo próprio da escola.

Sabemos que o currículo não é estático, ele é fluxo, construído coletivamente pela Regional. Não sendo único para os CEFFA's, ele pode ser adaptado de acordo com a realidade, ele está em constante movimento, não é apenas um documento redigido, ele está em constante transformação, como relatam os monitores.

Nós temos que entender o currículo como um todo, não podemos entender o currículo apenas como um monte de folha encadernada, é um documento que deve estar em todo processo. (MARGARIDA, 2020).

Sabemos que o currículo é dinâmico, ele é utilizado como base na formação integral dos nossos estudantes, sendo um documento articulado, possibilitando relacionar com demais instrumentos e com a vida da escola. Por ser este recurso metodológico carregado de responsabilidade, torna – se necessário passar por revisões, análises e considerações, adequando-se ao período histórico em que é aplicado.

Sacristã (2000), pontua que o currículo proposto não atende as necessidades postas nos ambientes escolares, e por vários momentos ele se manifesta de forma autoritária, para isso é preciso democratizar o currículo. Nesta perspectiva o CEFFA nas suas relações com a RACEFFAES, busca discutir e construir coletivamente seu currículo a fim de aprimorar diante da sua realidade.

O novo currículo exige metodologias, saberes e habilidades profissionais diferentes, o que leva a uma alteração na própria forma de relacionar-se com os alunos, em esquemas de direção, avaliação e controle novos. Os professores e o conhecimento pedagógico atual não podem responder a certas exigências crescentes em terrenos muitas vezes movediços nos quais é difícil estabelecer critérios de competência profissional e esquemas de atuação que possam ser considerados válidos. Tudo isso se reflete em tensões para o professorado. A crescente responsabilidade que é atribuída a ele, como conseqüente pressão social, não tem correspondência com os meios, as condições de trabalho e sua formação. (SACRISTÃ, 2000, p. 97).

Neste intuito a escola do campo necessita de um currículo que atenda adequadamente uma prática pedagógica escolar, deve ser montado considerando a proposta da escola e os atores da escola e seu contexto sócio histórico. Arroyo (2015), ainda pontua “Para entender as possibilidades e os limites da afirmação de um currículo de educação do campo será necessário pesquisar e aprofundar as questões sobre se há lugar para a diversidade nas concepções de currículo, de conhecimento e de cultura. É necessário um estudo profundo tomando como base a Educação do Campo e um currículo apropriado a estes sujeitos e realidades.

De acordo com Gadotti (1992, p. 13):

[...] Não se pode confundir respeito à cultura local com a contemplação paternalista e benevolente do pitoresco popular, que pode estar também carregado de alienações, sem falar que simplesmente respeitar a cultura local, sem ultrapassá-la, é condenar as populações marginalizadas dos benefícios sociais a continuarem na mesma situação.

Nesta perspectiva devemos considerar os aspectos culturais, econômicos, sociais e ambientais dos trabalhadores do campo, permitindo assim um currículo que em consonância com ambiente escolar discuta os problemas e potencialidades das comunidades camponesas, mas não privar os sujeitos deste espaço a comunicar com outras realidades. Gadotti (1992), afirma que não podemos confundir respeito a cultura local sem comunicar com outras experiências, a fim de potencializarmos o saber nos diferentes espaços.

Vale ressaltar a importância de a escola estar em constante integração com o seu território e com os sujeitos que ali estão, permitindo que a escola se abra para o diálogo e para novas experiências. Na EFA “Jacyrá de Paula Miniguete”, os parceiros estão diretamente ligados as atividades pedagógicas que exigem esta integração, como a participação das famílias através da associação de pais no processo de gerenciamento em parceria com a coordenação administrativa da escola, onde as tomadas de decisão passam pelas famílias, isso contribui para que a comunidade escolar, participe da vida da escola. Caldart (2001) traz em discussão a ideia de que o que educa não é a escola, mas a realidade, sendo ela trazida para dentro do ambiente escolar.

Os anos entre 2005 a 2019 correspondem a quatorze anos de existência da Pedagogia da Alternância, praticada no ensino médio, período marcado por vários acontecimentos na vida da escola **JACYRA DE PAULA MINIGUETE**. No decorrer destes quatorze anos e com as mudanças que aconteceram, foi necessário a revisão dos currículos, como evidenciado no trecho das entrevistas de Margarida e Girassol:

“Eu acho assim, com o movimento da escola dinâmico ela não pode ficar presa a uma coisa só, há contradições, há avanços, isso faz com que o currículo passe por mudanças, a escola não pode ficar presa a único currículo, a vida toda o processo de mudança do currículo tem que acontecer, e aí cada escola, e cada lugar, e cada momento histórico, isso se concretize de uma forma diferente por isso que mesmo o currículo vindo da RACEFFAES precisa passar por modificações, porque cada escola tem uma realidade diferente, nós não temos a mesma realidade que a EFA de Vinhático, são realidades diferentes, falo da realidade local.” (MARGARIDA, 2020).

Os monitores ressaltaram que com a dinâmica da Alternância é de fundamental importância a revisão do currículo de tempos em tempos e a adaptação a distintas realidades. Goodson (1997), considera a necessidade das mudanças curriculares e o ponto de partida para que isso aconteça:

Essencialmente, aquilo que é necessário para compreender a estabilidade e mudança curriculares são formas de análise que procuram examinar os assuntos internos *em paralelo* com as relações externas, como um modo de desenvolver pontos de vista sobre a mudança organizacional e sobre as mudanças em categorias institucionais mais amplas. Esta análise ultrapassa a forma um pouco internalista de grande parte das pesquisas curriculares. (1997, p. 29).

Arroyo (2015), discute a dificuldade de articulação e elaboração dos currículos, pelo fato de termos presente a segregação do conhecimento.

Chegamos a um dos núcleos mais difíceis de articular na elaboração de currículos nas escolas do campo, indígenas, quilombolas e das periferias urbanas: o papel do conhecimento hegemônico na segregação, subalternização dos Outros, dos oprimidos, dos trabalhadores. (2015, p. 61)

No decorrer das entrevistas percebemos que os monitores apresentam motivos semelhantes que contribuíram para as mudanças de currículo entre os anos de 2005 a 2019. Eles elencaram algumas situações: amadurecimento da equipe, experiência dos monitores, mudanças propostas pela RACEFFAES, mudanças na duração do curso Técnico em Agropecuária de quatro para três anos, carga horária dos estágios, estudantes todos os dias na escola, processo de aprovação, atualizações ponderadas pelas instituições de controle educacional e mudanças provocadas pelo momento histórico em relação aos aspectos econômicos, políticos e sociais. Essas situações postas pelos monitores, possibilitam compreender que há uma necessidade real para que o currículo escolar passe por modificações, ocasiões essas que surgem no decorrer do tempo tencionando para que modificações sejam realizadas.

No decorrer das entrevistas os monitores relataram sobre situações que impulsionaram as mudanças nos currículos fazendo com que fossem sendo repensados de tempos e tempos:

“Situações administrativas, aquelas vindas da SEDU e do MEC, isto porque, por mais que o currículo seja ancorado na realidade local, este precisa se respaldar nas diretrizes estaduais e federais. Mas, de toda forma, constantes atualizações foram inseridas no currículo de acordo com as demandas da ocasião.” (AMARÍLIS, 2020). “[...] as mudanças no modelo de alternância, redução de alguns instrumentos pedagógicos ou mudanças e adaptações na forma de aplicação dos mesmos, diminuição da carga horária do curso e redução de um ano.” (HIBÍSCO, 2020). “Quando havia uma atualização em nível regional (Raceffaes). Desde a criação da Raceffaes (2003) sempre se buscou a construção de um plano de curso exequível em todas as escolas atendidas pela Raceffaes, para isso diversas foram as reuniões por área de conhecimento até a construção deste plano de curso unificado.” (AMARÍLIS, 2020).

No contexto de reestruturação curricular Arroyo (2013), pontua que “a produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação”. Ressaltamos neste contexto a negação do direito ao conhecimento aos trabalhadores do campo. Arroyo (2015), afirma que os currículos precisam ser apropriados pela comunidade escolar, precisam interpretar que são os sujeitos históricos e que sua cultura, valores devem intrinsicamente estar incorporada na organização deste currículo.

Se os currículos são a síntese das concepções e práticas de educação e dos conhecimentos, esses conhecimentos e as análises sobre esse processo de construção histórica deveriam ser centrais nos currículos de formação docente e das escolas. Os docentes-educadores/as e as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos têm direito a conhecer a produção dessa história, dessa consciência de mudança de que são sujeitos os trabalhadores. Têm direito a entender que são processos formadores, de produção de Outros conhecimentos, culturas, valores, a ser incorporados nos currículos e nas práticas pedagógicas (ARROYO, 2015, p. 50).

Arroyo (2015), ressalta que uma tarefa urgente é a elaboração de um currículo que transpasse o vazio material, mas que rompa com a segregação do conhecimento e possibilita a universalização do conhecimento aos trabalhadores do campo.

[...]elaborar outros currículos do campo não será possível em um vazio material, sem a existência de estruturas escolares. Os currículos não são apenas conteúdos organizados por boas teorias e intenções ideológicas, são grades estruturantes de



conhecimentos e do trabalho docente que pressupõem uma base material, um sistema. A pressão política por um sistema com uma sólida base material é uma das fronteiras mais urgentes na garantia do direito à educação dos trabalhadores/as do campo. (ARROYO, 2015, p. 53).

Diante de um debate em torno do currículo, percebemos como é importante a participação dos parceiros para a efetivação deste material, vale ressaltar como as contribuições da RACEFFAES foram extremamente importante, o processo formativo teve grande êxito no corpo docente do CEFFA, pois a partir das formações os mesmos foram compreendendo o papel da Pedagogia da Alternância, no processo formativo dos estudantes. A instalação do currículo, possibilitou linear o trabalho pedagógico do monitores.

### **3.3 O Currículo da Escola Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguite”.**

Plano de Curso ou Currículo praticado pelos CEFFAs, tem sua base nos Temas Geradores, possibilitando que todo trabalho pedagógico seja desencadeado a partir deles, delineando os caminhos a serem seguidos. O Plano de Curso é um instrumento utilizado pelos CEFFAs na organização da escola, ele é empregado no cotidiano da vida escolar, sendo articulado pela RACEFFAES com a parceria dos monitores dos CEFFAs. Zamberlan (1996) destaca que o Plano de Curso é utilizado pelo monitor na organização dos conhecimentos no decorrer do ano letivo.

As entrevistas nos permitem perceber em quais momentos ou situações o Plano de Curso tem sido utilizado pelos monitores do CEFFA. Nelas, tanto ex-monitores como monitores em atuação no CEFFA relataram sobre as dificuldades e considerações percebidas quanto ao uso deste material:

“Eu percebo uma certa dificuldade na utilização deste currículo orgânico, nós por sermos uma escola mantida pelo poder público, a gente sofre certas pressões para dar conta de certos conteúdos em certas disciplinas e aí vem a dificuldade em garantir o currículo orgânico, diferenciado da rede municipal e estadual existente. Uma dificuldade na vinculação destes dois currículos, aí os professores têm uma certa dificuldade em trabalhar.” (MARGARIDA, 2020).

“[...] muitos conteúdos que estão fora de ordem e até mesmo faltando alguns. Quando a escola foi mudar o curso de 4 anos para 3 anos eu e um companheiro da área técnica ficamos responsável de analisar o currículo foi aí que nós observamos a grande deficiência que ele tem em relação a grade curricular. Nesse período de organização do currículo, na área de Ciências da natureza, nós observamos que a ausência de muitos conteúdo de um trimestre para o outro, não tinha uma sequência lógica de conteúdo, os conteúdos eram organizados de forma aleatória. Nesse período nós começamos a dar uma melhoria nesse currículo, a partir das fragilidades que eles apresentavam, foi aí também que nós paramos para refletir que os conteúdos não tinham uma conexão, eram colocadas de forma aleatória.” (MARGARIDA, 2020).

Vamos considerar os dois questionamentos pontuados pelos monitores, o primeiro deles é apontado pelo monitor Margarida, ele expressa a dificuldade do monitor em seguir as orientações do Plano de Curso, a escola por ser pública, sofre pressões da Secretaria Municipal de Educação - SEMEC, quanto a ideia de seguir os conteúdos propostos pelo Plano de Curso, pois ela precisa atender as demandas da RACEFFAES e SEMEC. A segunda questão vai de encontro com as dificuldades em alinhar os dois documentos, o que dificulta o seu trabalho pedagógico. Diante da colocação do monitor Margarida, identificamos a dificuldade dos monitores em seguir duas orientações opostas, uma em atender o currículo desvinculado do contexto escolar e outro em seguir as orientações de um currículo articulado

para o contexto escola. Esta é uma dificuldade posta pela escola, já que não tem autonomia pedagógica para seguir seu currículo legítimo, produzido e alinhado a sua realidade.

O Monitor Buganvília socializa que o currículo adotado pelo CEFFA em consonância com a RACEFFAES, ao chegar no “chão” da escola precisa enquadrar-se a padrões postulados pela Secretária Municipal de Educação de acordo com Base Nacional Comum Curricular. Criando insatisfação nos monitores, que discordam deste procedimento por entenderem que mutila a autonomia da escola, na efetivação de um currículo construído coletivamente. Goodson (1997), aponta que o currículo nacional controla a organização das disciplinas e seus respectivos conteúdos. Mas o conteúdo das disciplinas do currículo nacional continua a ser o tema de incessantes debates e controvérsias. O ponto principal a reter é o de que um currículo nacional disciplina, controla e reduz o discurso sobre os objetivos sociais da educação.

Arroyo (2013), ressalta que “O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas. Níveis e sequências caem sobre os docentes e gestões como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado”. As secretarias por muitos momentos agridem a criatividade dos professores, além de tornar-se um documento indiscutível e irredutível, o Plano de Curso dos CEFFAs está em uma discussão democrática, dialogável e integrada. Rodrigues (2010), ressalta que o currículo precisa ser concebido como todo o processo educativo, em uma construção coletiva dos conhecimentos, perpassando a totalidade, para além dos tempos de estudo. Com isso podemos salientar a importância do currículo, na construção do conhecimento permeando o todo da escola.

O monitor margarida pontua que o Plano de Curso da área de Ciências da Natureza praticado no CEFFA apresenta algumas dificuldades como: sequência lógica de conteúdo, ausência de conteúdos e conteúdos organizados de forma aleatória. Como o Plano de Curso é produzido coletivamente pelos CEFFAs, tais dificuldade enfrentadas na organização, representa a necessidade de mudanças que são pertinentes ao trabalho do monitor, pois a dinâmica de construção e reconstrução é importante, pois possibilita “questionar os conhecimento” (Arroyo, 2012, p. 38). Nos estudos de Arroyo (2015), o autor poderá a importância de elaborar outros currículos do campo, onde os currículos precisam superar, apenas em conteúdos organizados ou intenções ideológicas. O currículo precisa garantir o direito à educação dos trabalhadores/as do campo.

Neste sentido Arroyo (2012), pontua que a uma disputa por conhecimento e de sociedade, onde torna-se necessário pautar um currículo mais humano e igualitário, comunicável em todas as instâncias da vida escola. O autor coloca que em toda disputa de conhecimento, temos disputa de sociedade. Torna-se necessário possibilitar o acesso ao conhecimento integro, na construção de uma sociedade justa, igualitária, humana, ausente de segregação dos coletivos.

Margarida relata que, em sua contribuição na revisão do currículo do CEFFA junto com outros companheiros, foi identificada a fragilidade do currículo. Identificamos que, mesmo o Plano de Curso sendo Produzido pelos Monitores dos CEFFAs, em suas respectivas áreas, faz-se necessário ser revisto conforme a realidade escolar, sendo este trabalho imprescindível para que o currículo seja orgânico a aquela realidade escolar.

MARGARIDA ainda aponta que:

Politicamente é importante refletir sobre essa questão do currículo orgânico na perspectiva de analisar as suas deficiências e propor situações para melhorá-la. (MARGARIDA, 2020).

Os monitores do CEFFA possibilitam dialogar sobre este material ao ponto de questioná-lo, consideram que o currículo precisa dialogar com a comunidade. Neste sentido

os conteúdos sistematizados devem ser acordados e estabelecidos nas escolas. A organização da RACEFFAES na articulação dos monitores, para as oficinas de elaboração do Plano de Curso, a fim, de debruçarem sobre este currículo, possibilita, comunicação entre as realidades dos CEFFAs e com os monitores, buscando assim a unidade pedagógica entre as unidades de ensino. Nos estudo de Arroyo (2015), aponta que para a construção do currículo de formação dos educadores, devem estar abertos em uma “consciência de mudanças” para os trabalhadores do campo e da cidade, em um perspectiva de mudança, estando aptos ao diálogo.

Outro aspecto importante é pontuado pelo monitor BUGANVÍLIA, que ressalta haver em muitos momentos um descuido dos monitores quanto ao manuseio do documento, oferta de conteúdos e metodologias, que contribuem na realização dos momentos de estudo e cursinhos, que podem ser realizados como orientação do Plano de Curso. Neste sentido Arroyo (2012), pontua duas tendências estabelecidas entre os professores.

Defrontamo-nos com duas tendências que se contrapõem. De um lado os docentes da educação básica se tornaram mais autônomos como coletivos sociais, acumularam níveis de formação, conquistaram tempos de estudo, de planejamento, de atividades lutam por serem menos aulistas, menos transmissores mecânicos de conteúdos, de apostilas, do livro didático e o; mais criativos, mais autores e senhores de seu trabalho individual e sobretudo, coletivo. De outro lado, as diretrizes e normas, os ordenamentos com as lógicas curriculares continuam leis a sua tradicional rigidez, normalização, segmentação, sequencição e avaliação. (ARROYO, 2012, p. 33).

Arelado a estas tendências, devemos ressaltar a importância da autonomia dos professores frente ao manuseio e apropriação do currículo, como dito pelo monitor entrevistado há um descuido no manejo deste material. Arroyo (2012), reforça que “É dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados.” É direito dos estudantes terem acesso ao conhecimento sistematizado.

Os monitores percebem que o plano de curso é utilizado em diversos momentos na vida escolar, ou seja, nas atividades do CEFFA, já que o currículo orienta os monitores. As palavras dos monitores entrevistados Hibisco, Girassol e Buganvília revelam que eles concebem a utilização do currículo para além da sala de aula, mas nos diferentes momentos onde há relação ensino – aprendizagem, pontuam a utilização desse currículo na extensão rural, realizada nas visitas às famílias, nas orientações com os estudantes, no trabalho em equipe, na relação com as famílias, no cotidiano da vida escolar, nos momentos de estudo.

Os monitores Hibisco e Buganvília reforçam:

“Nos momentos dos trabalhos de extensão Rural, nas orientações pedagógicas com os estudantes, em todos os trabalhos em equipe, nos momentos de assessorias às famílias e estudantes, na busca de parcerias e na relação com o poder público.” (HIBÍSCO, 2020).

“[...] se a gente for observar quando lá na escola nós fazemos os cursinhos eu vejo que está sendo oportunizado a partir de um debate feito anteriormente com toda orientação feita do método. Por exemplo o cursinho de castração de suínos ele está oportunizado no currículo e muitas vezes a gente não percebe isso dentro da construção do currículo dentro daquele material tem essas orientações.” (BUGANVÍLIA, 2020).

Na primeira página do Plano de curso da RACEFFAES está descrito que: “O Plano de Curso é o mecanismo metodológico que garante a Formação Integral, trabalhando a formação técnica, acadêmica e humana em função da formação profissional sócio-política. Ele define os

rumos do processo educativo desenvolvido pelo CEFFA”. Ao perguntar aos monitores em quais situações visualizavam as contribuições do Plano de Curso na Formação dos sujeitos, pontuaram que o Plano de curso está atrelado ao trabalho do educador e da aprendizagem dos estudantes. O monitor Amarilis ainda aponta que um Plano de Curso organizado, possibilita que os estudantes compreendam com maior facilidade a relação teoria e prática. Garantindo uma formação profissional e humana dos estudantes, sendo aspectos de grande pertinência no contexto do currículo.

No decorrer das entrevistas foi questionado aos monitores sobre as contribuições do plano de curso na formação dos sujeitos. Analisando suas falas identificamos a importância atribuídas por eles ao Plano de Curso: Ilumina o trabalho pedagógico, relaciona a teoria e a prática, processo ensino Aprendizagem vinculada a realidade dos Jovens, compreendendo seu processo histórico, orientação pedagógica com os estudantes e famílias, Na auto – organização da vida de grupo, na Formação profissional e Integral dos Jovens e formação homolateral:

“O plano de curso ilumina tanto o trabalho docente quanto o aprendizado dos estudantes, por isso ele é um elemento formador destes dos sujeitos. Com relação aos estudantes, quando se tem um plano de curso com objetivos, metas e propostas de trabalhos, o estudante consegue relacionar com mais tranquilidade a teoria e prática (práxis), com isso o processo de ensino aprendizagem não acontece desgarrada da realidade do jovem.” (AMARILIS, 2020).

“Objetivo primordial do plano de curso é uma formação homolateral. Que extrapola a questão da unilateralidade trabalhando todos os campos do sujeito, onde é possível trabalhar além dos conteúdos mas também toda a vida escolar. Sobre tudo o sujeito entender a realidade a qual ele está inserido entender assim o processo histórico a questão crítica. Esse currículo precisa atender todas as extremidades da escola.” (MARGARIDA, 2020).

É explícito que os monitores compreendem o Plano de Curso como um elemento formador e esclarecedor para a tarefa pedagógica no CEFFA, sendo ele não um documento estático, mas em pleno movimento. O Plano de Curso no CEFFA é reconhecido como uma ferramenta imensurável na formação dos sujeitos, permitindo que o trabalho pedagógico seja delineado/norteadado com um princípio de formar os sujeitos. A formação dos estudantes é uma questão muito importante de ser considerada e o currículo da RACEFFAES apresenta essa especialidade, visando à formação integral. (MARGARIDA, 2020).

### **3.4 A Integração das Áreas do Conhecimento e o Currículo.**

As entrevistas nos permitiram identificar como os educadores se organizam para promover a integração das áreas do conhecimento, as práticas que possibilitam esta integração e os indicativos sobre a integração das áreas do conhecimento no currículo. Neste sentido os monitores e ex-monitores apontam que os Temas Geradores – TG, que desencadeiam nos Planos de estudos – PE, que ao retornarem para o CEFFA geram os pontos de aprofundamentos, que são aprofundados nas áreas do conhecimento, tais elementos possibilitam a organização de um currículo integrado, onde os instrumentos pedagógicos potencializam o aprofundamento dos conhecimentos em um movimento interdisciplinar. Os monitores enfatizam:

“O processo de integração das áreas era fortalecido através do projeto das áreas, este pra mim era um elemento importantíssimo de interdisciplinaridade, foi demorado o processo de formação da equipe e de implantação, mas seu resultado foi muito satisfatório na integração dos saberes. Do aspecto operacional, os educadores se

reuniam com os temas de plano de estudo e planejavam conteúdos que se relacionam entre as diferentes disciplinas, com isso criavam-se fichas e os conteúdos eram trabalhados por ficha, posteriormente os estudantes sistematizavam isso numa pasta que era entregue ao fim do trimestre ou semestre.” (AMARÍLIS, 2020).

“Através de planejamento em reuniões de equipe e na socialização dos pontos de aprofundamento dos Planos de Estudo onde as áreas se encontravam para sistematizar os próximos passos.” (HIBÍSCO, 2020).

“Com base no currículo integrado as áreas através dos temas geradores, trazendo um leque de conhecimento integrado nos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância.” (GIRASSOL, 2020).

Os ex-monitores Amarílis, Hibisco e Lótus e o monitor em atuação Girassol, relataram sobre como os monitores organizam e organizavam a Integração das Áreas do Conhecimento, e apontaram que a organização da Integração dos Conhecimentos parte dos Temas Geradores e dos Planos de Estudo. Posteriormente, o monitor Amarílis, pontuou que no início das atividades do CEFFA, o instrumento pedagógico do projeto das áreas, potencializava a capacidade interdisciplinar deste instrumento. Os demais monitores não citaram o projeto das áreas, mas ressaltaram os Temas Geradores e Planos de Estudo como possibilidade de integração dos conhecimentos nas áreas e nos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância.

A Integração das Áreas do Conhecimento, no contexto do Plano de Curso dentro do projeto CEFFA, trouxe uma proposta ousada, pois procurou integrar as áreas, produção do conhecimento, valorização das ciências e dos conhecimentos sistematizados, realidade como ponto de partida, formação humana, entre outros elementos.

Pomuchenq (2019), pondera que a interdisciplinaridade possibilita que vários conhecimentos podem estar em diálogo com o senso comum e com o conhecimento científico, teoria e prática. Alguns monitores trouxeram questões pertinentes as dificuldades na Integração das Áreas do Conhecimento. Inicialmente as dificuldade apresentadas no projeto CEFFA foram: dificuldades de compreensão e aceitação, resistência na integração das áreas do conhecimento. Melzer (2016), colabora aprofundando sobre dificuldade de compreensão dos monitores, resultado das orientações reluzentes, na qual os professores passam no decorrer do processo formativo.

Essa resistência se dá pelo fato de os monitores não terem experiência na Pedagogia da Alternância e por terem impregnado na sua prática docente, elementos de outros espaços escolares, não pertinentes ao projeto CEFFA. A inexperiência dos monitores causou entraves no processo de integrar os conhecimentos, impedindo que visualizassem que os conteúdos transpassavam as áreas. Sobre isso, o ex – monitor Lótus, apontou questões pertinentes, ressaltando que no início os monitores não possuíam formação a respeito da integração dos conhecimentos:

“[...] nem todos da equipe tinham uma compreensão e aceitação para a integração das áreas, tinha resistência por parte de alguns componentes da equipe. Isso fazia com que eu ficasse sem entender porque o companheiro não aderiria a prática de integração das áreas do conhecimento.” (LÓTUS, 2020).

Os Monitores atuantes no CEFFA, Margarida e Buganvília, apontaram as dificuldades que os monitores e equipe pedagógica do CEFFA enfrentaram para a Integração das Áreas do Conhecimento, uma das situações que mais dificultam é a rotatividade dos monitores.

Os monitores Margarida e Buganvília trazem esses elementos, que são fundamentais, para a pesquisa, onde é possível analisar a prática em duas extremidades dos avanços e limites na integração dos conhecimentos, ressaltando o quanto é preciso avançar nos processos

seletivos e concursos específicos para a Pedagogia da Alternância evitando a rotatividade dos monitores, além de potencializar as formações pedagógicas dentre do CEFFA e permitir a participação dos monitores na construção e alinhamento do Plano de curso Orgânico. Vale ressaltar mesmo diante das fragilidades expostas os monitores sinalizam para atividades que integram o conhecimento.

O Monitor Margarida pondera:

“[...] é preciso falar da rotatividade dos professores isso atrapalha muito processo, porque assim, os professores nessa grande rotatividade, quando o professor começa a entender o processo a dinâmica da escola ele sai e entra outro. Os monitores que permanecem na escola conseguem dinamizar o trabalho e integrar os conteúdos. Em alguns momentos essa integração acontece de forma rasa e superficial, mas ainda consegue tentar trabalhar em uma determinada situação dentro da disciplina. Há uma dificuldade na realização da integração das áreas de conhecimento ao mesmo tempo a tentativas que parte dos professores em trabalhar as áreas. Essa fragilidade acontece porque os monitores não têm a prática de integrar os conhecimentos nas diferentes áreas um dos elementos que contribuem para isso é a rotatividade dos professores.” (MARGARIDA, 2020).

As falas do monitor Buganvília, vão de encontro com as dificuldade do monitor trabalhar por área do conhecimento, e resalta que em poucos momentos de sua carreira profissional, a integração dos conhecimentos foi trabalhada com clareza, essa integração só é possível, quando o currículo foi alinhado, pois o material estava claro, pois o mesmo teria sido construído nesta finalidade.

O monitor Buganvília expõe:

“Organização por áreas do conhecimento é uma dificuldade, e sempre foi a gente também não precisa ficar frustrado de achar no ponto que nós não damos conta a integração das áreas, na verdade é difícil de ser colocado em prática e você conseguir desenvolver ela no cotidiano da escola; em poucos momentos da minha carreira eu consegui ter isso poucos momentos eu já passei por três escolas alternância em poucos momentos eu conseguir perceber a integração das áreas.” (2020).

No decorrer da pesquisa, foi diagnosticado: Em quais práticas podemos perceber a integração das áreas do conhecimento? Neste momento foi possível perceber que diante das dificuldades e fragilidades, os monitores realizaram a Integração das Áreas do Conhecimento em atividades dentro e fora da sala de aula.

“A preocupação de colocar um conteúdo acontecia, fazer da sentido a ideia maior, que era muito assim apaixonante quando a gente via que aquilo fazia sentido. Vamos falar de reprodução das plantas e reprodução dos animais e aí existe aquele conteúdo em biologia. Então seria muito fácil estudar a reprodução humana, mas não era só isso mas em português também tinha a classificação das palavras, em Geografia em origem das culturas, que baseado no comportamento das pessoas, quando fomos compreendendo isso, que sim havia um sentido maior para a integração dos conhecimentos não era só juntar matéria foi muito bacana; foi a partir daí que começamos a Perceber a maturidade da equipe para esta metodologia.” (LÓTUS, 2020)

“Quando dois ou mais educadores vão para sala de aula trabalhar um tema que relaciona diferentes disciplinas/áreas do conhecimento. Da mesma forma, diversos instrumentos pedagógicos da PA naturalmente integram áreas do conhecimento, como exemplo podemos citar a experiência na escola, que requer a abordagem de diferentes áreas para sua execução.” (AMARÍLIS, 2020)

“Sim, com certeza percebo, principalmente por que há uma vontade pedagógica, para isso área técnica principalmente todos os acreditam que seu caminho e eu não vejo os monitores dizendo que isso não é importante percebo que todos vão nesse viés pedagógico de tentar todo momento buscar essa integração e a indicativos por exemplo de integrar criações, matemática, física em cursinhos, topografia e matemática isso se dá em vários momentos percebo que acontece mas que precisamos melhorar.” (BUGANVÍLIA, 2020)

Serafim e Maia (2014), reforçam que um projeto interdisciplinar está atrelado entre teoria e prática, possibilitando imergir no currículo, tornando –o como aliado nas atividades pedagógicas. Os monitores Girassol e Baganvília relatam que a metodologia da Pedagogia da Alternância está baseada nos Temas Geradores,

“A metodologia da Pedagogia da Alternância traz o currículo baseado em temas geradores e que integra as áreas a partir de um específico para o conhecimento geral. Trabalhando com o mesmo tema, nas atividades específicas da disciplina, fazendo com que o estudante compreenda seu espaço de vivência em todas as dimensões do conhecimento humano.” (GIRASSOL, 2020).

“Da estrutura que eu conheço anteriormente falando sobre os temas geradores lá no currículo estou imaginando aquela planilha que aparece, dentro daquela planilha temos temas geradores o plano de estudo daquele momento, depois envolvendo ali os conteúdos; se formos observar, olhar aquele material que dentro da minha área que eu vou trabalhar vai estar o tema gerador nome das fichas eu vou para a linguagem eu vejo mesmo, é uma estrutura base, ele vai estar ligada a um tema, isso já sugere para mim essa necessidade e essa questão de algo integrado a uma determinada tema eu vejo que ele já está inserida ali nessa próprio estrutura, na sua nomenclatura a gente vai percebendo isso, na estrutura dele que ele está montado.” (BUGANVÍLIA, 2020).

Podemos perceber que com as contribuições dos monitores, há uma grande preocupação quanto a Integração dos Conhecimentos como prática docente, e notório que o mesmo apresenta fragilidades como foi descrito anteriormente, possibilitando uma grande perda para os estudantes do CEFFA, mas não podemos colocar esta situação ao extremo, pois diante das fragilidades relatadas os monitores ainda conseguem realizar a integração.

A organização do currículo do CEFFA parte em seu primeiro momento dos Temas Geradores, esses desencadearam os Planos ou temas de estudos que serão trabalhados no decorrer de um determinado período. Vale ressaltar que os Planos de Estudos delineiam os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas. Os Planos de Estudo, possibilitam que a realidade dos Jovens seja concebida a partir dos levantamentos, socializados e aprofundados nos diversos momentos de estudo. Nos estudos de Telau (2015, p.2), sobre os Temas Geradores, ele conceitua “[...] são eixos da formação que procuram abranger toda a realidade social, econômica e cultural da região; por isso, geralmente eles não são escolhidos por uma ou outra escola, mas por uma articulação regional, para que se abranja essa realidade mais ampla”.

No decorrer das entrevistas os monitores ressaltam com singularidade a interpretação quanto a função dos Temas Geradores na organização dos Planos de Estudo e dos conteúdos programáticos, todos os seis monitores entrevistados (Lótus, Amarílis, Hibisco, Girassol, Margarida e Baganvília) os mesmos trazem elementos retratando os Temas Geradores como o princípio de todo o processo. Os mesmos pontuam o Tema Gerador como: Norteador dos Planos de Estudo, raiz do Currículo, integração e transversalidade, eixo da formação integral, adaptado a realidade e orientador.

O TG no CEFFA, é pontuado pelo monitor Baganvília, “*é o início, como se fosse uma semente que cresce e de dentro dela sai os planos de estudos, folhas de observação todas as*

*demais atividades do trimestre*” neste sentido podemos observar a importância TG na Pedagogia da Alternância, pois é a partir dele que os Planos de Estudos comunicam-se entre a comunidade e o ambiente escolar. O monitor Hibisco descreve dizendo que “*ele é a ligação permitindo que aconteça a integração e transversalidade nos conteúdos pois garantem a convergência do conhecimento e o processo de formação*”, os temas geradores nos CEFFAS seguem a ordem do desenvolvimento humano presente na infância e na adolescência, intensificados no ensino médio.

Nesta perspectiva os monitores e ex-monitores sinalam:

“A Regional era a base de apoio e orientação porque eles já tinham essa prática em outras escolas, quando pegávamos o tema gerador, traçávamos os conteúdos e como seria aplicada em nossa realidade, eles expressavam a dinâmica de ir e voltar, e ir e voltar, do plano de estudo; o tema gerador foi o primeiro elemento que chegou na escola, os planos de estudos saem de dentro dos temas geradores.” (LÓTUS, 2020).

“Os temas geradores são a raiz do currículo, se cumprido o rito do método ver-julgar-agir estes temas é que geram conteúdos para abastecer o currículo, por isso a nomenclatura “temas geradores”. Portanto, o currículo da PA conversa com a realidade problematizada do jovem, além do mais teoria e prática estão em constante diálogo.” (AMARÍLIS, 2020).

“É o direcionamento do eixo principal da formação integral, com o tema gerador o currículo é adaptado a realidade do estudante, trabalhado em dimensão da área do conhecimento.” (GIRASSOL, 2020).

“[...] os temas geradores trabalham em uma perspectiva transversal perpassando todas as disciplinas e esse currículo vai para além da estrutura ele trabalha na perspectiva da gente atender também as demandas postas. A estrutura contribui para este elo escola e comunidade.” (MARGARIDA, 2020).

Ao discutirmos as falas dos seis monitores, percebemos que a uma apropriação quanto a função dos Temas Geradores no processo pedagógico do CEFFA. Os monitores, pontuaram que ele é o elemento central, o eixo, ponto de partida, posterior a ele surge os Planos, Temas de Estudo, em seguida os conteúdos programáticos; como diz a Monitora Girassol “*É o direcionamento do eixo principal da formação integral*” podemos afirmar que a ausência deles comprometeria todo caminhar do Currículo Orgânico e modificaria a prática dos monitores no CEFFA. Fortalecendo as falas o monitor Buganvília afirma: “*Na Pedagogia da alternância na educação do Campo o tema gerador é tudo, ele orienta ele guia, [...] ele vai orientar o plano de estudo*”.

O Plano de Estudo é o instrumento que permite a ligação entre a realidade vivenciada, e a escola, com a finalidade de problematizar as situações vivenciadas neste espaço, podendo a área do conhecimento interferir problematizando e cientificando os fatos, permitindo que os estudantes tornem-se pesquisadores, possibilitando que a ciência chegue nos diferentes espaços. Com base nos estudos de Telau (2015) o Plano de estudo é o veículo de investigação da realidade “*Método Guia da Pedagogia da Alternância*”.

Continuamos a indagar dos monitores se o “*Plano de Estudo é a garantia para a efetivação do Currículo dos CEFFAs*” neste momento buscamos ouvir dos monitores se o P. E é o responsável por dar corpo ao currículo, visualizando como isso acontece na prática docente do CEFFA.

“[...] o plano de estudo vai para comunidade e retorna para escola e os conteúdos vão sendo planejados em cima do tema gerador e do plano de estudo aplicado; e a partir daí os instrumentos pedagógicos vão dando base para que todas as atividades e conteúdos sejam realizados para que o currículo seja definitivamente realizado.” (LÓTUS, 2020).



“A entrevista é uma ferramenta do plano estudo quando estudante retorna para escola e baseado naquele tema e naquelas respostas era tirar os pontos de aprofundamento, para trabalhar nas disciplinas e áreas; isso permitiria que os estudantes identificavam que o que ele estava aprendendo foi ele que trouxe da Comunidade apresentando com relevância para ser apreendido que poderia estudar a escola os monitores estava devolvendo o que o estudante considerava importante para ser apreendido.” (LÓTUS, 2020).

“O Plano de Estudo é o elemento que traz pra dentro do CEFFA a realidade de forma problematizada do estudante, e a partir desta problematização os conteúdos nascem, resultando no currículo e nos temas de estudo. Pra mim, a essência da Pedagogia da Alternância está no Plano de Estudo, é ele quem científica o dia a dia dos agricultores e as situações que desafiam a lida no campo, portanto a raiz pedagógica dos CEFFAS está no Plano de Estudo.” (AMARÍLIS, 2020).

O Plano de Estudo, é pontuado pelos ex- monitores (Lótus e Amarílis) como a possibilidade de relacionar a vida do estudante, as situações daquela realidade vivenciada, retornando para a escola, para serem problematizados e aprofundados nas disciplinas e nos demais Instrumentos Pedagógico propostos pela Pedagogia da Alternância. Os monitor Amarílis ainda afirma, que os resultados do currículo são fruto do Plano de Estudo, aprofundando as situações que desafiam a vida dos agricultores. Os monitores ao ressaltarem tal colocação, nos possibilita compreender que ele como ponto de partida não apenas diagnóstica as situações posta pela realidade, mas possibilitar que os estudantes a partir das problematizações e aprofundamentos os possam retornar para a comunidade e de certa forma interferir, com as práticas estudadas no ambiente do CEFFA. O monitor Hibisco complementa “[...] *através do PE é possível trazer elementos e fenômenos naturais e sociais para cada ciclo, fomentando as questões de construção do conhecimento, autoconhecimento, reflexões da realidade e culminando na formação integral do sujeito, estudante.*” (2020).

Os monitores atuantes do CEFFA, apontam:

“O plano de estudo em nosso CEFFA, ele garante a efetivação porque ele é a busca da realidade para dentro da sala de aula, para trabalhar os conteúdos programáticos. Por isso plano de estudo tem que estar ligado à realidade dos estudantes. Não há possibilidade de trazer um plano de estudo da Bahia e aplicá-lo aqui na nossa região. Esse movimento de construção reconstrução do plano de estudo possibilita muito aprendizado.” (MARGARIDA,2020).

“Eu acredito que o plano de estudo vai além disso, até mesmo porque a gente tem uma base prévia, [...] plano de estudo busca os pontos e pesquisa a realidade, faça esse retorno depois para as áreas, fazendo essa checagem nos pontos de aprofundamento, para as atividades o plano de estudo é essa ferramenta que permite fazer a ligação com algo que já tivesse sido pensado, o Plano de Estudo não dá para sair do zero, nós temos o esqueleto que nos ajuda a nortear durante o ano, durante o tema, durante um determinando tempo de estudo.” (BUGANVÍLIA, 2020).

“Através do Plano de Estudo o currículo é adaptado a realidade do estudante, porque a base pedagógica da formação do indivíduo está a partir da sua realidade.” (GIRASSOL, 2020).

A fala dos monitores (Margarida, Buganvília e Girassol), vão de encontro com o dito pelos monitores (Lótus, Amarílis e Hibisco), prevalecendo que o Plano de Estudo garante a efetivação dos currículos, pois ele possibilita que a escola vá de encontro com a realidade vivenciada dos estudante, problematizando – a e retornando para estes espaços. O monitor Margarida ressalta ele como “*O plano de estudo é o método é o ponto de partida*”, podemos frisar que ele é o elo de ligação entre os Temas Geradores e os Conteúdos Programáticos, escola e comunidade, o empírico e o científico; com isso

possibilitamos que a aprendizagem está atrelada aos elementos mencionados anteriormente. Atrelado a esta fala o monitor Lótus esboça:

“E aí tem um negócio mais bacana que é tudo na vida se torna importante quando vira um problema. E aí as áreas davam suporte para que o estudante pudesse ver como resolver o problema lá na família, aí eu vou constatar era dar para estudante subsídios para que ele pudesse perceber isso aí e daí surge a coisa maior o que eu vou fazer com isso transformar minha realidade os pontos de aprofundamento viravam eixo Central para ser trabalhado dentro das áreas.” (LÓTUS, 2020).

Ao questionar os monitores nas entrevistas sobre “*a relação dos Temas Geradores e os Planos de estudo no contexto dos currículos*” os mesmo contribuem dizendo:

“Mas eles são o combustível do currículo, não vejo o currículo do CEFFA sem a presença dos Temas Geradores e os Planos de estudo, são eles os responsáveis pelos conteúdos do currículo, seguindo esta racionalidade o currículo tem a função de compreender a realidade do estudante e das situações macro e micro que o envolvem.” (AMARÍLIS, 2020).

“São Tema Gerador e Plano de Estudo que contribuem diretamente para a efetivação de uma pedagogia diferenciada, que faz acontecer o processo de formação e cada ciclo da formação do estudante, fazendo-o deixar ser uma pessoa inerte, tornando-o esse ser do amanhã e do hoje e com uma concepção de mundo totalmente diferente.” (HIBÍSCO, 2020).

“Com certeza eu percebo uma integração muito grande entre os temas geradores e os planos de estudo, [...] dependendo do tema gerador temos dois planos de estudo e folhas de observação situações serão investigadas e a partir dessa investigação que é permitido pelo plano de estudo é que ela vai trazer novos conteúdos, novas situações para o professor para trabalhar nas áreas. Com certeza ele está integrado, se não for assim, a pedagogia da alternância a metodologia cai por terra, se não tivesse integração, será qualquer coisa menos Pedagogia da alternância; e a alternância é essa conexão entre os temas geradores e as áreas do conhecimento e o movimento constante também é um princípio.” (BUGANVÍLIA, 2020).

No decorrer das colocação dos monitores (Buganvília e Girassol) e ex-monitores (Amarílis e Hibisco), fica claro que as Temas Geradores e os Planos de Estudo são os responsáveis pela organização dos conteúdos no currículo norteando as disciplinas do CEFFA, Hibisco ressalta que são eles os responsáveis por permitir que o processo formativo aconteça. O monitor Buganvília traz um elemento que permite compreender claramente a função quando o mesmo ressalta que os “*planos de estudo e temas geradores, eles são como sementes que a partir dessa semente sai os planos de estudo (2020)*” podemos reforçar que a relação pontuada está diretamente ligada a importância dos Temas Geradores e Planos de Estudo na organização dos conteúdos curriculares nos respectivos ciclos e séries, permitindo uma conexão com as realidades cotidianas dos estudantes.

### **3.5 A Estrutura do Currículo e a Relação Teórica Prática.**

Quanto a estrutura dos currículo, quatro monitores atuantes (Girassol e Margarida) e não atuantes no CEFFA (Lótus e Amarílis) ressaltaram que o Currículo ou Plano de Curso praticado/utilizado no CEFFA, apresenta uma estrutura que permite a relação teórico/prática. Diante das afirmativas o que dizem os ex-monitores:

“[...] com base no Tema Gerador e no Plano de Estudo o plano de curso apresentava objetivos, conteúdos, hipótese, metodologia, recursos e como integrar.” (LÓTUS, 2020)

“A principal razão deste currículo a partir dos Temas Geradores e os Planos de estudo é garantir a práxis pedagógica, mesmo com os diversos desafios esta metodologia de construir o currículo dos CEFFAS é a, que conheço, que mais garante está relação teoria e prática. Como finalidade tem-se o maior interesse dos estudantes pelos conteúdos estudantes e também é uma forma de mostrar que a ciência deve estar a serviço da vida.” (AMARÍLIS, 2020).

Os monitores em atuação no CEFFA, relatam que um currículo contextualizado possibilita a integração entre teoria e prática, desencadeando na formação integral.

“A formação integral com a teoria alicerçada a prática partindo do estudo da realidade.” (GIRASSOL, 2020)

“E observo que o currículo faz uma relação teoria e prática o currículo da RACEFFAES sim. Os instrumentos pedagógicos faz essa relação teoria e prática, isso dá uma base para os monitores para integrar conhecimento e teoria e prática. Cursinhos e palestras são ministradas em sala de aula nem a partir de um tema específico, contado pelo currículo permite trazer situações e temas que acontecem nas comunidades.” (MARGARIDA, 2020)

Os monitores Hibisco e Buganvília realizam uma reflexão importante quanto ao planejamento do trabalho. Neste sentido a colocação do monitor Hibisco é muito pertinente, pois devemos considerar que a organização dos monitores, planejamento, organização darão vida ao currículo, permitindo sobretudo a formação integral dos Jovens que é o objetivo do CEFFA, formar homens e mulher para o mundo.

Já o monitor Buganvília fala sobre o esvaziamento dos conteúdos e o desequilíbrio entre a teoria e a prática nos currículos. A fala do monitor Buganvília é pertinente pois não devemos privar os estudantes de terem acesso aos conhecimentos sistematizado historicamente, eles precisam ter acesso. Devemos destacar isso em todos os ambientes escolares.

“[...] eu vejo que em determinado momento, não só na nossa escola, mas também nas escolas ditas regulares, há um esvaziamento de conteúdo, a gente tem esvaziamento nos conteúdos. Então a gente vive isso, há uma defasagem em certos conteúdos a forma de explanação, por mais que eles tentam a uma dificuldade compreender. Eu percebo que ao longo dos tempos teve um esvaziamento dos conteúdos das escolas e aí eu vi não deveria ser assim, por que a nossa proposta é o contrário é saber mais, não é saber menos, e para você dominar o campo da prática você precisa dominar o campo teórico. Tem que haver um equilíbrio, não podemos ir só para o lado da prática e não valorizar o conteúdo é um erro muito grande e para aqueles também que valorizam apenas o conteúdo, os dois devem estar em equilíbrio e eu percebo que em certos momentos houve uma confusão nisso, daí como se as regras de matemática não fosse necessários para projetar um galinheiro ou algo dentro da sua roça, o meio Rural.” (2020)

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo visualizamos a importância do Currículo/Plano de Curso para a efetivação da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância na Escola Municipal Família Agrícola “Jacyrá de Paula Miniguite”, a luta dos agricultores para a construção/efetivação da escola vem caminhando ao longo dos anos, a luta das famílias, monitores e estudantes é imprescindível para o sucesso pedagógico da mesma, ressaltando a participação ativa da RACEFFAES, nos quinze anos de escola; Neste período os monitores tiveram dificuldade na organização de um currículo próprio, os monitores diante do processo formativo, permitiu compreender a complexidade do projeto CEFFA, da importância da Pedagogia da Alternância em suas vidas e na vida dos jovens, e dos trabalhadores do campo e da cidade.

Diante das falas dos monitores, compreendemos a importância do currículo, precisando ele, transitar por todos os ambientes da escola; onde os parceiros precisam dinamizar, reorganizar, planejar, rever, orientar para que este material seja eficiente e comunicativo e contextualizado. Fazendo com que as dificuldades apresentadas anteriormente seja alimento para a compreensão de sua importância, efetivação e superação nos desafios.

Diante das falas dos monitores percebemos a importância da construção coletiva do currículo do CEFFA, orientado pela RACEFFAES, um currículo elaborado pelos monitores de diversas realidades, e materializado no espaço escolar. No diálogo com os monitores compreendemos as fragilidades deste material na organização dos conteúdos, e das dificuldades que a regional perpassa para a elaboração deste material, visto que as unidades enfrentam rotatividade de monitores, demandas de trabalho, limitações na liberação dos monitores das escolas públicas, pois são atividades que acontecem durante o ano escolar. Outro aspecto louvável da RACEFFAES, é sua preocupação e compromisso com a formação dos monitores, voltadas para o currículo, contribuindo nas reflexões na prática dos monitores.

Como proposta de escola que está diretamente ligada na contextualização dos conhecimentos de modo interdisciplinar e que tem como finalidade o trabalho pedagógico voltado para a formação integral dos Jovens, este processo está diretamente ligado com a materialidade das práticas pedagógicas dos monitores e da apropriação conceitual e de orientação para os estudantes. Os instrumentos pedagógicos possibilitam a comunicação com a realidade, a problematização, o aprofundamento científico, a intervenção, contribuindo para que os conhecimentos curriculares percorram comunidade – escola – comunidade – escola, este movimento permite que a construção do saber esteja sempre em movimento. Vale ressaltar a importância da organização da estrutura do Plano de Curso a partir dos Temas Geradores, desencadeando no Planos de Estudos, que no decorrer dos estudos realizados foi pontuado como o método guia no processo formativo da Pedagogia da Alternância, sendo o meio para o levantamento da realidade dos estudantes a serem problematizadas a partir das disciplinas. Os Temas Geradores e Planos de Estudo são o norteio das áreas do conhecimentos e dos conteúdos vivenciais, expressando a sua comunicação entre a comunidade e a escola, entre o empírico e o científico, entre a teoria e a prática entre as famílias – estudantes – monitores em um movimento de busca na construção do saber.

A compreensão do projeto CEFFA desencadeia na contribuição efetiva dos monitores na consolidação de um currículo orgânico, adaptado a esta realidade vivenciada; os desafios estão postos com perda de autonomia da associação das famílias na gerência da escola, estrutura predial, luta para a permanência do Curso Técnico em Agropecuária integrado no CEFFA, a autoridade da Secretaria Municipal de Educação sobre a Pedagogia da Alternância, descaso público, dificuldades dos monitores na integração das áreas do conhecimento em decorrência da rotatividade dos monitores e formação dos monitores, esses entre outros problemas sobressaíram. Mas também visualizamos que os monitores que permanecem no

CEFFA, são responsáveis pelo projeto da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo na EFA.

Há muitos indicativos positivos que permeiam as paredes dessa escola, onde podemos reconhecer que o CEFFA é fruto das lutas travadas entre as famílias e o poder público municipal, e identificar as famílias, os estudantes e os monitores como os responsáveis para que este projeto seja magnífico e reconhecido.

## 5 REFERENCIAL BIBLIOGRAFICO

- ALMEIDA, Valdinei. **Possibilidades e limites da Produção Curricular: Um Estudo de caso em um Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFA) do Município de São Mateus – ES.** Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES: 2018.
- ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- ANDRADE, Gilmar dos Santos; ANDRADE, Edjane de Souza. **Historiando a Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola do Sertão da Bahia.** V. 2, entrelaçando, 2012.
- ANTUNES, h. S.et al. **Currículo: busca da identidade do campo.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSE, 1. 2011. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5485\\_2743.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5485_2743.pdf). Acesso em novembro de 2020.
- APPLE, Michael. **“Currículo e Poder” educação e realidade.** Porto Alegre; 1989.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, G. Miguel. **Diversidade.** In: \_\_\_\_. Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, 2012.
- ARROYO, G. Miguel; FERNANDES, B. M. A. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no campo, 1999.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa.** 5ª. Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos;** Curitiba, Brasil, Editora UFPR. 2015.
- ARROYO, Miguel G. **Pedagogia do Oprimido.** In: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Pereira. ALENTEJADO. Paulo. FRIGOTTO. Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro - São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 555-563.
- ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **A Educação básica e o movimento social do campo.** In: \_\_\_\_\_; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. 1999. p.13-52.
- ARROYO, Miguel G. **Os educandos, seus direitos e o currículo.** In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo.** Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006.
- BEGNAMI, João Batista. **Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternância: Um estudo intensivo do Processo Formativo de cinco monitores.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Mestrado Internacional em Ciências da Educação: Formação e Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Nova Lisboa – Portugal/ Universidade François Rabelas de Tours – França. 2003.

BEGNAMI, João Batista. **Pedagogia da Alternância como sistema educativo. Revista da Formação por Alternância.** Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, n.2, 2006.

BEGNAMI, João Batista. **Uma Geografia da Pedagogia da Alternância.** In: \_\_\_\_\_ Documento Pedagógico, Brasília: Cidade Gráfica e Editora, 2004.

BEGNAMI, João Batista; DE BURGHGRAVE, Thierry. **Construção da Pedagogia da Alternância no Brasil: desafios e perspectivas.** Posfácio. In: NOSELLA, Paolo. *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.* Vitória: Edufes, 2012.

BEGNAMI, João Batista; **A Pedagogia da Alternância Tensionada em Seus Referenciais Teóricos.** In: Foerste, Erineu; Puig – Calvó. Pedro; GERK, Janinha; CALIARI. Omar Rogério. (Org) *Pedagogia da Alternância: 50 anos em Terras Brasileiras, Memórias, Trajetórias e desafios.* Curitiba: Appris Editora. 2019

BONNEMAISON, Joel. **Viagem em torno do Território.** In ROSENDHAL, Zeny e CORRÊA Roberto Lobato (orgs.) *Geografia Cultural* (3). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL, **Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010.**

Dispõe sobre a Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 05 de nov. de 2010. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília/DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004:** regulamenta o § 2º art. 36 e o os arts 39 a 41 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 de jul. 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação.** CNE/CEB Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE/CEB Resolução CNE/CEB nº 04,** de 13 de julho de 2010. Brasília, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394 de 1996. *Diário Oficial da União*, DF, Ano CXXXIV, nº 248. Brasília, 1996.

CALDART, R. S. **O MST e a Formação dos Sem Terra:** o movimento social como princípio educativo. São Paulo: Estudos Avançados, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo.** In: *Dicionário de Educação do Campo.* (orgs) CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas.* Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida *et al.* (Orgs). **Educação do campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília: MDA/Incrá, 2008.

CALIARI, Rogério Omar; **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local**. Universidade Federal de Lavras - UFLA; Lavras – Minas Gerais; 2002.

CEMFFA- Centro Municipal Familiar de Formação em Alternância “Jacyrá de Paula Miniguete. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Barra de São Francisco – ES. 2019.

Escola Municipal Família Agrícola “Normília Cunha dos Santos. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Barra de São Francisco – ES. 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002b.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade – transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas**. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.) **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo. Editora Cortez. 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: didática, prática de ensino e direitos humanos?** In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/%20INTERDISCIPLINARIDADE\\_%20Did%C3%A1tica,%20Pr%C3%A1tica%20de%20Ensino%20e%20Direitos%20Humanos\\_.pdf](file:///C:/Users/%20INTERDISCIPLINARIDADE_%20Did%C3%A1tica,%20Pr%C3%A1tica%20de%20Ensino%20e%20Direitos%20Humanos_.pdf). Acesso em: 03 de out de 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para A Liberdade E Outros Escritos**. 12ª EDIÇÃO. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2007.

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

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

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

FREITAS, César Gomes. **Desenvolvimento local e sentimento de pertença na comunidade Cruzeiro do Sul - Acre**. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Local. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro. Editora Fio Cruz, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992. GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em**

**alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no**

GERKE DE JESUS, Janinha. **Formação de professores na Pedagogia da Alternância**. Vitória: GM, 2011.

GIMONET, Jean – Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e orientação. In: **I Seminário internacional da pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. Anais Salvador: UNEFAB, 1999.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Trad: Thierryde Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 168p.



- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GIROUX, Henry A; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In. MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (org). **Currículo, cultura e sociedade.** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- GIROUX, Henry A; MACLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In. MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (org). **Currículo, cultura e sociedade.** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades.** Revista de Administração de empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57 – 63, 1995.
- GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais.** Revista de Administração de empresas. São Paulo, v 35, n. 3, p. 20 – 29, 1995.
- GOODSON, IVOR F. **A Construção Social do Currículo.** Educa e autor, 1997.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GUATARRI, Félix; ROLNIK Suely. **Micropolítica Cartografias do Desejo.** 4ª edição; editora vozes, Petrópolis, 1996.
- HADDAD, Sérgio. **Direito a educação.** In: \_\_\_ CALDART, Salete. Roseli; BRASIL, Isabel, Pereira; ALENTEJADO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org). Dicionário de Educação do campo. Expressão Popular. São Paulo, 2012.
- HASTENREITER, Taysnara Rodrigues. **“O Papel da Escola Família Agrícola “Jacyrá de Paula Miniguete” na Formação dos Egressos.** Trabalho de Conclusão de Curso. Amargosa-Bahia: CFP/UFRB, 2018.
- INTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATICA, CENSO AGROPECUÁRIO DE 2017. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/barra-de-sao-francisco/pesquisa/24/76693>, acesso 25/08/2020 às 13:15 horas.
- MARTINS, Josemar da Silva. **Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semiárido brasileiro.** In: Educação para a convivência com Semiárido brasileiro: Referencias teórico-práticas. Juazeiro: Selo editorial RESAB, 2004.
- MELO, Érica Ferreira. SILVA, Lourdes Helena. **O Plano de Estudo na Articulação entre os tempos e espaços da Formação por Alternância.** Revista Eletrônica do curso de Pedagogia do campus Jataí – UFG. ISSN: 1807 – 9342. Vol. 01, nº 16.
- MELZER, Ehrick Eduardo Martin. **Diálogo de saberes na licenciatura em educação do campo** da UFPR Litoral. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2016, Cuiabá. **Anais Endipe 2016.** Disponível em: <<http://www.ufmt.br/endipe2016/anais-eletronicos/>>. Acesso em: 21 Setembro. 2020.
- MENEZES, Rachel Reis. **As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo/Brasil.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- MEPES. **Relatório anual 2017.** Anchieta, 2017.
- MOLINA, Mônica Castagna, FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo.** Em aberto, Brasília, v. 24, nº 85, p.17 -31, abr, 2011.

- MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Escola do Campo**. In: \_\_\_\_\_. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, 2012.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (org). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MOREIRA, Flavio. **O religioso e o político no processo de implantação e permanência da Pedagogia da Alternância**: uma análise histórica dessas relações nas Escolas Família Agrícolas do MEPES no norte do Espírito Santo. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- MORIN, Edgar. Articular Saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) **O Sentido da escola**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008. p. 53 – 64.
- NOSELLA, PAOLO. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. EDUFES; 2014.
- PEREIRA, Isabel Brasil. **Educação Profissional**. In Dicionário de Educação do Campo. (orgs) CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.
- PUIG - CALVÓ, Pedro. Centros Familiares de Formação em Alternância. In: **I Seminário internacional da pedagogia da alternância**: alternância e desenvolvimento. Anais Salvador: UNEFAB, p. 15-24, 1999.
- PUIG - CALVÓ, Pedro. GARCÍA – MARIRRODRIGA, Roberto. Formação em Alternância e Desenvolvimento Local: O Movimento Educativo dos CEFFAno Mundo. Belo Horizonte. O Lutador, 2010.
- Escola Municipal Família Agrícola Normília Cunha dos Santos; **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Barra de São Francisco; 2019.
- Escola Municipal Família Agrícola “Jacyrá de Paula Miniguite” Projeto Político Pedagógico. Barra de São Francisco – ES. 2015.
- POMUCHENQ, Felipe Maurício. **Integração de Saberes na Educação do Campo: Olhares a Partir da Experiência de um Centro Familiar de Formação em Alternância**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus, 2019.
- RACEFFAES- Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo. **Plano de Curso do Ensino Médio, Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária**. São Gabriel da Palha, 2010.
- RACEFFAES. **Caderno de Acompanhamento**. São Gabriel da Palha, 2019.
- RACEFFAES. **Estatuto**. São Gabriel da Palha. 2012.
- RACEFFAES. **Encontro dos setores das Raceffaes**. 2012d. Jaguaré. 2012.
- RACEFFAES. **Cultivando a Educação dos povos do campo do Espírito Santo**. São Gabriel da Palha: [s.n.], 2015.
- RACEFFAES. **ATA de fundação**. Marilândia – ES. 2003m. (documento de circulação interna).
- RACEFFAES. **O plano de formação os instrumentos pedagógicos nos Ceffas**. São Gabriel da Palha, 2010.

- REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo.** 2004, 318 p. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação, Salvador. 2004.
- RIBEIRO, Marlene. **Desafios postos à Educação do Campo.** Revista HISTEDBR, Campinas Isabel Xavier de Oliveira. **A formação Integral nos CEFFAs.** Revista da Formação por Alternância, Brasil: UNEFAB, ano 3, v.1, n.5, p. 5-18, dez/2007.
- RODRIGUES, Ronir. **Reflexões sobre a organização curricular por área do conhecimento.** In: CALDART, Roseli Salete; FETZENER, Andrea Rosana; RONIR, Rodrigues; FREITAS, Luiz Carlos. (Org.) Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- ROCHA, Isabel Xavier de Oliveira. **A Formação Integral nos Centros Familiares de Formação por Alternância.** In: Revista da Formação por Alternância: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2007. n.1, v.3. p.5 – 18.
- SILVA, Maria do Socorro. A formação integral do ser humano. **Revista da Formação por Alternância,** Brasil: UNEFAB, ano 3, v.1, n.5, p. 45-61, dez/2007.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As Origens da Modalidade do Currículo Integrado.** In: \_\_\_\_\_. Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152-180.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** 5ª edição. Campinas, São Paulo: autores associados, 2009.
- SERAFIM, Mônica de Souza; MAIA, Janicleide Vidal. **Projetos escolares na teia da interdisciplinaridade: por uma aprendizagem reflexiva e integrada.** In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2014, Fortaleza. Anais Endipe 2014. Disponível em: < <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14>>. Acesso em: 22 setembro. 2020.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. **PRODUZIR SUBJETIVIDADES: O QUE SIGNIFICA.** Estudos e Pesquisas em psicologia, UERJ, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a10.pdf>
- TARDIM, José Maria. **Cultura Camponesa.** In (orgs) CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.
- TEIXEIRA, Lia Maria de oliveira, CAMPOS, Marília. **Educação Básica no campo.** In: \_\_\_\_\_. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, 2012.
- TELAU, Roberto. **ENSINAR – INCENTIVAR - MEDIAR: Dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAS sobre os processos de ensino/aprendizagem.** 2015.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

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

Vista área do CEFFA Jacyra de Paula Miniguite.  
<https://www.google.com.br/maps/place/Estr.+Barra+de+S%C3%A3o+Francisco,+Barra+de+S%C3%A3o+Francisco+-+ES,+29800-000/@-18.6995414,-40.8848216,371m/data=!3m2!1e3!4b1!4m12!1m6!3m5!1s0xb420b938cecc37:0xa8b13f24834a5fad!2sPESQUE+E+PAGUE+FAZENDA+PARAISO!8m2!3d-18.702908!4d-40.8921017!3m4!1s0xb420c9a1f586a3:0x769e4ad110995743!8m2!3d-18.6993194!4d-40.8842452>. Acesso em: 23 out de 2020 as 20:44h.

ZAMBERLAN, Sérgio. Pedagogia da Alternância: Escola da Família Agrícola. 2ª edição, abril de 1996, Espírito Santo, gráfica Mansur.

ZAMBERLAN, Sérgio; **Pedagogia da Alternância**. MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo; Abril de 1996.

KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, Distrito Federal, Coleção Por Uma Educação do Campo. Nº 4. 2002.

## **6 APÊNDICES**

## Apêndice 01 - Termo de Anuência



### INSTITUTO DE AGRONOMIA **TERMO DE ANUÊNCIA**

Solicitamos autorização para desenvolver a pesquisa intitulada **O CURRÍCULO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA “JACYRA DE PAULA MINIGUITE” E SUAS POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR** que será Desenvolvida nesta instituição.

Eu, \_\_\_\_\_, portador da identidade: \_\_\_\_\_, responsável pela Escola Municipal Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguite” situada na Comunidade Córrego do Recreio, pertencente ao município de Barra de São Francisco, autorizo a realização da pesquisa “O CURRÍCULO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA “JACYRA DE PAULA MINIGUITE” E SUAS POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR” ser realizada com os monitores e possibilitando acesso aos documentos necessários para a pesquisa. O trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Agronomia da Universidade Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Declaro estar ciente que os professores possuem diversas funções pedagógicas e administrativas na escola, os mesmo contribuirão para a pesquisa, como parte da dissertação. Estou ciente também da possibilidade de riscos de caráter emocional que a pesquisa pode apresentar aos participantes, sendo-lhes oferecido gratuitamente atendimento e apoio em forma de escuta. Sabendo que se trata de um projeto no qual objetiva-se entrevistar professores e analisar os currículos orgânicos praticados pelos monitores, autorizo a realização de entrevistas e acesso a documentação necessária.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

(Assinatura do responsável)

## Apêndice 02 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA/ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você está sendo convidado a fazer parte da pesquisa: " **O CURRÍCULO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA “JACYRA DE PAULA MINIGUITE” E SUAS POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**", que tem por objetivo proporcionar a participação de monitores/professores em atividade pedagógica e outros profissionais que atuaram na escola em outros momentos no CEFFA, com o objetivo de analisar os Currículos Orgânicos do Ensino Médio da Escola Municipal Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguite” entre os anos de 2005 a 2019, a fim de identificar sua aplicação adequada a educação do campo e a Pedagogia da Alternância.

Você não é obrigado a participar e, mesmo aceitando fazer parte do estudo, poderá desistir e retirar o seu consentimento a qualquer momento. Sua recusa em participar do estudo não trará nenhum prejuízo em sua relação com os profissionais da Escola Família Agrícola ou com o pesquisador.

Todas as informações que você fornecer serão mantidas em sigilo e utilizadas apenas para a pesquisa. Nenhuma outra pessoa ou profissional terá acesso a suas informações, somente os pesquisadores que trabalham para esta pesquisa. Quando divulgarmos os resultados deste trabalho, o seu nome não aparecerá em momento algum, bem como qualquer outra informação fornecida, ou o resultado das investigações psicológicas.

Este termo de consentimento é um documento importante e você irá receber uma cópia na qual consta o telefone e o e-mail dos pesquisadores principais, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_ abaixo assinado, declaro que minha participação é de livre e espontânea vontade, ou seja, não fui pressionado (a) por ninguém para participar desta pesquisa. Tenho liberdade para continuar ou recusar, em qualquer momento, a minha participação. A minha recusa em participar da pesquisa não terá nenhum ônus para mim no CTUR. Desta forma, concordo em participar deste estudo estando totalmente esclarecido(a) dos objetivos, riscos e benefícios desta pesquisa, uma vez que tive em mãos este documento e a oportunidade de lê-lo antes de assinar.

Barra de São Francisco - ES, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Assinatura do participante

Pesquisador: Lucas Silva de Souza

E-mail: lucas.agronomia@hotmail.com

Luciene Rocinholi e Carla Vicente

E-mail: lurocinholi@gmail.com; carlavicent@gmail.com

Telefone: (21) 97621-43-49 e (21) 98651-2080

Comitê de Ética da UFRRJ: (21) 2681-4707; 26821220

## **7 ANEXOS**



## Anexo 01 – Roteiro de Entrevista com os Monitores

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA  
**Tema da Pesquisa: A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA FAMÍLIA  
AGRÍCOLA “JACYRA DE PAULA MINIGUITE”: O PERCURSO DE UMA  
ESCOLA EM ALTERNÂNCIA**

Lucas Silva de Souza  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Luciene de Fátima Rocinholi

### Roteiro de Entrevista

1. Quais foram as motivações que levaram a mobilização para construção Escola Municipal Família Agrícola “Jacyrá de Paula Miniguete”?
2. Quais foram os desafios enfrentados pelas famílias, estudantes e educadores no processo de implantação do CEFFA?
3. Como foi realizada a instalação do currículo no início das atividades da escola?
4. Quais contribuições a RACEFFAES trouxe para a instalação do currículo proposto?
5. Quais foram os motivos que contribuíram para as mudanças de currículo entre os anos de 2005 a 2019? Quais elementos foram primordiais?
6. Em quais situações o plano de curso é e foi utilizado pelos monitores do CEFFA?
7. Em quais situações é visível as contribuições do Plano de Curso na Formação dos sujeitos?
8. Como os educadores se organizavam para que acontecesse a integração das áreas do conhecimentos?
9. Em quais práticas podemos perceber a integração das áreas do conhecimento?
10. Como podemos interpretar função dos Temas Geradores na organização dos planos de estudos e conteúdos programáticos na organização do currículo?
11. Quais situações permitiram que os currículos fossem sendo repensados de tempos e tempos?
12. Quais são os indicativos sobre a integração das áreas do conhecimento nos Currículos Orgânicos?
13. O Plano de Estudo é a garantia para a efetivação do Currículo dos CEFFAs? Como e por quê?
14. Qual a relação dos Temas Geradores e os Planos de estudo no contexto dos currículos?
15. A estrutura organizacional dos Currículos Orgânicos garante a relação Teoria e Prática? Qual a finalidade?