



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

FLAVIA ZEMKE BRAUN

A FORMAÇÃO HUMANA E TRANSFORMADORA DA PRÁXIS EDUCATIVA DA  
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Vitória  
2024

  
*Programa de Pós-Graduação  
Profissional em Educação - Ufes*

**FLAVIA ZEMKE BRAUN**

**A FORMAÇÃO HUMANA E TRANSFORMADORA DA PRÁXIS EDUCATIVA DA  
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestra.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Monteiro do Amaral

**Vitória**

**2024**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

B825f Braun, Flavia Zemke, 1983-  
A formação humana e transformadora da práxis educativa da Pedagogia da Alternância / Flavia Zemke Braun. - 2024.  
248 p. : il.

Orientadora: Débora Monteiro do Amaral.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Pedagogia da Alternância. 2. Educação humanizadora. 3. Práxis. 4. Perspectiva freireana. I. Amaral, Débora Monteiro do. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

**FLAVIA ZEMKE BRAUN**

**A FORMAÇÃO HUMANA E TRANSFORMADORA DA PRÁTICA EDUCATIVA DA  
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestra.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** DEBORA MONTEIRO DO AMARAL  
Data: 09/10/2024 10:11:59-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Vitória, 10 de setembro de 2024.

**Profa. Dra. Debora Monteiro do Amaral**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** JANINHA GERKE  
Data: 09/10/2024 10:33:53-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Orientadora

**Profa. Dra. Janinha Gerke**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** CHARLES MORETO  
Data: 09/10/2024 11:41:44-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Membro Interno (PPGPE/Ufes)

**Prof. Dr. Charles Moreto**

Membro Externo (Instituto Federal do Espírito Santo)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA  
Data: 09/10/2024 14:35:47-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista**

Membro Externo (Universidade Federal da Paraíba)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** VALTER MARTINS GIOVEDI  
Data: 11/09/2024 16:54:22-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**Prof. Dr. Valter Martins Giovedi**

Membro Interno (Universidade Federal do Espírito Santo)

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES. CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: pos.ppgmpe@ufes.br

Às eternas mulheres da minha vida...  
MÃE, minha fortaleza, a quem devo tudo...  
MARINA, amada filha, te amo pra sempre...

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Débora Monteiro do Amaral, orientadora da minha pesquisa, que, com sua simpatia e paciência, sempre esteve disposta a contribuir com as orientações e reflexões. Minha eterna gratidão, pela oportunidade!

Ao meu marido Vagner, pelo apoio, incentivo e compreensão de minha ausência em nossa vida pessoal e familiar.

Aos colegas de trabalho da Escola Municipal Comunitária Rural de São João Pequeno, pelas palavras e atitudes de incentivo e encorajamento.

À Associação Promocional da Escola Municipal Comunitária Rural (Apremcór), que sempre apoiou a escola, contribuiu no seu fortalecimento, organização e acreditou na força desse coletivo. Sou muito grata pela confiança no trabalho que desenvolvi na coordenação da escola durante todos esses anos.

À Secretaria Municipal de Educação de Colatina/ES, pela oportunidade de aprendizagem e crescimento profissional. Muito antes de me tornar servidora com cargo efetivo na rede municipal, fui oportunizada a vivenciar a implantação da Pedagogia da Alternância pela via pública, oportunidade pela qual pude ampliar a minha visão de mundo e de educação.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Ufes, pela acolhida e pelo comprometimento político, social e educacional presentes nas aulas, trocas de experiências e debates.

E de maneira especial, quero agradecer aos professores da Banca de Exame de Qualificação e de Defesa: Debora Monteiro do Amaral, Janinha Gerke, Valter Martins Giovedi, Charles Moreto e Maria do Socorro Xavier Batista, que souberam usar as palavras certas com muita delicadeza para apontar as ações da pesquisa que poderiam ser mais bem trabalhadas. Também destacaram as potencialidades da pesquisa, que segundo eles, são muitas. Ficarão pra sempre em meu coração!

## O PEDAGOGO DA ESPERANÇA E DA LIBERDADE

Paulo Freire é um daqueles seres humanos que entram na história para nunca mais sair. Pela simplicidade, dedicação, persistência e empenho com que tratou a educação, continua presente em todos os lugares em que se discute a transformação da realidade.

A sua grande descoberta, já no final da década de 1950, foi que aprendemos a ler o mundo que nos cerca, antes mesmo das palavras e frases. A partir daí tornou-se o grande pedagogo, amigo e militante das lutas sociais.

O caminho indicado para aprender a ler o mundo a partir da ótica política seria a luta, por isso não só declarou que “todos sabemos alguma coisa”, como também despertou na geração de seu tempo e posteriores a esperança de mudar o mundo. Conjugou como se fossem verbos as palavras “esperança e liberdade” e as interligou na prática revolucionária de cada dia.

[...]

Depois da leitura do mundo, vieram os documentos, as pautas de reivindicações, as notícias nos jornais onde alguém que aprendera a ler as letras (provavelmente sem ter levado em consideração o mundo em que vivia) discorria diante dos ouvidos atentos, para saberem se as palavras escritas retratavam o que haviam feito.

Dessa forma, o MST, ao nascer e se desenvolver, nada mais fez do que confirmar pela prática, o que Paulo Freire havia descrito em suas reflexões.

A prática ensina, dizia Paulo Freire, mas esse conhecimento não basta, “precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos”. Conhecer, então, é mais do que uma curiosidade, é apreender a realidade como se ela nos pertencesse.

Foi por esse caminho que Paulo Freire nos levou pela mão; nos fez apaixonados pelo conhecimento e pela humanização, pois conhecíamos o latifúndio pela sua extensão antes da ocupação, mas isso não era tudo, as letras e os números traziam, com precisão, o nome, tamanho e proprietário daquele território sem fim.

Ao tomar conhecimento dessas características, compreendíamos as classes sociais, sabíamos o porquê de estarmos em lados opostos e porque éramos inimigos. Compreendíamos não pelas letras, mas porque víamos o proprietário que, sozinho, tinha uma enorme propriedade que não cumpria a função social. Por isso não havia mais terra disponível em nosso país para quem quisesse trabalhar para sobreviver.

[...]

### **“Estar no mundo e com o mundo”**

Paulo Freire nos ensinou o caminho para a formação da consciência na sua forma política. Ensinou-nos que “estar no mundo e com o mundo” é não somente aprender

a ler a realidade, mas propor-se a modificá-la, já que alteramo-nos na medida da alteração que provocamos. Acreditava Freire que “o mundo não é, o mundo está sendo”.

Antes de entrar na luta pela terra, as pessoas “estão no mundo”, mas se comportam como se estivessem fora dele. Vêm os problemas, mas se desviam deles. Aparentemente, a fome, a falta de trabalho e moradia etc. não têm causa, e, onde não há causas, não há lutas.

[...]

Paulo Freire percebeu que os problemas sociais não são apenas uma criação humana que diminuem a humanização, mas que eles também são a porta do conhecimento. Então, na ligação entre o ser e as circunstâncias, os problemas se transformam em temas geradores do próprio conhecimento.

“A leitura do mundo”, de acordo com Paulo Freire, nada mais é do que uma leitura de nós mesmos e das circunstâncias que nos rodeiam. Através dessa leitura reconhecemos que, aquilo que parecia estar somente fora de nós, está também dentro, como cicatrizes. O educador nos ajudou a descobrir-nos, porque ele já tinha se descoberto anteriormente e, em si, processou a modificação enquanto pedagogo.

[...]

### **Exemplo de ética revolucionária**

Pensava Paulo Freire que a grande preocupação com a transformação do mundo é se ela contribui para a emancipação, para a humanização ou não. Afirmava que “mesmo que não percebamos, nossa práxis, como educadores, é para a libertação dos seres humanos, sua humanização, ou para a domesticação, sua dominação”. Ele nos desafiou a segui-lo, não somente na educação, como também nas atividades políticas e nas lutas sociais. Freire nos instigou a sermos agentes da transformação.

[...]

Não é, mas poderia ser de Paulo Freire, a célebre frase “Proletários de todo o mundo, uni-vos”, pois esse era o seu sonho, ainda vibrante por todos os países por onde militou e ensinou.

Por toda a sua trajetória histórica e política é que para os educadores e educadoras do povo e movimentos sociais Paulo Freire vive como pedagogo, mas acima de tudo como militante da esperança e da liberdade.

Ademar Bogo

Texto publicado originalmente na cartilha Paulo Freire Vive! Hoje, 10 anos depois...

## RESUMO

O presente trabalho apresenta a Dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), na Linha de Pesquisa “Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar”. Investiga quais ações são desenvolvidas atualmente e quais ações poderão ser realizadas na Escola Municipal Comunitária Rural “São João Pequeno”, a fim de potencializar a formação humana e transformadora da práxis educativa da Pedagogia da Alternância. Justifica-se pela percepção que nem sempre a escola consegue atingir sua finalidade de formar cidadãos críticos, conscientes, observadores e questionadores. Em termos teóricos, buscamos aspectos conceituais fundamentais sobre a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância e a concepção de educação pautada na perspectiva de Paulo Freire (2005, 2016), Freire e Shor (1986), Caliari (2002), Gerke de Jesus (2011), Zamberlan (2003), Telau (2015), Arroyo (2007), Gimonet (2007), Begnami (2019a) e Caldart (2012, 2015). A metodologia baseou-se em uma abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, fizemos alguns apontamentos inspirados na perspectiva crítica, que nos ajudou a compreender as contradições da realidade. Quanto aos procedimentos, realizamos pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, junto aos sete educadores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EMCOR “São João Pequeno”, localizada no município de Colatina/ES. O estudo se deu entre os anos 2022 e 2024. Para a realização da coleta de dados, recorremos às técnicas: questionário semiestruturado, observação participante e ao diário de campo. Os resultados da pesquisa indicaram que as mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância favorecem o aprofundamento dos conhecimentos da realidade; desenvolvem condições de ensino-aprendizagem que possibilitam a conscientização; propiciam momentos dialógicos e promovem a reflexão crítica do mundo e das relações sociais; assim como proporcionam aos educadores e aos educandos momentos formativos, com trocas de experiências, trabalho coletivo e cooperado, reflexão crítica sobre a prática, dialogicidade, participação e tomada de consciência. O estudo revelou, ainda, que há diferenças entre a concepção freireana de tema gerador e a concepção descrita por parte do grupo de professores, baseados na visão de tema gerador vivenciado pelo movimento da Pedagogia da Alternância. Os educadores apontaram a necessidade de formações e aprimoramento das

mediações didático-pedagógicas. Por fim, como proposta de produto educativo, elaboramos um Projeto de Formação para os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da escola, em conformidade com os princípios políticos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância e organizados de acordo com a concepção de Educação crítico-libertadora na perspectiva freireana.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; educação humanizadora; perspectiva freireana.

## ABSTRACT

This work presents the Master's Dissertation developed at the Professional Master's Degree in Education Postgraduate Program (PPGMPE) in the Research Line "Educational Practices, Diversity and school Inclusion. Investigates which actions are currently developed and which actions can be held at the Municipal Rural Community School "São João Pequeno". In order to enhance human and transformative training in the educational praxis of Alternation Pedagogy. It is justified by the perception that schools are not always able to achieve their purpose of forming critical, conscious, observant and questioning citizens. In theoretical terms, we seek fundamental conceptual aspects about Rural Education, Alternation Pedagogy and the conception of education based on Paulo Freire's perspective (2005, 2016), Freire e Shor (1986), Caliarí (2002), Gerke de Jesus (2011), Zamberlan (2003), Telau (2015), Arroyo (2007), Gimonet (2007), Begnami (2019b) and Caldart (2012, 2015). The methodology was based on a qualitative approach. From this perspective, we made some notes inspired by the critical perspective which helped us understand the contradictions of reality. As for the procedures, we carried out bibliographical research and field research together with seven educators from the Final Years of Elementary School at EMCOR "São João Pequeno", located in the municipality of Colatina/ES. The study took place between the years 2022 and 2024. To carry out data collection, we used the following techniques: Semi-structured questionnaire, participant observation and field diary. The research results indicated that the pedagogical mediations of Pedagogy of Alternation favor the deepening of knowledge of reality, develop teaching-learning conditions that enable awareness, provide dialogic moments and promote critical reflection on the world and social relations, as well as providing for educators and students, formative moments with exchanges of experiences, collective and cooperative work, critical reflection on practice, dialogicity, participation and awareness. The study also revealed that there are differences between Freire's conception of a generating theme and the conception described by the group of teachers based on the vision of a generating theme experienced by the Alternation Pedagogy movement. Educators pointed out the need for training and improvement of didactic-pedagogical mediations. Finally, as a proposal for an educational product, we developed a Training Project for teachers in the final years of elementary school at the school, in accordance with the political

and pedagogical principles of Alternation Pedagogy and organized according to the concept of critical education-liberating from a Freirean perspective.

**Keywords:** Rural Education; Pedagogy of Alternation; humanizing education; freirean perspective.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

Apremcór - Associação Promocional da Escola Municipal Comunitária Rural  
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base  
Ceffas - Centros de Formação Familiar em Alternância  
Ceiers - Centros Estaduais Integrados de Educação Rural  
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa  
CFRs - Casas Familiares Rurais  
CGEC - Coordenação Geral de Educação do Campo  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
Cofavi - Companhia Ferro e Aço de Vitória  
Comeces - Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo  
Crer - Construindo e Reconstruindo a Educação Rural  
CST - Companhia Siderúrgica de Tubarão  
Ecors - Escolas Comunitárias Rurais  
ECORMs - Escolas Comunitárias Rurais Municipais  
EFAs - Escolas Família Agrícola  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EMCOR - Escola Municipal Comunitária Rural  
EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental  
EPM - Escola Pluridocente Municipal  
Enera - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária  
ES - Espírito Santo  
Fetaes - Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Espírito Santo  
Fonec - Fórum Nacional de Educação do Campo  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
Fundescola - Fundo de Fortalecimento da Escola  
Gerca - Grupo Exclusivo da Recuperação Econômica da Cafeicultura  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
Ifes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Incra - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário  
MEC - Ministério da Educação  
Mepes - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo  
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
PA - Pedagogia da Alternância  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PIB - Produto Interno Bruto  
PJR - Pastoral da Juventude Rural  
PPA - Plano Plurianual  
PPGPE - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação  
Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo  
Pronacampo - Programa Nacional de Educação do Campo  
Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
Raceffaes - Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância  
SciELO - Scientific Electronic Library Online  
Secad - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
Sedu - Secretaria de Estado da Educação  
TAG - Termo de Ajustamento de Gestão da Educação  
TCEES - Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo  
Unefab - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil  
Unesc - Centro Universitário do Espírito Santo  
Uninter - Centro Universitário Internacional  
Uniube - Universidade de Uberaba  
Unopar - Universidade Norte do Paraná

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto da entrada da EMCOR “São João Pequeno” (Campo da pesquisa)	46
Figura 2 - Os quatro pilares dos Ceffas no contexto brasileiro.....	83
Figura 3 - Dinâmica da construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância.	87
Figura 4 - Princípios da formação por alternância nos Ceffas.....	88
Figura 5 - Mapa do Espírito Santo.....	135
Figura 6 - Mapa das comunidades rurais de Colatina/ES .....	138
Figura 7 - Mística da Experiência na Sessão .....	159
Figura 8 - Ornamentação sobre o Dia Mundial da Água realizada pela Comissão de Mística .....	163
Figura 9 - Mística realizada pela escola .....	165

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Composição do Produto Interno Bruto (PIB) do Município de Colatina/ ES: valor adicionado bruto a preços correntes, 2017.....	139
Tabela 2 - Número e área dos estabelecimentos agropecuários por tipologia, Colatina/ ES, 2017 .....	140

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ritmos de três tempos .....	86
Quadro 2 - Classificação conceitual das mediações pedagógicas.....	148
Quadro 3 - Passos para a realização da Experiência na Sessão.....	159
Quadro 4 - Estrutura do Caderno da Realidade .....	161
Quadro 5 - Auto-organização para a Avaliação de Habilidade e Convivência .....	169
Quadro 6 - Eixo 01 - Educação do Campo e PA.....	180
Quadro 7 - Eixo 02 - Tema Gerador.....	181
Quadro 8 - Eixo 03 - Desafios encontrados no planejamento e desenvolvimento das aulas a partir da proposta da PA.....	182
Quadro 9 - Eixo 04 - Prática educativa frente às injustiças e ações que podem ser constituídas visando a uma formação humanizadora .....	183
Quadro 10 - Eixo 05 - Plano de Estudo e Práxis .....	184

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Identificação de gênero da equipe de educadores .....	48
Gráfico 2 - Faixa etária da equipe de educadores.....	48
Gráfico 3 - Experiência profissional na educação .....	49
Gráfico 4 - Experiência profissional na escola pesquisada .....	49

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E O DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS</b> .....	<b>30</b>
<b>3 MOTIVAÇÕES, CAMINHOS E DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS</b> .....	<b>36</b>
3.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	38
3.2 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....	40
3.3 UTILIZAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO .....	42
3.4 QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO .....	43
3.5 ESCOLHA DO LÓCUS DA PESQUISA .....	45
3.6 OS PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	47
<b>4 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E PRINCÍPIOS</b> .....	<b>51</b>
4.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DOS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS ÀS NORMATIZAÇÕES LEGAIS.....	51
4.2 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO: ORIGEM E A EXPANSÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA .....	62
4.3 OS PRINCIPAIS FATOS, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROTAGONISMO E ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO ES .....	72
4.4 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PILARES, PRINCÍPIOS E FINALIDADES -	82
<b>5 O LEGADO DE PAULO FREIRE PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA</b> .	<b>91</b>
5.1 A HUMANIZAÇÃO: BUSCA PELO “SER MAIS” EM FREIRE.....	92
5.2 A CONCEPÇÃO “BANCÁRIA” DA EDUCAÇÃO .....	99
5.3 A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA/LIBERTADORA.....	102
5.4 SITUAÇÕES CONCRETAS DE OPRESSÃO COMO PONTO DE PARTIDA PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA .....	107
5.5 A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO .....	113
5.6 A DINÂMICA INVESTIGATIVA DOS TEMAS GERADORES À LUZ DE PAULO FREIRE .....	118
5.7 A CONSCIENTIZAÇÃO .....	128
<b>6 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE COLATINA/ES: A PRÁXIS</b>	

<b>PEDAGÓGICA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AS MEDIAÇÕES DIDÁTICAS NA EMCOR “SÃO JOÃO PEQUENO” ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....</b>	<b>134</b>
6.1 CONHECENDO O MUNICÍPIO DE COLATINA/ES E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS.....	134
6.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE COLATINA E A IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	141
6.3 A PRÁXIS PEDAGÓGICA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUAS MEDIAÇÕES DIDÁTICAS NA ESCOLA MUNICIPAL COMUNITÁRIA RURAL “SÃO JOÃO PEQUENO” .....	145
6.4 ANÁLISE DOS DADOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....	172
6.5 POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO .....	176
<b>7 DA SUPERAÇÃO DA REALIDADE EMPÍRICA AO NÍVEL DO REAL CONCRETO PENSADO .....</b>	<b>179</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>204</b>
<b>9 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICE A – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>222</b>
<b>APÊNDICE B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>226</b>
<b>APÊNDICE C - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO .....</b>	<b>233</b>
<b>APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA .....</b>	<b>235</b>
<b>APÊNDICE E - MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO UTILIZADO DURANTE A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....</b>	<b>236</b>
<b>APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>240</b>
<b>APÊNDICE G - TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM E VOZ PARA FINS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>243</b>
<b>APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>244</b>
<b>APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO RETIFICADO.....</b>	<b>248</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por que lutamos (Freire, 1992, p. 52).

A presente pesquisa se apresenta intitulada como “A formação humana e transformadora da práxis educativa da Pedagogia da Alternância” e tem como principal objetivo investigar quais ações são desenvolvidas atualmente e quais ações poderão ser realizadas na Escola Municipal Comunitária Rural “São João Pequeno”, a fim de potencializar a formação humana e transformadora da práxis educativa da Pedagogia da Alternância. O tema proposto para o estudo tem relação com minha trajetória pessoal e profissional. Nasci, estudei e iniciei minha vida profissional numa comunidade rural pequena, com pouco acesso a qualquer tipo de política pública. Estudei numa escola multisseriada da comunidade Córrego do Chapéu, no município de Colatina/ES, onde, posteriormente, no ano de 2010, tornei-me professora daquela unidade escolar. É importante destacar que, durante todas as fases da minha vida, ouvia inúmeras falas de incentivo ao êxodo rural, seja pelo menosprezo pelo campo e/ou supervalorização da cidade como espaço de progresso e modernidade.

Para prosseguir com os estudos, nos anos finais do Ensino Fundamental, no ano de 1994, fui para a “escola grande”, do Distrito de Itapina, no município de Colatina, pois não dispúnhamos de escola próxima à região onde morávamos que atendesse a todo o Ensino Básico. Era uma escola que estava localizada numa comunidade rural e que ofertava o ensino aos filhos de trabalhadores do campo, mas as atitudes dos professores e gestores revelava uma relação de preconceito e indiferença com os estudantes que, em sua maioria, eram camponeses. Isso se manifestava em todos os professores, até mesmo nos originários do campo, por terem sido formados em cursos com base curricular urbana e que, portanto, praticavam um ensino descontextualizado da realidade campesina.

As manifestações de preconceito e atitudes autoritárias dos professores foram tão fortes e acentuadas que, em determinados momentos, mesmo decorridos trinta anos, ficam reativados em nosso consciente e trazem lembranças de momentos tristes e injustos. Essa realidade se arrastou até o Ensino Médio, nessa mesma

escola.

Ao concluir o Ensino Médio Profissionalizante, Técnico em Contabilidade, aos 17 anos, a realidade se impôs. Com a ausência da figura paterna, minha família passava por dificuldades financeiras, por isso eu trabalhava como agricultora nas lavouras de café conilon da região onde residia (roçar, capinar, desbrotar, podar e colher café), pois precisava contribuir com a renda da família. Essa foi uma etapa da vida da qual eu muito me orgulho, muitos ensinamentos e valores humanos foram aprendidos nessa fase, na formação da minha essência.

Inserida em um espaço de ausências de políticas públicas, fui incentivada por minha família a seguir um caminho diferente deles, que tiveram seus direitos de escolha negados quanto à continuidade dos estudos, após o antigo primário. O sentimento de pertença pelo campo, a identidade camponesa, bem como a satisfação de viver com qualidade de vida e a luta para o rompimento de paradigmas e dicotomias entre cidade e campo trouxeram para mim a conscientização e o desejo de transformação da realidade do povo camponês e a certeza de que isso só seria possível por meio de uma educação de qualidade no campo.

Com a convicção de que só poderia mudar a realidade na qual estava inserida com a continuidade dos estudos, deixei minha família, mudei-me para a cidade de Colatina e me aventurei na procura por melhores condições de vida. Levava sempre comigo na bagagem a esperança, o desejo de mudança e, muitas vezes, questionava-me: “Por que não tínhamos direito a uma escola no lugar onde morávamos? Por que o lugar onde vivíamos era visto pelas pessoas como sinônimo de atraso? Por que tanto preconceito com as pessoas que produzem e alimentam a humanidade? Por que não tínhamos nossos direitos respeitados?” Com essas ideias e tantas outras, minha mente se ocupava.

Decidida a lutar pela realização dos meus sonhos, no ano de 2003, mudei para a sede do município de Colatina/ES para trabalhar e ingressar no Curso Normal Superior, com licenciatura para Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, no Curso de Letras Português/Inglês. Vivenciava um grande conflito interno: o amor e a admiração que tinha pela minha família, a saudade do lar, das coisas e pessoas de que eu gostava, o prazer e a alegria de viver no campo e a

necessidade de abrandar minha essência camponesa para conseguir me adaptar àquela nova realidade, que era baseada numa cultura e hábitos divergentes dos que eu estava habituada. Nesse período, a solidão, o medo, a angústia e a tristeza eram os meus sentimentos diários.

No ano de 2011, ingressei na função de professora no movimento dos Centros de Formação Familiar em Alternância (Ceffas<sup>1</sup>), pela reabertura do antigo “ginásio<sup>2</sup>” da região de São João Pequeno, localizado em Colatina/ES, e a implementação da proposta teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância, com expansão via poder público municipal. Mesmo sendo proveniente de uma formação cuja matriz curricular toma a cultura urbana como referência, foi-me oportunizada a possibilidade de vivenciar o espaço formativo da Escola Municipal Comunitária Rural “São João Pequeno”, como professora da área de Linguagens para as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que promoveu a ampliação da minha capacidade crítica e reflexiva sobre a prática desenvolvida lá. Ao vivenciar a implantação da Pedagogia da Alternância, percebi que essa proposta teórico-metodológica apresenta elementos e finalidades que se diferem da educação escolar oferecida pelo sistema educacional tradicional. A Pedagogia da Alternância traz enraizada em si princípios de caráter emancipatório e é voltada para a formação integral dos sujeitos do campo. Conforme afirma Borges *et al.* (2012, p. 41):

A formação integral tem em conta que cada pessoa é distinta e completa, em si mesma, mas ao mesmo tempo coletiva, porque vive numa comunidade e não se subsiste enquanto indivíduo isolado. Por isso, a formação integral compreende a formação da pessoa como um todo, levando em consideração todas as dimensões da pessoa: pessoal e coletiva, afetivo-emocional-intuitivo e intelectual-racional, profissional e lúdica, física e psicológica, espiritual e material-econômica, ética e ecológica, política e cultural.

Vivenciei a experiência na docência no Ensino Fundamental, simultaneamente à experiência com a implementação da Pedagogia da Alternância no Ceffa, por dois anos. Em seguida, assumi a Coordenação Pedagógica por cinco anos e, logo após, atuei na função de Coordenadora Administrativa e professora por mais cinco anos na Escola Municipal Comunitária Rural “São João Pequeno”.

---

<sup>1</sup> Ceffa é a nomenclatura utilizada para congregar centros que trabalham com a Pedagogia da Alternância, sob inspiração do modelo francês de 1935, a saber: as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Escolas Comunitárias Rurais (Ecors) e as Casas Familiares Rurais (CFRs). Na abrangência desta pesquisa, temos as Ecors.

<sup>2</sup> O antigo ginásio era a etapa educacional que vinha após o ensino primário e antes do Ensino Médio, correspondendo aos quatro anos finais do atual Ensino Fundamental.

Essas experiências contribuíram na construção da minha identidade profissional e pessoal. Por meio delas, desenvolvi a percepção e a reflexão sobre as potencialidades e os desafios da Pedagogia da Alternância.

É importante ressaltar que, ao longo dessa trajetória, vivenciei um processo de formação contínua sobre a Pedagogia da Alternância, que vem sendo aperfeiçoado através da formação continuada e com o exercício cotidiano da docência – sempre acompanhado de teorias e de muita reflexão sobre a prática.

É nesse contexto de desejo e busca por novos conhecimentos, com a finalidade de qualificar nossa prática educativa, que surgiu a ideia deste estudo e a oportunidade de vivenciar o espaço de pesquisa no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE/Ufes).

Por meio da minha prática enquanto educadora da Escola Municipal Comunitária Rural (EMCOR) “São João Pequeno” e dispondo de uma visão crítica, formada pela experiência com a Pedagogia da Alternância, propus-me a comparar a minha formação acadêmica com a minha formação profissional e continuada. Percebi que o trabalho formativo do sistema educacional convencional não contempla a formação humana nas diversas dimensões, nem realiza de maneira intencional essa tarefa coletiva, não garantindo, assim, uma formação humana libertadora a seus sujeitos.

A educação desenvolvida no sistema educacional brasileiro, na maioria das vezes, tem apresentado uma concepção de ensino com uma abordagem descontextualizada, que não dialoga e não considera a realidade do educando. Dessa maneira, os conteúdos são ensinados de forma fragmentada, não sendo postos a serviço da vida, dificultando a compreensão de sua aplicabilidade na prática. Segundo Caldart (2012), sobre essa fragmentação, deve-se compreender a relação que precisa ser estabelecida entre a discussão das áreas e a crítica da fragmentação dos conhecimentos que está na sociedade e não apenas na escola, movida pelas exigências do mundo da produção.

O investimento na qualidade da educação não é prioridade para a classe dominante que, para fortalecer a política neoliberal e suprir as novas exigências impostas pelo capitalismo, interfere na legislação educacional, adaptando-a para possibilitar a formação de estudantes que atenda às exigências de qualificação colocadas pelo

mercado de trabalho.

O conflito de interesses tem revelado que o campo se tornou espaço de disputa e luta, daí a necessidade de espaços formativos de conscientização e educação para a liberdade.

À medida que Freire (2005) reconhece a politicidade na educação, afirma, conseqüentemente, a sua não neutralidade, possibilitando o entedimento de que toda ação educativa não se encerra em si mesma, pois vai além da atuação e da sua concretização. Dessa forma, ela pode atuar na perspectiva de ocultação da realidade e, desse modo, contribuir para a desumanização. Diante disso, a opção política está delineada na proposta educativa que se desenvolve e de acordo com a perspectiva do sujeito e do mundo que se pretende. Em suma, quem educa, educa a favor de alguém ou contra alguém.

Para que a aprendizagem seja crítica e que se desenvolva nos sujeitos, para o compromisso transformador, é necessário que a aprendizagem parta das situações de opressão vividas pelos sujeitos. No entanto, é necessário um trabalho investigador, realizado através da dialogicidade, tendo como ponto de partida a situação de opressão vivida pelo opressor.

Na EMCOR “São João Pequeno”, é desenvolvida uma proposta de formação que perpassa os muros da escola. Todos os conhecimentos são considerados saberes desenvolvidos na família, na comunidade, no desenvolvimento das atividades agropecuárias ou nas demais atividades. Além, é claro, de possibilitar que os sujeitos do campo, filhos e filhas da classe trabalhadora da região historicamente marginalizada, tenham acesso aos conhecimentos clássicos, científicos e técnicos. Os saberes empíricos são analisados, refletidos e transformados em novos saberes, de modo que possam contribuir com a melhoria das realidades e das condições de vida dos sujeitos desse território.

O processo de ensino-aprendizagem nessa escola se desenvolve por meio da efetivação das mediações da Pedagogia da Alternância; adesão ao currículo constituído por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organizado por áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física e Arte), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (História e

Geografia) e Ensino Religioso; bem como a parte diversificada da BNCC, composta por Ciências Agropecuárias, Auto-organização da Vida de Grupo e a realização de atividades complementares e interdisciplinares. O processo de formação dos estudantes é baseado numa pedagogia libertadora e emancipatória, adotando-se a Pedagogia da Alternância como forma de estruturação e organização pedagógica que articula a formação contínua dos estudantes do campo nos Tempos Escola e Tempos Comunidade.

Uma das dinâmicas pedagógicas utilizadas para garantir a integração dos conhecimentos são as sequências didáticas, que consistem em uma metodologia para o desenvolvimento do currículo na formação dos estudantes, que sistematiza a lógica dos conteúdos de forma orgânica, na perspectiva da integração das áreas de conhecimento. A sua função é conduzir o desenvolvimento do currículo de forma contextualizada, tendo em vista a formação crítica do estudante.

A EMCOR “São João Pequeno” procura estreitar os laços e a relação com a família e a comunidade local, por meio do Conselho de Escola e Associação de Pais, da gestão compartilhada da escola e do desenvolvimento de projetos culturais, esportivos e recreativos que acontecem na escola, buscando harmonizar a convivência e promover a integração da escola com a comunidade.

O processo formativo ofertado na escola tem almejado estudantes críticos, com percepções de mundo, de desenvolvimento local, tendo em vista princípios como solidariedade, coletividade, ética, sustentabilidade, igualdade e equidade. O estudante é sujeito ativo da sua formação, sendo assim, prevalece o estímulo ao seu protagonismo e à sua autonomia. A efetivação das aprendizagens é realizada de forma crítica e participativa, cooperativa e em parceria com estudantes, educadores, famílias, comunidades, lideranças e organizações sociais.

Nessa escola, o educador é considerado problematizador, o responsável por oportunizar experiências desafiadoras, que estimulem a criatividade, os processos de conscientização e o desenvolvimento humano em todas as dimensões. Sua finalidade é formar cidadãos críticos, conscientes, observadores e questionadores. Cidadãos atuantes, que anseiam por mudanças na sociedade na qual estão inseridos. Porém, percebemos, presentes no cotidiano da escola, desafios herdados

da formação convencional dos educadores, tais como fatalismo, consciência ingênua, individualismo, autossuficiência, acomodação, autoritarismo, desmotivação, entre outros.

Diante desses elementos e de uma inquietude que nos move, ao percebermos que nem sempre a escola, a partir das suas condições de ensino-aprendizagem, consegue atingir suas finalidades, propomo-nos a buscar respostas para as questões centrais:

- Quais ações desenvolvidas atualmente nesta escola visam potencializar a formação humana e transformadora da práxis educativa da Pedagogia da Alternância?
- Quais ações poderão ser realizadas nesta escola, a fim de potencializar o propósito humanizador e transformador da práxis educativa da Pedagogia da Alternância?

Essas questões gerais suscitaram outras questões mais específicas:

- Quais conceitos provenientes da educação freireana e da proposta teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância contribuem para a compreensão do conceito de humanização?
- Quais atividades pedagógicas são realizadas na EMCOR “São João Pequeno”, a partir da experiência formativa com a Pedagogia da Alternância, e quais apresentam caráter humanizador em sua práxis?
- Quais ações pedagógicas podem ser constituídas nesta escola, tendo em vista o propósito humanizador e transformador da práxis educativa da Pedagogia da Alternância?
- Quais são os caminhos que podem ser trilhados para potencializar a práxis educativa da Pedagogia da Alternância na EMCOR “São João Pequeno”?

Partindo, portanto, das indagações e ponderações apresentadas, buscamos atender ao objetivo geral da nossa pesquisa: investigar quais ações são desenvolvidas atualmente e quais ações poderão ser realizadas na Escola Municipal Comunitária Rural “São João Pequeno”, a fim de potencializar a formação humana e transformadora da práxis educativa da Pedagogia da Alternância.

Pretendemos desvelar a realidade concreta por meio da relação dialética entre a dimensão objetiva e subjetiva dos sujeitos da pesquisa e dos estudos realizados que embasam esta investigação. Diante disso, apresentamos os objetivos específicos que constituem esta proposta:

- Identificar e sistematizar os conceitos provenientes da educação freireana e da proposta teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância que contribuem para a compreensão do conceito de humanização;
- Descrever e analisar as atividades pedagógicas realizadas na EMCOR “São João Pequeno”, a partir da experiência formativa com a Pedagogia da Alternância, e analisar quais apresentam caráter humanizador em sua práxis;
- Investigar quais ações pedagógicas podem ser desenvolvidas nesta escola, tendo em vista o propósito humanizador e transformador da práxis educativa da Pedagogia da Alternância;
- Produzir um produto educativo que tenha como proposta um projeto de formação de acordo com as necessidades da escola e que possibilite ampliar o caráter humanizador e transformador da sua práxis.

Para coletar dados, recorreremos à observação participante da dinâmica pedagógica da escola, com foco prioritariamente nas mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância, e ao questionário semiestruturado, que foi aplicado aos sete educadores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EMCOR “São João Pequeno”.

A presente dissertação, além da Introdução acima descrita, apontada como o primeiro capítulo, está estruturada em mais sete capítulos, conforme descritos a seguir.

O segundo, nomeado “Revisão bibliográfica: aproximações teóricas e o diálogo com outras pesquisas”, discorre sobre um levantamento bibliográfico de estudos já realizados sobre o tema, com a finalidade de alcançar o que outros pesquisadores já produziram sobre conceitos e conhecimentos do objeto de investigação.

O terceiro capítulo, intitulado “Motivações, caminhos e definições metodológicas”, apresenta as motivações para desenvolvimento do estudo, o tipo de pesquisa adotado, bem como a classificação da pesquisa, o percurso metodológico, nossa trajetória junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes (CEP/Ufes) e os

instrumentos de coleta de dados.

No capítulo quarto, cujo título é “Reflexões sobre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância: Concepções, Políticas e Princípios”, apontamos os referenciais teóricos que permitiram a construção e a ampliação de nossos conhecimentos. Abordamos questões centrais, como os fundamentos históricos e as normatizações legais da Educação do Campo. Apresentamos a constituição histórica da Educação do Campo no Espírito Santo, por meio da Pedagogia da Alternância, sua origem e expansão no estado, os principais fatos e políticas públicas para o campo e o protagonismo e atuação dos Movimentos Sociais nesse processo. E, com o intuito de finalizar este capítulo, discorreremos sobre os pilares, princípios e finalidades da Pedagogia da Alternância.

Já no quinto capítulo, denominado: “O legado de Paulo Freire para uma Educação Humanizadora”, evidenciamos a visão de Educação humanizadora na perspectiva freireana, como também discorreremos acerca de elementos conceituais fundamentais de sua teoria, que são requisitos indispensáveis para essa perspectiva de Educação, tais como: educação bancária e educação libertadora, situações concretas de opressão como ponto de partida para uma educação humanizadora, educação dialógica, temas geradores e conscientização.

“A Educação do Campo no município de Colatina/ES: A práxis pedagógica da Pedagogia da Alternância e as mediações didáticas na EMCOR “São João Pequeno” através da Observação Participante” são a temática do sexto capítulo. Nele relatamos sobre o município de Colatina e seus principais aspectos, sobre a Educação do Campo e o processo de implantação da Pedagogia da Alternância no município. Descrevemos sobre a práxis pedagógica da Pedagogia da Alternância na EMCOR “São João Pequeno”, analisamos os dados da observação participante e apresentamos as potencialidades e os desafios desta proposta no sistema público de ensino.

No sétimo capítulo, intitulado “Da superação da realidade empírica ao nível do real concreto pensado”, apresentamos, analisamos e interpretamos os dados produzidos através da aplicação do questionário semiestruturado junto aos educadores dos Anos Finais da EMCOR “São João Pequeno”.

E, para finalizar, no oitavo capítulo, apresentamos nossas “Considerações Finais” acerca do tema proposto. A partir da análise e avaliação das etapas percorridas pela pesquisa, apresentamos os resultados do estudo, apontamos reflexões críticas sobre todo o processo e propomos, como produto educativo, a elaboração de um Caderno de Orientações Metodológicas para a Formação Docente, intitulado “Reinventando a Práxis da Pedagogia da Alternância na Perspectiva Freireana de Tema Gerador”. Esse produto educativo é destinado aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da escola e está estruturado em conformidade com os princípios políticos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância e organizados de acordo com a concepção de Educação crítico-libertadora na perspectiva freireana.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E O DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam (Freire, 2005, p. 23).

Para o desenvolvimento desta pesquisa e visando alcançar seu objetivo geral, foi necessária uma investigação bibliográfica de estudos já realizados sobre o tema, com a finalidade de levantar o que outros pesquisadores já produziram, para que se estabeleçam diálogos que aproximem ou distanciem as teorias, conceitos e conhecimentos já produzidos sobre nosso objeto de investigação.

De acordo com Barros (2015, p. 44-45), “[...] proceder a uma cuidadosa revisão da literatura já existente é evitar o constrangimento de repetir sem querer propostas já realizadas ou de acrescentar muito pouco ao conhecimento científico”.

As pesquisas relacionadas investigam o que outros pesquisadores já produziram de teoria sobre a formação humana e transformadora da práxis educativa da Pedagogia da Alternância. O procedimento adotado para buscar os primeiros trabalhos foi a utilização dos seguintes descritores (palavras-chave): “Pedagogia da Alternância na escola pública”, “formação humana na escola pública” e “educação transformadora na escola pública”. Ressaltamos que, para gerar resultados precisos, foram utilizados os mesmos descritores para todos os *sites*. Foram estabelecidos os anos de 2001 a 2022, apontando o período de tempo de 21 anos, pois foi a partir das Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo que a legislação sobre a Educação do Campo começou a ganhar consistência, em especial com o Parecer CNE nº 36/2001 (Brasil, 2001), considerando, portanto, a implantação desse marco legal o recorte temporal deste estudo. Com a finalidade de obter êxito nesse processo investigatório, concordamos com Barros (2015, p. 62), que afirma: “[...] os caminhos percorridos para a realização de uma revisão crítica da literatura existente são escolhas do pesquisador, bem como a sua dosagem”.

Conforme o compilamento das investigações, iniciamos pelo *site Scientific Electronic Library Online* (SciELO), seguimos para o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a página da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a página de publicações e

repositórios da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

No *site* da SciELO e no portal de periódicos da Capes não foi encontrada qualquer publicação sobre a temática pesquisada, utilizando-se todos os descritores mencionados. Na página da BDTD, foram encontradas quatro publicações utilizando todos os descritores citados, porém nenhuma publicação se aproxima parcialmente do tema investigado. Na página de publicações e repositórios da Ufes, foi encontrada somente uma publicação que não aborda necessariamente o tema pesquisado, mas que traz em seus desdobramentos teóricos contribuição para a investigação sobre os descritores “Pedagogia da Alternância” e “escola pública”. Destacamos que foi considerada como critério de inserção a relação da publicação com o objeto investigado, pelo fato de não encontrarmos publicações que assumem a totalidade de nossa temática investigativa.

Devido às dificuldades de encontrar trabalhos sobre a temática a ser pesquisada, vimos que era necessário repensar quais descritores poderiam ser utilizados para que se ampliassem as possibilidades de levantar produções. Diante desse contexto, procuramos elencar descritores mais gerais relacionados ao tema que pudessem elucidar nossas análises teóricas. Optamos por buscar na BDTD os descritores: “Pedagogia da Alternância” e “práxis”. Foram elencadas dezessete obras, das quais apenas três se aproximam das categorias temáticas investigadas. Enfatizamos que, na página de publicações e repositório da Ufes e na *SciELO*, utilizando esses descritores, foram encontradas três publicações em cada página, mas que não se aproximam do objeto investigado. E o portal de periódicos da Capes não apresentou resultados para a pesquisa.

Dentre as produções mapeadas, não foram identificados trabalhos que tivessem como objeto de estudo e/ou temática específica a formação humana e transformadora na práxis educativa da Pedagogia da Alternância. Entretanto, foi possível identificar quatro trabalhos que trouxeram algumas considerações acerca do tema investigado. Dessa forma, como resultado desse levantamento, encontram-se, no Apêndice A, os registros desses trabalhos, que configuram três dissertações e uma tese que dialogam com categorias da temática pesquisada.

Dando continuidade ao processo de análise das publicações selecionadas e com o

objetivo de aproximar o objeto de nossa investigação aos interlocutores dessas obras e ampliar as reflexões acerca da temática, organizamos as seguintes categorias: Pedagogia da Alternância na escola pública, engajamento e luta das famílias para abertura de escola pública com a Pedagogia da Alternância, compreensão de práxis e relação teoria e práxis.

Menezes (2013) investigou a contribuição das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré (ECORMs) na expansão da Pedagogia da Alternância, pela via pública, em diversos municípios do norte do estado do Espírito Santo. Diante disso, consideramos que a autora trouxe um estudo importante sobre a história da Pedagogia da Alternância no Brasil, sobretudo por ser considerado um movimento brasileiro pioneiro em se tratando das ECORMs. De acordo com Menezes (2013, p. 108), “[...] pode-se caracterizar as Escolas Comunitárias Municipais de Jaguaré como uma experiência diferenciada no contexto de expansão do CEFFAs”, uma vez que se refere não a uma escola de estrutura filantrópica como as EFAs, mas de responsabilidade do poder público.

De fato, a experiência da implantação da Pedagogia da Alternância pelo poder público requer dos protagonistas desse processo formação e oportunidade de trocar experiências, informações, dialogar com sujeitos que já vivenciaram esse processo. Nesse sentido, as ECORMs puderam contribuir muito com outros municípios do norte do Estado do Espírito Santo (ES).

Outro fator que Menezes (2013, p. 135) aponta em seu estudo é que:

Um CEFFA público não deve surgir de cima para baixo, ou seja, da iniciativa do poder público para atender a uma determinada comunidade, pois as famílias que são as principais beneficiadas elas precisam querer, estar motivadas e predispostas ao engajamento e ao compromisso de envolvimento nos aspectos pedagógicos e administrativos de gestão.

Sem dúvida, quando as pessoas de uma comunidade se unem para reivindicar um direito, elas se tornam protagonistas do processo, sentem-se parte integrante. No caso da abertura de um Ceffa via poder público, o sentimento de pertença e o envolvimento das pessoas são fundamentais para o êxito e a continuidade do trabalho da escola.

Nesse sentido, conforme afirma Gimonet (1999a), pode-se assegurar que os Centros Familiares de Formação em Alternância são escolas da região, criadas pelas pessoas do lugar e para as pessoas do lugar.

Outro fator importante na pesquisa de Menezes (2013) foi o testemunho histórico de que é possível trabalhar a Pedagogia da Alternância em escolas públicas, fato que foi comprovado considerando o crescimento dessa iniciativa e tantas outras disseminadas pelo Brasil.

Com a finalidade de aprofundarmos nossa concepção sobre a práxis, já que nossa pesquisa aborda a dimensão de práxis da Pedagogia da Alternância, pautamo-nos, a partir deste ponto, na pesquisa realizada por Sobreira (2013). Em seu estudo, buscou identificar e analisar, nas dinâmicas de construção de conhecimento da Pedagogia da Alternância, os níveis da práxis que se encontram subjacentes. E apresentou como a categoria práxis foi sendo (re)definida ao longo do tempo, destacando sua natureza dialética.

Segundo a autora,

A compreensão da práxis como atividade transformadora, e não como mera prática, foi sendo construída historicamente, uma vez que a práxis é uma categoria filosófica que perpassa todo o movimento histórico da humanidade; por essa razão, ao longo dos séculos passou por várias (re) definições (Sobreira, 2013, p. 7).

É importante enfatizar que a dimensão de práxis na Pedagogia da Alternância não pode ser compreendida como prática, nem mesmo como uma dimensão apenas teórica, mas ambas devem estar em um movimento dialético, com a função de uma atividade transformadora do homem sobre o mundo. Os homens se assumem como sujeitos da sua própria história, sendo capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos.

De acordo com Freire (2005, p. 42),

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela.

Assim, acreditamos que o papel do educador comprometido com o propósito de transformar as pessoas é refletir sempre a sua prática pedagógica, porém deve ser

uma reflexão crítica, pois só assim é possível construir uma prática docente libertadora e emancipadora.

Segundo Lollato (2021), a teoria da práxis enquanto fundamento para a compreensão e interpretação do mundo, que possibilita o diagnóstico da realidade, é um aspecto essencial da teoria da Pedagogia da Alternância. Ela deve ser analisada de forma contextualizada, e não ideológica. A compreensão da realidade é um processo que deve ser mediado por educadores, sujeitos mais experientes que alunos, cujo conhecimento teórico deve orientar a reflexão sobre a práxis para a modificação da consciência alienada. Essa visualização é apontada diante das dificuldades de rompimento das estruturas sociais vigentes.

É recorrente, em nossa sociedade, o menosprezo por teoria, arte e política, por serem consideradas, por grande parte das pessoas, inúteis, desvalorizadas e sem importância.

Acerca da importância da teoria na Pedagogia da Alternância, Lollato (2021, p. 184) afirma:

A questão teórica na Pedagogia da Alternância tem acompanhado o discurso sobre a necessidade de superação da educação tradicional, associada à transmissão de conteúdos descolados da realidade. Para que se qualifique a consciência filosófica sobre a práxis, a teoria não pode ser rejeitada, portanto a educação escolar deve considerar, de forma dialética, a relação entre forma e conteúdo, refletindo criticamente sobre sua importância, sem descartá-lo.

Ressaltamos que a teoria e a práxis estão entrelaçadas, de modo que a teoria é explicadora das práticas dos homens, sendo imprescindível para torná-las coerentes e conscientes.

Ao concluirmos esta etapa, vislumbramos que a relação entre teoria e práxis, em termos de conteúdos escolares formativos, é que direciona a emancipação humana. De acordo com Lollato (2021, p. 226), “[...] a práxis reflexiva requer a elevação da consciência sobre os atos cotidianos, ou seja, as atividades pedagógicas devem proporcionar a reflexão teórico-crítica”.

Ana Carla Gerke (2023), em seu estudo, constatou que os professores da escola que constitui lócus de nossa pesquisa compreendem o potencial da Pedagogia da Alternância na formação integral dos estudantes, pois, ao direcionarem toda a práxis

educativa da escola por meio de suas mediações didático-pedagógicas, juntam a teoria e a prática em um mesmo movimento, em busca da transformação da realidade. Ainda, possibilitam que a vida real esteja presente no processo de formação, produzindo coletivamente conhecimento e fortalecendo o trabalho integrado, com vistas a superar a fragmentação curricular.

Segundo a autora, a práxis proposta pela Pedagogia da Alternância, de superar o pensamento fragmentado e avançar em direção a uma visão de mundo mais ampla, contribui com a superação das imposições manipuladoras e exploradoras do atual sistema de produção capitalista.

Todas as autoras que analisaram a práxis da Pedagogia da Alternância, ainda que em dimensões diferentes, destacaram a importância da sistematização e do estudo dessa proposta político-pedagógica para os sujeitos do campo. Evidenciaram, ainda, a diversidade de percursos e visões nessa área, destacando a necessidade do compromisso, dedicação e responsabilidade que a tarefa exige.

Assim, a partir desta revisão bibliográfica, verificamos que, apesar de alguns trabalhos tratarem de eixos aproximados aos aspectos importantes de nossa abordagem investigativa, estamos diante de um campo quase ausente de estudos relacionados à totalidade de nosso objeto de investigação. Destacamos que expressamos essa percepção de forma empírica, pois não realizamos um estudo sistemático para comprovar tal afirmativa.

A fim de realizarmos a investigação do nosso estudo com êxito e qualidade, devido a sua relevância para os sujeitos do campo, especialmente para os educadores da escola investigada, no capítulo a seguir, traçamos os caminhos percorridos por meio da sistematização metodológica da pesquisa.

### 3 MOTIVAÇÕES, CAMINHOS E DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS

Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo (Marx; Engels, 2009, p. 126).

O presente estudo nasceu de três motivações básicas e inter-relacionadas entre si. A primeira é de natureza pessoal, está ligada diretamente à nossa história de vida e aos desafios que vivenciamos, enquanto adolescente e jovem que desejava estudar e romper com o destino histórico que era reservado aos jovens camponeses naquela época: casar cedo e não ter oportunidade para a continuidade dos estudos.

A segunda motivação se relaciona com o modelo de educação a que eram submetidos os filhos dos camponeses num dado momento da história. Ribeiro (2012) afirma que, na escola, apenas se estuda, e esse estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra. O ensino aplicado na escola convencional era descontextualizado e fragmentado, não dialogava com a realidade dos estudantes, além de estar a serviço da formação de mão de obra para o mercado capitalista.

Uma terceira fonte motivacional se deve ao nosso compromisso pessoal, profissional e social. Ao conhecer a proposta político-pedagógica da Pedagogia da Alternância, ao ingressar no Movimento dos Ceffas, na EMCOR “São João Pequeno”, percebemos que se tratava de algo que preenchia as aspirações da primeira e da segunda motivações acima descritas. Primeiramente, porque, por meio da Pedagogia da Alternância, aprendemos sobre a compreensão política de que os camponeses são seres de direitos, que necessitam de políticas públicas para viverem com condições dignas, no lugar onde moram. E a educação precisa estar voltada para explicar os fenômenos dentro da realidade vivenciada por seus sujeitos, através de uma práxis transformadora.

Nessa direção, a educação assume uma função fundamental, quando se estabelece a relação entre a teoria e a prática, e os conhecimentos são colocados a serviço da vida, para a transformação da realidade, representada em Marx e Engels (2009) pela natureza e pelo meio social em que se está inserido.

Outro elemento é a utopia que nos move, fazendo-nos acreditar numa concepção de educação crítica e libertadora que considera o camponês como sujeito de sua

história e amplia sua visão e consciência de mundo.

Nesse contexto é que definimos nosso objetivo de pesquisa: investigar quais ações são desenvolvidas atualmente e quais ações poderão ser realizadas na Escola Municipal Comunitária Rural “São João Pequeno”, a fim de potencializar a formação humana e transformadora da práxis educativa da Pedagogia da Alternância.

Dessa forma, comprometida com o processo de transformação da realidade campesina, buscando a apreensão significativa do fenômeno investigado, a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa. Conforme Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar a aparência do fenômeno e suas essências, explicando sua origem, suas relações e mudanças.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de pesquisa se caracteriza por: ter como fonte de dados não a simulação em laboratório, mas o próprio ambiente natural, onde as situações se desenvolvem cotidianamente; ser descritiva, pois prima em compreender os fenômenos em toda a sua riqueza de detalhes; considerar o processo mais importante que o produto ou o resultado desses processos; predomínio da indução para que as conclusões possam ser tiradas a partir do agrupamento dos dados em seu percurso; e dar importância ao significado abstraído das diferentes formas de entender e interpretar o sentido das coisas.

De acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 32),

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Considerando os critérios apresentados por Gil (2002) para classificar as pesquisas segundo seus objetivos mais gerais, e com base no objetivo de nossa pesquisa, podemos classificá-la como descritiva e explicativa.

Segundo Gil (2002, p. 42), “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a

descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Nossa pesquisa será descritiva, porque se propõe a levantar dados sobre o conhecimento obtido pelos participantes sobre Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, ao longo da formação continuada, em sua trajetória profissional e sobre a práxis educativa desenvolvida por eles na escola. Todas essas informações foram registradas e analisadas na tentativa de interpretá-las, na busca por possíveis respostas para nosso objetivo de pesquisa. Além disso, a fundamentação teórica da pesquisa se deu a partir de leituras de artigos acadêmicos, análise de teses e dissertações, legislações que tratam da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância e, especialmente, de obras freireanas que abordam o conceito de humanização, bem como dos requisitos necessários para uma prática educativa humanizadora.

Nossa pesquisa foi explicativa porque busca apontar os limites e os avanços no sentido de uma educação humanizadora na práxis da Pedagogia da Alternância na atuação dos educadores da Escola Comunitária Rural de “São João Pequeno”. A partir da identificação dos limites dessa práxis, propusemo-nos, também, a construir ações de caráter humanizador que potencializem o trabalho desenvolvido na escola. Segundo Gil (2002), essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.

Nessa perspectiva, fizemos alguns apontamentos baseados na perspectiva crítica, que nos ajudou a compreender as contradições da realidade. Assim, a pesquisa foi realizada no ambiente escolar, teve como participantes sete educadores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da referida escola, considerando que esse corpo docente participa do planejamento coletivo semanal, com a estratégia político-pedagógica da Pedagogia da Alternância, fundando-se num espaço que dialoga, articula e planeja as atividades da escola.

### 3.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Faz parte da natureza da prática docente, a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 1996, p. 29).

Quanto aos percursos metodológicos, este estudo se iniciou com a pesquisa bibliográfica, no sentido de realizar a definição e a organização dos conceitos da proposta teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância e da teoria educacional de Paulo Freire, a fim de ampliar a compreensão sobre a essência de uma educação humanizadora.

Outro procedimento metodológico empregado nesta pesquisa foi o trabalho de campo. Conforme Cruz Neto (1994), tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo.

Em conformidade com Minayo (1992), concebemos campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada, a partir das concepções teóricas que fundamentam o objetivo da investigação.

Nesse sentido, é de extrema relevância definirmos o objetivo do estudo com fundamentação teórica, construirmos instrumentos de pesquisa e delimitarmos o espaço a ser investigado. A fim de organizar o desenvolvimento da pesquisa, delimitamos o período para a produção dos dados. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica, iniciada em setembro de 2022, encerrou-se em junho de 2024. E a pesquisa de campo iniciada em novembro de 2023 se encerrou em junho de 2024.

Os instrumentos para a realização da pesquisa de campo destinada à produção dos dados foram assim definidos: questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas; observação participante da dinâmica pedagógica da escola e diário de campo.

Inicialmente, para a realização da produção de dados, foi solicitada a autorização ao Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, justificando que nossa pesquisa seria iniciada somente após autorização deste Comitê de Ética (Apêndice B). Finalizada essa etapa, realizamos, por meio de um ofício, solicitação de autorização à Secretaria Municipal de Educação de Colatina para desenvolver a investigação na escola, como consta no Apêndice C. Foi também realizada nossa apresentação e entregue à coordenação da escola a carta de anuência, em conformidade com o Apêndice D.

Somente após o recebimento da autorização para desenvolver a investigação é que se iniciou a pesquisa de campo para a produção dos dados, por meio da observação participante e do questionário semiestruturado.

Por fim, outro procedimento metodológico a que recorreremos durante a pesquisa foi o processo de análise e interpretação dos dados. Para Gil (2008), a análise é caracterizada como a organização e sumarização dos dados obtidos na pesquisa, que fornecem respostas ao problema investigado. A interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante a ligação das informações com outros conhecimentos anteriormente obtidos. Portanto, ao obter os dados e resultados da pesquisa, busca-se o referencial teórico que dialoga e permite uma compreensão mais ampla e científica da realidade, tornando possível construir novos resultados e novos conhecimentos.

Assim, para analisar, compreender e interpretar os dados produzidos pelo questionário semiestruturado, nosso estudo se baseou na Técnica de Análise de Conteúdo Categral por frequência, sistematizada por Bardin (1977). Sendo assim, a pesquisa obedeceu às diferentes fases da análise do conteúdo estabelecidas pela autora, a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Após delinear-mos de forma geral os caminhos percorridos por nossa pesquisa, nas próximas subseções, faremos alguns apontamentos específicos sobre os instrumentos dos quais lançamos mão para a realização da produção dos dados deste estudo.

### 3.2 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Um importante instrumento de produção de dados utilizado na pesquisa é a técnica de observação participante. Segundo afirma Gerhardt *et al.* (2009), essa é uma técnica que faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar, e obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo.

Dessa forma, utilizamos a técnica de observação participante para nos

aproximarmos dos sujeitos da pesquisa, no intuito de estabelecermos uma relação de confiança, o que favorece a captação da lógica das ideias e as múltiplas interpretações de um dado fenômeno, assim como permite, também, a conscientização da importância da investigação. Conforme Chizzotti (1998), esse instrumento permite captar as representações subjetivas dos participantes, favorecer a intervenção dos agentes em sua realidade, ou organizar a ação coletiva para transformar as condições problemáticas.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a observação participante pode ser: a) natural – quando o observador pertence à comunidade ou grupo que investiga; b) artificial – quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de obter informações.

No caso desta pesquisa, como pertencemos à comunidade e à escola pesquisada, podemos dizer que se caracteriza como uma observação natural, segundo o conceito das autoras. Porém exige de nós um olhar cuidadoso e diferenciado, uma tomada de distância, para captar com exatidão e objetivismo o que se pretende buscar no espaço em estudo. Portanto, para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, segundo Ludke e André (1986, p. 25), “[...] a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”.

Conforme Ludke e André (1986, p. 25):

Planejar a observação significa determinar com antecedência "o quê" e "o como" observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los.

Dessa maneira, constata-se que a etapa do planejamento da observação é primordial, a fim de se ter clareza do que observar e delimitar qual será o foco da pesquisa, já que são múltiplas as questões no campo educacional.

Baseados no levantamento das principais proposições e fenômenos relacionados ao nosso objetivo de investigação; delimitado o foco da observação que, neste estudo, concentrou-se nas mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância, na data

previamente agendada, comparecemos na unidade escolar para socializar sobre a pesquisa, as etapas e seus objetivos com a coordenação da escola. Nessa oportunidade, iniciou-se a observação do cotidiano da escola. Após alguns dias, por meio da técnica de observação participante e do diário de campo, foi realizada a descrição da dinâmica pedagógica da escola, com as mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância. Assim, foi possível analisar quais atividades apresentam caráter humanizador em sua práxis.

É importante destacar que, para essa finalidade, estivemos presentes na escola por diferentes momentos. Nessas oportunidades, foi essencial a observação criteriosa e rigorosa, que permitisse a apreensão significativa dos fatos e fenômenos desenvolvidos naquele contexto.

Em nossa pesquisa, os dados produzidos por meio da observação participante foram analisados mediante a pesquisa descritivo-analítica da materialização pedagógica da EMCOR “São João Pequeno”, no capítulo 6, em sua seção 6.2, denominada “A Educação do Campo no município de Colatina e a implantação da Pedagogia da Alternância”.

### 3.3 UTILIZAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO

Durante a realização da técnica de pesquisa observação participante, é necessário realizar o registro das informações observadas durante o processo de produção de dados. Para essa finalidade, utilizamos o diário de campo que, segundo Falkembach (1987), é um documento pessoal e consiste em uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso individual do pesquisador.

Quanto à estruturação e registro, Campos, Silva e Albuquerque, (2021 p. 103) afirmam:

Recomenda-se que, para a boa estruturação do diário de campo, é preciso que o pesquisador saiba que tipo de informação será necessário registrar. Por exemplo, pode ser importante registrar informações que descrevam o local onde o trabalho de campo é desenvolvido, quais informações o ajudarão a entender o que se observa, e que outras informações o pesquisador gostaria de ter ao analisar suas anotações depois de uma semana, um mês ou um ano.

É importante que as observações sejam datadas, especificando local e hora. O diário de campo pode ser organizado em três partes: descrição; interpretação do

observado, momento no qual é importante explicitar, conceituar, observar e estabelecer relações entre os fatos e as conseqüências; registro das conclusões preliminares, das dúvidas, imprevistos, desafios tanto para um profissional específico e/ou para a equipe quanto para a instituição e os sujeitos envolvidos no processo (Falkembach, 1987).

As anotações no diário de campo devem conter duas partes: uma descritiva e uma reflexiva. Sendo assim, a parte descritiva é a parte das anotações, em que deve haver preocupação em captar as características das pessoas, ações e conversas observadas de acordo com o local de estudo, descrição dos sujeitos, reconstrução dos diálogos, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares, descrição da atividade, comportamento e postura do observado. A outra parte é denominada reflexiva, pois é a parte das anotações que apreende mais o ponto de vista do observador, suas ideias e preocupações. Essa fase de registro mais subjetivo comporta reflexões sobre os seguintes itens: a análise, o método, os conflitos e dilemas éticos, o ponto de vista do observador e pontos de clarificação, conforme apontam Bogdan e Biklen (1994).

Dessa forma, recorreremos a esse instrumento de registro de dados durante a observação participante, no qual descrevemos a dinâmica pedagógica da escola com a Pedagogia da Alternância e suas mediações pedagógicas. Isso possibilitou uma descrição ampla e detalhada dos fatos e das ações dos participantes desta investigação. Sendo assim, encontra-se no Apêndice E o modelo desse instrumento utilizado na pesquisa.

Diante dos desafios enfrentados na Educação do Campo e na Pedagogia da Alternância e como forma de enfrentamento das injustiças sociais e das desigualdades presentes na sociedade, colocamo-nos na tentativa de desvelar a realidade, identificando os limites e os avanços que contribuem com uma educação humanizadora e, por meio de uma Educação crítica e libertadora, aspiramos superá-los.

### 3.4 QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

De acordo com Gil (2008, p. 121),

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, entre outros.

Conforme Gil (2008), construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Segundo o autor, em relação à forma, o questionário pode ser definido em três tipos de questões: fechadas, abertas e dependentes. Nas questões abertas, solicita-se aos respondentes que ofereçam suas próprias respostas. Nas questões fechadas, pede-se aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista. Há perguntas que só fazem sentido para alguns respondentes. Nesse caso, a pesquisa referente à opinião é dependente em relação a outra.

Para Gil (2008), depois de redigido o questionário, mas antes de aplicado definitivamente, ele deverá passar por uma prova preliminar. A finalidade desta prova, geralmente designada como pré-teste, é evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão, entre outros. Ressaltamos que essa etapa de pré-teste foi realizada com uma colega de trabalho que já atuou na escola pesquisada, e foram revistos alguns aspectos estruturais do questionário antes do início da pesquisa.

Encerrado o período da observação participante e da construção do diário de campo, foi o momento de iniciarmos a pesquisa com o questionário semiestruturado. Portanto, durante o planejamento coletivo da equipe de educadores, comparecemos à escola e, na oportunidade, esclarecemos aos participantes da pesquisa os objetivos, os motivos e as etapas da investigação. Também foi realizada a solicitação do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice F) e do Termo de Cessão de Uso de Imagem e de Voz (Apêndice G). Nesse momento, foi entregue aos educadores o questionário semiestruturado, bem como foram sanadas as dúvidas relacionadas às questões da pesquisa. É importante destacar que, nessa etapa, os sujeitos da pesquisa ficaram livres para

expor seus conhecimentos empíricos e abordar seu ponto de vista sobre os assuntos em estudo. Destacamos que, por questões éticas, foram colocados nomes fictícios (nome de árvores do bioma brasileiro) em todos os participantes da pesquisa.

O questionário semiestruturado (Apêndice H) foi aplicado aos participantes da pesquisa, buscando coletar essa primeira apreensão das informações, na fase exploratória da investigação, tendo em vista o levantamento das proposições que teriam relevância e que direcionariam as etapas de análise e interpretação dos dados da pesquisa.

### 3.5 ESCOLHA DO LÓCUS DA PESQUISA

O cenário escolhido para a realização desta pesquisa foi a Escola Municipal Comunitária Rural “São João Pequeno”, localizada na região de São João Pequeno, Patrimônio do Moschen, Colatina/ES. A motivação para essa escolha se deve ao fato de termos atuado nessa escola como professora e/ou Coordenadora Pedagógica ou Administrativa ao longo de seu funcionamento, após sua reabertura no ano de 2011. Também pela importância que ela apresenta para os povos do campo daquela região e por nosso comprometimento social, ético e político, bem como o sentimento de pertença a esse território.

A história da EMCOR “São João Pequeno” se iniciou com a fundação da Escola Unidocente São João Pequeno, em 1962, e fazia parte da Rede de Ensino Estadual. Recebeu esse nome por atender a todas as comunidades do Córrego. Por meio da doação de um terreno pelo senhor Jacobson Josué, foi possível a concretização do sonho de muitos moradores de poder oferecer a oportunidade de seus filhos estudarem. Na década da sua fundação, um grande marco foi a liderança do Sr. Geraldo Butzlaff e de sua esposa Sra. Carlota que, por meio de trabalho voluntário, prestaram serviços à escola, sempre acreditando que as crianças daquela localidade mereciam a oportunidade de estudar. A expansão para atender à etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, antigo 1º Grau, ocorreu no ano de 1974. Nessa época, a escola pertencia à Rede Estadual de Ensino. Porém, em 1985, por motivo não relatado, foram encerradas as atividades das anos finais dessa escola, causando tristeza e revolta na população, que nada pôde fazer para mudar a

situação (PDI – EMCOR “São João Pequeno”, 2020).

Figura 1 - Foto da entrada da EMCOR “São João Pequeno” (Campo da pesquisa)



Fonte: Arquivo da Escola (2022).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da EMCOR “São João Pequeno” (2020), a partir do ano de 2007, os educadores das escolas multisseriadas da região iniciaram uma formação pela Secretaria Municipal de Educação, a partir do Projeto Construindo e Reconstruindo a Educação Rural (Crer), e tiveram a oportunidade de refletir sobre a realidade da região onde estavam inseridos. A partir dessas discussões, constatou-se que a região necessitava de formação também para os estudantes das séries finais, para garantir o direito ao acesso e permanência de todos na escola, já que o número de estudantes que parava de estudar devido a distância do percurso era suficiente para garantir as turmas. Assim, em 7 de fevereiro de 2011, a EMCOR “São João Pequeno” iniciou seus trabalhos atendendo à Educação Infantil, aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, com a proposta político-pedagógica da Pedagogia da Alternância. A EMCOR “São João Pequeno” teve sua mudança para Escola Comunitária Rural, por meio da Lei Municipal nº 5.735, de 29 de junho de 2011, retroagindo seus efeitos a fevereiro de 2011. Essa escola acolhe estudantes de 16 comunidades da região de São João Pequeno, distrito de Itapina, Colatina/ES, filhos de agricultores familiares, assalariados rurais, meeiros, dentre outras atividades desempenhadas nas

comunidades<sup>3</sup>.

A missão dessa instituição de ensino, de acordo com seu PDI, é

[...] desenvolver um projeto educativo que através da Pedagogia da Alternância, garanta a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, realizando atividades em prol do desenvolvimento do campo de forma consciente, livre, responsável, solidário e ético, respeitando os princípios da vida, comprometida com o desenvolvimento do meio, favorecendo a construção de conhecimentos teóricos e práticos indispensáveis à sua formação. Promover o desenvolvimento integral de seus estudantes, favorecendo a cidadania, a inserção cultural, a construção de valores e autonomia através de um ambiente acolhedor e estimulador, na perspectiva de melhorar a vida das pessoas por meio de uma educação responsável, formando cidadãos críticos, participativos e autônomos, com garantia ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento de uma educação humanizada, por meio da gestão democrática e de processos inovadores educacionais (PDI - EMCOR “São João Pequeno”, 2020, p. 13).

A escola objetiva estreitar os laços afetivos, melhorando a convivência entre todos os segmentos que compõem a instituição, tornando o espaço um lugar harmonioso, elevando o grau de satisfação e bem-estar entre todos. Esse fator é essencial para o bom andamento do trabalho educacional, adotando os seguintes valores: respeito, responsabilidade e ética. Esses valores serão difundidos e exercitados pela comunidade escolar nas relações cotidianas, no ambiente em que a criança participa ativamente, no constante diálogo, na troca de experiências, nas atividades desenvolvidas entre crianças, na apreciação dos trabalhos produzidos e na relação com as famílias (PDI – EMCOR “São João Pequeno”, 2020).

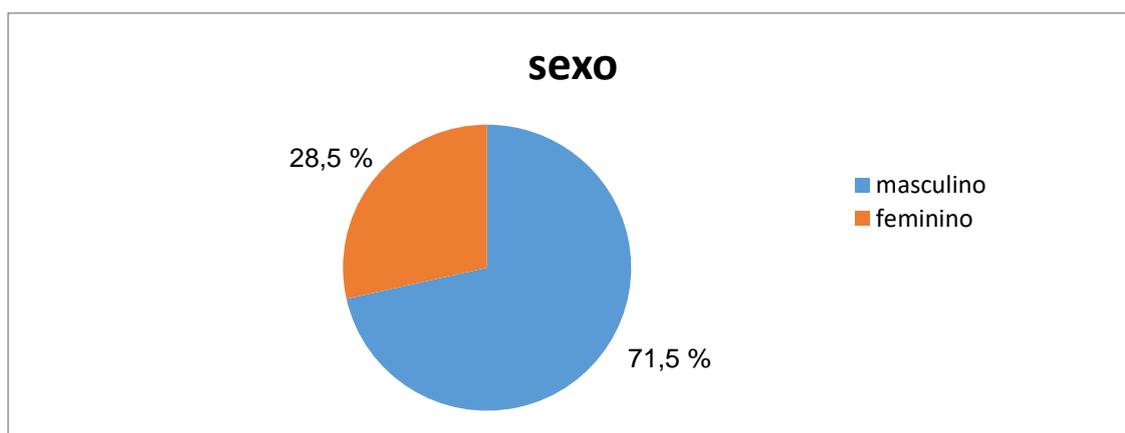
### 3.6 OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os sujeitos envolvidos neste estudo, conforme mencionado anteriormente, foram sete educadores dos Anos Finais do Ensino Fundamental. No que se refere ao perfil da equipe de educadores participantes da pesquisa, com relação ao gênero (masculino ou feminino), em sua maioria, a equipe é constituída por homens, conforme mostra o gráfico 1, abaixo.

---

<sup>3</sup> Na página 135, figura 5 você encontrará o mapa do Espírito Santo, com a localização exata do município de Colatina, e na página 138, figura 6 o mapa das comunidades rurais do município.

Gráfico 1 - Identificação de gênero da equipe de educadores

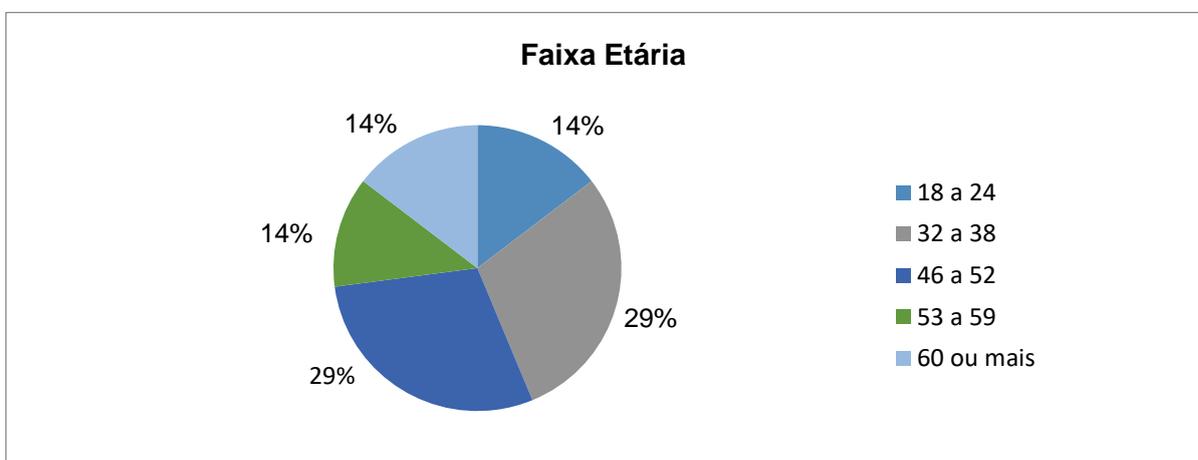


Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

Com relação à localização da residência dos investigados, somente uma educadora reside na comunidade atendida pela escola, três residem numa comunidade rural, porém mais distante da região, e os outros três moram na cidade de Colatina.

A respeito da idade dos educadores, constatamos que é bem variada, conforme demonstra o gráfico 2.

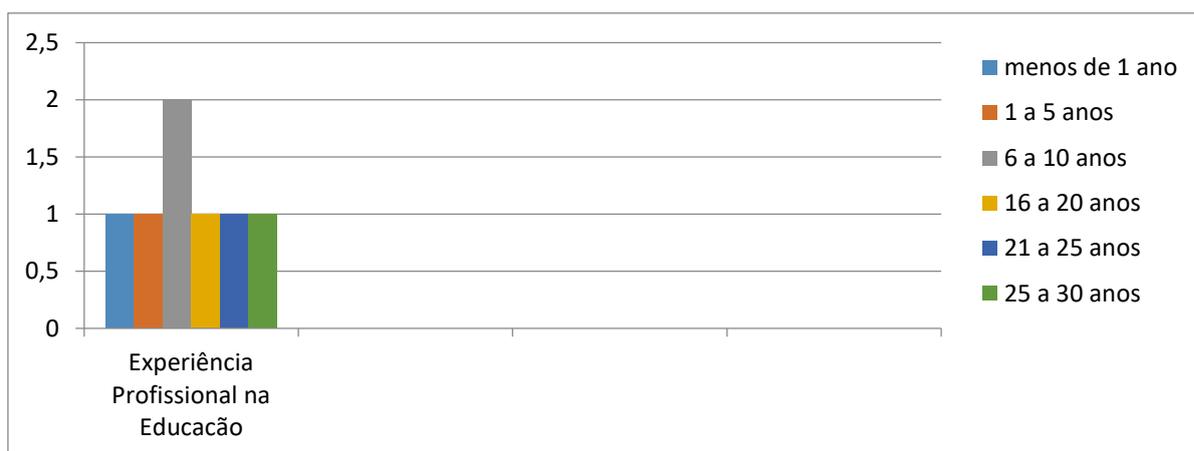
Gráfico 2 – Faixa etária da equipe de educadores



Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

O gráfico 3, a seguir, demonstra a experiência profissional dos educadores na educação. Nele é possível perceber que há dois profissionais com experiência de 6 a 10 anos e os demais possuem tempo de experiências profissionais diferentes uns dos outros.

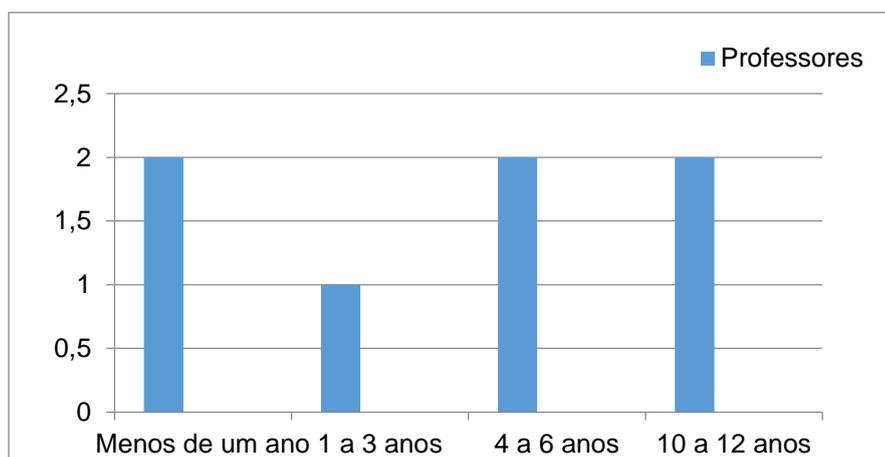
Gráfico 3 – Experiência profissional na educação



Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

Do ponto de vista da experiência educacional na Educação do Campo, trata-se de um grupo heterogêneo: alguns possuem experiência na Educação do Campo, outros não. Ao pesquisarmos sobre a experiência de cada educador na escola, conforme demonstra o gráfico 4, a seguir, percebemos que há profissionais experientes, com uma longa trajetória de atuação na escola, porém há outros que possuem pouco tempo de experiência nesse local.

Gráfico 4 – Experiência profissional na escola pesquisada



Fonte: Organizado pela pesquisadora (2024).

Com relação à formação, todos os educadores possuem graduação na sua área de atuação e apenas um não possui pós-graduação. Ao investigarmos sobre a formação continuada em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, constatamos que todos participam dessas formações ofertadas pelo município e também pela Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância (Raceffaes).

Após conhecermos um pouco sobre o lócus da pesquisa e caracterizarmos o perfil dos educadores que atuam na escola, passamos para o capítulo 4, a seguir, que apresenta nossos referenciais teóricos sobre os conceitos da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância.

## **4 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E PRINCÍPIOS**

[...] nós mudamos à medida que nos engajamos no processo de mudança social (Freire; Shor, 1986, p. 109).

Nesta seção, apontamos os referenciais teóricos que permitiram a construção e a ampliação de nossos conhecimentos. Sob a ótica dos conceitos da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo, buscamos investigar elementos que contribuem para a compreensão do caráter humanizador da formação pautada nessas propostas. No entanto, para essa finalidade, abordamos questões centrais, como os fundamentos históricos e as normatizações legais da Educação do Campo. Apresentamos a constituição histórica da Educação do Campo no Espírito Santo, pela Pedagogia da Alternância, sua origem e expansão no Estado, os principais fatos e políticas públicas para o campo e o protagonismo e atuação dos Movimentos Sociais nesse processo.

### **4.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DOS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS ÀS NORMATIZAÇÕES LEGAIS**

Nesta subseção, apresentamos o percurso de lutas dos movimentos sociais por políticas públicas que respaldam os direitos à Educação do Campo ao povo camponês e refletimos sobre o conceito de Educação do Campo.

Para ampliar a compreensão de diversos aspectos relacionados à Educação do Campo atualmente, é fundamental conhecer seu processo de constituição no decorrer dos anos, no contexto da educação no Brasil. Somente a partir desse entendimento é possível perceber que a Educação do Campo não é projeto de governo, mas fruto de lutas coletivas.

Desde suas origens, a educação se deu de forma excludente. E, em toda a história educacional do país, ela nunca foi prioridade, sempre esteve a serviço da dominação da elite agrária e/ou atendendo ao desenvolvimento de fatores econômicos do país. A questão fundiária também foi determinante na “expulsão” e exclusão dos povos do campo. Em todas as fases, a burguesia agrária buscava alternativas de permanência hegemônica das suas ideias (Santos; Vinha, 2018).

A escolarização dos sujeitos do campo foi historicamente conduzida de forma marginalizada, sem o apoio necessário por parte do Estado para que se desenvolvesse, apresentando descaso na implantação de políticas educacionais. Uma das possíveis justificativas para esse fato, apesar de não ser a única, são as construções de fronteiras culturais do meio urbano que, historicamente, inferioriza, estereotipa e marginaliza o povo do campo. Conforme Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 31), “[...] o camponês foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como Jeca Tatu que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar a totalidade do sistema social: ao mercado”.

Entre o final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, houve, no Brasil, um movimento por uma educação popular com propostas educativas que são consideradas precursoras do que surgiria, na década de 1990, que é hoje concebido como Educação do Campo. De acordo com Freitas (2011), trata-se do movimento de articulação realizado pelos movimentos sociais, partidos de esquerda e setores progressistas da Igreja Católica, num momento político em que a questão agrária estava em evidência. Esse debate gerou, entre outras consequências, a construção de propostas educativas teórico-metodológicas, o método Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base, que reforçaram as ações dos movimentos sociais do campo. Todavia, esse movimento foi interrompido por mais de 20 anos pela ditadura militar, tendo sido resguardados apenas alguns focos de resistência, como afirma Freitas (2011, p. 38):

Apesar do novo quadro imposto pela ditadura, alguns focos de resistência se mantiveram por meio dos movimentos progressistas da Igreja Católica que reiniciaram a articulação, formação de lideranças e organização de base nas comunidades. Desse período se destacam três espaços de resistência: 1) organizações da igreja: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT); 2) o movimento sindical rural rearticulou-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); e, 3) Pedagogia da Alternância, que teve início no Espírito Santo, em 1968, por meio da Igreja Católica.

Com o fim da ditadura e a implantação do regime democrático de direito, vários movimentos e mobilizações começaram a ocorrer, sobretudo com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para além da luta pela terra, o MST deu início às discussões sobre a educação das crianças acampadas, problematizando o acesso à educação e as lutas de assentamento rural. É nesse contexto que surgiram as primeiras discussões sobre a Educação do Campo e não mais uma educação

rural pautada no campo.

Nas palavras de Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 506):

Desde a compreensão de sua materialidade específica, o MST passa expressar (fundamentar-se em) e a reafirmar uma concepção de educação que vincula a produção da existência social à formação do ser humano, considerando as contradições como motor, não apenas das transformações da realidade social, mas da própria intencionalidade educativa, na direção de um determinado projeto de sociedade e de humanidade.

Somente a partir dos anos de 1988, a educação popular voltou a ser tema de um debate ampliado e suporte para reivindicação de vários movimentos sociais. Essa luta ganhou força com a aprovação da Constituição Federal (Brasil, 1988) que, em seu artigo 205, afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado [...]” e, no artigo 206, preceitua que deve haver “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Fica determinado, então, que a educação é direito de todos e dever do Estado, enquanto Poder Público de garantir as condições de acesso e permanência, independente das adversidades encontradas.

Nesse contexto, a Educação, mesmo precedida de um direito garantido na legislação, era negada para a população trabalhadora do campo, mesmo sendo reafirmado na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano de todos.

Conforme afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 10),

As políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumo. E as políticas para o campo ainda mais. A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços obtidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica.

Respaldadas na Constituição de 1988, as lutas em torno dos direitos sociais das populações do campo foram organizadas. Ao pesquisarmos nos documentos oficiais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394) (Brasil, 1996), que atualmente regula a educação nacional, é sucinta ao tratar das escolas rurais.

O artigo 28 (Brasil, 1996) estabelece:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de

ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos 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.

Nesse artigo, percebemos que há a garantia de respeito às peculiaridades da vida rural de cada região, no que tange ao currículo, metodologia, organização do calendário escolar e adequação à natureza do trabalho. Porém prioriza o modelo urbano de escola, ao indicar que sejam feitas “adaptações” e “adequações” a ele, ao invés de traçar referências próprias à educação dos camponeses. Prevalece, assim, a ideia de que a educação dos camponeses terá sempre de se sujeitar a um modelo urbano “adaptável”, e não próprio dos anseios dos camponeses, que dialogue com a realidade camponesa, permita uma reflexão acerca das injustiças sociais, promova a consciência crítica e uma formação voltada para a emancipação dos sujeitos do campo.

Apenas nos últimos anos da década de 1990, após ser tema de debates ampliados e de reivindicações dos movimentos sociais, o movimento de Educação do Campo começou a se constituir e ganhar contorno nacional, a partir da realização de um evento, no ano de 1997, nomeado de “Iº Encontro nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária” (Iº Enera). Conforme Santos e Vinha (2018), o Iº Enera foi um marco na mobilização por uma Educação do Campo em todo o país. Nele foi reafirmado o sentido mais amplo da Educação do Campo, que não caminha de forma isolada da questão agrária. De acordo com Caldart (2012, p. 258), “Neste encontro, iniciam-se as discussões sobre a importância da ampliação do debate sobre a educação do meio rural brasileiro”. Ainda nas palavras de Caldart (2012, p. 266):

As entidades que apoiaram o Iº ENERA foram também depois, junto com o MST, as promotoras da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Universidade de Brasília (UnB), por meio do Grupo de Trabalho em Apoio à Reforma Agrária.

A partir de uma ideia nascida no Iº Enera, no ano de 1998 foi realizada, na cidade de Luziânia, em Goiás, a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, que teve como principal objetivo ajudar a recolocar o rural e a educação

que a ele se vincula na agenda política do país. Partilhava da convicção de que é possível e necessário pensar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que incluía as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo e que a educação, além de um direito, faça parte da estratégia de inclusão (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011).

Essa conferência é considerada um marco para o reconhecimento do campo enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam por seus direitos. A Educação do Campo, segundo Caldart (2012, p. 261),

Constituiu-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.

As ideias trazidas nesse debate sinalizavam a construção de uma proposta de Educação do Campo não mais denominada como educação rural ou para o meio rural. A partir daí, o termo “Educação do Campo” passou a substituir o termo “Educação Rural”, sendo a denominação utilizada nas legislações e documentos oficiais a partir daí.

Nessa Conferência, segundo Santos (2017), foram debatidas: as condições de escolarização face aos problemas de acesso, manutenção e promoção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho e a formação do corpo docente; além dos modelos pedagógicos de resistência que se destacam enquanto experiências inovadoras no meio rural.

Após todos esses anos de mobilização social em torno da Educação do Campo, o movimento obteve algumas conquistas do ponto de vista da legislação, começando com a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), da Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, consolidando um importante marco para a história da Educação do Campo. Sobre ela, Freitas (2011, p. 40) afirma: “Essa resolução (CNE/CEB nº 01/2002) reveste-se de especial importância, porque a educação para o meio rural poucas vezes obteve diretrizes específicas na legislação, ocupando sempre uma posição marginal”.

Segundo essa Resolução (Brasil, 2002), as orientações estabelecidas pelas diretrizes aprovadas se guiam pela ótica do direito, na perspectiva da educação inclusiva, oferecendo uma educação escolar em prol da igualdade, que respeite as diferenças, por meio de uma gestão democrática que promova a cidadania. A resolução busca orientar as escolas do campo na organização de suas práticas pedagógicas, organizadas de acordo com a realidade, peculiaridades e especificidades do campo.

De acordo com Caldart (2012), durante o ano de 2004, como fruto do processo de mobilização da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), estruturada organizacionalmente na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no âmbito do Ministério da Educação, que, posteriormente, no ano de 2011, passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Segundo o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria teria como meta pôr em prática uma política que respeitasse a diversidade cultural e as experiências de educação e de desenvolvimento das regiões, a fim de ampliar a oferta de educação básica e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas rurais e assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

No ano de 2006, o Movimento de Educação do Campo alcançou mais uma importante conquista. A respeito dos tempos e espaços próprios dos Ceffas, a Câmara da Educação Básica manifestou-se, no Parecer nº 01/2006 (Brasil, 2006), recomendando a adoção da Pedagogia da Alternância formativa, isto é, alternância integrativa real ou copulativa, de forma a permitir a formação do educando, com possibilidade de prosseguimento de estudos, e contribuir para o desenvolvimento rural integrado e autossustentável. O relatório apontou ser essa pedagogia uma ferramenta importante para a Educação do Campo diante da conjuntura atual da realidade brasileira. Sendo assim, o parecer reconhece os dias letivos e os diferentes tempos formativos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Ceffas.

Ainda com objetivo de legitimar e fortalecer a Educação do Campo, foi aprovada a Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, que, em seu artigo 3º, estabelece: “A

Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidas nas próprias comunidades rurais evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (Brasil, 2008).

Em continuidade às reflexões e ações políticas propostas por esse Movimento de Educação do Campo, de acordo com o texto-base da conferência do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec, 2020a), realizou-se em agosto de 2004, em Luziânia/GO, a II Conferência Nacional de Educação do Campo. Foi um momento em que se propôs: acelerar o reconhecimento da urgência de que a Educação do Campo fosse assumida como política pública, de maneira mais explícita; que as secretarias que tivessem escolas no campo fossem apoiadas em seus esforços; que os órgãos públicos responsáveis pela educação no país se fizessem mais presentes, reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que tinham com os sujeitos que viviam no campo e na floresta. Pretendia-se, ainda, que fosse reconhecida a especificidade dos povos do campo e de suas formas de viver e de ser, de se formar, socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e com as tecnologias, com os valores e a cultura. Enfim, com os processos educativos. Após reconhecidas essas especificidades, que fossem elaboradas políticas públicas específicas. Definiu-se, também, a expansão do atendimento aos camponeses em todas as etapas da educação básica e superior, movimento este que fomentou muitos estudos e debates.

Existem outras legislações que se destacaram no âmbito das políticas públicas da Educação do Campo ao longo da história educacional. Nesse sentido, sinalizamos a aprovação do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Esse decreto estabelece, em seu artigo 2º, os princípios da Educação do Campo, que são aspectos essenciais para a conquista da unidade política e pedagógica das escolas do campo.

O Pronera, conforme afirmam Molina e Antunes-Rocha (2014), é executado por meio de ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, universidades e movimentos sociais, e tem como objetivo geral promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias específicas para o

campo.

Importante destacar que as experiências do Pronera, nos mais diversos aspectos, influenciaram na elaboração de novas políticas públicas, tendo em vista o desenvolvimento do campo por meio de ações formativas específicas para os sujeitos do campo. Exemplo disso é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, nas instituições públicas de ensino superior (Procampo), preocupado com a formação de educadores para a docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais (Santos, 2017).

Outro importante programa de Educação do Campo no Brasil, para o autor, é o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), vinculado ao Ministério da Educação. Esse Programa foi previsto pelo Decreto nº 7.352/2010 e instituído por meio da Portaria 86, de 1º de fevereiro de 2013, com o propósito de oferecer apoio financeiro e técnico à viabilização de políticas no campo.

Destacamos, ainda, a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), no ano de 2010, como resultado da articulação dos movimentos sociais, sindicais e organizações que buscavam fortalecer o princípio da autonomia para debate e elaboração de proposições voltadas para a implantação/fortalecimento e consolidação de políticas públicas de Educação. Além disso, desenvolver, a partir das especificidades, das diversidades e das questões da Educação do Campo, políticas de educação que fossem estratégias para a construção de um projeto contra-hegemônico de campo e de melhoria da qualidade da educação no meio rural. Além dos movimentos camponeses, participaram desse Fórum: Universidades e Institutos Federais de Educação, Sindicatos e outras instituições que assumiram e defenderam uma educação diferenciada como a do/no campo. (Carta-compromisso pela criação do Fonec, 2020b).

Para finalizarmos esse mapeamento dos marcos legais para a Educação do Campo, evidenciamos duas importantes conquistas, ocorridas recentemente, no ano de 2023. Uma foi a formalização pelo MEC, após quase três anos de espera, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia da Alternância, através da Resolução CNE nº 1/2023.

A resolução refere-se ao Parecer nº 22/2020, emitido em dezembro de 2020, pelo mesmo CNE, atendendo a uma demanda apresentada pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (Unefab), que representa os Ceffas.

A Resolução entrou em vigor no dia 1º de setembro do referido ano e

[...] define princípios e valores para o ensino e aprendizagem, formação docente (inicial e continuada), referenciais pedagógicos e metodológicos para a execução da Pedagogia da Alternância nas modalidades da Educação Básica e da Educação Superior (Brasil, 2023a).

A outra conquista, também de extrema relevância para o campo, trata-se da inclusão da proposta teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância na LDB, com a promulgação da Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023 (Brasil, 2023b). A intenção foi tornar mais clara a interpretação da LDB sobre o uso da Pedagogia da Alternância como proposta educacional para a Educação do Campo. O projeto dessa lei nasceu da dificuldade das secretarias estaduais admitirem o método, não reconhecendo os diplomas de alunos egressos dessa proposta de ensino e dificultando a entrada deles em cursos de graduação e pós-graduação.

Entendemos que as conquistas da Educação do Campo até aqui sistematizadas são marcos legais indispensáveis, que contribuem muito na superação das situações de opressão e dos desafios vivenciados por esse “Movimento de Educação”, forjado na luta e na resistência do povo camponês.

Historicamente, o campo sempre foi considerado como lugar de atraso, com os direitos relegados, marcado por exclusões e desigualdades. Os camponeses sempre vivenciaram o contexto da marginalidade. Embora o conceito de camponês seja histórico e político, sempre representou uma diversidade de sujeitos. De acordo com o Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010 (Brasil, 2010), entende-se por 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, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

A Educação do Campo vem se constituindo em nível nacional a partir da articulação entre os movimentos sociais e as populações do campo. Portanto, não é uma

política pública ofertada pelo poder público espontaneamente, mas resultado de lutas legítimas, num confronto de ideias sobre o modo de pensar um projeto de sociedade.

Após a exposição dos principais momentos históricos e normatizações conquistadas pelo Movimento de Educação do Campo, passamos a analisar as conceituações do termo Educação do Campo.

Para Caldart (2012, p. 257),

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivos e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

A Educação do Campo como prática social vem se constituindo, historicamente, na luta pelo acesso dos trabalhadores do campo a uma educação (não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. Ainda, assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes, combinando a luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território (Caldart, 2012).

Outro fator importante, segundo a autora, é que a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria e exige cada vez mais rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo.

Para Caldart (2012), a Educação do Campo tem sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. No entanto, defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter individual, pois a resolução das demandas particulares só se dá nas contradições sociais. Também suas práticas

reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida.

Considerado um fenômeno recente na história brasileira, para Caldart (2015), o conceito de Educação do Campo está em disputa. Isso porque começa a acontecer uma disputa do conceito por diferentes grupos, até mesmo pelos representantes do polo do capital (empresários do agronegócio e seus intelectuais orgânicos, governos, etc.) que tentam, hoje, associar esse nome a uma visão “modernizada” da “educação rural”, historicamente associada ao atraso do latifúndio.

Nessa lógica, conforme explicitou a autora, para que não seja distorcida a compreensão do seu conceito, a Educação do Campo não pode ser compreendida fora da dialética de sua constituição. Isso quer dizer que não pode ser desvinculada da sua materialidade de origem, de suas lutas históricas por direitos e da luta pela construção de outro projeto de desenvolvimento para o país, baseado na agroecologia, na soberania alimentar e na justiça social.

Nas palavras de Caldart (2015, p. 4):

É desafio dos seus sujeitos efetivos, evitar que a EdoC [Educação do Campo] se torne um conceito meramente formal, sem correspondência ao seu objeto, ou mesmo que passe a identificar outro objeto, com outra referência de classe, um desafio que somente pode ser superado pelo seu movimento real, de luta e construção. O conceito de EdoC está hoje em disputa porque há uma diferença muito importante entre o momento histórico atual e o momento em que a EdoC foi instituída, entre lutar para que o rural voltasse à agenda do país e o rural (via agronegócio) como pilar do modelo de desenvolvimento econômico neoliberal assumido pelo Brasil. E porque essa opção trouxe a educação rural de volta à agenda do Estado, com fortes traços de educação corporativa (aquela feita por empresas privadas com recursos públicos e que mais recentemente buscam incidir na educação pública), acompanhando as tendências gerais da política educacional brasileira cada vez mais marcadamente neoliberal e dependente.

Ao longo da história educacional do campo, ocorreram algumas conquistas, mas também retrocessos, estagnação ou poucos avanços. Nesse sentido, a luta por uma Educação do Campo vai muito além do que prescreve a legislação. É uma luta pela possibilidade de construção de projetos educativos emancipatórios que preparem os sujeitos do campo para enfrentarem com clareza e liberdade a mercantilização da vida. Para que isso ocorra, é necessário que os movimentos sociais e os povos do

campo continuem pressionando o poder público para a implantação de políticas públicas destinadas às especificidades do campo, mas, sobretudo, à luta pela educação pública.

#### 4.2 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO: ORIGEM E EXPANSÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Entendemos que, para compreendermos determinados elementos na contemporaneidade, é necessário resgatar suas raízes históricas e seus fundamentos na sua essência. Sendo assim, nesta subseção, descrevemos, numa perspectiva histórica, a constituição da Educação do Campo no Espírito Santo, por meio da origem e da expansão da Pedagogia da Alternância no Estado.

Atualmente, vivemos um contexto de crise internacional e de todo o sistema capitalista. A instabilidade econômica, social, política e ambiental se instalou no mundo. No Brasil, vivemos os reflexos dos desmontes políticos de programas essenciais para o campo, em decorrência da eleição presidencial de 2018: estagnação da Reforma Agrária; destruição de Políticas Públicas, como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae); o Pronera; o desmatamento da Amazônia, do Cerrado, queimadas no Pantanal; falta de créditos e, na educação, fechamento de escolas. O momento atual é de reconstrução e recomposição de Políticas Públicas que foram ceifadas pelo então governo de Jair Messias Bolsonaro e, agora, necessitam de uma nova reorganização.

É nesse cenário que persiste a re-existência dos Movimentos Sociais do Campo, com uma proposta alternativa que visa re-produzir a vida ao invés de re-produzir a morte. Essa proposta se baseia em desenvolvimento sustentável, agroecologia, preservação da biodiversidade, solidariedade, cooperação agrícola, produção de alimentos saudáveis, etc. Além disso, uma educação adequada, que atenda aos anseios dos camponeses e que seja organizada e pensada por eles.

Para discorrermos sobre a história da Educação do Campo no Estado do Espírito Santo, é necessário que ela seja refletida no contexto do surgimento das Escolas Famílias Agrícolas e da Pedagogia da Alternância, pelo fato de esses projetos de

educação popular no estado se antecederem ao surgimento do que atualmente denominamos Educação do Campo.

Nesse sentido, corroboram Silva e Santos (2015, p. 98):

A Educação do Campo no Espírito Santo não pode ser compreendida desvinculada do contexto das Escolas Famílias Agrícolas e da pedagogia da alternância, uma vez que não existem registros de outro projeto de educação popular voltado para os camponeses anterior a esta experiência educacional no Estado. Esta proposta que se opõe ao ensino formal surgiu através da precarização da vida dos agricultores que encontraram neste projeto de educação emancipatória, uma alternativa para o acesso e permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola. E, esta concepção de educação que releva os conhecimentos oriundos das experiências vividas, também se diferencia da escola tradicional ao considerar a relação entre os agricultores e a natureza manifestada por meio de um calendário agrícola específico e de localizar o Centro de formação próximo do núcleo familiar para a manutenção da referência de cultura e trabalho. Deste modo, a pedagogia da alternância retira da realidade os elementos mais significativos que irão mover o processo de ensino e aprendizagem.

Os Centros de Formação Familiares em Alternância (Ceffas) se originaram na França, no ano de 1935, na localidade de Serignac-Peboudou, e em Lauzun, em 1937, por iniciativa de um grupo de agricultores, e eram chamados de *Maison Familiales Rurales* ou Casas Familiares Rurais (CFRs). A motivação para sua criação se deu pelo fato de que alguns agricultores franceses estavam numa situação precária na produção agropecuária e desejavam o acesso à educação adequada às formas peculiares de suas vidas.

De acordo com Nosella (2014), a história das Escolas-Família é a história da convicção de um homem, filho de camponês, pároco Abbé Granereau que, por toda a sua vida, comprometeu-se 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 para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano. “Foi, de fato, nesta luta íntima com a terra, neste trabalho diário no campo que, pouco a pouco, entendi o que havia de potencialmente grande na vida do homem do campo e também o que lhe faltava” (Granereau *apud* Nosella, 2014, p. 45).

Vivendo num contexto no qual havia pouca preocupação do Estado com a educação e com o meio rural, com uma visão de educação urbana como provedora de ascensão social e com uma igreja que demonstrava sensibilidade às causas do

camponês, porém sem nenhum método educacional que resolvesse os problemas da lida camponesa nas lavouras, só lhe restava criar uma escola. Foi a partir daí que nasceu a primeira experiência em alternância.

Dessa forma, a primeira escola em alternância para jovens trabalhadores do campo foi criada pelo Padre Abbé Granereau, juntamente com lideranças de sua paróquia e agricultores que acreditavam na ideia de criar uma escola que atendesse às necessidades do campo, através da ampliação dos conhecimentos dos jovens, e que pudesse relacioná-los com suas atividades profissionais na lida com a terra. A proposta educativa visava evitar que os jovens evadissem de seu território para estudar. Assim começou a primeira *Maison Familiale* ou CFR:

No dia 21 de novembro de 1935 quatro alunos se apresentaram a casa paroquial. [...] 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. 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. A escola em alternância tinha nascido e esta fórmula foi chamada, por muito tempo de “fórmula de Lauzun” por ter sido em Lauzun a primeira escola família, suficientemente estruturada (Nosella, 2014, p. 47).

Segundo o autor, ao iniciar a proposta educacional em alternância, o tempo de permanência na escola ficou estabelecido em uma semana e, com a família, os alunos permaneceriam três semanas, mantendo-se esse rodízio até a conclusão dos estudos. Os conteúdos eram baseados em conhecimentos técnicos agrícolas, formação humana e cultural, vida e valores do campo. A tarefa de ministrar os conteúdos inicialmente foi assumida pelo próprio Granereau, só posteriormente ele contratou um técnico em agricultura para auxiliá-lo nas aulas que, a princípio, eram feitas com materiais que chegavam à casa do padre por correspondência.

É necessário enfatizar que outra peculiaridade de uma escola *Maison Familiale* era seu envolvimento com Sindicatos e Movimentos Sociais. Portanto, desde sua origem, a Pedagogia da Alternância mantém relação com suas raízes nesse sentido,

considerando sua trajetória de consolidação, de lutas e reivindicações dos trabalhadores camponeses.

Outra característica predominante nessa escola era a participação dos pais. Desde sua origem, os pais assumiram a responsabilidade do projeto, em parceria com o sacerdote e, posteriormente, junto com o Estado.

Em um segundo período, ocorreu a preocupação com a formação dos professores. Por isso, em 1942, surgiu a primeira Escola de Formação na Pedagogia da Alternância, o que proporcionou ao corpo docente, que era formado em sua maioria por agricultores que possuíam o ensino primário, a aprendizagem de dinâmicas de grupo, organização de um curso, consulta a livros e a didática em geral.

Passados alguns anos, conforme aponta Nosella (2014), houve um movimento de “pedagogicização” do movimento, o qual foi reestruturado com o objetivo de estudar e sistematizar a prática desenvolvida, dando, assim, ao movimento, um quadro teórico, técnico e científico, saindo da pura intuição e improvisação. Essa reestruturação deu ao movimento um caráter mais formativo, respaldado pelas discussões teóricas da educação. Nesse momento, em 1946, foi elaborado o instrumento pedagógico chamado de Plano de Estudo, pelo educador André Duffaure.

No período de 1945 a 1960, houve uma expansão relativamente grande. As escolas *Maison Familiales* se espalharam pela França e por todo o mundo, chegando a vários países, inclusive à Itália, por onde se originou a experiência do Brasil.

Durante a década de 1960, com a abolição da escravidão, a mão de obra escrava para o trabalho no campo foi substituída pela vinda dos imigrantes europeus para o Brasil. Diante das condições precárias com que foram recebidos, eles se instalaram nas diversas regiões do país, enfrentando muitas dificuldades, devido à falta de suporte e de ajuda governamental. Nesse contexto de grandes transformações políticas e econômicas, acontecia um processo de êxodo rural intenso: as famílias estavam deixando o campo e mudando para a cidade em busca de melhores condições de vida.

De acordo com Souza (2015), em 1962, o Espírito Santo ainda era um Estado altamente dependente da monocultura do café. Entretanto, foi nesse ano que se iniciou a política federal que criou o Grupo Exclusivo da Recuperação Econômica da Cafeicultura (Gerca). Um programa que tinha como missão a erradicação de cafezais antieconômicos, que no ES representava grande parte das lavouras plantadas. Essa política pública tinha por objetivo diminuir a dependência do país em relação à agricultura cafeeira.

O café não era a base econômica somente do Estado, mas também de toda uma estrutura de agricultura familiar. A economia capixaba se caracterizava pela estrutura de pequenas propriedades. A erradicação dos cafezais trouxe um grande impacto, não só econômico, mas também social para o Espírito Santo. A erradicação de quase 50% da área plantada de café trouxe grandes prejuízos para os pequenos produtores. Com isso, muitos abandonaram o interior e migraram para a cidade, fortalecendo o êxodo rural (Souza, 2015).

Em contrapartida, para a realização da erradicação do café capixaba, o Espírito Santo recebeu investimentos federais para implantação dos grandes projetos industriais no Estado. De acordo com Siqueira (2001), esses grandes projetos industriais, concentrados na região da Grande Vitória, eram basicamente orientados para atender aos mercados externos e proporcionaram uma nova dimensão à economia capixaba, transformando radicalmente a estrutura produtiva do Espírito Santo com: a criação da Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), da Companhia Ferro e Aço de Vitória (Cofavi), da usina de pelotização da companhia Vale do Rio Doce, dentre outras indústrias.

Os projetos industriais no Estado atraíram e absorveram apenas parte da mão de obra advinda do campo. Conseqüentemente, essa mão de obra, desempregada do campo e não absorvida na cidade, levou a uma aglomeração urbana desorganizada, que trouxe vários problemas sociais, como pobreza, desemprego e violência.

Conforme corrobora Souza (2015, p. 98),

O Espírito Santo mudou sua base produtiva que até 1960 era agrícola, baseada principalmente no café, para uma economia industrial alavancada pelos grandes projetos industriais, transformando a sociedade capixaba que era até esse momento, na sua maioria rural, para se tornar uma sociedade urbana e com graves problemas sociais devido ao desemprego e a pobreza.

Sendo assim, a base econômica capixaba se transformou de uma economia agrária para uma economia industrial, cujo objetivo principal era a exportação. Nesse contexto, não havia grande preocupação com problemas socioeconômicos causados pelos impactos dessa mudança de base produtiva.

Foi nesse contexto, de acordo com Caliarì (2002), que a Escola Família Agrícola (EFA) se implantou no meio rural, em pleno regime militar, no qual as políticas públicas para o campo priorizavam a grande produção agropecuária. Havia o modelo da agricultura patronal, voltado para monoculturas e o mercado externo, com grande tendência à sofisticação tecnológica, com a consequente liberação generalizada de mão de obra e a proletarianização dos trabalhadores rurais. Um exemplo do processo de abandono da agricultura familiar e o empobrecimento do campo acontece nessa época, no Espírito Santo, com a erradicação da cafeicultura.

Neste cenário de crise agrícola e econômica, surgem, a partir de iniciativas de organizações sociais, sindicais e religiosas, buscas para a solução dos problemas para a população capixaba, principalmente os imigrantes da região sul do Estado. É nessa perspectiva que se inseriu em solo capixaba a Pedagogia da Alternância.

No Brasil, em 1968, surgiu a primeira experiência de formação por alternância no Estado do Espírito Santo, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), com a implantação das EFAs. Esse era um modelo oriundo da Itália, por iniciativa do padre Jesuíta Humberto Pietogrande, cuja formação pastoral foi influenciada pela *Scuole Della Famiglia Rurale*, região de Veneto, nordeste da Itália. Foram articuladas algumas lideranças populares, religiosas e políticas para instituir o Mepes. Conforme apontamentos de Gerke de Jesus (2011, p. 68), em 1968, em Anchieta/ES, numa assembleia de agricultores, líderes religiosos e representantes dos municípios vizinhos, foi criado o Mepes, cujo objetivo principal é “[...] promover o homem por meio da melhoria da qualidade de vida no meio rural”.

A partir da criação e do trabalho dessa instituição filantrópica, surgem as primeiras Escolas Famílias Agrícolas no sul do Espírito Santo, como descreve Nosella (2014, p. 64-66):

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. Enquanto isso, outros passos foram dados, por meio do movimento pastoral da diocese de São Mateus, para a expansão das Escolas-Família ao Norte do Estado do Espírito Santo. Em 1972, foram inauguradas as Escolas-Família de Jaguaré, no município de São Mateus, e do Bley, no município de São Gabriel da Palha, as duas para rapazes. No mesmo ano, foi inaugurada também a Escola-Família de Economia Doméstica (feminina), no município de São Mateus, Km. 41.

É importante destacar que o Mepes é reconhecido como uma instituição filantrópica que desenvolve suas ações em três áreas: além da Educação; na saúde, com o objetivo de promover a ação sanitária, para isso mantém um hospital em Anchieta/ES; na ação comunitária, desenvolve um trabalho de apoio e assistência a projetos associativos, promove formações de lideranças de ações comunitárias, financia projetos para ex-alunos das escolas famílias agrícolas, promove cursos para mulheres e agricultores e mantém quatro creches que atendem crianças de 0 a 5 anos no município de Anchieta. Atualmente, o Mepes tem 18 escolas espalhadas de norte a sul do Espírito Santo, sendo 17 Escolas Famílias Agrícolas situadas em regiões campestres, desenvolvendo seu trabalho junto aos filhos dos agricultores, acampados e assentados do MST. E uma Escola Família de Turismo, sediada no município de Anchieta/ES, com a mesma filosofia e princípios metodológicos das EFAs, porém voltada para formação em hotelaria e gastronomia para o público urbano. Nota-se que essa entidade será referência para o processo de expansão no Brasil. No ano seguinte, essa experiência rompe as fronteiras do estado do Espírito Santo, chegando à Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás e Minas Gerais (Gerke de Jesus, 2011).

Com a atuação do Mepes, a partir de sua criação, em 1968, ocorreu a ampliação das demandas de criação de novas EFAs. Conforme aponta Caliari (2002, p. 86),

A ampliação continuada das EFAs exigiu uma reorganização administrativa que culminou com a criação da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), na primeira Assembléia Geral das EFAs do Brasil, realizada em 11 de março de 1982, no município de São Mateus, norte do estado do Espírito Santo. A UNEFAB surgiu da necessidade de se ampliar os instrumentos representativos das EFAs e de propiciar-lhes uma forma organizada que congregasse os objetivos concebidos nas diversas escolas existentes. Também visava a que distribuisse, de forma sistematizada, as concepções de educação rural que se construíam nessas escolas, congregando os conceitos dos alunos, monitores e famílias rurais

envolvidos no processo de uma educação transformadora com reflexos multifacetados.

A União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) tem como principal objetivo ser uma instituição representativa, de apoio e assessoria às associações das EFAs no Brasil, bem como aos Ceffas e às ECORs localizadas nos Estados do Espírito Santo e Bahia. Para Zamberlan (1991), a Unefab existiu para representar com mais originalidade as EFAs, para que pudessem comungar dos mesmos objetivos e construir cada uma a sua identidade, porém com as mesmas afinidades, tendo como referência metodológica a perspectiva da Pedagogia da Alternância.

Segundo Zamberlan (2003), após enfrentar um período longo de crise institucional, por volta da década de 90, foi necessária uma reestruturação político-institucional da Unefab, compondo-se, assim, uma nova diretoria. Começou, então, uma fase de real articulação e interação entre grupos-rede de escolas-família de diversas regiões do Brasil, com o propósito de intensificar os contatos e articulações, em nível nacional e regional, para melhorar os aspectos associativos, em vista da ampliação do poder político das Associações e, conseqüentemente, fortalecer o movimento Ceffas no país. Atualmente, a Unefab terminou com a sede itinerante e se transferiu para a capital do país, Brasília, e está filiada à Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, com sede em Paris, na França.

O processo de expansão da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo ocorreu de forma diferenciada entre as regiões sul e norte do Estado. Sobre o fato, Telau (2015, p. 31), em sua pesquisa, afirma:

De 1969 até o final da década de 1970 foram implantadas EFAs no sul do Estado e a partir daí, na região norte. Houve uma diferença na implantação das EFAs entre as regiões do Estado. No norte o contexto de lutas e resistências que marcaram a disputa entre o projeto da agricultura camponesa e o avanço do agronegócio era intenso desde a década de 1970, ao passo que no sul as condições que explicitamos sobre a imigração não criaram contradições sociais capazes de promover rupturas mais profundas nas estruturas socioeconômicas. No sul as ações se centraram mais em políticas compensatórias, que lutas sociais.

Essa foi uma fase marcada pelo surgimento da luta pela democracia e reorganização dos movimentos sociais, que insurgem com as causas dos trabalhadores. As lutas sociais ganham expressão.

Nesse cenário, a Pedagogia da Alternância foi incorporada pelos movimentos sociais do norte do Espírito Santo, em particular o MST, que despertou a luta pela terra e conquistou seus primeiros assentamentos, percebendo, nessa prática, uma alternativa para pensar um projeto educacional próprio para os sujeitos do campo.

Nesse sentido, Pizetta (2020, p. 24) afirma que,

Com o ressurgimento da luta pela terra e a conquista dos primeiros assentamentos do MST no Espírito Santo no início da década de 1980, nova práxis educacional vai tomando corpo, agora vinculada a um Movimento Popular de Trabalhadores Sem Terra, no norte do Estado, mais concretamente nos municípios de Jaguaré, São Mateus, Pinheiros, Pedro Canário, Linhares e Montanha. Em cada acampamento e assentamento uma nova escola, sendo edificada a partir de duas questões: que escola queremos e como fazer essa escola que queremos na prática? Com a participação dos trabalhadores dos assentamentos, lideranças do MST, educadores e entidades de apoio (EFAs, Ufes, etc), essa práxis educacional vai se materializando nos territórios conquistados. Essa prática educacional pública, mas, sob orientação política e pedagógica de um Movimento Popular - articulada nacionalmente no MST - vai na década de 1990 se tornar essencial para o nascimento da Educação do Campo no Brasil e no Espírito Santo, a partir do I Enea realizado em 1997.

Nessa nova realidade, a partir do surgimento dos primeiros assentamentos, percebeu-se a necessidade de se elaborar uma proposta educacional para a escola do assentamento, que foi discutida de forma ampla e coletiva, envolvendo diversos segmentos sociais, entre eles a Igreja, a assessoria de professores da EFA de Jaguaré e os assentados, quando se buscou uma proposta educacional diferenciada para a escola e para aqueles sujeitos que se encontravam no assentamento. Tratava-se, portanto, do surgimento de um projeto de educação do MST que se desdobraria futuramente para as suas escolas do/no campo (Lírio, 2016).

Outro fator importante que ocorreu no ano de 1992 foi a aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo, por intermédio da Resolução 56/92 e do Parecer nº 132/92, da criação das turmas de 5ª a 8ª séries nas escolas de assentamentos e o funcionamento da Pedagogia da Alternância como uma primeira conquista e reconhecimento institucional dessa práxis ainda inicial.

Conforme Zamberlan (2003), na segunda metade dos anos 80 e início da década de 90, a diversificação das experiências educativas em alternância, no Estado do Espírito Santo, levou a um caminho fora da estrutura do Mepes. Surgem as ECORs em Jaguaré, um município do norte do ES. Essas unidades educativas dependem

juridicamente da municipalidade, mas a comunidade local participa, por meio de um Conselho, da administração e orientação educativa que as escolas desenvolvem. Na região norte do Estado do Espírito Santo, amplia-se o trabalho social, que desemboca na estruturação de algumas “Escolas-Família Municipais” e outras dependentes administrativamente do Estado.

À medida que a Pedagogia da Alternância foi se expandindo em experiências diversas de Ceffas, foi se percebendo a necessidade de uma maior articulação entre eles. Diante da diversidade de experiências, foi criada a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância (Raceffaes), no dia 22 de abril de 2003, com o objetivo de assegurar a unidade político-pedagógica nas instituições que ofertam a Pedagogia da Alternância no norte do Estado. Atualmente, agrega 29 Ceffas, abrangendo escolas públicas estaduais e municipais, nelas incluídas as EFAs e as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR, ou EMCOR e ECORM, se a vinculação for municipal), além das escolas filantrópicas, privadas, portanto, que adotam a Pedagogia da Alternância no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio (Raceffaes, 2015).

O trabalho que a Raceffaes desenvolve no âmbito de articular as ações dos Ceffas para o desenvolvimento das atividades, de forma que se cria a unidade nos direcionamentos das questões pedagógicas, administrativas e agropecuárias, é essencial para a manutenção dos princípios da Pedagogia da Alternância e contribui nos direcionamentos das questões em cada unidade escolar. Segundo Telau (2015, p. 32-33),

A RACEFFAES tem por finalidade a promoção de atividades em comum, a comunicação entre os CEFFAs e a intermediação da relação com as entidades mantenedoras (MEPES e Secretarias de Educação). Seus objetivos e linhas de atuação são o fortalecimento da organização dos agricultores e agricultoras em vista da gestão dos CEFFAs locais e das instâncias do movimento da Pedagogia da Alternância; a promoção e a unificação da formação de acordo com os princípios da Pedagogia da Alternância; o apoio e a promoção do movimento de expansão dos CEFFAs para o atendimento de crianças, adolescentes e jovens em parceria com as diversas mantenedoras, oferecendo-lhes uma educação de qualidade, própria e apropriada.

Nos seus 20 anos de existência, a Raceffaes cumpre um papel de extrema importância. Constituída pelas organizações das famílias dos Ceffas, vem organizando e formando lideranças e professores (monitores), o que contribui para o

aumento do sentimento de pertença das famílias e da comunidade em geral e, conseqüentemente, para a democratização e participação de todos nas propostas desenvolvidas pela escola e na gestão compartilhada, seja no âmbito pedagógico ou administrativo.

Após revisitarmos como se deu o processo de constituição da Educação do Campo no Estado na sua origem, por meio da Pedagogia da Alternância e da organização dos sujeitos do campo capixaba, relatamos, na subseção a seguir, os principais fatos e conquistas dos movimentos sociais para a Educação do Campo no Estado.

#### 4.3 OS PRINCIPAIS FATOS, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROTAGONISMO E ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO ES

Nesta subseção, retomamos os principais fatos e políticas públicas para a Educação do Campo no Espírito Santo e enfatizamos o protagonismo e a atuação dos Movimentos Sociais, num processo de luta e resistência dos camponeses capixabas.

A Educação do Campo no Espírito Santo é marcada pela ação atuante dos Movimentos Sociais e dos povos do campo na luta para terem seus direitos resguardados, já que um dos problemas do país é a ausência de políticas públicas que garantam a melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem e trabalham no campo.

O cenário da Educação do Campo no Estado apresenta conquistas, porém também é uma história marcada por retrocessos e negação de direitos aos povos camponeses capixabas. Originária da chamada Educação Rural, que prevaleceu no Brasil durante muitos anos, a educação capixaba, a partir do final dos anos de 1990, passou por um processo de municipalização nas escolas do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a Lei nº 11.126, de 09 de fevereiro de 1998, em seu art. 1º, inciso IV:

Determina formas de colaboração com os municípios na oferta do ensino fundamental, as quais deverão assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis entre Estados e municípios (Brasil, 1998).

Essa ação impulsionou o fechamento de escolas por nucleação, principalmente escolas do campo, cujos estudantes foram deslocados para outras comunidades rurais mais populosas ou para as sedes dos municípios.

Segundo Gerke de Jesus (2011), dentro do debate de Políticas Públicas para o Espírito Santo (2004), a Educação do Campo se encontrava sob um discurso importante, que resgatava sua história e que, ao mesmo tempo, colocava a urgência de investimentos nas melhorias das condições de trabalho, na formação de professores e na valorização da cultura campesina. Foram proposições que emanaram de discussões e reflexões teóricas realizadas no grupo de educação do campo reunido, segundo Moreira (2004 *apud* Gerke de Jesus, 2011), em um seminário, com a finalidade de elaborar o Plano Estadual de Educação. As discussões sistematizadas no documento Política Educacional do Espírito Santo foram categorizadas em cinco eixos: *Formação de professores, currículos diferenciados, gestão democrática, articulação política e infraestrutura*. Cada um desses eixos evidenciou as dificuldades que a Educação do Campo vem enfrentando e as proposições de possíveis superações.

Para a autora, esse foi um importante marco da Educação do Campo no Espírito Santo, porém, após a realização desse seminário e da elaboração do referido documento, o Poder Público passou por um longo período de silêncio. Já os sujeitos do campo, por meio dos Movimentos Sociais, continuaram com as lutas pela Educação do Campo.

No ano de 2009, o governo do Espírito Santo fez adesão ao Programa Escola Ativa<sup>4</sup>, que foi implantado no Brasil e desenvolvido pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo MEC, iniciando, assim, a formação com os coordenadores lotados nas Secretarias Municipais e Regionais de Educação. Esses profissionais repassavam a formação aos educadores, conforme documento do Macrocentro Norte e Extremo Norte do

---

<sup>4</sup> O Programa Escola Ativa foi alvo de numerosas e consistentes críticas às concepções e à forma como foi instituído. No ano de 2011, um conjunto de pesquisadores da UFSC e da UFBA lançaram uma nota técnica (D'Agostin *et al.*, 2011), que é corroborada pelo Fonec. O documento denunciou que o projeto apresentou uma base conceitual liberal e escolanivista, centrada na neutralidade da técnica de ensino e, ao longo dos anos, constituiu-se em um indiscutível fracasso, não assumiu a Educação do Campo com sua identidade relacionada às lutas sociais pela reforma agrária e por outro modelo de desenvolvimento econômico e um projeto histórico da Educação do Campo "para além do capital" (D'agostin *et al.*, 2011).

Espírito Santo (2011-2013). Esse programa foi considerado pelos educadores um fator de fortalecimento das escolas do campo, principalmente as escolas denominadas multisseriadas, ou seja, aquelas que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas comunidades do campo.

Outra conquista histórica para a Educação do Campo capixaba no que se refere à formação docente e que nasceu, especialmente, no contexto das discussões que tensionaram o antigo programa Escola Ativa, instituído nos anos 2000 em grande parte do território brasileiro, como política de aperfeiçoamento das aprendizagens dos estudantes e do trabalho nas salas multisseriadas, é o Programa Escola da Terra, vinculado ao Pronacampo, lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012 e regulamentado pela Portaria nº 86, de 2 de fevereiro de 2013. Esse programa tem como objetivo promover a formação continuada específica de professores das escolas do campo em turmas multisseriadas e oferecer recursos didáticos e pedagógicos conforme as especificidades das populações do campo e quilombolas. O Espírito Santo fez sua adesão no ano de 2015 e incorporou o termo “Capixaba”, passando o programa a ser conhecido como Escola da Terra Capixaba. É um curso de aperfeiçoamento do Departamento de Linguagens, Culturas e Educação do Centro de Educação da Ufes, concretizado como uma das ações do Programa de Educação do Campo/Ufes e em parceria com municípios, a Sedu e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) (Gerke; Foerste; Souza, 2022).

Uma conquista que fortaleceu e contribuiu muito para a proposta de Educação em terras capixabas foi a aprovação da Resolução nº 1.286/2006, do Conselho Estadual de Educação do ES. Em seu Art. 106, aborda que “Além da observância do que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o currículo da Educação Básica atenderá os dispositivos: [...] inciso VII – ajustamento às necessidades do ensino na zona rural, a indígenas e a grupos étnico-culturais específicos”. Daí em diante, as escolas podiam adequar o currículo e a metodologia de ensino para atender às especificidades, bem como valorizar e dialogar com a realidade vivenciada pelos povos do campo.

Outra política pública importante no ES foi a implementação do Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra, a partir do ano de 2007. Ele oportunizou a formação de

centenas de jovens de assentamentos e comunidades camponesas e quilombolas e de pescadores, numa parceria entre a Sedu, a Ufes e os movimentos populares do campo, principalmente o MST (Pizetta, 2020).

Nos últimos anos, temos presenciado um aumento significativo no número de organizações sociais. As pessoas têm despertado para a importância de unir esforços na luta coletiva por direitos previstos na legislação. Na educação do campo, ao longo dos anos, também não tem sido diferente, algumas novas organizações sociais se formaram e, juntamente com outras já existentes, somam-se na luta, nas bandeiras, nos projetos, nas perspectivas e nas utopias de melhores condições de vida e lutas pelas garantias de políticas públicas. São experiências valiosas que contribuem para a formação crítica dos sujeitos, com a ampliação da sua visão de mundo, despertando espírito coletivo, fraterno, solidário e humano.

A configuração do cenário da Educação do Campo capixaba veio se constituindo a partir das lutas dos movimentos sociais pela efetivação de políticas públicas para os que residem no campo, principalmente em defesa de uma proposta de educação adequada ao lugar onde vivem. São experiências marcadas por avanços e retrocessos, processos de lutas e resistências do povo camponês.

Nas palavras de Fernandes (2011, p. 141):

A Educação do campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir da sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

O Estado do Espírito Santo possui várias organizações e Movimentos Sociais que lutam para que a Educação do Campo seja significativa, de qualidade e que atenda às reais necessidades e especificidades desses sujeitos. Considerando a importância que esses coletivos organizados representam para essa modalidade de ensino, além das organizações sociais já mencionadas no texto acima, vamos mencionar, ainda, outros grupos que atuam e continuam atuando na defesa da Educação do Campo no ES.

É fundamental destacar outra importante organização social que é digna de reconhecimento por todos que somam esforços na luta por justiça social e para a educação do campo no Estado: o Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo (Comeces).

De acordo com Raceffaes (2015), o Comeces se originou de um encontro realizado em outubro de 2007, organizado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), com movimentos populares e poder público, para discutir e deliberar sobre a Educação do Campo no país. Nesse evento, ficou decidida a realização de um Seminário de Educação do Campo no Espírito Santo e a formação de um Grupo de Trabalho, que ficou responsável pela elaboração de um documento que servisse como referência para a discussão no Estado. Após um ano de trabalho do Grupo, foi realizado o Seminário Estadual de Educação do Campo, no qual foi constituído o Comeces, integrado por representantes de 18 entidades de setores públicos e da sociedade civil. Conforme Regimento Interno, art. 7º:

O Comitê Estadual de Educação do Campo fica composto por movimentos sociais, sindicatos, órgãos públicos e entidades com notoriedade na reflexão – ação das questões pertinentes à Educação do Campo, por um representante e suplente respectivamente: Da Secretaria de Estado da Educação - SEDU; Do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA; Da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES: Campus Goiabeiras, Campus São Mateus e Campus Alegre; Do Observatório dos Conflitos no Campo – UFES; Do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – UFES; Da Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Espírito Santo – FETAES; Da União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME; Do Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA; Do Movimento dos Sem Terra - MST; Do Movimento dos Quilombolas; Do Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA; Da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo - RACEFFAES; Do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES; Das Comissões de Educação do Campo dos Territórios: Terras do Rio Doce, Norte, Caparaó e Montanhas e Águas; Do Fórum de Educação de Jovens e Adultos – FORUM/EJA; Dos Centros Estaduais Integrados de Educação Rural – CEIER's; Do Fórum de Educação Infantil – FOPEIS; Dos Comitês/Comissões Municipais de Educação do Campo e Dos Macrocentros (Comeces, 2014, p. 2-3).

O Comeces tem sido um forte aliado da Educação do Campo no Espírito Santo, sobretudo contra o fechamento de escolas, qualidade do ensino e formação de professores. Além, é claro, de tentar estabelecer diálogo e reuniões com representantes do Poder Público, sociedade civil e diversos setores que representam o campo. Esse coletivo comunga dos princípios e desejos de que sejam garantidos os direitos aos povos do campo, denunciando as injustiças e

contestando todas as formas de opressão. Vale destacar que, após a estruturação do Comitê Estadual, vários municípios também fortaleceram a Educação do Campo, com a criação dos Comitês Municipais de Educação do Campo.

Segundo Raceffaes (2015), o Comitê foi organizado, inicialmente, em quatro comissões: divulgação e comunicação; estrutura e organização; parceria e articulação e formação e estudo. Esta última ficou responsável pela elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo no Estado, que foram protocoladas na Sedu e no Conselho Estadual de Educação para análise e aprovação.

Finalizados os debates e elaborado o documento, em outubro de 2012, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Espírito Santo foram encaminhadas à Secretaria Estadual de Educação e ao Conselho Estadual de Educação para análise e aprovação. Apesar de ter havido uma ampla participação de várias entidades durante o processo de elaboração do documento, as discussões continuaram no âmbito do gabinete do Secretário e no Conselho Estadual de Educação, onde aguardam, até hoje, a resolução necessária para indicar a direção que as políticas públicas devem tomar, em uma significativa iniciativa no sentido de superar a tradicional escola rural e consolidar a Educação do Campo (Raceffaes, 2015, p. 12).

Decorridos 10 anos que as diretrizes foram protocoladas no âmbito da esfera pública da Sedu, o Comitê não obteve retorno nem a aprovação do documento durante esse período. Somente no dia 08 de dezembro de 2022 é que, finalmente, foram aprovadas as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo no Estado do Espírito Santo, sob a Resolução CEE-ES nº 6.596/2022. Essa morosa aprovação confirma o descaso com que a Educação do Campo é tratada no Estado e como as autoridades públicas se posicionam de forma arbitrária e autoritária com as causas dos menos favorecidos da sociedade. Ao longo de todos esses anos, a Educação do Campo ficou submetida às regulações do sistema estadual de ensino, que não contemplam as especificidades e não atendem às reais necessidades dessa modalidade de ensino, nem às demandas dos povos do campo. Portanto, nessa realidade cruel, a luta e a resistência do Comeces é essencial e necessária. A aprovação das diretrizes recentemente, em 2022, é a comprovação da importância que o Comeces tem para a Educação do Campo no ES.

Recentemente, vivenciamos a ação do Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo (TCEES) que, por meio da assinatura de um Termo de Ajustamento de Gestão da Educação (TAG), o Estado do Espírito Santo e diversos municípios estabeleceram a reorganização das redes de ensino no Estado e a eliminação da

concorrência entre as redes de educação, ou seja, eliminou a concorrência das ofertas da educação capixaba entre o Estado e os municípios.

Sobre essa ação, o Comeces, desde o seu início, esclareceu aos municípios, ao Estado e ao Tribunal de Contas do Estado que a medida causaria mais problemas na educação do que os resolveria. Foram várias iniciativas apontando os equívocos do TAG, e um desses problemas está relacionado às escolas do campo que, certamente, serão as mais atingidas e sofrerão, de novo, com seus possíveis fechamentos.

As lutas do Comeces e dos Movimentos Sociais não foram em vão, apesar da concretização da adesão ao termo, com assinaturas por parte de alguns municípios capixabas. Uma das conquistas significativas foi que as escolas de assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária ficaram fora do pacto. Os Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (Ceiers), que são três (um em Águia Branca, outro em Vila Pavão e o terceiro em Boa Esperança), também ficaram fora do termo, e 25 municípios não assinaram o documento. É importante destacar que o TAG não ficou nos bastidores, e a sociedade capixaba sabe que o documento proposto não resolverá os problemas da educação capixaba, mas poderá, num futuro breve, causar estragos.

Diante dessa situação, a atuação do Comeces foi essencial, pois, mesmo não sendo retiradas as escolas do campo do TAG, foi realizado um movimento importante de não aceitação e de denúncia à sociedade. Os desafios são enormes e continuam, mas grande mesma é a vontade e a capacidade dos que estão dispostos a enfrentá-los.

Dentre as conquistas dos movimentos sociais para a Educação do Campo do Espírito Santo, destacam-se:

- O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, destinado a Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Pedagogia da Terra), criado no final de 1999, pela parceria entre o Movimento Sem Terra/Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Espírito Santo (MST/Cidap), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Incra/Pronera)

e a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), ligado ao Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH/Ceunes), em São Mateus.

- A criação do Curso de Especialização em Educação do Campo, ofertado pela Ufes, em parceria com os municípios, através dos Polos de Universidade Aberta do Brasil (UAB), Capes e Governo Federal, vinculado ao Centro de Educação na Ufes de Goiabeiras.
- A criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Ufes, em consonância com o Pronacampo. Esse curso está em funcionamento desde o ano de 2014, ligado ao Centro de Educação, na Ufes de Goiabeiras, e ao Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH/Ceunes), em São Mateus.

Essas conquistas foram importantes na medida em que contribuem para a formação específica dos educadores, o que favorece a possibilidade de se concretizar um ensino de qualidade, contextualizado, que atenda às reais necessidades dos estudantes do campo.

Outra Organização Social que é protagonista na luta pela Educação do Campo no Estado é o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Segundo Górgen (2012), o MPA foi fundado em 1995, no Rio Grande do Sul, e está organizado em 17 estados brasileiros, com um histórico de luta e organização do campesinato nacional. Tem como mensagem política a produção de alimentos saudáveis para alimentar o povo brasileiro, com respeito à natureza, e vem construindo uma proposta, a partir do campo, para a sociedade como um todo, a qual chama de Plano Camponês. O MPA considera que o campesinato tem três missões fundamentais: produzir alimentos saudáveis e diversificados para atender às necessidades de sua família e da comunidade; respeitar a natureza, preservando a biodiversidade e buscando o equilíbrio ambiental; e produzir alimentos para o povo trabalhador. Entre outras ações, o MPA desenvolve: o combate à expansão de todo tipo de monocultivo e ao uso de agrotóxicos; a agroecologia; a formação de militantes e de famílias camponesas; seminários sobre educação camponesa em diversos estados e em parceria com outras organizações do campo. Além disso, defende sua ampliação para outros municípios dos diversos estados.

O Plano Camponês é a principal estratégia do MPA que, conforme Górgen (2012, p. 497), sustenta-se em dois pilares:

1) condições para viver bem no campo (educação camponesa, moradia digna, espaços de esporte, lazer e cultura, saúde, vida em comunidade etc.); 2) condições para produzir comida saudável, respeitando a natureza, e para alimentar o povo trabalhador (crédito, assistência técnica, mecanização camponesa, sementes crioulas, comercialização, seguro agrícola, apoio para agroindústrias etc.).

No contexto educacional, o Movimento tem defendido a Educação. Sua proposta é que o povo camponês tenha o direito ao acesso desde a Educação Infantil à educação universitária. Além do acesso às universidades, defende uma educação que dialogue com a realidade camponesa e que as escolas sejam próximas das famílias, no local onde vivem. Defende que os conteúdos estejam de acordo com as necessidades dos trabalhadores e sejam desenvolvidas propostas pedagógicas e metodológicas adequadas ao contexto camponês e que sejam coerentes com os objetivos e propostas do Movimento.

As experiências do MPA na Educação do Campo no Espírito Santo assim se definem:

1) Projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em parceria com a rede estadual de ensino, em sua grande maioria com educandos/as do município de São Gabriel da Palha – ES. O movimento tem em seu cadastro mais de 10 turmas, com cerca de 120 estudantes. As atividades são trabalhadas a partir de temas geradores e subtemas, valorizando as histórias de vida e trajetórias dos sujeitos na estreita relação com o campesinato; 2) Tem parceria com as escolas famílias agrícolas (EFAs) na formação de futuros membros do movimento; 3) Estabeleceu parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na elaboração de projetos que atendam as demandas das populações camponesas no ensino superior, através das Licenciaturas em Educação do Campo e 4) participam dos fóruns de discussão do Coletivo nacional de educação e do setor estadual de educação (MPA, 2014 *apud* Silva; Santos, 2015, p. 103-104).

Conforme foi evidenciado, o MPA tem se preocupado com a educação básica no Estado e mantido parcerias com escolas que desenvolvem uma proposta educacional voltada para as necessidades das populações camponesas, por meio da Pedagogia da Alternância. Além disso, manter também esse vínculo com a Ufes, com a formação do Ensino Superior pela Licenciatura do Curso em Educação do Campo para a população jovem e adulta do campo.

O MPA, assim como outros movimentos sociais, tem participado de forma atuante na defesa da Educação do Campo no Estado, sempre lutando por melhores condições de vida e pelos direitos dos povos desse território.

Vale ressaltar a participação de outros Movimentos Sociais, entidades sindicais, religiosas e educacionais que fizeram da Educação do Campo no Espírito Santo sua bandeira de luta e que são parceiros importantes na trajetória da Educação do Campo até o momento. Entre eles podemos citar: a Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Espírito Santo (Fetaes), os Ceffas, a Pastoral da Juventude Rural (PJR), Sindicatos Rurais, Macrocentros: “Norte e Extremo Norte” e “Vozes do Campo”, Conselhos e/ou Associações de escolas e Comitês Municipais de Educação, etc.

Conforme aponta Arroyo (2007, p. 171),

Os movimentos sociais têm sido decisivos, nas últimas décadas, na reivindicação de políticas públicas de educação e de formação. Sua contribuição mais decisiva vem sendo defender políticas, projeto de campo, permanência da agricultura camponesa frente a sua extinção pelo agronegócio, defesa da tradição camponesa, da cultura, dos valores, dos territórios, dos modos de produção de bens para a vida de seres humanos. Essa é a defesa mais radical do sentido social e cultural da educação do campo e da formação de seus profissionais.

Sem dúvida, historicamente, o protagonismo dos Movimentos Sociais tem feito a diferença nas lutas pela Educação do Campo no Estado, buscando, nas conquistas de políticas públicas educacionais, fator de fortalecimento de suas lutas e construção de seus direitos e de identidade camponesa, no sentido de reagir a todo processo de exclusão.

O papel desenvolvido pelas pessoas que se unem na luta coletiva, no engajamento contra todas as formas de opressão, renunciando em certa medida sua realidade pessoal e individual, é indispensável. Essas lideranças se portam como seres generosos, solidários e conscientes de seus ideais. Caldart (2011) ressalta que é uma função e também um desafio para as escolas do campo formar lideranças para que prossigam com as lutas para as futuras gerações. Desse modo, a autora afirma que

Lutadores do povo são pessoas que estão em permanente movimento pela transformação do atual estado de coisas. São movidos pelo sentimento de dignidade, de indignação contra as injustiças e de solidariedade com as

causas do povo. Não estão preocupados apenas em resolver os seus próprios problemas, em conquistar os seus direitos, mas sim em ajudar a construir uma sociedade mais justa, mais humana, onde os direitos de todos sejam respeitados e onde se cultive o princípio de que nada é impossível de mudar. Por isso se engajam em lutas sociais coletivas e se tornam sujeitos da história. Nossa sociedade está carente de lutadores do povo. Ajudar a formá-los também é um desafio das escolas do campo (Caldart, 2011, p. 115-116).

Temos consciência de que os fatos, iniciativas e processos da Educação do Campo no Espírito Santo aqui descritos não contemplaram toda a grandeza desse movimento em solo capixaba. Entretanto, tentamos resgatar suas principais nuances, na tentativa de contribuir, de alguma forma, e permitir que outros estudiosos e/ou pesquisadores percorram e ampliem cada vez mais esse território camponês.

#### 4.4 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PILARES, PRINCÍPIOS E FINALIDADES

Esta subseção busca discorrer sobre os pilares, princípios e finalidades da Pedagogia da Alternância. Tem o objetivo de reafirmar sua essência político-filosófica e teórico-metodológica na construção de uma práxis de caráter humanizador, bem como despertar reflexões sobre um novo referencial teórico e as resignificações necessárias à Pedagogia da Alternância brasileira.

A Pedagogia da Alternância, desde sua origem, na França, disseminou-se, progressivamente, por todo o mundo, com a expansão dos Ceffas. Na busca por uma unidade metodológica para essa proposta educacional, segundo Gimonet (2007), foi elaborada, na França, pela União Nacional das Maisons Familiaes Rurales, a “carta de identidade”, que estabelece alguns critérios que são balizadores de um Ceffa. Dentre eles, citamos: a sua finalidade, pautada na formação e no desenvolvimento do meio; a ação específica no contexto rural; a necessidade do envolvimento e responsabilização também jurídica das famílias, por meio da associação; o método pedagógico da alternância; a estrutura educativa organizada em internato e em um pequeno grupo e, por fim, “[...] uma equipe educativa animadora do conjunto” (Gimonet, 2007, p. 14).

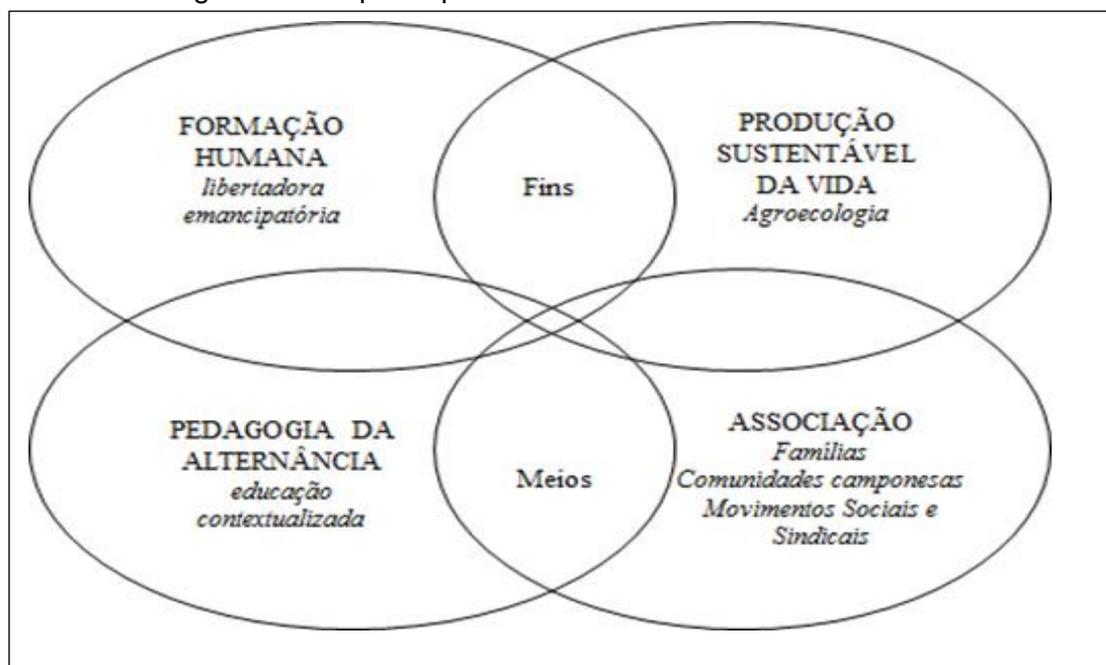
Por meio de nossa pesquisa, constatamos que Gimonet (2007) desenvolve sua reflexão em torno dos quatro pilares dos Ceffas. Citando o trabalho de Puig-Calvó, o autor aponta a Pedagogia da Alternância, a Associação, a formação integral e o

desenvolvimento do meio como os quatro pilares que dão a identidade política e filosófica dessa proposta educativa no mundo.

O autor afirma que os princípios “[...] constituem as invariáveis do movimento mundial dos CEFFAs” (Gimonet, 2007, p. 15), o que propicia unidade na diversidade, por isso, para ele, são invariáveis e inegociáveis. Porém, ele assevera que tais princípios são muito genéricos e precisam ganhar ressignificações, de acordo com os contextos sociais, políticos e econômicos onde estão inseridos (Gimonet, 2007).

Segundo Begnami (2019a), a realidade brasileira suscita questionamentos sobre os termos explicitados nos quatro pilares apresentados por Puig-Calvó e Gimonet (2013) e Gimonet (2007). Concordamos com o autor, ao ressignificar, conforme determinações de contextos, a representação dos princípios dos Ceffas, que mais se aproximam do debate atual no interior do movimento, sobretudo das EFAs no Brasil.

Figura 2 - Os quatro pilares dos Ceffas no contexto brasileiro



Fonte: Puig-Calvó (2006), adaptado por Begnami (2019a).

Conforme Begnami (2019a), aos quatro princípios gerais ou pilares propugnados pela organização internacional dos Ceffas se incorporaram alguns aspectos abstraídos de práticas de uma parcela significativa de Ceffas brasileiros. Observados os “pilares meios”, o pilar da Pedagogia da Alternância permanece,

porém sugere-se acrescentar a “educação contextualizada”. Ao pilar da Associação de Famílias, acrescenta-se “comunidades camponesas e Movimentos Sociais e Sindicais.” Nos “pilares fins”, em “Formação Integral”, propõe-se substituir por formação humana, libertadora, emancipatória. O que seria o “desenvolvimento sustentável e solidário”, ou simplesmente “desenvolvimento do meio”, sugere-se substituir por “produção sustentável da vida”, assumindo a matriz agroecológica.

Ao longo de sua constituição histórica, a Pedagogia da Alternância, inicialmente, não foi uma experiência elaborada nos centros acadêmicos, nem é consequência de experiências e observações sistematizadas. É uma experiência que vai se constituindo. Sua sistematização teórica, segundo Gimonet (2007), deu-se, de início, baseada numa teoria humanista, mesmo que em alguns momentos recorra-se às teorias críticas. Gimonet (2007, p. 23-24) afirma:

Na origem encontra-se o movimento social Le Sillon, de Marc Sangnier, e depois o pensamento de um grande filósofo personalista, Emmanuel Mounier, a metodologia do “Ver – Julgar – Agir” deste grande e bonito movimento de educação popular, a JAC<sup>5</sup>, mas também o espírito e os procedimentos da educação nova e de outros pensadores e pedagogos servem como referências ou prestam sua contribuição. Encontros e intercâmbios aconteceram em diferentes momentos com a universidade para aclarar-se, nutrir-se em toda a complementaridade e reciprocidade e, como em qualquer processo de formação alternada, ultrapassar a prática e os saberes da experiência.

Gimonet (1999a, p. 42-43) acrescenta:

[...] os CEFFA's se nutriram dos princípios e práticas da Pedagogia Nova e da Pedagogia Ativa representadas por pedagogos como Célestin FREINET, Ovide DECROLY, Jonh DEWEY, Roger COUSINET, Maria MONTESSORI e outros. [...] Na sequência, uma parceria com os meios universitários e a Universidade François Rabelais de TOURS permitiu uma nova fase de conceitualização das práticas. Novas abordagens conceituais foram realizadas, tendo então como referência Jean PIAGET, Carl ROGERS, Paulo FREIRE, Edgar MORIN, bem como a corrente do sistemismo.

É importante destacar que Deffaure foi o “[...] grande artesão da Pedagogia da Alternância” (Gimonet, 1999a, p. 43) e introduziu a teorização humanista na Pedagogia da Alternância. Percebe-se, pela literatura especializada sobre a Pedagogia da Alternância, que ela se nutriu da abordagem humanista para, em seguida, apropriar-se de novas abordagens conceituais, pautadas em teorias como as de Piaget, Rogers, Morin e Freire.

---

<sup>5</sup> JAC: Movimento da Juventude Agrícola Católica.

Os pressupostos teóricos da Pedagogia da Alternância, na realidade dos Ceffas, vêm sofrendo tensionamentos a partir do surgimento da Educação do Campo no Brasil. Sobre esse aspecto, Telau (2015) afirma que o encontro da Pedagogia da Alternância com a Educação do Campo lhe traz o vigor de revisão e resignificação no contexto interno dos Ceffas e em outros contextos. Tensionamentos da ordem da relação escola-família, que deveria se ampliar para uma relação escola-comunidade, numa perspectiva de processos mais coletivos da organização do trabalho; da relação da produção com as questões sociais e políticas; relação dos conteúdos com a finalidade de que eles não servissem apenas como instrumentos de aperfeiçoar o trabalho do campo, mas de entender as relações sociais, tecnológicas e políticas; relação com o Estado. Enfim, tensionamentos na forma de pensar, sentir, agir, aprender e ensinar nos Ceffas.

De acordo com a visão de Telau (2015, p. 44), com a qual concordamos,

A história do Movimento da Pedagogia da Alternância nos mostrou que suas aproximações com a corrente humanista colocou em cheque a sua identidade histórica como pedagogia popular do campo, trazendo entraves para os CEFFAs se constituíssem na perspectiva contra-hegemônica da sociedade, ou seja, que realizassem uma educação comprometida com a emancipação humana.

A necessidade de ressignificar os princípios do Movimento Ceffa se deve aos tensionamentos que a Educação do Campo provoca em seus sujeitos, o que faz redefinir as suas práticas. Portanto, um dos desafios que a realidade nos impõe são as reelaborações e resignificações da Pedagogia da Alternância e de suas aproximações teóricas.

Nesse sentido, Begnami (2019b, p. 62) afirma que

A Educação do campo tensiona a PA [Pedagogia da Alternância] no tocante à sua referência na filosofia personalista, humanista cristã, provocando-lhe a fazer uma inflexão dessa perspectiva para a Filosofia da Práxis transformadora, aproximando mais de Marx, Gramsci, Freire, enfim do Materialismo Histórico e Dialético, visando a potencializar suas finalidades educativas para uma formação libertadora, na perspectiva de contribuir para a construção de um novo projeto de campo e sociedade.

Atualmente, existe a necessidade de se evidenciar os princípios dos Ceffas, pois o entendimento e a simplificação da Pedagogia da Alternância, enquanto metodologia que alterna espaços e tempos, têm sido muito comuns nos dias atuais. Daí a importância de reflexões sobre os pilares, princípios e finalidades da

## Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância é uma pedagogia em constante construção que se desenvolve nas práticas educativas dos Ceffas e que contribuiu para a materialização dos princípios da Educação do Campo no Brasil. Conforme Gimonet (2007), evidenciam-se três tipos de alternância pedagógica: a **falsa alternância** – corresponde à sucessão de períodos de trabalho e períodos de estudo independentes entre si; a **alternância aproximativa** – é associação, no sentido aditivo, do tempo de trabalho ao tempo de estudo, impossibilitando a ação sobre o mundo do trabalho; e a **alternância real** – é uma estreita conexão e interação entre o mundo do trabalho e o estudo. O estudo se constitui a partir do trabalho e cria alternativas para a inferência sobre a experiência.

Para o autor, a formação por alternância dos Ceffas obedece a um processo que parte da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente.

Esse processo foi esquematizado por Gimonet (2007) no que ele chamou de “ritmo de três tempos”, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Ritmos de três tempos

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

Fonte: Gimonet (2007).

Para Mocelin (2016), a experiência cotidiana do espaço familiar, muitas vezes ignorada na educação, é trazida para o Ceffa, onde ocorre a estruturação e a conceitualização formal dos conhecimentos oriundos dessa experiência, para posteriormente aplicar essa junção no meio. À luz disso, o quadro acima representa uma sequência de alternância que alia prática-teoria-prática, em três tempos, com espaços variados, possibilitando a construção e o diálogo entre saberes. As atividades realizadas nessa sequência permitem o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas social e afetivo.

Considerando a realidade brasileira dos Ceffas, a figura abaixo descreve a dinâmica de construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância, na qual alternam os tempos e espaços da sessão (tempo educativo no ambiente escolar) e estadia (tempo educativo no ambiente familiar e comunitário).

Figura 3 - Dinâmica da construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância



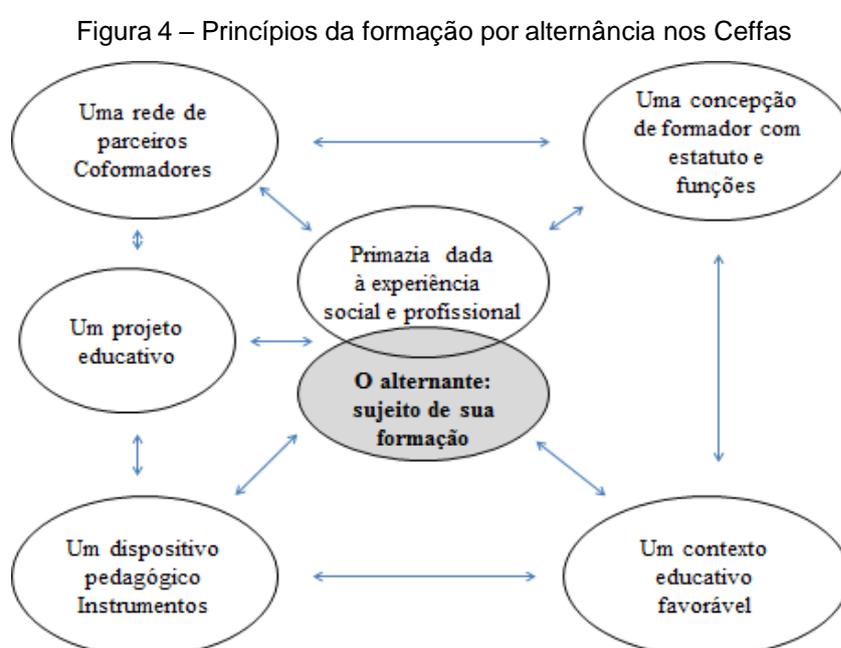
Fonte: Materiais de Formação da Raceffaes (2011).

A vida é o eixo central da aprendizagem; o ponto de chegada e saída da formação. A Pedagogia da Alternância possibilita, na descontinuidade de atividades e situações vividas pelo estudante, um projeto de formação contínuo e permanente. Dessa forma, rompe-se com a dicotomia entre teoria e prática, saber popular e saber intelectual, escola e meio (vida) e com uma visão fragmentada da aprendizagem (Martins, 2019).

Retomando a trajetória histórica do Ceffas, desde sua origem, na França, percebemos um processo histórico de definição dos princípios e das finalidades educativas da Pedagogia da Alternância. Conforme Nosella (2014), técnicos da pedagogia realizaram uma “pedagogização do movimento”, que consistiu no estudo das práticas e na sistematização teórica desse movimento, com embasamento de um referencial teórico e técnico, utilizando noções da “Escola Nova”. Com base na “Pedagogia Ativa”, criaram instrumentos didáticos para pedagogizar a Alternância. O “Plano de Estudo”, associado ao Caderno da Propriedade, traduzido no Brasil como Caderno da Realidade, seriam os primeiros passos de um processo de construção que levou anos para se estabelecer em um rol de instrumentos que mais tarde constituiriam o chamado “dispositivo pedagógico”, um “[...] subsistema operacional do sistema de formação por alternância”, que devia colaborar para os

Ceffas atingirem suas finalidades educativas (Gimonet, 2007, p. 28).

Sobre o dispositivo pedagógico, explicitado como instrumentos pedagógicos, Gimonet (2007, p. 28) afirma que “[...] finalidades e princípios presidem sua implementação”, uma vez que eles não têm finalidades em si, pois são meios. Ou seja, eles fazem sentido se funcionarem como subsistema, visando contribuir para os princípios interagirem, para que o sistema de formação alternada consiga desenvolver as finalidades educativas intencionadas, articulando a formação nos distintos tempos- espaços: escola-família-comunidade (Begnami, 2019a).



Fonte: Gimonet (2007, p. 128), adaptação de Begnami (2019a).

De acordo com Begnami (2019a), a figura 4 remete a um modelo segundo o qual as mediações didáticas ou os instrumentos contidos em um dispositivo pedagógico, configurado como um dos princípios da formação por alternância, tem a função de fazer interatuar os demais princípios do modelo.

O alternante, colocado no centro do processo da formação, deve assumir a responsabilidade como sujeito de sua formação. Para Gimonet (1999b), na Alternância, não há aluno, mas ator socioprofissional, no sentido de que o estudante deve se tornar ativo no processo educativo.

Conforme Begnami (2019a), a “[...] primazia é dada à experiência social e profissional” mediante a realidade. Significa que conhecimento, na perspectiva da formação por Alternância, não está apenas na escola, nos professores, nos livros e

programas, mas está também na comunidade, nas pessoas em formação, em seus familiares, na vida social, no trabalho, no cotidiano da vida, em múltiplos lugares. A Alternância coloca o alternante de um lado, em relação “[...] ao trabalho e ao mundo da produção e seus saberes, à vida social e econômica, ambiental e cultural dos lugares onde vive [...]”; “a um lugar escolar” com suas atividades, sua cultura e seus saberes” (Gimonet, 2007, p. 29).

Numa Pedagogia que é integrativa, escola e vida estão integradas o tempo todo. Sendo assim, a produção do conhecimento se dá na circularidade das relações entre comunidade, estudantes, docentes, movimentos sociais. O trabalho e a pesquisa são princípios educativos que foram se distanciando do modelo francês de Alternância e se constituindo no encontro com a Educação do Campo. Segundo Janinha Gerke (2023), a Pesquisa na Formação por Alternância é fortalecida ao se engajar num trabalho pautado nos pressupostos da Educação do Campo. Torna-se princípio educativo, quando traz para o contexto dos seus fazeres formativos a abertura para outras produções, que contribuem para reafirmar seus objetivos na formação integral dos sujeitos e na sustentabilidade do campo.

Conforme Pistrak (2003), o trabalho como princípio educativo articula a ciência e a realidade, estando em íntima relação com os objetivos gerais da vida, tendo a teoria como uma explicação do real, do concreto. O autor afirma que o principal é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria; que a prática, afinal de contas, baseie-se em leis teóricas.

Segundo Begnami (2019a), o “projeto educativo” remete para as finalidades educativas dos Ceffas: a formação emancipatória dos sujeitos e a contribuição para o desenvolvimento na perspectiva da sustentabilidade da agricultura familiar e camponesa. Cada centro educativo acrescenta a essas finalidades mais amplas outras finalidades específicas, apropriadas ao contexto local, regional, territorial.

Para o autor, o princípio da “rede de parceiros coformadores” começa pelo centro educativo, com os educadores como o elo principal a dinamizar e a catalisar os demais parceiros: o jovens – compreendidos como sujeito coletivo –, as famílias, as comunidades, os Movimentos Sociais e Sindicais, as associações, as igrejas, as empresas, os mestres de estágio – aqueles responsáveis para acompanhar os

estudantes em situação de estágio.

Os professores dos Ceffas são nomeados Monitores<sup>6</sup>. Na formação por Alternância, coloca-se como necessária uma gestão do trabalho pedagógico em equipe, dedicação com exclusividade de tempo para o centro educativo, onde se assume um rol de funções que colocam o professor como um profissional de um processo educativo mais complexo, conforme Gimonet (1999b).

O “contexto educativo favorável” pressupõe a organização do espaço de acolhida aos estudantes para favorecer a imersão nos estudos durante o tempo de permanência na escola.

De acordo com Begnami (2019a), ao conjunto de princípios específicos que interatuam na formação por Alternância, destacamos as mediações didáticas da Pedagogia da Alternância que surgiram no sentido de promover uma educação contínua e articulada entre escola-família e comunidade e contribuir para que os Ceffas atingissem suas finalidades educativas, expressas nos seus pilares fins. Sendo assim, na seção 5.2 do próximo capítulo, retornaremos a este tópico, apresentando um quadro mapeando e classificando as mediações didáticas.

Até o presente momento, esta seção se limitou a explicar sobre os pilares, princípios e finalidades da Pedagogia da Alternância, sob o olhar e a perspectiva da realidade dos Ceffas brasileiros. Entendemos que a formação por alternância é uma construção histórica, em movimento e em um processo inacabado, sendo assim, enfatizamos a necessidade de refletirmos sobre os tensionamentos que a Pedagogia da Alternância vem sofrendo em seus referenciais teóricos e as ressignificações tão necessárias ao contexto brasileiro.

Enfim, apesar das suas contradições e das disputas em diversos contextos na sociedade, a Pedagogia da Alternância brasileira vem se efetivando e se tornando referência para a Educação do Campo, principalmente no que se refere a uma educação libertadora e emancipadora, com uma visão de outro projeto de campo e de sociedade.

---

<sup>6</sup> Monitor é um termo com referência histórica no movimento Ceffa, por significar aquilo que se espera para uma escola com Alternância. Ou seja, um educador na escola, para além do ato de ensinar conteúdos disciplinares, deve mediar as relações de alternância; animar o processo formativo dos estudantes; coordenar a vida de grupo; acompanhar o estudante na família e comunidade; animar as famílias em sua tarefa educativa e na participação no processo autogestivo do centro educativo; relacionar com os parceiros da escola (Puig-Calvó, 2010).

## 5 O LEGADO DE PAULO FREIRE PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens (Freire, 2005, p. 90).

Ao refletirmos sobre a temática de nossa pesquisa, a formação humana e transformadora da práxis educativa da Pedagogia da Alternância, evidenciamos a necessidade de ampliarmos nossa compreensão no que concerne a uma educação humanizadora, bem como nos requisitos necessários para que essa educação aconteça.

Diante disso, neste capítulo, apontamos os referenciais teóricos que abordam premissas filosóficas, epistemológicas, antropológicas, políticas e educativas da concepção freireana de educação. Nessa direção, buscamos categorias conceituais fundamentais em sua teoria, que podem estabelecer uma educação humanizadora, de modo que possa oportunizar aos seres humanos a compreensão da realidade de uma forma mais crítica, além de permitir a denúncia das situações opressoras presentes na sociedade e o anúncio da possibilidade de uma nova realidade a ser criada pelos homens.

Inicialmente, a categoria central analisada será a humanização e a busca pelo “ser mais” em Freire. Na sequência, serão exploradas as categorias concepção “bancária” de educação (não como categoria indispensável para a humanização, mas como quesito necessário para a compreensão da crítica freireana à educação convencional); a concepção problematizadora/libertadora da educação; situações concretas de opressão, como ponto de partida para uma educação humanizadora; a importância do diálogo na educação; a dinâmica investigativa dos temas geradores à luz de Paulo Freire e a conscientização.

É importante enfatizar que as categorias freireanas que atuam como impulsionadoras dos processos de humanização dos seres humanos não foram totalmente contempladas neste estudo, portanto é possível identificar outras categorias na obra freireana. Porém, vamos nos ater às categorias referidas.

## 5.1 A HUMANIZAÇÃO: BUSCA PELO “SER MAIS” EM FREIRE

A teoria de Paulo Freire engendra um percurso caracterizado por uma pedagogia libertadora que, desde suas raízes mais profundas, manifesta preocupação com a existência do homem como ser no mundo e com o mundo. Diante disso, um dos elementos essenciais de sua filosofia educacional é a humanização. Por isso, nesta subseção, será explicitado, sob a ótica freireana, o conceito de humanização e a busca pelo “ser mais”, bem como a compreensão antagônica do processo de desumanização presente na história dos seres humanos.

De acordo com Freire (2005), os seres humanos não são seres que apenas existem no mundo, mas estão em plena relação com este mundo e, por meio da tomada de consciência, são capazes de refletir sobre si e sobre o mundo. Para Freire, enquanto o ser simplesmente viver no mundo, não é capaz de refletir sobre si mesmo. O sujeito existente reflete sobre sua vida no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo.

Desse modo, o ser humano é capaz de pensar sobre o mundo e as relações que mantém com ele de maneira consciente, possuindo condições para transformá-lo por meio de seu trabalho.

Assim, sobre a relação homem-mundo, Freire (1983, p. 28) afirma a “[...] impossibilidade de dicotomizar o ser humano do mundo, tendo em vista que a existência de um depende da existência do outro”. Desse modo, não existe ser humano sem mundo nem mundo sem ser humano. Há, portanto, nesse processo, uma relação de interdependência entre ambos.

Mendonça (2006 p. 44) afirma que

Na dimensão dialética freireana sujeito-mundo, a constituição da consciência vai se dando, na medida em que a consciência, tomando sentido de si mesma, num movimento de dialogicidade e de historicidade da própria consciência, vai além de si mesma e se compreende como consciência do mundo.

Para o autor, o ser humano, ao se perceber no mundo como existência, capaz de intervir, criar, modificar, num processo de autorreconhecimento, agora como sujeito histórico que se relaciona com os outros e com o mundo, na sua finitude, lança-se num movimento infindo de busca e de realização de desejos e de necessidades.

Diante disso, ao refletirmos sobre a educação desse ser humano, de acordo com Freire (1997), é necessário que pensemos sobre qual é a finalidade dessa educação, o que é o homem e qual a sua posição no mundo. Segundo Freire (1997), as respostas dessas indagações conduzirá a educação para uma finalidade humanista ou não.

Para o autor, não pode existir uma teoria pedagógica que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Se, para uns, o homem e a mulher são um ser de adaptação ao mundo, sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem e a mulher são um ser de transformação do mundo, seu que fazer educativo (quando não se separa a ação educativa da reflexão) segue outro caminho. Se o encaramos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso que fazer será cada vez mais libertador.

Em razão disso, é necessário que os conceitos de homem, mulher e de mundo estejam definidos claramente para os educadores, a fim de que se saiba qual é a finalidade da prática pedagógica desenvolvida.

Segundo Freire (2005), os seres humanos, historicamente, têm a vocação ontológica para “ser mais”, ou seja, na condição de sujeito, humanizar-se. Vocação negada, porém, afirmada no encontro com a própria negação. À medida que é negada na prática da injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, é afirmada no anseio humano por liberdade, por justiça e pela recuperação da humanidade roubada.

Ao assumir essa vocação ontológica para a humanização dos seres humanos, Freire (2005) reconhece a desumanização como fator histórico, mas não como viabilidade ontológica. Reconhece também a distorção dessa vocação ontológica do ser mais (humanização) e do ser menos (desumanização) como realidade histórica e, portanto, como processo de desumanização que se estabelece num contexto social opressor e explorador.

O educador pernambucano afirma, em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 2005, p. 32), que

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, o *ser menos*.

A desumanização, apesar de não ser vocação da humanidade, é um fato histórico que está muito presente na sociedade. A realidade opressora é vivenciada por grande parte da população mundial, devido ao controle social que os dominadores estabelecem nas relações capitalistas e no controle do poder. As pessoas são desumanizadas quando são tratadas injustamente; privadas de apresentarem suas ideias; exploradas na venda de seu trabalho; quando assimilam mitos do opressor que enganam e ajudam a manter a estrutura dominante; são vítimas da criminalidade, da fome, da miséria, são marginalizados. Enfim, quando são privados de fazer suas próprias escolhas e de realizar suas necessidades básicas. Tudo isso contraria sua vocação ontológica do “ser mais” e se constitui um processo opressor desumanizador.

Para Freire (2005), as principais características da existência humana são a condição de inacabamento e a capacidade que o homem tem de reconhecer e transformar essa condição, por meio do processo educativo.

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência da sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (Freire, 2005 p. 83-84).

O homem e a mulher como seres inconclusos, conscientes da sua inconclusão, encontram-se num movimento permanente de busca. Segundo Freire (1997, 2005), essa busca implica em um sujeito, um ponto de partida e um objetivo.

O autor afirma que o sujeito da busca é o próprio homem e a mulher que realiza. E que seria uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos nesse movimento de busca com outros homens, não fossem sujeitos de seu próprio movimento.

O ponto de partida dessa busca está no próprio ser humano. Mas, como não há

homem e mulher sem mundo, o ponto de partida da busca se encontra nos homens, mulheres e mundo, isto é, nos seres humanos, em suas relações com o mundo e com os outros. Em seu aqui e agora. Não se pode compreender a busca fora desse intercâmbio entre homem, mulher e mundo.

Para Freire (1997), quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade.

Dessa forma, conforme explicitou Freire (1997), o objetivo básico de sua busca é o ser mais. A humanização é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade constatável na história. Enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens e mulheres como desafios, e não como freio ao ato de buscar.

“Essa busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (Freire, 2005, p. 86).

Diante de todos os elementos evidenciados acima e da vocação ontológica do ser humano em “ser mais”, anunciada por Paulo Freire, é necessário e primordial que façamos o seguinte questionamento: Qual é a finalidade da educação no processo de humanização dos oprimidos?

Conforme afirma Freire, em sua obra “Conscientização” (2016, p. 17):

A finalidade da educação é a de libertar-se da realidade opressiva e da injustiça. A educação visa à libertação, à transformação radical do sujeito, que é educado e que educa também, tornando-se “ser mais” e da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua própria história e não como objetos.

A educação precisa proporcionar condições ao ser humano para se libertar da desumanização, por meio de uma educação problematizadora, que estimule a criatividade e a práxis verdadeira sobre a realidade; que permita a compreensão de si e do mundo que lhe rodeia; que forme seres críticos, autônomos e capazes de refletir sobre o seu lugar no espaço e no tempo. Portanto, a finalidade da educação

é conscientizar, libertar e humanizar o ser humano.

Segundo Freire (1997), uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem e a mulher desumanizados, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem e a mulher existencializem sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem e da mulher à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador.

A função de uma educação libertadora é desvelar a realidade, desocultar a falsa consciência do mundo, portanto o mundo da opressão, para que os seres oprimidos percebam os mitos que os alimentam e sejam capazes de se libertarem da opressão e se humanizarem.

Segundo Freire (1997), o ser humano admira o mundo e, por isso, o objetiva, porque capta e compreende a realidade e a transforma com sua ação-reflexão. O ser humano é um ser de práxis. Sua vocação ontológica, de que ele deve tomar consciência, é a de sujeito que opera e transforma o mundo.

A partir dos pressupostos anunciados por Freire, podemos ressaltar que uma das bases essenciais do processo de humanização é fundamentada no desenvolvimento da práxis humana. Quando os seres humanos promovem a práxis autêntica de sua realidade, pressupõe-se que os sujeitos estão se humanizando, tornando-se “ser mais” e melhorando suas condições de vida, transformando sua realidade e sendo sujeitos de sua própria história.

Reforçando essa ideia, Freire (2016, p. 68) afirma:

É mediante reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto, que o homem se torna sujeito. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais ele “emergirá”, plenamente consciente, engajado, pronto a intervir sobre e na realidade, a fim de mudá-la. Uma educação assim – cuja finalidade seja desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica em virtude da qual o homem escolhe e decide – liberta o homem, em vez de subjulgá-lo, domesticá-lo, colocá-lo de acordo, como faz amiúde a educação que vigora em grande número de nações no mundo, visando ajustar o indivíduo à sociedade, bem mais do que promovê-lo em sua própria trajetória.

Conforme anuncia Freire (1981), um dos pontos fundamentais das implicações

pedagógicas do processo da humanização é a impossibilidade da neutralidade da educação. Dessa forma, assim como a luta pela humanização pressupõe a desumanização, como fato concreto ou como ameaça, assim também ambas envolvem práticas educativas antagônicas. É que, como temas contrários entre si, a humanização e a desumanização apontam tarefas educativas necessariamente contrárias também. Para Freire (1981), uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é ato de conhecer. Essas tarefas radicalmente opostas, que demandam procedimentos da mesma forma opostos, incidem, ambas, como não podia deixar de ser, sobre a relação consciência-mundo.

O autor reitera que, enquanto para a educação como tarefa dominadora, nas relações consciência-mundo, a consciência aparece como se fosse e devesse ser um simples recipiente vazio a ser “enchido”; para a educação como tarefa libertadora e humanista, a consciência é “intencionalidade” até o mundo.

Sobre o mito da neutralidade do processo educativo, Freire (1989, p. 15) assegura que

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. [...] Isto significa ser impossível, de um lado, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. [...] tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, umas das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos essa clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder.

Conforme Kohan (2019), a aprendizagem não pode ser reduzida a uma atividade técnica ou instrumental, como aprender habilidades de pensamento ou usar ferramentas cognitivas. Aprender significa compreender a razão de ser do que é aprendido, isto é, sua função social e política, os ideais éticos e estéticos a que o discurso do aprender serve no mundo social atual. Dessa forma, a educação é política pela maneira como os educadores ensinam o que ensinam. O que realmente importa é o tipo de interação, o tipo de poder que se exerce entre os que participam

desse processo, entre quem ensina e quem aprende, seja quem for: essas relações ensinam hierarquia (opressão) ou igualdade (libertação)? Professores e estudantes aprendem através de relações dialógicas e igualitárias, ou estão aprendendo um exercício opressivo de poder?

Para Paulo Freire, ensinar e aprender são atos políticos e não podem ser compreendidos apenas como uma definição técnica ou pedagógica. Não reconhecer essa “politicidade” da educação seria assumir uma posição política, aquela que contribui para a manutenção do *status quo*. Esse ponto de vista pode ser encontrado nas obras de Freire: “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Esperança” e “Pedagogia da Autonomia”.

Por isso, Paulo Freire (1996, p. 102), ao falar do educador, não se omitiu diante da sua posição político-pedagógica:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura.

Nessa direção, o educador progressista precisa ter um posicionamento diante das injustiças sociais. Em nome da ética universal do ser humano e sendo coerente com sua opção, o educador não pode se omitir ao presenciar uma situação de injustiça, em qualquer espaço que estiver.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 112) afirma:

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso?

Assim, se queremos uma sociedade mais humana e justa, em que os direitos dos cidadãos sejam respeitados, pensando numa construção de um projeto de futuro,

precisamos optar por uma educação libertadora e desenvolver nossa prática pedagógica em coerência com tal proposta, portanto conscientes de que não há educação neutra.

Uma vez constatados os processos históricos de humanização e desumanização dos seres humanos e suas implicações, trataremos, a partir de agora, sobre a crítica de Freire acerca do papel dos intelectuais no processo de libertação das pessoas.

Diante do ideário freiriano apresentado, analisemos as posições educativas antagônicas educação “bancária” e educação problematizadora/libertadora, tendo em vista compreender seus propósitos e suas consequências sobre a educação humana.

## 5.2 A CONCEPÇÃO “BANCÁRIA” DA EDUCAÇÃO

O autor do livro “Pedagogia do Oprimido” entende a educação mais como uma força social libertadora do que como instituição ou sistema específico. Nessa direção, existem duas formas de educação justapostas: bancária e problematizadora (Freire, 2005).

Paulo Freire (2005) percebe a primeira como um viés de alienação, “coisificação” dos sujeitos, e que serve para perpetuar a opressão, constituída, portanto, por uma prática pedagógica desumanizadora. A segunda, como prática da liberdade autêntica, oferece aos oprimidos, e também aos opressores, não apenas a consciência de sua condição, mas também o desejo de transformá-la, retratando, portanto, uma prática pedagógica humanizadora.

Uma posição educativa que precisa ser superada e que está difundida e estratificada na identidade cultural de muitas pessoas é a concepção bancária de educação. Trata-se de uma concepção de educação para qual a educação é um ato de depositar conteúdos, de transferir e transmitir saberes e valores. Produz passividade e acomodação nos seres. Mantém e estimula a contradição entre educador-educando.

Para Freire (1997), a “concepção bancária” – ao não superar a contradição educador-educando, mas, pelo contrário, ao enfatizá-la, não pode servir, senão, à “domestificação” do homem.

Daí, então, que nela:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, 2005, p. 68).

Há, portanto, uma divisão instrumental entre o sujeito e o objeto nessa concepção de educação. É perceptível que o educador é o sujeito do processo de ensino-aprendizagem, quem “deposita” no educando os conhecimentos; e o educando é o objeto que recebe esses conhecimentos. Sendo assim, a educação a que nos referimos é baseada numa formação de passividade, conformismo e adaptação ao mundo, representada numa relação vertical entre educador e educando.

Conforme corrobora Freire (2005, p. 68),

Não é de se estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres de adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.

Outras características contraditórias dessa concepção “bancária” é sua visão de realidade estagnada, práticas de ensino descontextualizado e fragmentado, que não considera a realidade do educando e que adota uma abordagem de conteúdos como fragmentos da realidade, separados da sua totalidade.

Sobre essa questão, Freire (2005, p. 65-66) salienta:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. [...] Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Por meio de uma análise precisa da relação educador-educando, na visão freireana,

essa relação revela seu caráter essencialmente narrativo. Diante disso, Freire (2005) afirma que umas das características dessa educação narradora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora.

Assim, essa concepção de educação é pautada na fixação, memorização, repetição do conteúdo, e o educando fica sem ter a percepção do seu significado. Diante disso, Freire (2005, p. 66) afirma que: “[...] a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador”.

Dessa maneira, a construção do conhecimento se dá como algo meramente “acabado”, sendo o educador seu detentor, e o educando aquele que recebe a transferência desse conhecimento.

Nessa perspectiva de educação mencionada, para Freire (2005), não há criatividade, transformação ou ato flexível. O saber é uma doação efetivada pelos que mais sabem e que acreditam na absolutização da ignorância, enquanto aspecto falsificador das estruturas fixas, invariáveis.

Uma das finalidades da educação “bancária” é reproduzir a ideologia da estrutura dominante, por meio de suas práticas alienantes e domesticadoras, aspirando a acomodação dos educandos ao mundo da opressão.

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criatividade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação [...] Na verdade, o que pretendem os opressores é “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem” (Freire, 2005, p. 69).

Outra finalidade da educação bancária é impedir o pensar autêntico. Essa tarefa se vincula ao âmbito dos opressores.

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se de amor à morte e não do amor à vida. A concepção bancária que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, espacializado da consciência em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano (Freire, 2005, p. 74-75).

Ao praticarem a educação bancária, os professores estão a serviço da desumanização dos educandos. Eis aí mais uma contradição dessa posição educativa: como libertar os educandos da opressão, se os que educam também oprimem?

Na concepção de Freire, o educador deve conscientizar o educando, tornando-o mais crítico, sobretudo a respeito de suas próprias condições. Além de existir a necessidade de conscientização do educador quanto à sua tarefa de problematizar a realidade do educando, criando condições para que ele se liberte da opressão e liberte também os que o oprimem.

Segundo Freire (1997), a concepção bancária, por fim, nega a realidade de devenir. Nega o homem como um ser de busca constante. Nega a sua vocação ontológica de “ser mais”. Nega as relações homem-mundo. Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega seu poder de admirar o mundo, de objetivá-lo, do qual resulta o seu ato transformador. Nega o homem como um ser da práxis. Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está sendo no que é, e assim mata a vida.

Enfim, nega o direito à humanidade aos esfarrapados do mundo.

### 5.3 A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA/LIBERTADORA

No prólogo da obra “Conscientização”, Gadotti (2016) afirma que, na visão de Paulo Freire, a concepção de libertação como finalidade da educação, situa-se no horizonte de uma visão utópica da sociedade. A educação, a formação, deve permitir uma leitura crítica do mundo e de nosso “estar sendo no mundo”. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado, e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta e, conseqüentemente, de crítica transformadora, portanto, de anúncio de outra realidade. O anúncio é necessário como um momento de uma nova realidade a ser criada.

Acreditando na possibilidade de uma educação antagônica à que prevalece nos sistemas de ensino até hoje, Paulo Freire foi preso e exilado, não em razão de suas ideias, mas porque quis fazer da libertação do homem o próprio sentido de sua ação.

Diante do reconhecimento ao legado de Paulo Freire, emergem as seguintes questões: De que forma a educação atua como uma força na busca pela libertação? Qual é o potencial da educação problematizadora?

Analisemos a frase extraordinária e relevante de Freire (2005, p. 58): “Ninguém educa ninguém; como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Essa frase nega que a educação venha do educador ou do educando. De onde ela vem, então? Da relação dialógica estabelecida entre educadores e educandos, com base em uma leitura compartilhada do mundo que esse diálogo permite e que é possibilitada pela relação democrática e não hierarquizada que vivem. Nessa relação educacional, qualquer um dos dois polos pode ocupar os papéis de ensinar e aprender. O educador e educando são, ao mesmo tempo, conhecedores e ignorantes, e ambos ensinam e aprendem. O educador que sabe dialogar também ocupa o lugar de aprendiz e cria condições para que o educando chegue à conscientização sem ser o provedor de tal consciência. Em uma educação problematizadora, o conhecimento que importa não é nem do educador nem do educando, mas o que é recriado entre um e outro pelo engajamento dialético de todos em sua leitura comum do mundo (Kohan, 2019).

Nessa conjuntura, o processo de libertação dos seres humanos oprimidos se inicia a partir da prática de uma pedagogia humanizadora, em que os educadores, em lugar de se sobreporem aos oprimidos, estabelecem uma relação dialógica permanente com eles.

Para Freire (2005), um educador humanista, revolucionário, não esperará, cedo ou tarde, que os seres humanos percebam a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los, já que homens e mulheres são seres de busca e sua vocação ontológica é humanizar-se. Ele se engajará na luta por sua libertação. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve se orientar no sentido da humanização de ambos; do pensar autêntico, e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.

Assim, o processo formativo libertador de caráter autenticamente reflexivo partirá da realidade, do contexto atual do educando, de modo que se estabeleça o diálogo

para a desocultação dessa realidade, até alcançar a tomada de consciência. Isso permitirá uma inserção crítica na realidade, pela valorização dos saberes da prática social, a partir da troca de experiências entre educador e educando.

Para Freire (2005, p. 80):

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Nesse processo de libertação há, porém, anunciada por Freire, outra contradição entre as concepções de educação aqui mencionadas, trata-se de visões antagônicas sobre a consciência do homem e da mulher, categoria central de sua concepção antropológica, desde suas primeiras obras.

De acordo com Freire (1997), enquanto a concepção “bancária” entende a consciência como algo espacializado no ser humano, como algo vazio a ser preenchido, a concepção problematizante encara o ser humano como um corpo consciente. Em lugar de uma consciência “coisa”, a concepção humanista entende a consciência como um abrir-se para o mundo. Não é um recipiente que se enche, é um ir até o mundo para captá-lo. O próprio da consciência é estar dirigida para algo. A essência de seu ser é a sua intencionalidade; é por isso que toda consciência é sempre consciência de.

Nesse sentido, a concepção “bancária” estabelece uma separação entre consciência e mundo. Para a concepção humanizadora, consciência e mundo se dão simultaneamente.

De acordo com Freire (1997, p. 17),

A concepção problematizadora da educação, ao colocar o homem-mundo como problema, exige uma posição permanentemente reflexiva do educando. Esse não é mais a caixa passiva, que vai sendo preenchida, mas é um corpo consciente, desafiado e respondendo ao desafio. Diante de cada situação problemática com que se depara, sua consciência intencionada vai captando as particularidades da problemática total, que vão sendo percebidas como unidades em interação pelo ato reflexivo de sua consciência, que vai se tornando crítica.

Nessa direção, a educação libertadora, problematizadora, tem como fundamento a

criatividade e o estímulo à ação e reflexão autêntica sobre a realidade, sem dicotomizar este pensar da ação. Segundo Freire (2005), a educação problematizadora rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizando-se como prática da liberdade.

Para Freire, a educação libertadora já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir “conhecimentos” e valores aos educandos, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como uma situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes – educador, de um lado, educandos, do outro (Freire, 2005).

O autor do livro “Pedagogia do Oprimido” acrescenta que

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação (Freire, 2005, p. 78).

A concepção de educação problematizadora apresenta sua essência no diálogo, numa relação horizontal e de comunicação entre os sujeitos cognoscentes, baseada no respeito e no companheirismo. Evidencia-se, nesse ato cognoscente, a transformação dos sujeitos, ampliando sua leitura do mundo.

Ao considerar a relação antagônica entre as concepções bancária e a concepção problematizadora da educação, Freire (2005, p. 83) afirma:

A primeira ‘assistencializa’; a segunda, critica. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a *intencionalidade* da consciência como um desprender-se ao mundo, a ‘domestica’, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (Freire, 2005, p. 83).

Ao contrário da visão bancária, Freire concebe o conhecimento dentro de uma perspectiva dialética, sendo, portanto, uma construção social, resultado de um processo relacional entre os seres humanos e o mundo, marcado pelas condições espaço-temporais da história e da cultura.

De acordo com Freire (1996), outro saber de uma prática educativa crítica, como experiência especificamente humana, é que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos, bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

Diante dessa afirmação de Freire, percebe-se que, ao contrário da educação “bancária”, que apenas reproduz a ideologia dominante, a educação libertadora, sendo dialética e contraditória, reproduz a ideologia dominante, mas também a desmascara e a denuncia, pela desocultação da realidade opressora.

Paulo Freire, em diálogo com Ira Shor, na obra “Medo e Ousadia: O cotidiano do professor” (1986), faz o seguinte questionamento: como é que podemos compreender a educação libertadora?

Ele mesmo argumenta:

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação no qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é para mim, o primeiro teste da educação problematizadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.

Outro ponto é que a educação é um momento no qual você tenta se convencer de alguma coisa, e tenta convencer os outros de alguma coisa. Por exemplo, se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém. [...] A seleção do material, a organização do estudo, e as relações do discurso, tudo isso se molda em torno das convicções do professor. Isso é muito interessante devido a contradição que enfrentamos na educação libertadora. No momento libertador, devemos tentar convencer os educandos e, por outro lado, devemos respeitá-los e não lhes impor ideias (Freire; Shor, 1986, p. 25).

Freire evidencia que, nessa busca para convencer os educandos de sua afirmação sobre a liberdade e da sua certeza na transformação da sociedade, deve-se salientar que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Por isso, o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas se encontra fora dela. Se o processo for libertador, os educandos e os professores empreenderão uma transformação que inclui o contexto fora da sala de aula.

O autor pernambucano afirma, ainda:

A educação crítica é a 'futuridade' revolucionária. Sendo profética – enquanto tal, portadora de esperança –, corresponde à natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres capazes de se superar, que vão adiante e olham o futuro; seres para os quais a imobilidade representa um risco fatal, para os quais olhar o passado deve ser apenas um modo de compreender com maior clareza quem eles são e o que são para poder construir o futuro com mais sabedoria (Freire, 2016, p. 134).

A educação problematizadora se faz “futuridade” revolucionária, pois, ao se afirmar como um ser inconcluso e histórico, o ser humano não aceita um futuro predeterminado. Inserido num presente vigoroso e esperançoso, ele retoma o passado para compreender aspectos do momento atual em que ele vive, visando cultivar um futuro com reflexão e consciência.

Como bem anunciou Freire (2000, p. 26): “[...] o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo”.

Enfim, para que esse processo educacional revolucionário se instaure, por meio da educação libertadora, é necessário considerar as situações concretas de opressão, tomando-as como ponto de partida para sua superação. Sendo assim, na seção a seguir, serão consideradas as desigualdades e as principais injustiças sociais presentes na realidade de grande parte da sociedade, sendo necessária a reflexão sobre suas causas, as características assumidas pelos oprimidos diante das circunstâncias e qual é o papel da educação libertadora sob a ótica freireana nesse processo.

#### 5.4 SITUAÇÕES CONCRETAS DE OPRESSÃO COMO PONTO DE PARTIDA PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Vivemos num contexto econômico-social e político marcado por processos de opressão que não só se repetem, mas que a cada dia se aperfeiçoam. São vidas humanas marcadas pela exclusão, violentadas, desprezadas por causa de sua raça, gênero, classe social e cultura.

No contexto político, o Brasil vive uma época de polarização política que desperta o ódio, o antidiálogo, a intolerância, a manipulação de informações, a mitificação da realidade, a discriminação, o desprezo pela vida humana e até uma tentativa de golpe de estado.

Os meios de informação e comunicação que reproduzem a ideologia da classe dominante, como jornais, televisão, rádio, *internet*, têm apresentado um desserviço à sociedade, com atividades de entretenimento como verdadeiras aulas de individualismo, competição, egoísmo, banalização da vida e violência. E os telejornais e jornais divulgam notícias manipuladas que condizem com a verdade e a vontade da elite detentora do poder. Outro desafio complexo na atualidade, que não só o Brasil enfrenta, mas o mundo, é a supremacia do império digital. Trata-se da imposição da lógica do capital pelas grandes redes sociais privadas que, com uma forma inovada de poder, ditam a política e a economia dos países, por meio da opinião pública distorcida e manipulada. Com o anonimato das redes sociais, contribuimos com um sistema que forma sujeitos desenfreados pelo consumo exagerado, por meio da ditadura da beleza e dos padrões sociais estabelecidos pela mídia, com a finalidade de aumentar o lucro. Nesse sentido, percebem-se os efeitos nocivos do capitalismo na sociedade, numa lógica materialista de existência, em que o lucro se torna objetivo principal e ter é muito mais do que ser.

De acordo com Freire (1996, p. 128),

O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca.

Na obra “Pedagogia da Esperança”, Freire (1992) faz uma dura crítica ao capitalismo, ao sugerir sua reafirmação definitiva na sua “excelência”.

Que excelência é essa que consegue “conviver com mais de um bilhão de habitantes do mundo em desenvolvimento que vivem na pobreza”, para não falar em miséria. [...] Que excelência é essa que pouco ou quase nada luta contra as discriminações de sexo, de classe, de raça, como se negar o diferente, humilhá-lo, ofendê-lo, menosprezá-lo, explorá-lo fosse um direito dos indivíduos ou das classes, ou das raças ou de um sexo em posição de poder sobre o outro.

[...] Que excelência é essa que vem compactuando com o assassinato frio, covarde, de camponeses e camponesas, sem terra, porque lutam pelo direito à sua palavra e a seu trabalho à terra ligado e pelas classes dominantes dos campos espoliados.

Que excelência é essa que não se comove com o extermínio de meninas e meninos nos grandes centros urbanos brasileiros; que “proíbe” que 8 milhões de populares se escolarizem, que “expulsa” das escolas grande parte das que conseguem entrar e chama a tudo isso “modernidade capitalista” (Freire, 1992, p. 49).

Ao analisarmos as denúncias de desumanização (ser menos) feitas por Freire no

contexto pós-ditadura até meados dos anos de 1990, as desigualdades, as injustiças sociais, enfim, os processos de dominação continuam praticamente os mesmos, com algumas poucas diferenças. Percebemos que estamos muito próximos dos tempos que fizeram Paulo Freire escrever a “Pedagogia do Oprimido”, portanto sua compreensão e suas ideias são atuais, já que as situações opressoras são também atuais.

Ao refletir sobre a opressão, Paulo Freire (2005, p. 34) sugere:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Ao pensarmos numa prática educativa libertadora, faz-se necessário refletir com os oprimidos as situações concretas de opressão e suas causas. Nesse momento, surgirá o comprometimento necessário em direção à luta para sua libertação. Conforme anuncia Freire (2005, p. 34), “[...] a pedagogia do oprimido é aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”.

Segundo Freire (2005, p. 48), “[...] somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam”.

Existem algumas características dos oprimidos, no seu modo de ser e se comportar, descritos por Paulo Freire nas suas obras, que ampliam nossa visão sobre eles, inclusive, identificando-nos nelas. Porém, também permitem a compreensão da ação dominadora na qual os oprimidos estão imersos. Sendo assim, propomo-nos a descrever sucintamente os principais aspectos do pensamento freireano.

Para Freire (2005), os oprimidos “hospedam” o opressor. Somente quando se descobrem “hospedeiros”, podem contribuir com o nascimento de uma pedagogia libertadora. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica: a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização.

A contradição se dá num primeiro momento, para Freire (2005), uma vez que os oprimidos, em vez de buscarem a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. Freire (2005, p. 35) assegura, ainda, que “[...] os oprimidos assumem uma postura de aderência ao opressor”. Portanto, para que a desumanização seja de fato superada, há de superar a “contradição opressores-oprimidos” (Freire, 2005 p. 48). E isso só ocorre quando os oprimidos “[...] reconhecem-se oprimidos e se engajam na luta por libertar-se” (Hegel *apud* Freire, 2005, p. 39). Nesse sentido, a tomada de consciência das contradições existentes desperta o sonho da libertação e o desejo da humanização, principalmente quando o ser humano descobre sua condição de oprimido.

Diante disso, Paulo Freire (2016) afirma que é essencial que os oprimidos concretizem uma luta que resolva a contradição na qual estão imbricados. A contradição, por sua vez, só será resolvida mediante o surgimento de um novo ser humano: nem opressor, nem oprimido, mas um ser em vias de se libertar.

Para o autor, os oprimidos têm medo da liberdade, pois estão acostumados a receber prescrições dos opressores, tornando as suas pautas as deles. Eles introjetam a “sombra” dos opressores, temem a liberdade, pois esta implica a expulsão dessa sombra. Isso exigiria que “ocupassem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia e o de sua responsabilidade, sem os quais não seriam livres (Freire, 2005).

Os oprimidos, acostumados a ter alguém que lhes diga o que fazer, tornam-se alienados. “Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de ‘dentro’ de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções” (Freire, 2005, p. 38).

Outra forma de ser e de se comportar dos oprimidos, anunciada por Freire nas obras “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Autonomia”, “Pedagogia da Esperança”, “Pedagogia da Indignação” e “À Sombra desta Mangueira”, diz respeito às atitudes fatalistas assumidas pelos oprimidos em face de uma situação concreta de opressão

em que estão. Freire se posiciona enfaticamente contra as ideias “fatalistas” que o reacionarismo defende:

Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a “forças cegas” e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos. A fome frente à abundância e o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre por nada poder fazer. [...] Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século (Freire, 1996, p. 101).

Freire (2005, p. 55) salienta que “[...] quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – pontências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus”.

Os opressores, acostumados a só terem privilégios, imersos nas suas ações de dominação, controlam e reduzem os oprimidos ao estado de quase “coisas”. Para se reconstruírem, é importante que superem esse estado de “coisificação”. Segundo Freire (2005, p. 63), “[...] a luta por essa reconstrução começa no autoreconhecimento de homens destruídos”.

Assim, Paulo Freire (2005, p. 58-59) afirma que “[...] somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor”. No entanto, “[...] é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também” (Freire, 2005, p. 60). “Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização” (Freire, 2005, p. 61).

Diante disso, Freire (2005, p. 59) salienta que:

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. [...]

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática.

Nesse sentido, para Freire, a superação da realidade opressora deve ocorrer na

relação dialética entre o universo objetivo e subjetivo dos seres humanos. Nesse processo, a educação tem uma atribuição importante, já que, como prática social, mantém e ajuda a fortalecer as estruturas injustas.

Segundo Silva (2007, p. 11), “Se o ponto de partida da educação libertadora, fundada no diálogo, é a realidade concreta e esta, nas palavras de Freire, são os dados objetivos, mais a compreensão que os sujeitos têm dela, é preciso ouvir esses sujeitos”. Ainda conforme Freire (2005), essa prática implica um diálogo com eles, conhecer não só a objetividade em que estão, mas a consciência que têm dessa objetividade, os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão.

Para que a prática educativa possa desenvolver a consciência crítica dos estudantes, é necessário partir de problemas reais do local onde eles vivem. Portanto, partir de situações de opressões que implicam na sua vivência enquanto sujeitos coletivos que são submetidos à desumanização.

É possível constatar, nas obras do educador pernambucano, principalmente em “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 2005), que os seres humanos como corpos conscientes estão submetidos a condicionamentos em suas vidas. Assim, encontram obstáculos, barreiras que precisam ser superadas. Essas barreiras seriam o que ele chamou de situações-limites, e as atitudes que se pode ter diante dessas situações representam o ato-limite. Diante disso, a situação-limite precisa ser percebida criticamente e, por isso, apresentar-se como um desafio a ser resolvido por meio de um ato-limite. No instante em que a percepção crítica é estabelecida, na ação mesmo, desenvolve-se um clima de esperança e confiança que leva os seres humanos a se empenharem na superação das “situações-limites”. Essa superação somente pode se verificar pela ação dos seres humanos sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limites”.

De acordo com Freire (1992), as “situações-limites” implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem direta ou indiretamente servem os dominantes; e daqueles e daquelas a quem se “negam” e se “freiam” as coisas, os oprimidos. Assim afirma:

Os primeiros vêem os temas-problemas encobertos pelas “situações-

limites", daí os considerar como determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas. Os segundos quando percebem claramente que os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas "situações-limites" quando passam a ser um "percebido-destacado", se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o "inédito-viável" (Freire, 1992, p. 106).

Desse modo, o inédito-viável é algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora que passa pelo diálogo de uns com os outros. É o que Freire (1981) chamou de futuridade a ser construída. A concretização do "inédito viável" demanda a superação da situação-limite.

Por fim, para a concretização de uma educação humanizadora, é necessário, como já mencionamos, partir de situações concretas de opressão, dos sujeitos coletivos de uma determinada região/comunidade, a fim de levantar quais são os problemas e contradições elencadas pela/os comunidade/estudantes para, em seguida, problematizar e questionar a explicação da/os comunidade/estudantes acerca dos problemas elencados.

Esse processo de formação humana freireana, como afirmado anteriormente, baseia-se na dialogicidade como fator determinante para a construção do conhecimento e como metodologia proposta para vivenciar as experiências da/os comunidade/estudantes. Por isso, na próxima seção, apresentamos o pensamento freireano sobre a importância do diálogo na educação.

## 5.5 A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO

Na educação libertadora, o diálogo assume um papel preponderante, já que ela objetiva a superação das situações de opressão e o despertar da consciência crítica dos educandos sobre a realidade em que vivem. Nesse sentido, o diálogo entre educandos e educadores sobre essa realidade é imprescindível.

De acordo com Freire (2005, p. 91),

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Para Freire (2005), somente através do diálogo é possível dizer a palavra. "Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja

transformar o mundo” (Freire, 2005, p. 89). Assim, por meio da ação e da reflexão, a palavra verdadeira se torna denúncia das estruturas desumanizantes que, após serem problematizadas, pela reflexão, aliada ao compromisso de transformação, transforma o mundo com o agir dos homens. Por isso, Freire (2005, p. 90) destaca que “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

O autor de “Pedagogia do Oprimido” (2005) enfatiza que o diálogo só é possível se existir amor ao mundo e aos seres humanos. E que o amor é um ato de coragem, nunca de medo; o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam os oprimidos, o ato de amor está em se comprometer com sua causa. A causa de sua libertação. Mas esse compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Freire (2005) declara que, se o indivíduo não possuir amor pelo mundo, pela vida e pelos homens e mulheres, não é possível estabelecer diálogo. Para que haja diálogo, a humildade é indispensável. Diante disso, surge a seguinte questão: como posso fundar uma prática humanizadora, se não dou espaço ao diálogo, mas à soberba e à arrogância? Nessa situação, Paulo Freire (2005, p. 93) destaca algumas indagações:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito, como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto” em quem não reconheço outros eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é um sinal de sua distorção que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Assim sendo, a autossuficiência não é condizente com o diálogo. Nesse espaço de encontro com o outro, não há quem nada sabe, nem plenos sabedores: há seres humanos em comunhão que buscam aprender mais.

De acordo com Freire (1996, p. 121): “A humildade exprime, pelo contrário, uma das mais raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém”.

Outra dimensão do diálogo explicitada por Freire se refere à intensa fé nos homens, fé na sua vocação para se humanizar. Assim, afirma: “Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e de recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (Freire, 2005, p. 93).

Assim, Paulo Freire propôs, em “Pedagogia do Oprimido”, as dimensões presentes na dialogicidade e a confiança entre os sujeitos como consequência da presença dessas dimensões nas relações entre os homens na pronúncia do mundo, no diálogo da concepção problematizadora/libertadora de educação.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antialogicidade da concepção “bancária” de educação (Freire, 2005, p. 94).

Pelo diálogo, é assegurado um encontro entre os seres humanos para a busca de sua vocação ontológica de “ser mais”. Nesse sentido, nesse encontro, a dialogicidade deve se fazer presente e em comunhão com o outro, realizando uma reflexão crítica, representando não apenas um encontro isolado, que não causa mudança e transformação da realidade.

Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo, o seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. Finalmente, não há diálogo verdadeiro se não nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrável solidariedade (Freire, 2005, p. 95).

Na concepção de educação libertadora, a dialogicidade se inicia quando o educador se questiona a si mesmo sobre o que vai dialogar com os educandos. Essa inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

As ideias de Paulo Freire planejam uma metodologia dialógica e investigativa de ensino, considerando a situação real em que se encontram os homens, sua visão de mundo e seus saberes.

Para o “educador-educando” dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um

conjunto de informes a ser depositados nos educandos –, mas a devolução organizada, e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 2005, p. 96-97).

O educador pernambucano instiga os educadores progressistas a desenvolverem suas práticas pedagógicas para além do que determina o currículo escolar da Educação convencional. Além disso, para formar educandos críticos, é necessário estabelecer uma relação de diálogo, sendo indispensável ouvir o educando. Para realizar uma “[...] educação autêntica repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vistas sobre ele” (Freire, 2005, p. 97).

Na visão freireana, ao respeitar a leitura de mundo do educando, ou seja, respeitar a visão, os conhecimentos que os sujeitos têm sobre a realidade concreta em que vivem é uma condição necessária para construir o conhecimento. Considerar a visão que eles têm da realidade como ponto de partida é fundamental para compreenderem as contradições da realidade, de modo que possam superar as condições opressoras em que vivem. É o que terá significado para eles.

Para Freire (1996), respeitar a leitura de mundo do educando não é um jogo tático por meio do qual o educador procura se tornar simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando, e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa torná-la ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.

Paulo Freire e Ira Shor (1986) vão desenvolvendo uma visão conceitual do diálogo na compreensão da ação educativa pela relação epistemológica entre educador-educando. Mesmo reconhecendo a necessária ação diretiva que deve ser assumida pelo educador, Freire deixa claro que o objeto de estudo não é propriedade do educador, que nessa situação apenas o concederia aos educandos. Entretanto, “[...] em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos” (Freire; Shor, 1986, p. 65). Assim, o diálogo é a manifestação democrática que se constrói na sala de aula, tendo em vista uma ação transformadora, propriamente, porque se constitui na ausência do

autoritarismo. Isso não quer dizer que o educador tem que renunciar ao que sabe. Ao contrário, tem que demonstrar competência aos estudantes. A ação dialógica “[...] implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos” (Freire; Shor, 1986, p. 67).

Na visão freireana, quando o trabalho é verdadeiramente libertador, é incompatível com uma ação apassivadora, que emerge a consciência do oprimido em meras “vasilhas”, a serem preenchidas com conteúdos que não contribuem para a libertação de homens e mulheres. Desse modo, o objetivo da prática humanizadora é desvelar a realidade e promover a consciência crítica dos oprimidos. E, para que esse objetivo se realize, é preciso considerar a visão de mundo que o povo apresenta, a partir da instauração do diálogo autêntico, baseado no compromisso e na competência do educador. Dessa forma, fazer nascer a organização dos conteúdos programáticos da educação.

Na obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Freire (1996, p. 138) afirma:

Com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superança das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização.

Para Freire, o diálogo ocorre à medida que o educador diminui a distância que o separa das condições malvadas em que vivem os explorados. Nesse contexto, a partir da construção dos novos saberes dos educandos, é possível que o sonho da justiça reine em suas mentes e corações.

Até aqui a análise se limitou às dimensões presentes na dialogicidade, bem como às perspectivas conceituais no pensamento freireano sobre o diálogo na ação educativa libertadora/transformadora/problematizadora. Sendo assim, daqui em diante, propomos explorar as dimensões das estratégias de ensino sugeridas por Paulo Freire, voltadas para uma ação educativa pensada a partir dos temas geradores e da investigação temática.

## 5.6 A DINÂMICA INVESTIGATIVA DOS TEMAS GERADORES À LUZ DE PAULO FREIRE

Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (Freire, 1981, p. 34).

Como já afirmamos anteriormente, na visão de educação de Paulo Freire, o diálogo se inicia quando o educador se questiona sobre o conteúdo, o assunto que será dialogado com os educandos e seu propósito. Essa “preocupação” gira em torno do diálogo sobre o conteúdo programático ou o currículo da educação.

Na concepção de educação “bancária”, a questão pensada pelo educador, evidentemente, não é sobre o conteúdo do diálogo, que nessa concepção de educação nem existe, mas observar o programa, o currículo e constatar o conteúdo que ele narrará para os educandos.

Na educação tradicional, que ainda predomina em nosso país, o currículo é pensado pela elite dominadora, de forma não dialógica, autoritária e excludente. Sobre essa questão, no livro “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor”, Freire e Shor (1986, p. 52) afirmam:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores.

Ao esclarecer sobre os conteúdos programáticos da educação, em cuja discussão, de vez em quando, Freire parecia mal compreendido, na obra “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, ele defende que

O problema fundamental, de natureza política e tocada por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (Freire, 1992, p. 56).

O pensamento de Freire se baseia na ideia de que o educador progressista deve assumir um posicionamento em face da questão dos conteúdos, empenhando-se na luta incessante em favor da democratização da sociedade, que implica a

democratização da escola como, necessariamente, a democratização, de um lado, da programação dos conteúdos, de outro, da de seu ensino. Freire (1992) defende que a educação tem que contribuir com a formação da consciência crítica dos sujeitos, estimular sua participação nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos. Enfim, proporcionar a participação dos sujeitos no mundo em que vivem.

O conteúdo programático ou currículo pensado sob a ótica freireana é originado a partir de uma práxis investigativa do contexto concreto em que os educandos vivem. Assim, ele é construído dialogicamente para que, a partir desse levantamento da realidade, educandos e educadores possam refleti-lo.

O educador humanista deve estabelecer suas ações educativas voltadas para a desocultação e transformação da realidade. Nesse sentido, o processo formativo se engendra a partir do diálogo sobre as situações reais em que vivem os educandos. Desse modo, para a organização do conteúdo programático, é necessário partir de situação presente, existencial, concreta, conforme salienta Freire (2005, p. 100):

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.

O conteúdo programático da educação libertadora deve ser buscado na realidade mediatizada. Desse modo, é nessa busca que o diálogo da educação como prática da liberdade se constitui. É nessa ocasião que se realiza a investigação do universo temático ou temas geradores.

Para explicar o que significa a investigação dialógica do universo temático ou temas geradores, Freire (2005, p. 101) assim argumenta:

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos 'temas geradores' e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus 'temas geradores'.

Inicialmente, é preciso enfatizar que o processo investigativo do tema gerador está diretamente relacionado ao engajamento para a superação das situações desumanizantes do processo de dominação econômico-social e política a que são submetidos os seres humanos. Outra questão profundamente relevante na investigação dos temas geradores é que Paulo Freire, conforme explicitamos anteriormente, visualiza, na democratização da escola, do conteúdo programático e do ensino, a possibilidade de os seres oprimidos serem sujeitos de todo o processo de produção de conhecimento.

Além disso, esse processo de investigação dos temas geradores permite que os educadores tenham a visão do universo concreto do educando, como também a percepção de como os educandos compreendem essa realidade. Nesse sentido, é possível propor uma formação educativa que os faça superar a visão ingênua da realidade, bem como sua alienação, promovendo, assim, a construção do conhecimento crítico sobre o contexto concreto em que vive.

Sobre o conceito de tema gerador, Freire (2005, p. 102) afirma que

[...] não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada. Se assim fosse, a investigação se daria sobre sua existência ou não, contudo, [...] nos parece que a constatação do tema gerador como uma concretização, [...] dá-se através não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homem-mundo e homens-homens.

Para o autor, os investigadores dos temas geradores devem absorvê-los no diálogo com a/os comunidade/educandos, pois são explicitados no momento das falas e evidenciados nas práticas dos sujeitos; por meio da escuta, pelas “falas significativas” da população, as quais explicitarão suas contradições e, portanto, os temas geradores de diálogo. É importante enfatizar que, durante o processo investigativo, se o educador imaginar quais situações-limites delineiam os temas geradores, de modo que já se tenha a hipótese preestabelecida do que iria encontrar, e os sujeitos não evidenciaram em suas falas as situações-limites daquela comunidade, elas não poderão engendrar os temas geradores, mesmo que sejam problemas relevantes daquela comunidade, pois não partiram dos sujeitos investigados.

Os seres humanos são os únicos seres capazes de transformar, criar, produzir

coisas, bens materiais, como também ideias e concepções. Freire (2005, p. 107) afirma que, “[...] através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais”.

Os seres humanos como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão são capazes de ter não só a sua própria atividade, mas ter a si mesmos como objetos de sua consciência. Sendo assim, Freire apresenta aspectos para refletirmos a história e as relações que os homens e mulheres estabelecem entre si.

Ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora a partir da transformação que realizam nele, os seres humanos não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (Freire, 2005).

Conforme o autor, os homens e mulheres, “[...] porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (Freire, 2005, p. 104).

Na medida em que os seres humanos se encontram condicionados, eles mesmos, por sua própria essência, superam essas situações. Homens e mulheres instituem uma relação dialética com o mundo, que lhes proporciona uma reação imediata numa situação de opressão e que promove a rejeição de questões e situações que lhes são feitas de forma impositiva.

Os indivíduos são capazes de reagir aos condicionamentos a que são submetidos e, por meio da reflexão, estabelecer uma ação que favoreça mudanças, inclusive nas suas relações com o mundo, pela transformação do espaço e do mundo onde vivem.

Retomando a questão dos temas geradores, Freire (2005, p. 107) assegura que:

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao *ser mais* dos homens, constituem os temas da época.

Segundo Freire (2005), de acordo com seu entendimento sobre os temas da época, os seres humanos definem suas tomadas de posição frente ao mundo que poderão ser contraditórias. Uns realizam ações que contribuem para a manutenção da realidade histórica, outros se orientam pela compreensão crítica dos temas e, portanto, realizam ações críticas e transformadoras de sua realidade. No entanto, é necessário que homens e mulheres percebam a sua relação dialética com as situações-limites, para tematizá-las e superá-las.

Enquanto os temas [geradores] não são percebidos como tais, envolvidos e envolvendo as 'situações-limites', as tarefas referidas a eles, que são as respostas dos homens através de sua ação histórica não se dão em termos autênticos ou críticos. [...]

Desta forma, se impõe à ação libertadora, que é histórica, sobre um contexto, também histórico, a exigência de que esteja em relação de correspondência, não só com os temas geradores, mas com a percepção que deles estejam tendo os homens. Esta exigência necessariamente se alonga noutra: a da investigação da temática significativa (Freire, 2005, p. 108-109).

Dessa forma, os temas geradores são a manifestação dos seres humanos, baseados na sua relação dialética com as situações-limites. Essa manifestação compreende a realidade objetiva, mais a compreensão que os homens e as mulheres têm dela. Sendo assim, a realidade concreta precisa ser apreendida como uma característica dialética entre objetividade e subjetividade. De acordo com Freire (2005, p. 41), “[...] não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas”.

O pensamento freireano para o conteúdo programático ou currículo por temas geradores requer que se parta da realidade concreta, seja pela ação dos educandos ou por seu pensamento-linguagem.

Para Freire (2005, p. 118), “[...] educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo”. Nesse sentido, “[...] na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a ‘palavra geradora’, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador” (Freire, 2005, p. 119). Portanto, de acordo com Freire (2005), na visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus

anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade.

Sobre a investigação temática, Freire (2005, p. 116) afirma:

[...] a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade.

No pensamento de Freire (2005) sobre a investigação temática, ele deixa claro que a preocupação com a problematização dos temas deve estar presente devido a suas vinculações com outros temas. Afirma, ainda, que não é possível elaborar um programa a ser doado ao povo; também não é elaborar roteiros de pesquisa do universo temático, a partir de pontos prefixados pelos investigadores, que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação.

A teoria freireana sobre currículo por temas geradores, de natureza conscientizadora e comprometida com a realidade social, é descrita em sua obra “Pedagogia do Oprimido”. Dessa forma, apresentamos, a seguir, as características marcantes das fases da investigação dos temas geradores, desse pensar autêntico de Paulo Freire.

A primeira fase se evidencia pela observação da realidade. Preliminarmente, delimita-se a área a ser estudada, busca-se estabelecer uma relação de confiança por meio do diálogo e apresenta-se a proposta de trabalho às pessoas envolvidas. Caso a proposta seja aceita e tenha adesão, tanto da investigação quanto de todo processo que seguirá, os investigadores devem estimular os presentes para que, dentre eles, nomeiem quais participarão diretamente do processo de investigação como seus auxiliares. Estes, portanto, atuarão como sujeitos ativos da investigação. A partir dessa relação, investigadores e equipe local iniciam uma série de visitas, em busca de informações sobre a vida na área, de conhecimentos prévios acerca dos conflitos e contradições das situações-limites presentes naquela realidade. A única posição assumida pelos investigadores, nesta tarefa “[...] que se espera se faça comum aos homens cuja temática se busca investigar é a da percepção crítica de sua realidade, que implica num método correto de aproximação do concreto para desvelá-lo. E isto não se impõe” (Freire, 2005, p. 121).

De acordo com Freire (2005), em suas visitas, os investigadores vão fixando sua

“mirada” crítica na área em estudo, como se ela fosse uma espécie de *sui generis*, “codificação”<sup>7</sup> ao vivo que os desafia. Assim, visualizando a área como totalidade, tentarão, visita após visita, realizar a “cisão” dela na análise das dimensões parciais que os vão impactando.

“Neste esforço, de ‘cisão’ com que, mais adiante, voltarão a adentrar-se na totalidade, vão ampliando a sua compreensão dela, na interação de suas partes” (Freire, 2005, p. 121).

O educador pernambucano aponta como os investigadores procedem nessa etapa investigativa inicial.

Na medida em que realizam a “descodificação”<sup>8</sup> desta “codificação” viva, seja pela observação dos fatos, seja pela conversação informal com os habitantes da área, irão registrando em seu caderno de notas, as coisas mais aparentemente pouco importantes. A maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser. O seu comportamento no culto religioso, no trabalho. Vão registrando as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento (Freire, 2005, p. 121- 122).

Freire (2005) sugere que os investigadores compareçam na área investigada em momentos distintos. Eles devem redigir um pequeno relatório das visitas, cujo conteúdo é discutido pela equipe, para avaliarem os achados. Nesse processo, todos os indivíduos envolvidos na investigação devem participar. Essa avaliação em equipe é, na verdade, um segundo momento de “descodificação” ao vivo. Nessa ocasião, vão todos expondo como perceberam e sentiram este ou aquele momento que mais os impressionou no ensaio “descodificador”. Dessa forma, a “cisão” que cada um fez da realidade, no processo particular de sua decodificação, remete-os, dialogicamente, ao todo “cindido”, que se retotaliza e oferece aos investigadores uma nova análise. Quanto mais cindem o todo e o re-totalizam na re-admiração que fazem da sua admiração, mais vão se aproximando dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área.

---

<sup>7</sup> A codificação de uma situação existencial, para Freire (2005), é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. Tal codificação poderá ser fotografada ou desenhada, podendo ser também oral. Consiste, nesse caso, na apresentação, em poucas palavras, que fazem os investigadores de um problema existencial.

<sup>8</sup> De acordo com Freire (2005, p. 112), “[...] a descodificação é a análise crítica da situação codificada”.

Após refletirmos sobre o findar dessa etapa, compreendemos que, para que o processo investigativo seja realizado com qualidade, é necessário que todos os envolvidos tenham percepção crítica da realidade, a fim de apreenderem suas contradições na relação dialética consciência-mundo, sem se prenderem a visões parciais da realidade, mas na compreensão de sua totalidade. No entanto, esse movimento de descodificação das contradições, pela cisão do todo em partes, vice-versa, é fundamental para a captação das contradições mais centrais do processo de investigação da temática significativa da área.

A segunda fase da investigação temática se dá pela análise crítica. Após a constatação do conjunto de contradições em que se encontram envolvidos os indivíduos da área, com base nos dados que recolheram, é o momento da escolha de algumas dessas contradições que delimitarão a elaboração das codificações que vão servir à investigação temática.

Freire (2005) destaca que essa forma de trabalho ocorre sempre em equipe e que a elaboração das codificações deve obedecer a certos princípios que norteiam a confecção das puras ajudas visuais: a) deve representar situações conhecidas pelos indivíduos envolvidos na investigação temática, o que lhes possibilita nelas se reconhecerem; b) não devem ter seu núcleo temático, de um lado, demasiado explícito, para não correr o risco de se transformar em codificações propagandistas; de outro, demasiado enigmático, para não correr o risco de se fazer um jogo de adivinhação ou “quebra-cabeça”.

Segundo Freire (2005), ao oferecerem possibilidades plurais de análise, no processo de sua descodificação, as codificações, na organização de seus elementos constituintes, devem ser uma espécie de “leque temático”. À medida que os sujeitos descodificadores incidem sua reflexão crítica sobre elas, irão “se abrindo” na direção de outros temas.

Sobre a descodificação, assim afirma Freire (2005, p. 127):

Como a descodificação é, no fundo, um ato cognoscente, realizado pelos sujeitos descodificadores, e como este recai sobre a representação de uma situação concreta, abarca igualmente o ato anterior, com o qual os mesmos indivíduos haviam apreendido a mesma realidade, agora representada na codificação.

Promovendo a percepção da percepção anterior e o conhecimento do

conhecimento anterior, a descodificação, desta forma, promove o surgimento de uma nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento.

Dessa forma, a nova percepção e o novo conhecimento se prolongam, sistematicamente, na implantação do plano educativo, que se constitui daí em diante. Para Freire (2005), após as codificações preparadas e, posteriormente, todos os possíveis ângulos temáticos estudados pela equipe interdisciplinar, inicia-se, então, a terceira fase da investigação. “Nesta, voltam à área para inaugurar os diálogos descodificadores, nos *círculos de investigação temática*” (Freire, 2005, p. 130, grifo do autor). Esse é o momento de operacionalizar os círculos de investigação com a descodificação do material elaborado pelos especialistas. As discussões vão sendo gravadas para posterior análise dos especialistas, durante a qual é indispensável a presença de alguns participantes do círculo de investigação, bem como dos auxiliares da investigação, os representantes do povo. Como afirma Freire (2005, p. 130):

Do ponto de vista metodológico, a investigação que, desde o seu início, se baseia na relação simpática de que falamos, tem mais esta dimensão fundamental para a sua segurança – a presença crítica de representantes do povo desde seu começo até sua fase final, a da análise da temática encontrada, que se prolonga na organização do conteúdo programático da ação educativa, como ação cultural libertadora.

Nessas reuniões de descodificações, é necessário registrar as reações dos sujeitos descodificados, cabendo ao investigador, para além de ouvir os indivíduos, também desafiá-los, problematizando a situação existencial, buscando, assim, o caminho da conscientização da situação apontada na investigação temática. Destacando o que Freire (2005, p. 132) aponta: “[...] conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização”.

Freire enfatiza que, na ação educativa, deve ser levado em conta que a dialogicidade começa na investigação temática e não em leituras de textos que não possuem significação. Portanto, em nada dialogam para a superação das situações-limites vividas pelos sujeitos, tendo em vista que todo aprendizado deve ser intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real experienciada pelos sujeitos.

De acordo com Freire (2005), a última etapa se inicia quando os investigadores, terminadas as descodificações nos círculos, dão começo ao estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados. Nessa fase, os investigadores vão ouvindo as gravações das descodificações, analisando e estudando as anotações feitas e catalogando os temas explícitos ou implícitos em afirmações feitas nos “círculos de investigação”. Esses temas devem ser classificados num quadro geral de ciências, na busca por uma visão mais particular das especializações, sem que isso proporcione uma visão de conhecimento isolado, nem signifique, contudo, que sejam vistos, na futura elaboração do programa, como fazendo parte de departamentos estanques. Desse modo, concluída a delimitação temática, Freire (2005, p. 134) afirma: “[...] caberá a cada especialista, dentro de seu campo, apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de ‘redução’ de seu tema”. Ele acrescenta, ainda, que “[...] no processo de ‘redução’ deste, o especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma sequência entre si, dão a visão geral do tema ‘reduzido’” (Freire, 2005, p. 134).

No processo de continuação, discute-se cada projeto específico, e as sugestões dos vários especialistas são anotadas e “[...] ora se incorporam à *redução*<sup>9</sup> em elaboração, ora constarão dos pequenos ensaios a serem escritos sobre o tema *reduzido* ora uma coisa e outra” (Freire, 2005, p. 134, grifos do autor). Junto às sugestões bibliográficas, essas experiências contribuem para a formação dos educadores-educandos que trabalharão nos círculos de cultura. Conforme evidencia Freire (2005), num esforço de “redução” da temática investigativa, a equipe necessitará de colocar temas fundamentais que não apareceram nos diálogos com o povo, comprovando, assim, a dialogicidade da educação, pois confere aos educandos-educadores o direito de participar, incluindo temas não sugeridos. Estes, por sua função, são chamados de “temas dobradiça”: ora facilitam a compreensão entre dois temas no conjunto da unidade programática, ora contêm, em si, as relações a serem percebidas entre o conteúdo geral da programação e a visão do mundo que esteja tendo o povo. Enfim, elaborado o programa, é momento de confeccionar o material didático. Então, com o material preparado e junto aos pré-

---

<sup>9</sup> “Na ‘redução’ temática, que é a operação de “cisão” dos temas enquanto totalidades se buscam seus núcleos fundamentais, que são as suas parcialidades. Desta forma, ‘reduzir’ um tema é cindi-lo em suas partes para, voltando-se a ele como totalidade, melhor conhecê-lo” (Freire, 2005, p. 134-135).

livros sobre toda a temática, a equipe de educadores está apta a devolvê-la ao povo, de forma sistematizada e ampliada (Freire, 2005).

Em suma, o mais importante numa concepção problematizadora de educação é que os homens se sintam sujeitos do seu pensar e, assim, sejam capazes de discuti-lo a partir de sua própria visão de mundo, apresentada nas suas propostas. Dessa forma, propõe-se a busca do conteúdo programático, do conhecimento, por criação de ideias e por transformá-las em ação, por meio da dialogicidade e da conscientização. Por isso, na próxima subseção, faremos uma reflexão acerca da categoria fundamental do pensamento político-pedagógico freireano: a conscientização.

### 5.7 A CONSCIENTIZAÇÃO

Uma educação verdadeiramente libertadora, comprometida com o processo de humanização dos seres humanos, não pode se limitar a uma prática educativa que faça depósitos de conteúdos e a uma percepção espontânea e superficial da realidade, portanto, do senso comum. Por isso, é necessário uma prática educativa que promova a “[...] conscientização, através do desenvolvimento crítico da tomada de consciência, indo além dessa fase espontânea da apreensão do real para chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna objeto cognoscível” (Gadotti, 2016, p. 15).

No livro “Conscientização”, Freire (2016) afirma que, ao ouvir pela primeira vez esse termo, percebeu imediatamente a profundidade de seu significado, pois ele estava absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma abordagem crítica da realidade. Assim, afirmou: “Costuma-se pensar que sou o autor deste estranho vocábulo ‘conscientização’, por ele ser o conceito central de minhas idéias sobre educação” (Freire, 2016, p. 55). Acrescenta, ainda, que o termo foi criado pela equipe do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), em 1964, aproximadamente, composta, dentre outros, pelo filósofo Álvaro Vieira Pinto e o professor Guerreiro. Paulo Freire sofre grandes influências desses pensadores ao elaborar o seu pensamento.

Em entrevista ao Instituto de Ação Cultural de Genebra (1973), publicada na obra “Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos” (1981), Paulo Freire foi solicitado

que esclarecesse as mistificações provenientes de interpretações ambíguas ou distorcidas da palavra conscientização e restituísse seu verdadeiro conteúdo. Assim explicitou Freire (1981, p. 113):

O esforço de conscientização, que se identifica com a própria ação cultural para a libertação, é o processo pelo qual, na relação sujeito-objeto, várias vezes referida nesta entrevista, o sujeito se torna capaz de perceber, em termos críticos, a unidade dialética entre ele e o objeto. Por isto mesmo, repitamos, não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teoria-prática, reflexão-ação.

Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo, que é próprio dos indivíduos. De acordo com o educador pernambucano, para os seres humanos, como seres de práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho (Freire, 1981).

Assim sendo, a partir da percepção crítica da unidade dialética entre sujeito-objeto, o homem, por seu empenho para a conscientização, por meio de uma práxis libertadora, é capaz de transformar o mundo mediante seu trabalho.

A criticidade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo implicam em que estas relações se dão com um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural. Para os seres humanos, o aqui e o ali envolvem sempre um agora, um antes e um depois. Desta forma, as relações entre os seres humanos e o mundo são em si históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história em que se fazem mas, conseqüentemente, contam a história deste mútuo fazer (Freire, 1981, p. 55).

Para Freire (1981), a conscientização é engajamento histórico. Ela é igualmente consciência histórica: por ser inserção crítica na história, ela implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Dessa forma, à medida que os seres humanos atuam sobre a realidade, transformando-a com seu trabalho, que se realiza de acordo como esteja organizada a produção nesta ou naquela sociedade, sua consciência é condicionada e expressa esse condicionamento por meio de diferentes níveis de consciência.

Para melhor compreensão dos níveis de consciência, Freire (1967, 1981, 2016) realizou algumas considerações acerca da realidade histórico-cultural chamada de “cultura do silêncio”, em que se encontram formas especiais de consciência dominada.

Na obra “Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos” (1981), Freire declara que a constatação da cultura do silêncio implica no reconhecimento da cultura dominante e que ambas, ao não se gerarem a si próprias, constituem-se nas estruturas de dominação. Por outro lado, nem tudo o que compõe a cultura do silêncio é pura reprodução ideológica da cultura dominante. Nela há também algo próprio dos oprimidos, em que se amuralham para se defender, preservar-se, sobreviver.

Um dos aspectos a serem discutidos na análise da cultura do silêncio é o das relações entre o chamado Primeiro Mundo e o Terceiro. Aquele, o mundo que “fala”, que impõe, que invade; este, em momentos diferentes de suas relações dialéticas com aquele, o mundo que escuta, que segue, que se rebela, que é assimilado ou recuperado, que se rebela de novo, que se revoluciona, que se liberta, sem que esta sequência seja algo preestabelecido (Freire, 1981, p. 57).

Estamos, portanto, diante de uma “cultura do silêncio” que é imposta pelos países desenvolvidos aos países subdesenvolvidos. Estes, por sua vez, assumem uma relação de dominados que, em alguns momentos, tentam emergir de alguma forma para sobreviver.

As classes dominantes do Primeiro Mundo têm um poder hegemônico, que se exerce não só sobre os seus grupos e classes dominadas, mas sobre o conjunto das sociedades dependentes. As classes dominantes destas sociedades, subordinadas aos interesses daquelas, cujo estilo de vida tendem a reproduzir, exercem seu poder sobre as classes dominadas nacionais (Freire, 1981, p. 57).

Nesse cenário, temos a supremacia das classes dominantes do Primeiro Mundo sobre as sociedades dos países dependentes, cujas classes dominantes reproduzem a ideologia importada e mantêm a estrutura de poder da cultura dominante sobre as classes dominadas do país de origem.

Nesse contexto, Paulo Freire (1981, p. 58) afirma que “[...] a sociedade dependente é, por definição, uma sociedade semi-silenciosa. Suas classes dominantes não ‘falam’ – refletem a voz imperial”.

Porém o autor também enfatiza que

Somente quando as classes e grupos dominados, o Terceiro Mundo do Terceiro, transformam revolucionariamente suas estruturas é que se faz possível realmente à sociedade dependente dizer sua palavra. É através desta transformação radical que se pode superar a cultura do silêncio (Freire, 1981, p. 58).

Para Freire (2016), um tipo de consciência corresponde à realidade concreta de tais sociedades dependentes. É uma consciência historicamente condicionada pelas estruturas sociais e se caracteriza por sua quase “aderência” à realidade objetiva, ou sua quase “imersão” na realidade. A consciência dominada não se distancia o bastante da realidade para objetivá-la, a fim de que possa conhecê-la de maneira crítica. O que ele chamou de consciência “semi-intransitiva”:

Em sua quase imersão na realidade, esta modalidade de consciência não consegue captar muitos dos desafios do contexto ou os percebe distorcidamente. Sua semi-intransitividade envolve uma certa obliteração que lhe é imposta pelas condições objetivas. Daí que no seu “fundo de visão” os dados que mais facilmente se destaquem sejam os que dizem respeito aos problemas vitais, cuja razão de ser, de modo geral, é sempre encontrada fora da realidade concreta. É que, a este nível de quase imersão, não se verifica facilmente o que chamamos de “percepção estrutural” dos fatos, que implica na compreensão verdadeira da razão de ser dos mesmos. Desta forma, a explicação para os problemas se acha sempre fora da realidade, ora nos desígnios divinos, ora no destino, ou também na “inferioridade natural” de homens e mulheres cuja consciência se encontra a este nível (Freire, 1981, p. 59).

Freire (1967), na obra “Educação como Prática da Liberdade”, salienta que o conceito de “intransitividade” não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado. O ser humano, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. “O que pretendemos significar com a consciência intransitiva é a limitação de sua esfera de apreensão” (Freire, 1967, p. 58).

Na medida, porém, em que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que passam do seu contorno e aumentam o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com seu mundo, ele se “transita”. Seus interesses e preocupações, agora, alongam-se a esferas mais amplas do que a simples esfera vital.

Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem. Leva-o a vencer o seu compromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que, existir, é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico (Freire, 1967, p. 59).

A consciência transitiva se apresenta, num primeiro estágio, de forma ingênua. Isso porque ela se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas; pela tendência de julgar que o tempo melhor foi o tempo passado; pela subestimação do homem comum; por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da

massificação; pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas; pela fragilidade na argumentação; por forte teor de emocionalidade; pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica; pelas explicações mágicas. Essa nota mágica, típica da intransitividade, perdura, em parte, na transitividade. Ampliam-se os horizontes. Responde-se mais abertamente aos estímulos. Mas envolvem as respostas de teor ainda mágico. É a consciência do quase homem massa, em quem a dialogação, mais amplamente iniciada do que na fase anterior, se deturpa e se distorce (Freire, 1967).

Segundo Freire (1967), ao contrário da passagem da consciência “intransitiva” para a “transitivo-ingênua”, que se fez automaticamente, paralela à transformação dos padrões econômicos da sociedade brasileira, a passagem da consciência “transitivo-ingênua” para a “transitivo-crítica” não se deu automaticamente, mas por efeito de um trabalho educativo crítico com essa destinação.

A consciência crítica se caracteriza exatamente pela superação da condição de ingenuidade em que se encontra e passa a ter uma capacidade de apreensão da realidade e dos problemas sociais de maneira profunda e argumentativa. Assume uma postura dialogal e ativa, de responsabilidade social e política. Supera a condição de explicações mágicas, de posições quietistas e preconceituosas. Não aceita a massificação e busca, permanentemente, a humanização dos seres humanos (Freire, 1967).

De acordo com Freire (2016, p. 16),

A consciência crítica é o conhecimento ou a percepção que consegue desocultar certas razões que explicam a maneira como os homens e as mulheres estão no mundo. Ela desvela a realidade, conduz os seres humanos à sua “vocação ontológica” e histórica de humanizar-se. Ela se fundamenta na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos seres humanos sobre a realidade, promovendo a sua transformação criadora.

A educação precisa oferecer aos educandos a oportunidade de se descobrirem por meio da reflexão sobre sua existência. Deve estimulá-los a se tornarem mais conscientes das contradições da sociedade, inserindo-os criticamente na ação transformadora da realidade, para que sejam capazes de ter novas atitudes, marcadamente críticas e dialogais.

Para Freire (2016), a conscientização nos convida a assumir uma posição utópica perante o mundo, que transforma o conscientizado em “fator utópico”. Sobre a utopia, Paulo Freire (2016, p. 58) defende:

Para mim, a utopia não consiste no irrealizável, nem é idealismo, mas, sim, a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, os atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia também é engajamento histórico.

Para concluir, na obra “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”, o Patrono da Educação Brasileira (2000) reitera que a denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos. Esse sonho ou projeto está para a prática transformadora da sociedade como o desenho da peça que o operário vai produzir (e que tem em sua cabeça antes de fazê-la) está para a produção da peça.

Após essa imersão na teoria e no legado de Paulo Freire, parece-nos indiscutível e profundamente necessário ao educador progressista acreditar na utopia de um mundo mais humano, de justiça social e igualdade. Porém, consciente de que a transformação social só é possível com ação política, mudança no modo de produção capitalista e na estrutura da sociedade. A educação libertadora não pode fazer tudo isso, mas ela pode conscientizar, desalienar e mudar a compreensão da realidade.

## 6 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE COLATINA/ES: A PRÁXIS PEDAGÓGICA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AS MEDIAÇÕES DIDÁTICAS NA EMCOR “SÃO JOÃO PEQUENO” ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A finalidade deste capítulo é descrever as principais características do Município de Colatina no Espírito Santo, bem como relatar a trajetória da Educação do Campo e a implantação da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo no município. Descrever a Práxis Pedagógica da EMCOR “São João Pequeno” com a Pedagogia da Alternância e suas mediações didático-pedagógicas, além de analisar os dados da observação participante e, por fim, apresentar as potencialidades e os desafios dessa proposta no sistema público de ensino.

### 6.1 CONHECENDO O MUNICÍPIO DE COLATINA/ES E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Oh! Meu Rio Doce, doce são os seios da morena flor. Cor do seu ipê. Que vive sob as gameleiras, pés de jenipapo. Junto de você [...] (Canção Zé Geraldo).

Esta subseção é destinada à descrição do município de Colatina/ES, bem como de suas características. Colatina apresenta uma série de atrativos e se configura como uma cidade hospitaleira e pacata, capaz de causar boas lembranças em quem se aventurar a conhecê-la.

Localizado no noroeste do Estado do Espírito Santo, o município de Colatina é carinhosamente chamado de “Princesa do Norte” e teve como povos originários os “botocudos”<sup>10</sup>. No fim do século XIX, com a imigração europeia, os imigrantes alemães e italianos fundaram a Vila de Santa Maria. Com a emancipação político-administrativa, a vila recebeu um novo nome, passando a se chamar Colatina, em homenagem a Dona Colatina Soares de Azevedo, esposa de José de Melo Carvalho Muniz Freire, governador do Espírito Santo de 1892 a 1896 e de 1900 a 1904.

---

<sup>10</sup> Botocudos eram chamados os povos indígenas que habitavam a região de Colatina, antes da colonização dos portugueses. Havia diferentes tribos de povos indígenas na região, com costumes e línguas diversos. Os predominantes eram os Pancas, Mutuns, Crenaques, Guteraques, Nak-Nanuks, dentre outros. Os índios Botocudos pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê e também eram chamados de Tapuias e Aimorés. A denominação “*Botocudo*”, nome dado pelos portugueses, é fruto da visão externa e preconceituosa, que se tornou comum para se referir aos grupos tribais da região analisada, que tinham a tradição de utilizar no lábio e nas orelhas uma grande rodela de madeira (feita da madeira da árvore barriguda – *Chorisia glaziovii*) (Ribeiro; Neves, 2022, p. 43).



cúbicos por segundo. Sua nascente está nas Serras da Mantiqueira e Espinhaço, em Minas Gerais, e suas águas percorrem 875 quilômetros de extensão até a foz, desaguando em Regência, Linhares.

Segundo dados divulgados pelo IBGE (2022), Colatina é uma cidade de 1.398.219 km<sup>2</sup>, com cerca de 119.992 mil habitantes, sendo 88% na área urbana e 12% na zona rural. Apresenta uma densidade demográfica de 85,82 habitantes por km<sup>2</sup>. Estrategicamente localizada no centro do Estado, a cidade registra a maior potencialidade econômica da região norte. Está a 130 quilômetros de Vitória, capital do Espírito Santo, e por ela passa a estrada de ferro Vitória-Minas, a BR-259 e a Estadual 080 (Rodovia do Café).

Conforme o *site* oficial da Prefeitura Municipal, a topografia da cidade varia de ondulada para montanhosa, com altitudes entre 40 e 600 metros. O clima predominante é o quente úmido, típico do Vale do Rio Doce, com inverno seco. A temperatura média é de 28°C, o que vem sofrendo alterações, como nas demais regiões do Estado e do país, e a maior ocorrência de chuvas é registrada entre outubro e janeiro.

Nas atividades econômicas, Colatina se destaca na produção agropecuária do café conilon. Sobressai-se também na fruticultura, produção hortigranjeira, agroindústria familiar e na pecuária. Além da força econômica da agricultura, o município tem, ainda, atuação marcante na indústria, comércio e prestação de serviços, que geram milhares de empregos. Há destaque para o polo de confecções de roupas, que conta com mais de 600 empresas (97% micros e pequenas empresas), que oferecem milhares de empregos diretos e indiretos desde a década de 1970, quando se sobressaiu pelo processo de industrialização, tornando-se o maior polo de confecções têxtil do Espírito Santo. Além de se evidenciar na extração de rochas ornamentais e no setor moveleiro.

No setor turístico, os lugares e cenários para as pessoas conhecerem são: a Avenida Beira-Rio, o Cristo Redentor, o pôr do sol (segundo mais bonito do mundo), a Catedral do Sagrado Coração de Jesus, o Mirante de São Pedro Frio (que fica localizado na comunidade camponesa de São Pedro Frio), as Praças Municipais: Frei José, Altemar Dutra, da Igreja Católica de São Silvano, Dante Perim e Sol

Poente, e as cachoeiras do Oito e do Onze, no leito do Rio Pancas, afluente do Rio Doce.

O município é referência na área da saúde para toda a região do noroeste capixaba, possuindo, atualmente, três hospitais, que atendem por meio do Sistema Único de Saúde (SUS) – Hospital Silvio Avidos, Hospital e Maternidade São José e Santa Casa de Misericórdia – e cinco hospitais particulares – São Bernardo Apart Hospital, Casa de Saúde Santa Luzia, Casa de Saúde Santa Maria, Centro Médico de Colatina e Hospital Unimed Noroeste Capixaba.

No aspecto educacional, Colatina é conhecida pela formação de jovens, por meio da oferta de cursos de Ensino Superior. As Faculdades/Instituições mais renomadas e antigas do município são a Faculdade Castelo Branco e o Centro Universitário do Espírito Santo (Unesc); e as mais recentes são a Universidade Norte do Paraná (Unopar), a Universidade de Uberaba (Uniube), o Centro Universitário Internacional (Uninter) e a Multivix. A partir de 2007, o município assinou um convênio com o Governo Federal, por meio do qual foi instituído o Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB), disponibilizando e ampliando a oferta de cursos em nível superior e possibilitando parcerias com os Ifes *Campus* Colatina e *Campus* Itapina, que ofertam cursos nos níveis Técnico, de Graduação e de Pós-Graduação. Possui, ainda, 8 escolas estaduais (dentre as quais 6 atendem ao Ensino Fundamental e Médio) e um Centro de Educação de Jovens e Adultos, localizados na sede do município, e uma Escola Comunitária Rural, localizada no distrito de Angelo Frechiane. A rede municipal de ensino conta com 87 Unidades Escolares, sendo 64 escolas urbanas e 33 escolas do campo. Dentre as escolas do campo, 3 são Escolas Municipais Comunitárias Rurais, que atendem da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, e 30 são Escolas Municipais Unidocentes/Pluridocentes Comunitárias Rurais, que atendem à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em turmas multisseriadas. As escolas localizadas no campo se identificam com o movimento da Educação do Campo e oferecem ensino pautado na proposta político-pedagógica da Pedagogia da Alternância.

O perímetro rural do município de Colatina é organizado por 5 distritos: Itapina, Boapaba, Baunilha, Graça Aranha e Ângelo Frechiani, salvo, ainda, o distrito Centro,



ATIVIDADE ECONÔMICA	PORCENTAGEM
Agropecuária	1,70%
Indústria	23,27%
Serviços – Exclusive Administração, Defesa, Educação e Saúde Públicas e Seguridade Social	56,92%
Administração, Defesa, Educação e Saúde Públicas e Seguridade Social	18,11%

Fonte: IBGE Cidades, 2016.

Nas comunidades camponesas do município, habitam 12% da população de Colatina, sendo a maioria composta de famílias descendentes de alemães e italianos. A base econômica da maioria das famílias que residem nessas comunidades é a produção agropecuária familiar, com predominância para o cultivo do café conilon. Há também o cultivo de outras culturas, como o milho, o cacau, a pimenta, a banana, o feijão, a mandioca e o coco. Existem famílias que se dedicam ao cultivo de hortaliças e legumes e à produção de bolos, biscoitos, roscas, cocadas, salgados, conservas e doces em compotas. A criação de suínos e aves, bem como a de gado de corte e de leite, para a produção de queijos artesanais, também compõe a renda familiar de muitas famílias camponesas que comercializam alguns desses produtos nas Feiras Livres do município, as quais acontecem, aos sábados, no centro da cidade, e às terças-feiras, no bairro São Silvano. Alguns agricultores já têm seus clientes fixos, com o compromisso de toda semana adquirirem seus produtos; outros trabalham por encomenda e/ou vão de porta em porta aos estabelecimentos públicos e comerciais venderem seus produtos (Kelfer, 2020).

A estrutura fundiária de Colatina retrata o predomínio das pequenas propriedades. A predominância é da agricultura familiar<sup>11</sup>, sendo que, dos estabelecimentos, cerca de 65,9% são de agricultores familiares.

Tabela 2 - Número e área dos estabelecimentos agropecuários por tipologia, Colatina/ ES, 2017

<sup>11</sup> “Agricultura familiar corresponde a formas de organização da produção em que a família é, ao mesmo tempo, proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas” (Neves, 2012, p. 35).

Grupos de área total	Número Estabelecimento		Área (Hectares)	
	Agricultura não familiar	Agricultura familiar	Agricultura não familiar	Agricultura familiar
Mais de 0 a menos de 3 ha	74	193	113	314
De 3 a menos de 10 ha	155	459	857	2654
De 10 a menos de 50 ha	293	820	6731	18351
De 50 a menos de 100 ha	143	95	10550	5519
De 100 a menos de 500 ha	162	0	32049	0
De 500 a menos de 1.000 ha	12	0	7940	0
Produtor sem área	0	1	0	0
Total	839	1567	58240	26838

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário, 2017.

Nesse contexto, podemos afirmar que o Campo de Colatina/ES é um território camponês. Conforme afirma Fernandes (2012), o território camponês é uma unidade espacial caracterizada pelo seu uso. Essa unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução familiar e comunitária são fundamentais.

Assim, esse espaço se caracteriza em um território camponês que estabelece, na prática da agricultura familiar, suas relações e seu movimento de luta. Não a luta por terra, mas pela sobrevivência diária, por condições dignas, materialização e desenvolvimento de projetos de vida desses camponeses.

De acordo com Fernandes (2006, p. 28-29),

Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da multidimensionalidade territorial, constitui-se numa análise extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade. É impossível

explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção.

Acrescenta, ainda, que

Educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado etc, são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões (Fernandes, 2006, p. 29).

Essa compreensão mais ampla do conceito de território permite uma imersão sobre o movimento de luta que os povos camponeses de Colatina travaram em 1990, quando iniciaram as discussões sobre a Educação do Campo no município. Para Fernandes (2006), a educação como política pública é fundamental para o campesinato. Essa dimensão territorial é espaço essencial para o desenvolvimento de seus territórios. Dessa forma, é necessária uma política que atenda a sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas, e não como beneficiários e/ou usuários.

Discorreremos, daqui em diante, sobre o movimento de luta por uma educação adequada ao território camponês de Colatina.

## 6.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE COLATINA E A IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

As primeiras iniciativas de diálogo registradas sobre o processo histórico de implementação da Educação do Campo no município de Colatina ocorreram em 1990. A partir dessa época, iniciou-se a discussão sobre a possibilidade de se repensar a oferta da educação às populações desse território que, até então, era caracterizada pelos moldes da educação urbana.

A Educação para os povos do campo nesse período era ofertada nas escolas multisseriadas, até a quarta série, o antigo primário. Os estudantes que optassem pela continuidade dos estudos deveriam se deslocar até a sede dos distritos e, inicialmente, não havia transporte escolar. Nesse cenário, as famílias precisavam escolher entre a perda precoce do vínculo familiar e afetivo, as preocupações e a ausência nos cuidados com os filhos adolescentes, ou permitir que eles se hospedassem na casa de parentes ou amigos, na cidade ou nos distritos, para continuarem seus estudos. Diante disso, muitos estudantes encerravam seus

estudos na quarta série e iniciavam seu trabalho nas atividades rurais com os pais.

Com o passar do tempo, após muitas lutas, algumas comunidades rurais foram contempladas com o transporte escolar. Os estudantes eram submetidos a uma rotina exaustiva no trajeto e vivenciavam desafios, como as péssimas condições das estradas em períodos de chuvas e as condições precárias do transporte que, por muitas vezes, apresentavam defeitos pelas estradas. Essa nova realidade com o transporte escolar era vista como uma possibilidade de continuidade dos estudos, porém causava preocupações aos familiares dos estudantes, conforme aponta Zanotelli (2015, p. 7-8):

Muitas vezes, o transporte escolar gratuito, oferecido pelo poder público, é a única forma de acesso à escola pelos moradores da área rural. Contudo, existem fatores que limitam e dificultam a prestação do serviço deste transporte, como, por exemplo, vias não pavimentadas, em péssimas condições de circulação, principalmente em período de chuva onde atoleiros e buracos se intensificam. [...] é comum veículos muito velhos e precários transportarem estudantes em área rural.

Além das preocupações dos familiares com a segurança dos filhos durante o trajeto, outros fatores, como a distância, a alimentação inadequada, a rotina exaustiva (que prejudicava o rendimento nas aulas), geraram a insatisfação com o serviço de transporte escolar oferecido pelo poder público. Outro fator importante foi a mudança na postura e na compreensão dos adolescentes sobre o campo, que apresentavam uma visão preconceituosa e de negação das suas origens.

Arroyo (2007, p. 3) aponta que

[...] os alunos são deslocados para as escolas urbanas, com professores urbanos e colegas urbanos. As crianças, adolescentes ou jovens do campo esqueceriam sua identidade e cultura para serem socializados junto à infância, adolescência e juventude urbanas, com identidade e cultura urbanas. Políticas que expressam o total desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo.

A negação da identidade camponesa, bem como de sua cultura, foi sendo evidenciada no convívio das famílias com os estudantes. Esse é um problema originário da escola urbana, que não considera a realidade e a vivência do povo camponês, apresentando desafios em lidar com os estudantes do campo e, conseqüentemente, fortalecendo o êxodo rural.

A partir do intenso processo de êxodo rural que assolava o território camponês de

Colatina, no ano de 1990, num período de esvaziamento, principalmente, dos jovens do campo, surgiram, nas regiões do Vale de Santa Joana (Comunidades de Santa Joana e São João da Barra Seca) e do Vale da Boa Esperança (Distrito de Ângelo Frechiani), jovens camponeses ligados às Comunidades Eclesiais de Base e ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais, motivados a discutir sobre a possibilidade de trazer a experiência da Pedagogia da Alternância para o município. Porém, o fato não se tornou realidade, pois não encontraram apoio na política da administração municipal naquela ocasião.

De acordo com Andreatta (2013), no ano de 2001, por meio da construção coletiva do Plano Municipal de Educação, as comunidades campesinas retomaram o debate acerca da Educação do Campo no município, e a Pedagogia da Alternância ressurgiu com muita intensidade. Essa reivindicação foi aceita pelo poder público, e a Educação do Campo se tornou um projeto de política pública do município. Assim, no ano de 2004, foi criada a primeira escola em Pedagogia da Alternância de Colatina, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Agroecológica. Houve, na época, a possibilidade de implantar essa escola dentro do *Campus* da Escola Agrotécnica Federal de Colatina (hoje Ifes *Campus* Itapina), atendendo estudantes advindos das regiões de São Pedro Frio e São João Pequeno, regiões diferentes daquelas que se mobilizaram para a criação da escola em Alternância.

Em 2009, o município começou a desenvolver o Projeto Construindo e Reconstruindo a Educação Rural (Crer). Um projeto de formação continuada e de serviço e assessoria pedagógica para os professores das escolas multisseriadas, que atendiam aos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades camponesas. O objetivo era implantar algumas mediações didáticas da Pedagogia da Alternância, como: a formulação de temas geradores, a mística, o plano de estudo, o caderno da realidade, etc.

Conforme Andreatta (2013), em novembro de 2009, um novo planejamento foi realizado pelo poder público, por meio do Plano Plurianual (PPA). A reunião aconteceu na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, na comunidade da Reta Grande, Distrito de Ângelo Frechiani, com as famílias da região, inclusive as do Vale da Boa Esperança. Os mesmos jovens que sonharam por essa escola estavam presentes, mas agora em condição de pais

e mães. Mais uma vez, reivindicaram com vigor a escola para seus filhos.

Segundo o autor, ao mesmo tempo, na região de São João Pequeno, essa mesma reivindicação foi feita no também encontro de elaboração do PPA. Não se tratava da metodologia da escola, pois já estudavam na Escola Agroecológica, mas sim de levá-la para perto das famílias, uma vez que seus filhos tinham que ser transportados por mais de 50 km para chegarem à sede da escola.

Ao compreender as reivindicações das duas regiões, a Secretaria Municipal de Educação de Colatina, no ano de 2010, especialmente conduzida por Ana Paula Moschen, coordenadora das escolas do campo na ocasião, assessorada pela Raceffaes, iniciou o processo de implantação dos dois Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas): EMCOR<sup>12</sup> “São João Pequeno” e EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”. Seriam realizadas: formação para os educadores, adequação do espaço físico, bem como providências exigidas para o funcionamento das escolas com a metodologia da Pedagogia da Alternância (Andreatta, 2013).

Ao finalizar o ano de 2010, a EMEF Agroecológica teve suas atividades encerradas. Os estudantes atendidos na escola, que eram oriundos da região de São João Pequeno, passaram a estudar, em 2011, na EMCOR “São João Pequeno”. Já os estudantes oriundos da região de São Pedro Frio foram direcionados para outras EMEFs do município.

Ao iniciar o ano letivo de 2011, após realização das articulações, formações e planejamento da criação/adaptação pedagógica das duas EMCORs em Colatina, foi possível a implantação da Pedagogia da Alternância e o início das atividades.

A Escola Pluridocente Municipal (EPM) “São João Pequeno” passou a ser chamada de EMCOR “São João Pequeno”. O atendimento da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi ampliado para atender, também, aos Anos Finais do Ensino Fundamental, com a Pedagogia da Alternância em todas as turmas.

---

<sup>12</sup> Escola Municipal Comunitária Rural – essa modalidade de Ceffa se diferencia essencialmente das Escolas Famílias Agrícolas e das Casas Familiares Rurais, por atender às famílias da comunidade e circunvizinhanças e não funcionar com internato. A EMCOR trabalha nos turnos matutino e vespertino.

A EMEF “Pe. Fulgêncio do Menino Jesus”, localizada no Distrito de Ângelo Frechiani, passou pelo processo de adaptação pedagógica para a Pedagogia da Alternância, atendendo estudantes de dez comunidades rurais dessa região (Gava, 2011).

Após realizarmos uma breve explanação sobre a história da Educação do Campo de Colatina e a experiência com a Pedagogia da Alternância, passamos a apresentar, a seguir, alguns aspectos do trabalho realizado na EMCOR “São João Pequeno” com essa proposta teórico-metodológica.

### 6.3 A PRÁXIS PEDAGÓGICA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUAS MEDIAÇÕES DIDÁTICAS NA ESCOLA MUNICIPAL COMUNITÁRIA RURAL “SÃO JOÃO PEQUENO”

“Não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas”.  
(Gadotti, 2016, p. 26)

Como mencionado anteriormente, no ano de 2011, nasceu a EMCOR “São João Pequeno”, resultado de um movimento de luta coletiva e da consciência dos direitos dos povos do campo e dos professores das escolas multisseriadas da região. Na ocasião, eu atuava como professora da escola multisseriada na comunidade onde nasci e cresci. Após a realização de reuniões em todas as escolas multisseriadas da região, com o anúncio da reabertura da escola até o 9º ano do Ensino Fundamental, foi realizada a apresentação da proposta da Pedagogia da Alternância às comunidades que, prontamente, concordaram com a iniciativa. Nesse cenário, fui convidada a assumir as aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da escola. Movida pela alegria, euforia, responsabilidade e compromisso social que tomara conta de mim, prontamente me coloquei à disposição para assumir tal desafio.

Em um contexto de união e fortalecimento das parcerias com a comunidade, trabalho em equipe e de construção de um trabalho pedagógico que valorizava os saberes e a cultura dos camponeses e que dialogava com sua realidade, foi iniciado o trabalho com a Pedagogia da Alternância na EMCOR “São João Pequeno”. Vivenciamos muitos desafios, porém foram anos de momentos inesquecíveis, que marcaram para sempre a história dessa escola e dos sujeitos que por ela passaram.

A EMCOR “São João Pequeno” adota a Pedagogia da Alternância como proposta

teórico-pedagógica e está embasada no princípio de que a vida e a escola são espaços/tempos organicamente relacionados ao processo de ensino e o tempo escolar é alternado e integrado ao tempo familiar. O trabalho e as experiências sociais no meio integram o currículo e constituem os conteúdos vivenciais básicos da ação educativa da escola em alternância.

A formação é integrada e articulada por meio de temas geradores que envolvem todas as áreas do conhecimento. O desenvolvimento das aprendizagens é realizado de forma crítica e participativa, cooperativa, numa conjugação dos vários parceiros: estudantes, educadores, famílias, comunidades, lideranças e movimentos sociais.

Conforme Rodrigues, Brum e Telau (2023), o tema gerador é o eixo guia das atividades pedagógicas. Trata-se de temas centrais que aglutinam diversas atividades. São situações que emergem do diagnóstico, ou seja, situações de interesse e motivação das pessoas e da realidade de abrangência do Ceffa.

De acordo com os autores, os temas do Plano de Estudo são o detalhamento dos temas geradores, por isso eles podem e devem ser escolhidos pela escola, com o objetivo de visualizar a realidade local dentro da realidade mais geral. Assim, os temas de estudo mudam com mais frequência do que os temas geradores.

Para Begnami (2019a), a Pedagogia da Alternância, por meio de um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos, permite a investigação, a indagação e a problematização da realidade. O estudante é um sujeito ativo nesse processo de ensino-aprendizagem, que busca a ruptura com a forma tradicional de ensino, interligando os conhecimentos científicos com os saberes do cotidiano dos estudantes, através de uma visão crítica e de uma formação humanizadora.

Segundo Gimonet (2007, p. 28),

Sem instrumentos apropriados permitindo sua implementação, a alternância permanece sendo uma bela idéia pedagógica, porém sem realidade efetiva. Porque tudo se prende e a alternância, como outros métodos, funciona como um sistema em que os diferentes componentes interagem. Sem projetos ou sem rumos a dar o sentido, as técnicas e os instrumentos pedagógicos podem ser percebidos como justaposições de atividades escolares e sua implementação faltarem-lhe alma e dimensão. A eficiência educativa e formativa da alternância é ligada à coerência, existindo entre todos os componentes da situação de formação e, notadamente, entre as finalidades, os objetivos e os meios do dispositivo pedagógico.

Em nossa pesquisa, utilizaremos o termo “mediações”, em vez de “instrumentos”. Gerke de Jesus (2011, p. 80), ao abordar este tema sugere o termo “mediações” e justifica sua proposição criticando o termo “instrumentos”:

[...] tendo em vista que a ideia de instrumento nos remete ainda muito a uma educação tecnicista. Já a ideia de mediação nos propõe uma ruptura com essa perspectiva e se aproxima dos pressupostos da Alternância como metodologia das relações mediadas pelos sujeitos e seus contextos sócio-históricos.

Sobre as mediações, Janinha Gerke (2023, p.15, grifos da autora) afirma que

A concepção de **Mediações** nos aproxima da perspectiva de uma materialidade/mundo, histórica, cultural e social que medeia o processo de construção do conhecimento humano. Ademais, as **Mediações** na perspectiva da Pedagogia da Alternância não se restringem a uma dimensão aplicacionista de procedimentos técnicos e instrumentais a favor do alcance de objetivos formativos, mas se enredam em outra lógica. Nesse sentido, as **Mediações** figuram como elementos imprescindíveis na construção de uma Pedagogia que se produz nas relações de complementariedade e reciprocidade entre os espaços e tempos formativos, escola e comunidade, meio Socioprofissional; teoria e prática; educando e educador; saberes populares e saberes científicos disciplinares; entre outros, imprimindo a dimensão da totalidade, em contraposição às velhas dualidades.

Segundo Begnami (2019a), alternar os espaços e tempos de aprendizagens entre a escola e a vida cotidiana exige mediações didáticas específicas, para uma práxis efetiva de formação, que faça dialogar experiência cotidiana da vida com ciência, ou a prática com a teoria, numa perspectiva de compreensão da realidade, para agir sobre ela e transformá-la.

De acordo com Begnami e Burghgrave (2023), existe uma classificação conceitual das mediações pedagógicas desenvolvidas nos Ceffas do Brasil, em três grandes categorias, conforme Quadro 2, a seguir. Entretanto, essas classificações não são absolutas, pois uma mesma mediação poderá se configurar em mais de uma classificação.

Quadro 2 – Classificação conceitual das mediações pedagógicas

1- Mediações de pesquisas e compartilhamentos de saberes	2- Mediações de animação da vida de grupo e articulação escola-família-comunidade	3- Mediações de gestão das alternâncias, inserção socioprofissional e avaliação
Plano de Estudo, Colocação em Comum, Folha de Observação, Caderno Didático, Viagens e Visitas de Estudo, Intervenção Externa, Atividades de Retorno, Experiência Pedagógica/ Agropecuária e Caderno da Realidade	Auto-organização dos estudantes, Mística, Serão Educativo, Caderno de Acompanhamento da Alternância, Visita à Família e Comunidade, Formação das Famílias, Trabalho de Base e Tutoria	Reuniões da Equipe Pedagógica e Organização Semanal, Estágio, Feira Pedagógica, Projeto de Vida e Profissional do Jovem, Avaliação Semanal, Avaliação Coletiva e Plano de Formação.

Fonte: Begnami e Burghgrave (2023), organizado pela pesquisadora.

É importante enfatizar que as mediações didático-pedagógicas da Pedagogia da Alternância não estão finalizadas, como uma lista a ser cumprida. Elas são elementos inacabados e em constante evolução; são práticas inovadoras e criativas desenvolvidas no movimento Ceffas ao longo de sua história. Sempre que necessário, precisam ser reavaliadas, ressignificadas, de acordo com as premissas atuais, a realidade e as especificidades de cada região e dos sujeitos comprometidos e envolvidos nesse processo.

Conforme afirma Begnami e Burghgrave (2023, p. 18),

Sabe-se que as Mediações Pedagógicas da Pedagogia da Alternância emergiram historicamente, cada uma a seu tempo, a partir das práxis educativas dos CEFFAs e aos poucos foram incorporadas e assumidas pelo movimento, com contornos específicos em cada território, em cada país e cultura. Neste sentido, algumas práticas pedagógicas inseridas no conjunto das mediações tratadas na obra, podem causar certo estranhamento, por não fazer parte do arcabouço mais conhecido e tradicional das mediações. Contudo, elas devem ser compreendidas como um certo dinamismo, inovação e ressignificação decorrentes do movimento do real, que ocorre nos CEFFAs do Brasil. Sendo um conjunto de “atividades meio”, as Mediações Didáticas não estão fixadas em um cânone fechado e acabado.

O trabalho pedagógico desenvolvido a partir da utilização das mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância permite o diálogo entre escola, família e comunidade, possibilitando que o conhecimento produzido historicamente possa dialogar com problemas práticos e/ou necessidades de cada família/comunidade e propondo ações para a superação de desafios ou compreensão da realidade, entre outras questões. Nesse contexto, a vida se torna o eixo central do processo de aprendizagem, ponto de partida e de chegada da formação. Estabelece-se, assim, uma relação dialética entre o saber popular e o saber científico.

Na experiência pedagógica da EMCOR “São João Pequeno”, incorporaram-se à dinâmica da escola as mediações didáticas da Pedagogia da Alternância. No entanto, para sua efetivação, foram consideradas a realidade local, cultural e peculiaridades próprias da região, por isso, algumas mediações não foram adotadas.

Conforme mencionado anteriormente, uma das técnicas utilizadas para a coleta de dados desta pesquisa é a observação participante. Por meio dessa técnica, constatamos que são desenvolvidas as seguintes mediações pedagógicas na EMCOR “São João Pequeno”: Plano de Estudo, Colocação em Comum, Folha de Observação, Viagens e/ou Visitas de Estudo, Intervenção Externa, Experiência Pedagógica/Agropecuária, Caderno da Realidade, Auto-organização dos Estudantes, Mística, Caderno de Acompanhamento da Alternância, Reuniões da Equipe Pedagógica e Organização Semanal, Avaliação Coletiva, Avaliação de Habilidade e Convivência e Avaliação Final.

Tais mediações didático-pedagógicas se materializam concomitantemente ao desenvolvimento das atividades previamente planejadas na escola. Nesse sentido, após a realização do planejamento coletivo, em todo início de cada trimestre letivo ou em outros momentos que se julgar necessário, é aplicada aos estudantes da EMCOR “São João Pequeno” a mediação didática da Pedagogia da Alternância denominada Plano de Estudo.

De acordo com Telau (2015), o Plano de Estudo tem um duplo significado nos Ceffas. Ele é o método guia da Pedagogia da Alternância e o nome que recebe uma das mediações didático-pedagógicas, que é um roteiro de entrevista elaborado pelos estudantes e educadores, cuja finalidade é iniciar o estudo de um tema. Essa entrevista é realizada com pessoas da família ou comunidade de origem do estudante, de acordo com a abrangência estabelecida no planejamento. Concluída essa etapa, acontece a Colocação em Comum, momento de socialização das respostas obtidas através do Plano de Estudo, no qual são debatidas as constatações e formuladas as problematizações, chamadas de Pontos de Aprofundamento. Telau (2015) afirma, ainda, que, enquanto método, o Plano de Estudo consiste em orientar que todo o cotidiano e as atividades sejam pensados e consolidados de forma dialética. Dessa forma, valorizam-se as 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 se tornam significativas e necessárias. O método chega ao ápice quando a integração do conhecimento prévio com o conhecimento externo gera um novo conhecimento.

Dessa forma, para o trabalho com a mediação didático-pedagógica do Plano de Estudo, é preciso seguir algumas etapas, pois é necessária uma preparação prévia sobre ele. Para se estudar um tema, é necessário delimitar o que focar nesse tema, para não perder a dimensão, ou priorizar algo que não seja relevante. Por isso, no planejamento coletivo da equipe de educadores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da escola, constituindo-se como primeira etapa, elabora-se o enfoque do Plano de Estudo, formado pelos seguintes elementos: conteúdos, motivação, hipótese e abrangência.

Os **conteúdos** consistem no que desejamos estudar na pesquisa. São os assuntos que desejamos que sejam evidenciados e questionados aos entrevistados e os fenômenos da realidade que devem ser observados durante a realização da investigação.

A **motivação** é o “para quê” estudar tal tema.

A **hipótese** é o “porquê” (motivo) de estudar determinada temática.

Na **abrangência**, definimos alguns aspectos de planejamento da pesquisa, como a quantidade e o perfil das pessoas a serem entrevistadas, a dimensão geográfica e a previsão do tempo de duração nas atividades propostas pela pesquisa, que podem ser: observação, entrevista, acompanhamento, entre outros.

Configura-se como segunda etapa o momento previamente agendado com a equipe de educadores, no qual se coloca em prática o método de motivação do Plano de Estudo, que consiste no planejamento e preparação prévia de uma Mística<sup>13</sup> por parte do educador que acompanha a turma. Ela é executada com a ajuda de alguns

---

<sup>13</sup> Mística: descrita de forma pragmática, consiste na construção de cenários, apresentações de textos, teatro, dinâmicas, dramatizações, músicas e poesias que contribuem na reflexão e na relevância do tema em estudo.

estudantes. Esse momento místico visa motivar e contagiar os estudantes com o enfoque do novo tema de estudo, permitindo a realização das primeiras reflexões. Logo em seguida, os estudantes realizam a produção das perguntas do roteiro do Plano de Estudo que, posteriormente, é sintetizado e reorganizado pelo professor responsável pela turma. Nesse momento, é realizada a problematização, ou seja, o questionamento, através do roteiro de perguntas, que servirá de suporte para o diálogo com as pessoas que contribuirão com o estudo do fenômeno investigado.

É importante destacar que todas as etapas do Plano de Estudo são realizadas por turma, pois os temas de estudo de cada turma são diferentes. Em consequência disso, o método de motivação e o roteiro de perguntas também são diferentes.

Segundo Rodrigues, Brum e Telau (2023, p. 42), “[...] o Plano de Estudo é o método que vai permitir a mediação na Pedagogia da Alternância em sua práxis educativa”. De acordo com Brum e Telau (2016), ele pode ser organizado em cinco passos essenciais: fato concreto, análise, comparação, reflexão e ideia geral. São eles:

Fato Concreto: corresponde a compreensão de como determinado fenômeno ou fato acontece na realidade concreta. Este passo do método é o diagnóstico das situações;

Análise: referente ao entendimento que os sujeitos têm do fato concreto. A análise é um passo ainda de compreensão da realidade concreta, que ajuda a identificar como os sujeitos veem esta realidade, suas causas, consequências, vantagens e desvantagens;

Comparação: é o momento de estabelecer uma relação entre as diferentes formas sob as quais o fenômeno se manifesta ou se manifestou. É uma comparação no tempo e no espaço, que abre a possibilidade de “desnaturalizar” a realidade e emergir novos questionamentos;

Reflexão: é o momento de compreender os motivos, o sentido, as causas dos fatos. A reflexão se preocupa com a compreensão e esclarecimento para além do aparente, é a busca pelo entendimento a partir da ciência;

Ideia Geral: o último passo do método refere-se à generalização, seja de percepção das possibilidades e perspectivas que se tem sobre determinado fenômeno, ou mesmo da síntese de um novo conhecimento, gerado no confronto do senso comum com os elementos científicos (Brum; Telau, 2016, p. 8).

Reorganizada a produção do roteiro do Plano de Estudo, a partir dos passos do método descrito acima por Brum e Telau (2016), inicia-se a terceira etapa, que compreende a entrega do roteiro e a orientação aos estudantes para a realização da pesquisa. É importante enfatizar que os dados da pesquisa são registrados pelos estudantes.

A quarta etapa ocorre após o retorno dos estudantes à escola, na qual é realizada a apreciação do Plano de Estudo, momento em que, individualmente, são observadas as dificuldades e avaliado se os aspectos técnicos (qualidade, quantidade, desempenho, interesse, entre outros) foram cumpridos de acordo com a orientação do monitor.

Os dias e horários que retratam a quinta etapa são organizados pelo Coordenador Pedagógico da escola, momento em que os estudantes organizam a pré-síntese do Plano de Estudo, que consiste na preparação para a Colocação em Comum, que geralmente é realizada em grupos, após estabelecimento do critério “residir na mesma comunidade”. Porém, antes da reunião dos grupos, é necessário que o monitor planeje a metodologia e prepare os recursos. Durante a reunião dos grupos, cada estudante socializa suas respostas e, conforme a metodologia preparada pelo monitor, realizam a sistematização das respostas do grupo e combinam a socialização do grupo para a turma.

Em outra ocasião, previamente organizada, que representa a sexta etapa, é feita a Colocação em Comum do Plano de Estudo, que é o processo de socialização das respostas dos grupos, de acordo com a pré-síntese feita anteriormente. Nesse momento, são expostos os problemas que são comuns e que são produzidos a partir das reflexões levantadas pelo Plano de Estudo. Nessa etapa, também são estabelecidos os pontos de aprofundamento, que são questões surgidas na Colocação em Comum. É a partir da realidade problematizada que aparece um problema científico que merece um estudo aprofundado, por meio da ciência.

Encerrada a Colocação em Comum, na sétima etapa, o educador seleciona os conteúdos curriculares que explicarão cada problemática levantada. Ele organiza esses pontos de aprofundamentos em um cartaz, em forma de mapa conceitual, e o deixa exposto na sala de aula para que todos possam visualizar.

Ao finalizar esse trabalho, ocorre a última etapa, em que são realizadas pelos estudantes duas sínteses para os Planos de Estudo, geralmente uma individual e a outra coletiva.

A síntese individual é a organização das respostas da entrevista do Plano de Estudo, em forma de um texto. Cada estudante realiza o seu texto individualmente.

A síntese geral é a união das respostas de toda a turma. Geralmente, essa tarefa é destinada a dois estudantes que produzem a síntese, que é comum para toda a turma.

Segundo Rodrigues, Brum e Telau (2023), o Plano de Estudo é o eixo articulador da Pedagogia da Alternância, ele é um método pedagógico. É o Plano de Estudo que caracteriza a dinâmica do aprender e ensinar na Pedagogia da Alternância. É ele que transforma a alternância em uma Pedagogia, a alternância da Pedagogia da Alternância não é apenas uma dinâmica de alternar tempos e espaços, ela é a mediação dos processos de ensino-aprendizagem que se concretiza pelo Plano de Estudo.

Outra mediação pedagógica desenvolvida na EMCOR “São João Pequeno” é a chamada Folha de Observação. Ela é uma atividade pedagógica complementar ao Plano de Estudo. É uma mediação que permite realizar pesquisas complementares sobre a realidade dos estudantes, seu contexto sociocultural, suas relações sociais, seu modo de vida, suas relações de produção no trabalho, entre outras. Aprofunda temas dos Planos de Estudo que não foram suficientemente refletidos. Nesse sentido, é importante que seja realizada de forma interdisciplinar, para que a construção do conhecimento seja feita a partir de experiências práticas. Essa pesquisa empírica é realizada por meio de um questionário, encaminhado pelo monitor de uma ou mais áreas do conhecimento ao estudante, com o objetivo de conhecer sua realidade. A sistematização dessa pesquisa é feita em forma de texto e incorporada ao Caderno da Realidade.

De acordo com Vasconcelos (2023), a Folha de Observação seria uma forma de continuidade do trabalho de pesquisa de um Plano de Estudo, ampliando dados da realidade e ocupando os estudantes em cada estadia sócio-profissional, buscando sempre a continuidade da formação nos espaços e tempos escola-família-comunidade.

Com a finalidade de qualificar o trabalho pedagógico da escola e oportunizar aos estudantes vivenciarem, na prática, algumas atividades desenvolvidas na região, ou em outras localidades, como forma de adquirir novos saberes, aperfeiçoá-los ou até mesmo refletir sobre determinadas questões, está inserida, na proposta de

Planejamento Anual da escola, a mediação pedagógica Visitas e/ou Viagens de Estudo. No início do ano letivo, é realizado o planejamento dessa atividade, por meio das sugestões e indicações das famílias e monitores sobre os locais a serem visitados, baseados no tema gerador do Plano de Estudo de cada turma.

De acordo com Telau (2015), as Visitas de Estudo são aulas extraclasse com objetivo de verificar *in loco* experiências exitosas na região que estejam relacionadas ao tema gerador estudado por cada turma. Os estudantes se preparam estudando teoricamente o tema, elaborando um roteiro de entrevista e observação. A Viagem de Estudo ocorre uma vez ao ano, nas semanas que precedem o encerramento letivo, e tem por objetivo fechar o estudo dos temas geradores daquele ano. Se as Visitas têm um caráter comunitário, as Viagens são mais regionais ou intermunicipais e objetivam uma maior generalização e integração de experiências. Para Gimonet (2007, p. 48), “[...] a Pedagogia da Alternância extrapola os quadros e os muros da ‘escola’ e de suas práticas habituais. Nesse sentido, essas atividades justificam-se plenamente. De fato, elas assumem uma diversidade de papéis”.

Inicialmente, o monitor acompanhante da turma define o local a ser visitado, a delimitação da abrangência e o enfoque da Visita ou Viagem de Estudo. Após a definição do local a ser visitado e a confirmação de que aquela experiência atende aos objetivos propostos, inicia-se a preparação da Visita e/ou Viagem de Estudo. Em interação com a turma, ele apresenta o local a ser visitado, os objetivos a serem alcançados com a atividade e retoma as problematizações do Plano de Estudo. Concluída essa etapa, o monitor prepara com os estudantes, em grupo, um roteiro de estudo com questionamentos para serem feitos ao anfitrião do local visitado e os aspectos que precisam ser observados durante a visita. Faz com os estudantes a distribuição das tarefas a serem realizadas antes, durante e após a Visita ou Viagem de Estudo. São definidos, também, juntamente com a turma: o estudante que fará a apresentação da turma e dos objetivos da visita, os estudantes que farão as perguntas do roteiro de estudo, o estudante que fará o agradecimento e a entrega da lembrança ao anfitrião do local visitado e os estudantes que serão encarregados de organizar a alimentação e a água.

O monitor acompanhante é o responsável por todas as demandas da atividade. Ele envia documento para as famílias assinarem, autorizando o estudante a participar da

atividade; organiza o transporte em parceria com a Coordenação Administrativa e a Secretaria Municipal de Educação; realiza o contato com o responsável do local a ser visitado, entre outras tarefas. Na reunião do planejamento coletivo da equipe de monitores, que ocorre semanalmente, às quartas-feiras, no turno vespertino, o monitor-acompanhante da turma informa a toda a equipe sobre o andamento da organização da Visita ou Viagem de Estudo.

Concluída a etapa de planejamento da Visita ou Viagem de Estudo, em data e horário previamente agendados, realiza-se, na prática, a atividade; e as orientações dadas são assumidas pelos estudantes responsáveis pelas tarefas.

Durante a realização da Visita ou Viagem de Estudo, os estudantes fazem um círculo para que todos se vejam, numa perspectiva de relações horizontais entre eles. É importante destacar que os estudantes fazem anotações e sínteses, enquanto ouvem as respostas e as falas do visitado. Conhecem o local, fazem registros fotográficos, participam de atividades práticas, se for conveniente e se desejarem.

Após a realização da atividade, ao retornarem para a escola, é realizada uma avaliação da Visita ou Viagem de Estudo pelos estudantes, para verificar se os objetivos foram contemplados, os aspectos positivos, os aspectos negativos e as questões que podem melhorar. Concluído esse momento, eles são orientados sobre a produção do relatório da Visita ou Viagem de Estudo, para, posteriormente, ser inserido no Caderno da Realidade, assim como o roteiro e as fotografias. Sistematiza-se, assim, o registro dos conhecimentos produzidos e compartilhados na experiência vivenciada.

De acordo com Moro (2015), as Visitas/Viagens de Estudo são elementos que se interligam ao Plano de Estudo e apresentam como objetivos, dentre outros, conhecer novas realidades e incorporar conhecimentos que poderão ser utilizados em sua realidade local, a fim de perceber contradições, tirar hipóteses, superar dúvidas, dentre outros.

Após esse breve detalhamento sobre a práxis das Viagens ou das Visitas de Estudo na escola EMCOR “São João Pequeno”, discutiremos sobre mais uma mediação didática da Pedagogia da Alternância, a Intervenção Externa. O desenvolvimento do

trabalho com a Intervenção Externa se dá pela necessidade que os Planos de Estudos requerem: ampliação e aprofundamento do que se ensina nas aulas, possibilitando uma visão concreta das ações, outras interpretações e entendimento das temáticas dessas intervenções.

De acordo com Telau (2015), as intervenções são atividades transdisciplinares que ocorrem em forma de testemunho ou exposição de experiências relacionadas aos temas geradores estudados por cada turma. Em geral, essas atividades são feitas por pessoas da comunidade que acumulam certa experiência positiva em relação aos temas estudados. A pessoa socializa sua experiência e os estudantes a questionam sobre os métodos utilizados, os resultados, as dificuldades, de acordo com uma preparação prévia.

É função do monitor acompanhante de turma organizar a realização das Intervenções Externas da respectiva turma que ele acompanha. Nessa direção, primeiramente, ele observa, no planejamento anual da escola, quais são as temáticas planejadas para a turma, de acordo com os temas do Plano de Estudo, e define o tema da Intervenção Externa e quem será a pessoa convidada para realizar a tarefa.

A Intervenção Externa é uma oportunidade de partilha de saberes entre a escola, estudantes e pessoas das diversas esferas da sociedade, moradores antigos da comunidade, agricultores, professores, advogados, nutricionistas, lideranças da agroecologia, artesãos, agrônomos, enfermeiros, médicos, organizações sociais, entre outros. Enfim, essa diversificação de setores é compreendida como uma ampliação de uma Educação Plural, que permite aos estudantes vivenciarem a experiência de diferentes visões e interpretações dos fenômenos sociais, para, em seguida, construir sua própria concepção da realidade estudada. Dessa forma, é possibilitado aos estudantes ouvirem experiências diversas, que permitem a ampliação dos conhecimentos sobre determinados fenômenos, contribuindo, assim, para uma compreensão consciente e uma formação mais crítica acerca da temática estudada.

O monitor acompanhante de turma, após apresentar aos estudantes o tema da Intervenção Externa, o nome da pessoa convidada e os objetivos da atividade,

realiza uma Mística de motivação com a turma. Em seguida, é feita uma divisão em grupos para a produção dos questionamentos a serem feitos ao convidado. Também é organizado com os estudantes quem fará a apresentação da turma, do tema e dos objetivos da atividade, quem fará o agradecimento e a entrega da lembrança e quais estudantes farão os questionamentos do roteiro de estudo.

No dia e horário previamente agendados com o convidado, acontece a Intervenção Externa, na sala de aula da turma ou no refeitório. A turma fica disposta em semicírculo, realizando anotações e sínteses do conteúdo abordado, para, posteriormente, produzir um relatório em forma de texto, que será anexado no Caderno da Realidade.

A última etapa dessa atividade é a avaliação feita pelos estudantes e monitor acompanhante de turma, destacando as potencialidades, as fragilidades e sugestões de melhoria para as próximas intervenções.

A Intervenção Externa, conforme Vergutz e Costa (2023), constitui um diálogo de saberes, organizado em momentos de escuta, de perguntas e de falas, nos quais a dialogicidade se assume como a essência do pensamento. De acordo com Freire (1983), um diálogo que, pela reflexão e ação, assume a palavra como verdadeira práxis social comprometida com a humanização.

Outra mediação didático-pedagógica desenvolvida na EMCOR “São João Pequeno” é a Experiência Pedagógica Agropecuária. Nessa escola, essa atividade é desenvolvida apenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e se configura como a culminância do Plano de Estudo. De forma geral, seu enfoque está no estímulo para a educação ambiental. Ela é mais conhecida como Experiência na Estadia e na Sessão. Nos Ceffas de Colatina, tivemos dificuldades para realizar a Experiência na Estadia, pois nem sempre as famílias conseguem acompanhar e/ou ajudar os estudantes nessa tarefa. Sendo assim, optamos por trabalhar com a Experiência na Sessão, ou seja, no espaço de experimentação agropecuária (horta) da própria escola.

De acordo com o documento pedagógico orientativo sobre as Experiências nos CEFFAs em Colatina (2023), as Experiências na Sessão e na Estadia foram pensadas com esta dupla finalidade: um contato dos estudantes com a gestão e o

protagonismo de experiências agropecuárias e a progressiva iniciação científica. O projeto das experiências prima por essa integração dialética entre os elementos da vida cotidiana com a teoria, em que o trabalho, para além da prática, torna-se princípio educativo.

As Experiências na Sessão e na Estadia são atividades que envolvem estudos teóricos e práticos com hortaliças de ciclo curto, realizadas no primeiro semestre de cada ano. No caso da Experiência na Estadia, ou seja, nas casas ou comunidades de origem, os estudantes, dados os enfoques estabelecidos para cada ano, escolhem os temas/cultivos, elaboram um esboço da pesquisa, iniciam a revisão de literatura até a fase que trata do plantio, implantam a cultura que escolheram e continuam a pesquisa teórica acompanhando as fases de desenvolvimento e de manejo da cultura. Três a quatro meses após o plantio, encerram-se os estudos teóricos, coincidindo com a fase de colheita. Inicia-se a fase de análise dos dados empíricos e teóricos e as conclusões. Após essa fase, os estudantes socializam com colegas, educadores e convidados externos os resultados obtidos no campo teórico e prático, bem como suas conclusões. Nas Experiências na Sessão, ou seja, na sede da escola, cada turma realiza um experimento coletivo, que segue a mesma lógica da Experiência na Estadia (Telau, 2015).

Desse modo, precisamos enfatizar que a Experiência é estruturada a partir dos Temas Geradores e da Colocação em Comum dos Planos de Estudos de cada turma, baseada nas problematizações e na sistematização dos Pontos de Aprofundamentos e dos conteúdos. Assim sendo, a realização da Experiência na Sessão, na EMCOR “São João Pequeno”, materializa-se a partir da realização de momentos formativos realizados pela Secretaria Municipal de Educação e pela Coordenação Pedagógica da escola.

A equipe escolar recebe as orientações da Coordenação Pedagógica, acerca de como organizar a realização dessa mediação em cada turma, por meio do diálogo, troca de experiências e documento orientativo que contempla os temas, os enfoques de cada turma e orientações metodológicas da Experiência.

Conforme o documento orientativo sobre as Experiências nos CEFFAs em Colatina (2023), são necessários dez passos para a realização da Experiência na Sessão,

conforme Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 - Passos para a realização da Experiência na Sessão

Passos	Realização
1º	Motivação da experiência
2º	Implantação da cultura e escolha do tema
3º	Estabelecer a auto-organização do grupo
4º	Roteiro de pesquisa
5º	Estruturação do caderno de rascunho
6º	Início da pesquisa teórica
7º	Continuação da pesquisa teórica e descrição da pesquisa prática (sessão/estadia)
8º	Passar a limpo o relatório
9º	Organizar a apresentação (estadia/sessão)
10º	Apresentação

Fonte: Documento Pedagógico Orientativo para os CEFFAs de Colatina (2023), adaptado pela pesquisadora.

A seguir, apresentamos a figura 7, com uma etapa da Experiência na Sessão desenvolvida na escola.

Figura 7 - Mística da Experiência na Sessão



Fonte: arquivos da escola.

Segundo Oliveira Júnior e Paulino (2023), as experiências em sua práxis são um convite para os estudantes não apenas mensurarem, compararem, avaliarem os resultados produtivos das atividades agropecuárias, mas experimentarem a produção agropecuária em um sentido mais amplo, com mais significados do que a experimentação positivista. É um convite à Agroecologia.

De acordo com Janinha Gerke (2023), as mediações didáticas ou mediações

didático-pedagógicas são produções humanas singulares da Alternância, que dão materialidade aos seus princípios, articulam os pilares e garantem a organicidade da formação. Nessa ótica, é que na proposta pedagógica da EMCOR “São João Pequeno” está inserida a mediação didática Caderno da Realidade. Para Gimonet (2007, p. 40), “[...] o Caderno da Realidade e atividades inerentes constitui a peça mestra da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, porque permite efetivamente considerar e utilizar o espaço-tempo da vida sócio-profissional como componente real da formação”.

Gimonet (2007) afirma que o Caderno da Realidade representa a mediação didática e pedagógica que busca a unidade e a coerência de um conjunto de atividades que dá a dimensão de uma alternância integrativa e a possibilidade de sentido no processo de construção da autonomia dos sujeitos.

Segundo o “Documento Pedagógico Orientativo sobre o Caderno da Realidade para os Ceffas de Colatina” (2018), o Caderno da Realidade é um instrumento no qual os estudantes registram todas as atividades realizadas na sede da escola e no espaço de vivência familiar/comunitária que estão além dos registros das áreas do conhecimento. Em geral, os Cadernos são produções individuais, manuscritas e ilustradas, que têm o objetivo de organizar a formação geral e vivencial dos estudantes; além de contribuir com a contextualização e significação das áreas do conhecimento, uma vez que representam os saberes experienciados e prévios dos estudantes sobre o tema gerador estudado em cada período.

A dinâmica pedagógica da escola EMCOR “São João Pequeno” com o Caderno da Realidade é iniciada a partir da pesquisa do Plano de Estudo. A partir dele, o estudante produz dados sobre as questões que leva para o espaço familiar e comunitário, realiza a síntese pessoal, síntese do grupo, após a Colocação em Comum, e ilustração a partir do tema pesquisado. Acrescentam-se no Caderno da Realidade os relatórios de visitas de estudo, intervenções, questionamentos, observações, experiências, conclusões pessoais, desenhos, fotos, croquis, gráficos, entre outros. Cada estudante elabora o Caderno da Realidade por meio de textos, ilustrações e esquemas, informações, análises e interpretações de fatos, acontecimentos, práticas e aspirações do seu meio.

A estrutura do Caderno da Realidade segue as orientações gerais, que são utilizadas em todas as turmas, conforme Quadro 4 abaixo.

Quadro 4 – Estrutura do Caderno da Realidade

<b>Estrutura geral do Caderno da Realidade</b>	<b>Seções</b>	<b>Aspectos de cada seção de registro dos PE e relatórios</b>
Capa		Ilustração contextualizada com o tema, feita pelo estudante
Folha de rosto		Identificação do estudante
Roteiro de pesquisa	Seção 1	Roteiro de pesquisa do PE
Relatórios	Seção 2	Redação – síntese da pesquisa com ilustrações, croquis, mapas e gráficos
	Seção 3	Redação – Síntese Coletiva a partir da Colocação em Comum do PE
	Seção 4	Relatório de Visita de Estudo
	Seção 5	Relatório de Intervenção Externa
Obs.: Em todas as produções são orientadas ilustrações com visão crítica dos temas de estudo, tendo em vista a leitura e a compreensão da realidade.		

Fonte: Documento Pedagógico Orientativo sobre o Caderno da Realidade para os Ceffas de Colatina (2018), adaptado pela pesquisadora.

O monitor acompanhante de turma é o responsável pela orientação e motivação dos estudantes para a produção do Caderno da Realidade. Ele ainda realiza a avaliação dessa mediação quanto à sua organização, quantidade, qualidade, contextualização das informações, a coesão e coerências textuais (ortografia, caligrafia, concordâncias, organização das ideias, entre outros).

Outro elemento potencializador da organização do trabalho na Pedagogia da Alternância, desenvolvido na EMCOR “São João Pequeno” é a Auto-organização dos Estudantes. A dinâmica pedagógica com a experiência da auto-organização de todos os estudantes na escola é realizada todas as segundas-feiras, durante a primeira aula do dia. Para ativar seu protagonismo, os estudantes se organizam de forma associativa, em caráter informal, para participar de comissões que, geralmente, são: estudo, transporte, tarefas, cultura e mística, esporte e lazer, saúde e alimentação e agropecuária. Nessas comissões, eles sugerem, definem e participam ativamente da organização escolar da sessão (semana), tais como: campanhas de doações de alimentos, divisão das tarefas práticas, mística,

organização do ambiente; organizam-se em grupos e dividem funções, entre outros. Nessa oportunidade, são planejadas e organizadas, além de tarefas a serem realizadas de imediato, outras atividades que serão concretizadas ao longo da sessão.

Uma forma de organização desenvolvida na escola ocorre por meio da associação dos estudantes e pelo monitor responsável pelo setor<sup>14</sup> de Vida de Grupo<sup>15</sup>. Após a formação da associação dos estudantes, que são representantes das comissões da auto-organização, denominada Comissão Ampliada, são realizadas tarefas que envolvem toda a escola, como a produção das normas de vida de grupo, assembleias dos estudantes, atividades recreativas, entre outras. Dentre as finalidades da auto-organização da vida de grupo da escola, destaca-se a oportunidade de desenvolver os hábitos sociais, pois, sendo um grupo mais amplo que a família e com pessoas de distintas experiências, as dificuldades individuais são afloradas, possibilitando sua canalização.

A auto-organização da vida de grupo da escola tem por objetivo garantir a integração entre os estudantes, desenvolver o espírito de associativismo, promover a auto-organização na vivência em grupo, estimular a cooperação afetiva e solidária entre os sujeitos e zelar pelas normas de vida de grupo. Essas normas, produzidas pelos próprios estudantes, também devem ser consultadas para subsidiar as tomadas de decisões para os encaminhamentos, além de ser objeto de estudos para as reflexões com os estudantes.

A auto-organização pode ser apontada como um exercício pedagógico para a realização de experiências democráticas e de humanização dos sujeitos do espaço escolar. Essas práticas, posteriormente, podem ser refletir no comportamento do estudante, inclusive no desempenho da organização familiar, tornando-se, assim, uma mediação formativa no contexto da escola.

Segundo Telau e Nascimento (2017), a Auto-organização na Pedagogia da

---

<sup>14</sup> A gestão compartilhada é um dos princípios da Pedagogia da Alternância, portanto, para além do trabalho pedagógico, os professores das EMCORs assumem funções na gestão da escola, em diversos setores, participando, assim, de toda a organização político-administrativo-pedagógica da escola ( Ana Carla Gerke, 2023).

<sup>15</sup> Vida de grupo: é uma função relevante na organização da escola que tem o objetivo de orientar, auxiliar, motivar, criar, tudo que envolve a vivência coletiva no ambiente escolar.

Alternância constitui um mecanismo de desenvolvimento da gestão democrática, atrelada à formação integral da pessoa. Essa prática organizativa não representa apenas a forma de estabelecer as relações e dinamizá-las no trabalho do Ceffa, mas, sobretudo, de atingir os fins do processo formativo, que visa à emancipação dos sujeitos e à transformação social.

Vale enfatizar que, na EMCOR “São João Pequeno”, a Auto-organização deve ser concebida como uma estratégia política e pedagógica que precisa ser utilizada permanentemente no trabalho dos monitores, no desenvolvimento das mediações didáticas e nas diversas esferas do trabalho com a Pedagogia da Alternância. Isso inclui também as assembleias e formação das famílias, trabalho em equipe e formação dos monitores, uma vez que representa a oportunidade real do desenvolvimento da consciência coletiva e da humanização das relações. Nesse sentido, a Auto-organização assume um contexto de possibilidades sempre presente no cotidiano, mas aberta ao questionamento, à criatividade, ao seu aperfeiçoamento, de forma que seja possível a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. A seguir, a figura 8 representa o trabalho da Comissão de Mística da escola.

Figura 8 - Ornamentação sobre o Dia Mundial da Água realizada pela Comissão de Mística



Fonte: arquivos da escola (2022).

Outra mediação didática cultivada pelos Ceffas é a Mística. Segundo Bogo (2012), na atualidade, há pelo menos três formas de ver e interpretar as experiências místicas: sob a ótica das religiões, das ciências políticas e dos movimentos populares. Porém, neste estudo, vamos nos ater ao contexto dessa última forma. Para o autor, pela fundamentação filosófica, os movimentos populares

compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social.

De acordo com Moura, Gomes e Almeida (2021), em se tratando das ações coletivas e dos movimentos sociais, é imprescindível estabelecer uma conexão entre essas lutas e as místicas, como sendo práticas de suma relevância no sentido de alavancar as transformações sociais. Elas podem acontecer nas festividades e celebrações promovidas pelos movimentos sociais e outros grupos, como prática que possibilita a integração e socialização entre as pessoas. São momentos mediados entre uma apresentação e outra com intuito de motivar os indivíduos. A mística varia de acordo com o tema abordado em cada acontecimento.

Para Bogo (2012, p. 478),

A mística é o ânimo para enfrentar as dificuldades e sustentar a solidariedade entre aqueles que lutam. A mística não somente ajuda a transformar os ambientes e cenários sociais; acima de tudo, impulsiona e provoca mudanças por fora e por dentro dos sujeitos, tal qual o fazem as frutas, que, ao crescerem, ganham a massa que lhes dá volume e, ao mesmo tempo, por dentro, abrigam a formação das sementes.

O trabalho pedagógico da EMCOR “São João Pequeno” com as experiências místicas se dá no contexto descrito pelos autores acima mencionados. Uma das intencionalidades é que essa mediação didática contribua para a formação da criticidade e da consciência de classe, bem como para a construção de uma sociedade mais justa, humana, coletiva, que supere a condição de exploração do homem sobre o homem.

Um painel pintado com um desenho de um girassol estendido no chão, caixas de madeiras com hortaliças dispostas no chão que, juntas às cestas de sementes crioulas, trazem vida e beleza ao espaço. Um pouco de terra, semente de milho e palha de café formam o nome da escola: EMCOR “São João Pequeno”. Ao som de um violão, estudantes, famílias e monitores, de mãos dadas e em círculo, cantam: “Eu quero uma escola do campo, que não tenha cercas, que não tenha muros...”

Essa é uma breve descrição de uma Mística que é realizada na escola. Trata-se de um momento de reflexão, convocação, quase que um ritual impregnado de significado, que visa contagiar e sensibilizar as pessoas presentes. Na Pedagogia da

Alternância, a Mística é algo que está integrado ao processo formativo realizado pela escola e está presente no cotidiano, nos espaços físicos, nas relações, no jeito de ser das pessoas, algo que não foi teoricamente ensinado, mas interiorizado e vivenciado pelos sujeitos desse território. Segue, abaixo, a figura ilustrando uma Mística realizada pela escola.

Figura 9 - Mística realizada pela escola



Fonte: arquivo da escola (2023).

Outro dispositivo utilizado nos Ceffas para facilitar a integração com a família e permitir que o estudante tenha o registro do planejamento da rotina pedagógica da sessão e da estadia e possa se orientar é a mediação didática Caderno de Acompanhamento.

Conforme descrição do Caderno de Acompanhamento da EMCOR “São João Pequeno” (2024), esse Caderno ajuda os parceiros a acompanharem e cumprirem suas funções específicas na formação global do estudante. O papel dos familiares é acompanhar e garantir, junto com o estudante, a organização da estadia. Os familiares também registram observações importantes para os educadores sobre atividades da estadia ou orientações para a sessão, como questões relacionadas à saúde, frequência, convites, entre outras.

Na dinâmica de utilização dessa mediação na EMCOR “São João Pequeno”, durante a estadia, o estudante faz o preenchimento do Caderno, realiza as atividades que

forem organizadas na família/comunidade e as que forem orientadas pelos educadores. Na sessão, às segundas-feiras, na segunda aula do dia, o monitor acompanhante de turma coordena as reuniões de Colocação em Comum da estadia, bem como as novas orientações. Também acompanha e observa os registros do Caderno e, com os estudantes que apresentarem desafios no desempenho escolar, organiza os encaminhamentos com a família.

Outra mediação pedagógica essencial para a materialização da Pedagogia da Alternância na escola são as Reuniões da Equipe Pedagógica e Organização Semanal. Como mencionado anteriormente, o momento do planejamento coletivo semanal da equipe de monitores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EMCOR “São João Pequeno” ocorre todas as quartas-feiras, no turno vespertino. Há exceção de uma quarta-feira mensal, que é destinada à formação continuada e em serviço sobre a Pedagogia da Alternância, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação. Nessa data, reúnem-se todos os educadores da etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental dos três Ceffas do município de Colatina.

A Reunião da Equipe Pedagógica da escola é destinada ao planejamento semanal de todas as atividades que estão pautadas para a próxima sessão escolar. Inicia-se com a concretização das tarefas da Auto-organização, que são assumidas pelos monitores. Na pauta da reunião, é destinado um momento para os setores pedagógico, administrativo e agropecuário. Dentro do tempo previamente estabelecido, a coordenação de cada setor socializa os pontos de discussão, estabelecem-se diálogos entre a equipe e, em seguida, são definidas e encaminhadas as questões. São instantes necessários para elucidar os argumentos e promover o consenso, de maneira que as decisões sejam legitimadas pela participação e representem o melhor percurso a ser percorrido por todos.

De acordo com nossa observação, constatamos que outro elemento didático-pedagógico de avaliação na Pedagogia da Alternância incorporado na escola EMCOR “São João Pequeno” é a mediação denominada Avaliação Coletiva. Na Pedagogia da Alternância se desenvolvem os conhecimentos, habilidades e atitudes por meio da interdisciplinaridade, de forma contextualizada, contando com a participação coletiva de educandos e educadores/monitores. Dessa forma, a Avaliação Coletiva é interdisciplinar, envolvendo os conteúdos ministrados nas

diversas Áreas do Conhecimento, e traz em sua organização a coletividade em dois aspectos: primeiro, por ser uma avaliação que contempla o coletivo e a integração das Áreas do Conhecimento; segundo, pelo fato de ser realizada por grupos de estudantes. São grupos com características homogêneas relacionadas ao empenho e desempenho nos estudos naquele trimestre.

Em reunião da equipe pedagógica da escola definida previamente, é realizada a produção da Avaliação Coletiva por turma. Considerando o fator tempo, são necessários dois momentos distintos de reunião pedagógica para a produção da Avaliação Coletiva, por serem quatro avaliações diferentes. Os temas da Avaliação são baseados nos temas de estudos das turmas, referentes aos trimestres estudados. Ela é produzida em forma de mapa conceitual. Os monitores das Áreas do Conhecimento pensam previamente sobre o conteúdo a ser avaliado, pesquisam e levam textos sobre o tema gerador ou subtemas estudados, que servirão de base para a produção da Avaliação. A equipe escolar contribui na elaboração textual das questões, realizando a contextualização dos conteúdos e interligando as questões umas às outras.

Concluída a etapa de produção da Avaliação Coletiva, é necessário pensar e elaborar um método para motivar os estudantes, através de uma Mística que antecederá a realização da Avaliação. Ela pode ser coletiva (reunindo todos os estudantes) ou individual por turma.

Para a realização da Avaliação Coletiva, é necessário que os estudantes já estejam divididos em grupos com características homogêneas. Essa tarefa é realizada pelo monitor acompanhante de turma. A Coordenação Pedagógica da escola organiza os horários e locais que as turmas utilizam para se reunir e socializa com os demais monitores. Em seguida, as avaliações são entregues a cada grupo pelo monitor acompanhante de turma, e são feitas as orientações, a leitura da Avaliação e esclarecimentos das eventuais dúvidas. Os estudantes de cada grupo precisam eleger um coordenador, que faz a coordenação das falas no grupo, e um secretário, que realiza os registros das discussões, ideias e encaminhamentos. Assim, inicia-se a realização da Avaliação Coletiva pelos estudantes, que podem consultar materiais, livros didáticos, cadernos, entre outros. Os monitores devem estar disponíveis para sanar quaisquer dúvidas que possam surgir na execução das questões.

Encerradas as produções da Avaliação Coletiva, a equipe de monitores faz a apreciação, realizando a avaliação das respostas das questões, atribuindo nota a elas.

Conforme Documento Orientativo sobre a Avaliação Coletiva dos Ceffas de Colatina (2024), a finalidade da Avaliação Coletiva é desenvolver o espírito coletivo e interdisciplinar entre os diversos agentes envolvidos no processo educativo, buscando resolver as questões de fragmentação do conhecimento, próprias dos esquemas convencionais. Considera as diversas situações vividas pelos educandos, estimulando e valorizando o conhecimento contextualizado e integrado, bem como promove a integração da equipe no processo avaliativo de ensino-aprendizagem.

A partir daqui, discorreremos sobre a mediação didático-pedagógica Avaliação de Habilidade e Convivência. Ela ocorre uma vez por trimestre e abrange as temáticas do envolvimento dos estudantes no mundo de trabalho da família; do relacionamento social e do desenvolvimento dos estudos, respectivamente.

Segundo o Documento Orientativo sobre a Avaliação de Habilidade e Convivência dos Ceffas de Colatina (2018), essa Avaliação contribui com o diagnóstico dos principais desafios e os avanços no decorrer da formação, apresentados nos diversos aspectos da formação integral, sintetizados no desenvolvimento das atividades práticas (Saber Fazer), no relacionamento social (Saber Ser) e no desenvolvimento do conhecimento (Saber Saber).

De acordo com o documento, avaliar as atividades dos estudantes é, sobretudo, contribuir com o desenvolvimento dos jovens na superação de seus desafios, em vista da formação de sua personalidade, seu caráter e sua conduta, para que eles possam cumprir seu papel de pessoa equilibrada na sociedade. Para tal finalidade, a Avaliação de Habilidade e Convivência ultrapassa as dimensões curriculares dos processos de ensino e aprendizagem e envolve dimensões que constituem a integralidade do ser humano.

Visando cumprir tal finalidade, é necessário que a equipe pedagógica da escola siga algumas etapas/fases, sendo a primeira delas a realização de reunião dos monitores para discutir: temas, objetivos, enfoques, roteiros, metodologias para a motivação, cronograma e pontuação da Avaliação de Habilidade e Convivência.

Finalizada essa fase inicial de preparação por parte da equipe escolar, inicia-se a segunda etapa, que consiste na realização da Mística de motivação que represente o tema e o enfoque da Avaliação com os estudantes. Em seguida, o monitor acompanhante de turma realiza a Auto-organização (quem avalia quem), conforme quadro abaixo.

Quadro 5 - Auto-organização para a Avaliação de Habilidade e Convivência

<b>Eu sou:</b>	<b>Vou avaliar:</b>	<b>Vou ser avaliado por:</b>

Fonte: Documento Pedagógico Orientativo sobre a Avaliação de Habilidade e convivência para os Ceffas de Colatina (2018), adaptado pela pesquisadora.

Logo em seguida, é feita a orientação da reunião dos estudantes com as famílias, a entrega e a leitura do roteiro e são realizadas as orientações sobre as dúvidas dos estudantes acerca da Avaliação.

Dessa maneira, baseados em roteiros específicos, familiares, colegas, estudantes, educadores e o próprio estudante realizam a avaliação de acordo com o tema enfocado.

A terceira etapa se realiza na data prévia combinada com a turma. Nesse dia, o monitor acompanhante de turma faz a apreciação da Avaliação de Habilidade e Convivência, que é a verificação das dificuldades, o cumprimento da avaliação em todas as abrangências, registro e assinaturas. Ele também reorienta os casos de não realização parcial ou total e realiza a orientação da metodologia de pré-síntese, que pode ser uma síntese com a junção da Avaliação feita pelo estudante com as respostas da Avaliação realizada pela família; ou os estudantes preparam suas apresentações em grupos; ou, ainda, de acordo com a metodologia pensada e orientada pelo monitor.

A realização da Auto-organização para a Colocação em Comum (grupo de disciplina, organização e ornamentação do ambiente, coordenadores) é a quarta etapa. Nesse momento, nomeiam-se também os estudantes que farão considerações sobre a Colocação em Comum de cada estudante. A cada Colocação em Comum de um estudante, dois fazem comentários.

A quinta fase consiste na Colocação em Comum do estudante. Na sequência, dois estudantes da turma fazem suas colocações sobre o colega, logo após, é o monitor ou monitores acompanhantes de turma que relatam suas percepções sobre o estudante avaliado; por último, é este que faz suas considerações sobre os comentários que ouviu. Os relatórios dessas avaliações são sistematizados, sintetizados e socializados entre os colegas da turma, de onde saem as proposições de melhorias que cada estudante precisa ter para o seu desenvolvimento pessoal e coletivo.

Encerrado esse passo, é o momento de realizar uma Avaliação e problematização da Habilidade e Convivência com a turma, enumerando os avanços e desafios que a turma apresenta e as formas de superação. Essa ocasião pode ser elencada como sexta etapa.

Enfim, a sétima fase resulta na socialização da avaliação na reunião da equipe e na preparação de planos individuais e coletivos de aprofundamento, envolvendo atividades com estudantes, monitores e famílias.

Os relatórios dessas avaliações são sistematizados, sintetizados e socializados entre os colegas da turma, de onde saem as proposições de melhorias que cada estudante precisa ter para o seu desenvolvimento pessoal e coletivo. Os relatórios são anexados ao Caderno da Realidade de cada estudante.

Para finalizar a descrição da dinâmica pedagógica da EMCOR “São João Pequeno” com as mediações didático-pedagógicas, discorreremos sobre a mediação da Pedagogia da Alternância Avaliação Final. Segundo o Documento Pedagógico Orientativo sobre a Avaliação Final para os Ceffas de Colatina (2018), a Avaliação Final é um instrumento pedagógico de construção de conhecimentos e reflexão da realidade, que tem como ponto de partida a realidade vivenciada e sistematizada no Caderno da Realidade e nos momentos de estudo, de acordo com cada ciclo e ano. É um dispositivo avaliativo desenvolvido de forma expressiva, no qual os estudantes expõem suas capacidades e necessidades.

Inicialmente, é necessário momento formativo específico com a equipe pedagógica da escola sobre a Avaliação Final. Em todos os planejamentos da equipe é destinado tempo para a equipe socializar sobre o andamento dessa atividade e

sanar eventuais dúvidas. É preciso apontar que, por ser uma estratégia pedagógica muito ampla, traçamos as principais características e/ou passos que são realizados na escola de forma breve.

A Avaliação Final é realizada na escola em cumprimento aos primeiros passos, que correspondem, respectivamente, à motivação, com a realização de uma Mística coletiva, escolha dos temas e tematização. Em outro momento, é realizada a apreciação desses passos, a fim de perceber as dificuldades dos estudantes e reorientá-los. Outro momento é a elaboração dos mapas conceituais para detalhar os pontos que vão ser descritos no trabalho, para, depois, numerar o mapa em itens e subitens para construir o índice. Na sequência, é feita a organização das fichas (itens dos mapas) no caderno e descrição dos pontos, começando pelos conhecimentos que já se tem, consulta ao Caderno da Realidade e ao caderno das áreas. A outra etapa consiste em completar a descrição dos pontos do mapa com pesquisa teórica ou prática (entrevistas, observações). Outro passo é a definição, por parte dos estudantes, de um problema mais relevante, relacionado a cada tema escolhido. Eles fazem a descrição e as sugestões de como melhorar aqueles problemas. Em seguida, é feita a organização do relatório, com a estrutura de um trabalho científico, previamente definido pelo monitor acompanhante de turma. Por fim, a última etapa é a realização do Plano de Apresentação para que, na data marcada, seja feita apresentação da Avaliação Final.

A Avaliação Final é uma atividade que encerra o ano letivo e os temas geradores de cada turma. Geralmente, a Avaliação Final se inicia no mês de agosto e se encerra no final do ano letivo. Tem como objetivo verificar o desenvolvimento e rendimento escolar de cada estudante naquele ano letivo e, ao mesmo tempo, avaliar o que foi consolidado e o que precisa ser aprofundado. Envolve todos os temas estudados no decorrer do ano letivo e é feita de forma individual.

Em suma, para que o processo educativo tenha êxito, as mediações exigem da equipe um trabalho coletivo bem nutrido com os estudantes, com os sujeitos do campo e suas organizações sociais, de maneira que sejam articuladas entre si, com outras mediações, com o trabalho pedagógico da escola e com a realidade. Isso requer comprometimento, responsabilidade, planejamento, consciência crítica e ações coletivas. Sendo assim, para a materialização da Pedagogia da Alternância,

exige-se muito além de educadores fechados em seu campo disciplinar e na sala de aula. Desenvolver uma prática pedagógica com intervenção grupal exige uma ação cooperativa.

Para Gimonet (1999b), quando se coloca o desenvolvimento da pessoa em primeiro plano, há uma ação de equipe. Quando o programa de ensino e seus conteúdos são colocados em primeiro plano, não é preciso equipe, a prática individual pode ser suficiente. Entretanto, se visamos a uma formação global, a melhor alternativa é o conjunto.

#### 6.4 ANÁLISE DOS DADOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Nesta subseção, apresentamos o resultado da análise dos dados da observação participante realizada na EMCOR “São João Pequeno. Por meio dessa técnica, percebemos que são desenvolvidas nessa escola as seguintes mediações pedagógicas: Plano de Estudo, Colocação em Comum, Folha de Observação, Viagens e/ou Visitas de Estudo, Intervenção Externa, Experiência Pedagógica/Agropecuária, Caderno da Realidade, Auto-organização dos Estudantes, Mística, Caderno de Acompanhamento da Alternância, Reuniões da Equipe Pedagógica e Organização Semanal, Avaliação Coletiva, Avaliação de Habilidade e Convivência e Avaliação Final.

Vale destacar que foi preciso limitar nosso foco de atuação para a análise da observação participante. Nesse sentido, foram elencadas as mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância denominadas Plano de Estudo, Visita ou Viagem de Estudo, Experiência Pedagógica Agropecuária, Caderno da Realidade e Reuniões da Equipe Pedagógica e Organização Semanal.

Ao analisarmos a realização do Plano de Estudo na escola, percebemos que ele dialoga com as categorias práxis e conscientização, a partir das ideias freireanas. Por meio dele, é possível respeitar e valorizar os saberes dos educandos, problematizar as situações da realidade, estabelecendo a interação da ação com a reflexão sobre os fenômenos da realidade, estimulando os estudantes a pensarem e tomarem consciência de que sabem e que podem buscar diferentes caminhos para a ampliação desses conhecimentos.

Outro predicado do Plano de Estudo é o fato de ele se dar numa ação dialógica. “Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 2005, p. 91).

Um fator que percebemos como “desafio” para a Pedagogia da Alternância em sua práxis com o Plano de Estudo se refere à clareza sobre o que é a realidade e ao significado de tema gerador na concepção freireana, sendo necessário, cada vez mais, estabelecer reflexões nesse sentido.

Por meio do Plano de Estudo é possível aos envolvidos nesse processo denunciar situações desumanizadoras e anunciar novas ações transformadoras; porém, é necessário conhecer a realidade de forma crítica. No entanto, nessa direção, é preciso ter clareza sobre o que é a realidade dos sujeitos e qual a visão que esses sujeitos têm sobre ela. Como nos afirma Freire (2005, p. 101), “[...] o seu pensamento-linguagem referido a realidade, os níveis de sua percepção sobre a realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’”. Nesse sentido, estabelecer uma educação libertadora e desvelar a realidade a partir de situações concretas de opressão dos educandos, fundada no estímulo da criatividade, da reflexão e da ação verdadeira sobre a realidade, orientada cada vez mais pela teoria freireana.

Ao voltarmos nosso olhar para a mediação Visita ou Viagem de Estudo, percebemos que ela garante uma leitura renovada das práxis comunitárias originadas das problematizações do Plano de Estudo, ao proporcionarem novos saberes aos estudantes. Além do que, todo o processo de realização da atividade é caracterizado pela dialogicidade entre os sujeitos. Outro fator potencial da Visita/Viagem de Estudo é que ela proporciona aos estudantes perceberem as contradições presentes na realidade vivenciada por trabalhadores, permitindo a tomada de consciência sobre situações reais de opressão provenientes do sistema capitalista, possibilitando uma visão menos ingênua e superficial de uma dada realidade. A realização da mediação didático-pedagógica Visita ou Viagem de Estudo aprofunda os conhecimentos e valoriza as experiências transformadoras da realidade local e/ou de outras, constituindo espaços não formais de educação e de potencial na busca pelo “ser mais”, categoria defendida por Freire, numa perspectiva

de educação transformadora e emancipatória.

Um desafio a ser superado para a realização dessa mediação pedagógica é o número de propriedades que desenvolvem seu trabalho baseado na agroecologia e na agricultura familiar. Outro desafio é a superação da visão dicotomizada entre teoria e prática, na visão dos estudantes e das famílias.

A partir da análise da mediação pedagógica Experiência Pedagógica/Agropecuária, evidenciamos que o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com essa mediação tem apresentado resultados favoráveis, com avanços significativos em diversos aspectos: cognitivos, psicológicos, sociais, coletivos, planejamento, protagonismo, expressão das ideias, entre outros. Porém, é importante enfatizar que os estudantes estão inseridos no projeto da sociedade capitalista. Nesse sentido, a ampliação da visão agroecológica é imprescindível e deve ser evidenciada vislumbrando sua conscientização.

Entendemos que essa mediação, a partir da sua aproximação com o movimento do método do Plano de Estudo, favorece o aprofundamento dos conhecimentos da realidade, acrescenta e melhora o potencial crítico dos estudantes e aspira uma formação emancipadora e humanizadora, aproximando-se da educação libertadora em Freire.

Ao nos desbruçarmos para analisar a mediação pedagógica Caderno da Realidade, percebemos a necessidade de enfatizar que ela não se constitui apenas no registro dos temas de Plano de Estudo voltados para a área técnica em Agropecuária. Essa mediação engloba as áreas sociais, ambientais, culturais e políticas da realidade. Portanto, abrange uma dimensão mais global e coerente com a formação libertadora e emancipatória dos sujeitos. Permite a integração entre as disciplinas do currículo, possibilitando a interdisciplinaridade, pois, para realizar um aprofundamento do fenômeno, o trabalho da ciência deve se realizar de forma contextualizada e integrada.

O Caderno da Realidade é um meio que representa a tomada de consciência e uma particular percepção da vida cotidiana do estudante. Um compromisso com a transformação da realidade vivida por ele, por esse processo de tomada de consciência e análise sistematizada dessa realidade.

O Caderno da Realidade pode apresentar múltiplos efeitos formadores significativos e essenciais aos estudantes. É capaz de provocar indagações e a possibilidade de aprendizagem crítica sob uma diversidade de ângulos sobre a realidade. Além de promover momentos dialógicos entre estudantes, famílias, parentes, vizinhos, lideranças, monitores e colegas de turma.

Sem dúvida, pela amplitude e riqueza que representa o trabalho com essa mediação pedagógica, um dos maiores desafios da equipe educativa é dispor de tempo para planejamento e gerência pedagógica para sua implementação.

Ao refletirmos sobre a mediação pedagógica Reuniões da Equipe Pedagógica e Organização Semanal, percebemos que são inúmeros os aspectos que esta mediação pedagógica viabiliza. No que se refere às questões pedagógicas, vale destacar aqui as orientações diretivas e formativas, a fim de possibilitar a atuação dos monitores sem desvios dos objetivos propostos, considerando os princípios da Pedagogia da Alternância, principalmente acerca das mediações pedagógicas. Além disso, favorece as produções de sequência didáticas, abordando determinado fenômeno de forma interdisciplinar, visando contemplar o conhecimento na sua totalidade concreta e dialética e possibilitando sua compreensão a partir da visão das diferentes ciências.

É importante apontar que a Reunião da Equipe Pedagógica e Organização Semanal, além de ser uma ocasião de muita relevância para o planejamento das atividades da escola, constitui, também, um espaço formativo para os educadores, que possibilita trocas de experiências, reflexão crítica sobre a prática, trabalho coletivo e cooperado, dialogicidade, participação, politicidade, momentos de conscientização e de elaboração de estratégias para superação dos desafios.

Por fim, consideramos ser um dos maiores desafios da Reunião da Equipe Pedagógica a gerência do tempo destinado ao planejamento de cada atividade pedagógica, tendo em vista a complexidade da formação em alternância e os elementos para a implementação dessa prática social transformadora da realidade.

Na subseção a seguir, descrevemos sobre o conjunto de pontecialidades e embates de um projeto de educação que se contrapõe ao sistema capitalista, dentro de uma estrutura pensada pela classe dominante, mas que sobrevive graças à resistência e

à luta dos sujeitos desse território.

## 6.5 POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO

Entendemos que a compreensão de Educação desenvolvida na EMCOR “São João Pequeno” vai muito além do que sugere a educação escolar. Ela não se reduz aos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem somente no ambiente escolar, indo muito além disso. Essa escola é protagonista na promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas da região, despertando o sentimento de pertença e valorizando a agricultura familiar, o respeito à historicidade, à memória e à identidade camponesa, à formação étnica, à valorização dos saberes dos camponeses, por meio de sua integração com a matriz curricular e a produção emancipadora do conhecimento.

Numa perspectiva de promover uma educação libertadora que, para Freire e Shor (1986, p. 28), “[...] é o estímulo à crítica que ultrapassa os muros da escola”, é necessário destacar o papel extremamente relevante desenvolvido pelos educadores dos Anos Finais do Ensino Fundamental dessa escola, no que se refere, por exemplo, à luta contra o modelo hegemônico do agronegócio. Esse modelo dispõe cada vez mais de extensões de terras para o plantio de monoculturas, com uso intensivo de agrotóxicos, envenenando as pessoas e a natureza e promovendo a destruição total da biodiversidade e a perda da soberania alimentar dos camponeses. Além de ser ameaça constante às escolas do campo, por se nutrir de um campo sem sujeitos.

A realização de reflexões acerca de temáticas que demandam visão crítica da realidade é importante, pelo fato de que, nem sempre, conforme expõe Caldart (2015), a lógica destrutiva do modelo empresarial capitalista é clara. Muitas vezes, ela é mascarada e subordina camponeses, estudantes e professores, com discursos aparentemente inovadores.

Um fator importante que fortaleceu a Educação do Campo no município de Colatina foi a aprovação da Lei Municipal nº 5.864, de 10 de julho de 2012, que instituiu a Educação do Campo no município. Essa lei regulamenta que a oferta da Educação do Campo no município seja desenvolvida, preferencialmente, na modalidade da

Pedagogia da Alternância do sistema Ceffa e permite que seja promovida por criação e/ou adaptação pedagógica dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, com descrição própria e específica por meio de Regimento Comum Municipal.

Vale enfatizar que a criação do Comitê Municipal de Educação do Campo, realizada em agosto de 2012, no I Seminário Municipal de Educação do Campo, ocorrido na cidade de Colatina/ES, promovido pelo Grupo de Trabalho de Educação do Campo do município, foi e continua sendo um importante coletivo organizado, constituído por representantes de lideranças camponesas, entidades e instituições que se identificam com a Educação do Campo e que valorizam e contribuem com as lutas do povo do campo. A função representativa e dialógica desenvolvida pelo Comitê juntamente ao poder público tem sido primordial para assegurar ao território camponês do município o direito a uma educação de qualidade e que esteja a serviço de um projeto de sociedade mais humana, justa e solidária.

Outro pilar fundamental da EMCOR “São João Pequeno”, fundada no ano de 2011, é a Associação Promocional Escola Municipal Comunitária Rural São Pequeno, (Apremcors São João Pequeno). Por meio da Associação das famílias dessa escola, é possível manter uma gestão compartilhada, com a participação efetiva dos representantes das famílias da região, respeitando, assim, os princípios políticos e pedagógicos, historicamente constituídos pelos Ceffas, que são baseados numa gestão compartilhada, sendo assegurado o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de gestão democrática da escola.

Ao se desenvolver a proposta político-pedagógica da Pedagogia da Alternância, opta-se, conforme informam Freire e Shor (1986), por uma concepção de educação libertadora, que luta para que as pessoas tenham uma percepção crítica sobre sua realidade e que não apenas denuncia, mas atua contra a ocultação da ideologia dominante, do currículo dominante.

Nessa tarefa, além de se enfrentarem todos os entraves que são basicamente comuns às escolas públicas – tais como desafios em relação à infraestrutura; precarização do trabalho docente; escassez de recursos; formação continuada dos educadores, considerando as especificidades do campo; alta rotatividade dos

docentes; instituição de políticas de valorização dos educadores –, a escola enfrenta, ainda, uma fragilidade no diálogo com o poder público, quando muitas vezes se relaciona com profissionais despreparados, que não conhecem as especificidades da Educação do Campo e que não reconhecem nem aceitam a família na gestão compartilhada da instituição de ensino.

De acordo com Silva e Santos (2015, p. 100),

Ao resistir à participação das famílias no processo educativo, o sistema formal de ensino, ao mesmo tempo em que reafirma seu compromisso histórico com a subordinação do campo à cidade, também reconhece a existência de um movimento contestador.

Outro embate que se dá é com algumas famílias que, ao apresentarem pouco conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância, esperam da escola o posicionamento e, muitas vezes, a conduta da escola convencional. Isso é algo, de fato, que intensifica o desgaste e desestimula os docentes. Por outro lado, tem-se a consciência de que o trabalho desenvolvido na perspectiva de uma educação libertadora, de acordo com Freire e Shor (1986), é “nadar contra a corrente”. “Os que nadam contra a corrente são os primeiros a serem punidos pela corrente e não podem esperar ganhar de presente fins de semana em praias tropicais!” (Freire; Shor, 1986, p. 29).

## **7 DA SUPERAÇÃO DA REALIDADE EMPÍRICA AO NÍVEL DO REAL CONCRETO PENSADO**

A esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quanto indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica (Freire, 1992, p. 17).

Nesta seção, realizamos a exploração do questionário semiestruturado, a análise e interpretação dos dados da nossa pesquisa. Segundo Chizzotti (1998), na pesquisa qualitativa, os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são "fenômenos" que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes; mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência. Todos os conceitos, manifestos, as experiências relatadas ocupam o centro de referência das análises e interpretações na pesquisa qualitativa.

Portanto, para ultrapassar a aparência imediata dos fenômenos e descobrir a sua essência, e a fim de analisar, compreender e interpretar os dados produzidos pelo questionário semiestruturado, nosso estudo se baseou na Técnica de Análise de Conteúdo Categorical por frequência, sistematizada por Bardin (1977).

O termo análise de conteúdo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 38).

A autora afirma que, na análise de conteúdo, o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que eles nos poderão ensinar após serem tratados. Assim, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção). Essa inferência recorre a indicadores, passíveis ou não de quantificação.

Nesse sentido, é importante destacar que a pesquisa obedeceu às diferentes fases da análise do conteúdo estabelecidas por Bardin (1977). São elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Inicialmente, foi realizada a leitura flutuante, a partir do primeiro contato com os dados do questionário semiestruturado. Retomando os objetivos propostos para nossa investigação, percebemos que era necessário retornar a campo com novos questionamentos. Havia duas questões mal compreendidas pelos participantes que não contemplavam a dimensão investigada. Por isso, reorganizamos tais questionamentos e os reaplicamos junto aos participantes da pesquisa.

Concluída essa etapa, após a leitura e realização da tabulação dos dados do questionário, iniciamos a exploração do material, por meio da codificação por recortes, buscando as unidades de registro por palavras e a unidade de contexto. Em seguida, fizemos a categorização, a contagem frequencial e a classificação. Procuramos unificar as categorizações pelo critério da analogia, com a criação de eixos da junção das respostas das questões, conforme Quadros 6 a 10 a seguir.

Quadro 6 - Eixo 01 - Educação do Campo e PA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	QUANTIDADES/ FREQUÊNCIAS		ALGUMAS NARRATIVAS DA PESQUISA
		Nº	(%)	
Educação do Campo e Pedagogia da Alternância	Modalidade de ensino	04	11,8	“É uma modalidade de ensino que busca promover o desenvolvimento do campo através da conscientização ambiental, social e econômica, através da ação-reflexão-ação em vista da promoção do protagonismo dos sujeitos, capazes de transformar a sociedade e buscar uma formação integral e um conjunto de princípios para compreensão do espaço de vida” (Professora Aroeira, 2023).
	Formação integral	04	11,8	“É uma modalidade de ensino voltada para as populações que se identificam com os agricultores, ribeirinhos, quilombolas e todos aqueles que gostam do campo, possibilitando um desenvolvimento de forma integral” (Professor Angico, 2023).
	Realidade	04	11,8	
	Protagonismo	04	11,8	“É uma modalidade de ensino voltada para as famílias que se identificam com a agricultura e todos aqueles que simpatizam com o campo em vista da promoção do protagonismo dos sujeitos, capazes de transformar a sociedade e buscar uma formação integral” (Professora Quaresmeira, 2023).
	Desenvolvimento do meio	02	5,9	“Mediação entre estudante e monitor, de forma alternada, vivências e realidades alternadas, de modo que o estudante se torne protagonista de suas ações. Seus pilares são o desenvolvimento do meio e a formação integral do educando” (Professor Ipê, 2023).
	Princípios	02	5,9	“A Pedagogia da Alternância é um sistema pedagógico de ensino que evidencia a formação integral, onde busca organizar os tempos e espaços formativos através do desenvolvimento de princípios, valores, do protagonismo, das

				habilidades que podem ser aprimoradas através da valorização do potencial de cada indivíduo” (Professora Aroeira, 2023).
	Conscientização	02	5,9	
	Criticidade	02	5,9	
	Práxis	02	5,9	“É uma formação com períodos alternados de vivência e estudo na escola e na família. É uma formação que contempla a ação-reflexão-ação em um processo contínuo e inacabável, onde o aprender deve ser um movimento do ser humano por toda a sua vida. Seus pilares são: formação integral, desenvolvimento do meio, participação na gestão (compartilhada), a cooperação de ação e de autonomia” (Professor Angico, 2023).
	Estudante-Escola-Família	02	5,9	
	Autonomia	02	5,9	
	Parcerias	01	2,9	“É uma formação em períodos alternados de vivências e parcerias entre estudantes, escola e família em processo contínuo, contemplando a ação-reflexão-ação, onde o aprender deve ser um processo de evolução. Tem como pilares: Formação integral, protagonismo, consciência crítica e autonomia” (Professora Quaresmeira, 2023).
	Gestão compartilhada	01	2,9	
	Liberdade	01	2,9	“A Pedagogia da Alternância é um sistema pedagógico de ensino que evidencia a formação integral, onde busca organizar os tempos e espaços formativos através do desenvolvimento de princípios, valores, do protagonismo, das habilidades que podem ser aprimoradas através da valorização do potencial de cada indivíduo” (Professora Aroeira, 2023).
	Currículo	01	2,9	
	Total	34	100	

Fonte: organizado pela pesquisadora (2024).

Quadro 7 - Eixo 02 - Tema Gerador

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	QUANTIDADES/ FREQUÊNCIAS		ALGUMAS NARRATIVAS DA PESQUISA
		Nº	(%)	
As diferentes concepções de temas geradores e as situações concretas de opressão como ponto de partida para uma educação libertadora	Sim	07	12,3	“Sim. São temas voltados para a realidade vivenciada pelas pessoas do campo, tendo como objetivo promover reflexões críticas e evolutivas para agregar ao espaço em que estão inseridos” (Professora Quaresmeira, 2023).
	Temas	07	12,3	“Tema gerador são temas que permitem a geração de outros temas para o estudo e que relacionam entre si desenvolvendo uma relação do indivíduo com o mundo e vice-versa” (Professor Angico, 2023).
	Reflexão	06	10,5	
	Comunidade	06	10,5	“Sim. Porém existe a necessidade de maior comunicação com a comunidade para conhecer seus anseios e desafios. Os temas geradores devem ser apontados pela comunidade ou comunidades vizinhas para reflexão” (Professor Braúna, 2023).
	Realidade	05	9,0	“São temas que dão condições de reflexões que permitem a geração de outras tematizações relacionadas à realidade e no currículo ao qual os

				estudantes estão inseridos” (Professora Quaresmeira, 2023).
	Estudantes	03	5,2	“Temas geradores são todos os temas de relevância trazidos pelos estudantes e familiares que consideram que precisam ser discutidos e carecem de mudanças para benefício social ou da comunidade” (Professor Braúna, 2023).
	Estudo	03	5,2	
	Currículo	02	3,5	“Defino como o eixo norteador do currículo para as nossas atividades pedagógicas, onde exigem de nossa organização um diagnóstico com base nas nossas vivências e abrangências que interferem e buscam transformar a vida das pessoas buscando os objetivos desejados”. (Professora Aroeira, 2023).
	Ponto	02	3,5	“Sim. Sempre voltado para as comunidades locais, ainda que algum ponto não se engloba o objetivo de estudo acaba por retratar a realidade de existência, e por fim associar a vivência dos estudantes” (Professor Ipê, 2023).
	De	02	3,5	
	Partida	02	3,5	
	Vivência	02	3,5	
	Críticas	02	3,5	
	Mudanças	02	3,5	“Sim. São temas de vivência das pessoas do campo com o intuito de promover mudanças no modo de vida de cada sujeito envolvido” (Professor Angico, 2023).
	Famílias	01	1,75	
	Transformar	01	1,75	
	Geração	01	1,75	
	Problemáticas	01	1,75	“É o ponto de partida de onde pode ser analisado e observado problemáticas do contexto real para que de forma crítica, busque uma solução do mesmo” (Professor Jacarandá, 2023).
	Comunicação	01	1,75	
	Desafios	01	1,75	
	Total	57	100	

Fonte: organizado pela pesquisadora (2024)

Quadro 8 - Eixo 03 - Desafios encontrados no planejamento e desenvolvimento das aulas a partir da proposta da PA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	QUANTIDADES/ FREQUÊNCIAS		ALGUMAS NARRATIVAS DA PESQUISA
		Nº	(%)	
Planejamento coletivo, contextualização e integração dos conteúdos	Integração das Áreas	06	22,0	“No desenvolvimento do Plano de Curso, as situações da realidade muitas vezes não são percebidas ou melhor refletidas dentro do contexto das áreas. Assim, a contextualização dos conhecimentos passa a ser desafio, onde não são abordados temas relevantes, que podem favorecer os conhecimentos curriculares através de metodologias atuais, reais, de interesse e que podem gerar melhor aprendizado” (Professora Aroeira, 2023).
	Tempo	05	18,0	“Dificuldade na integração das áreas, mediante as demandas, acarretando em pouco tempo para a realização desta importante metodologia da PA” (Professora Quaresmeira, 2023).
	Planejamento	02	7,1	
	Mediações Pedagógicas	02	7,1	
	Diálogo	02	7,1	“Falta de diálogo na/para integração das áreas”

				(Professor Braúna, 2023).
	Pesquisa	02	7,1	“Para que seja de forma mais eficaz e com qualidade, a falta de tempo, para haver diálogo, pesquisa entre os professores é um dos desafios” (Professor Jacarandá, 2023).
	Comunidade	01	3,5	
	Metodologias	01	3,5	
	Realidade	01	3,5	
	Formações	01	3,5	“Os maiores desafios são as formações. Os professores não são preparados para desenvolver suas aulas da forma como a PA propõe. É preciso que cada um tenha uma visão diferente na forma de realizar seus trabalhos” (Professor Angico, 2023).
	Conhecimento	01	3,5	
	Contexto	01	3,5	
	Planejamento Coletivo	01	3,5	“Quando são respeitados o planejamento coletivo, as trocas de experiências, a busca de situações concretas por pesquisas, a interação com a comunidade, os planejamentos são menos desafiadores” (Professora Aroeira, 2023).
	Trocas de experiências	01	3,5	
	Interação	01	3,5	
	Total	28	100	

Fonte: organizado pela pesquisadora (2024).

Quadro 9 - Eixo 04 - Prática educativa frente às injustiças e ações que podem ser constituídas visando a uma formação humanizadora

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	QUANTIDADES/ FREQUÊNCIAS		ALGUMAS NARRATIVAS DA PESQUISA
		Nº	(%)	
Formação, Dialogicidade e Educação Libertadora	Formação	05	14,0	“Formação sobre a Educação do Campo e Pedagogia da Alternância em sua essência e princípios, para todos os segmentos atuantes na escola” (Professora Aroeira, 2023).
	Criticidade	05	14,0	“A conversa, as intervenções, a aproximação com os estudantes, o ouvir, a oferta da oportunidade e tantos meios de oferta da liberdade de expressão formam sujeitos mais críticos e conscientes do seu papel na sociedade” (Professora Aroeira, 2023).
	Diálogo	05	14,0	“É preciso dialogar com os estudantes sobre essas injustiças e não se omitir” (Professor Angico, 2023).
	Reflexão	03	8,5	“Através do diálogo, partindo de momentos reflexivos durante o decorrer das aulas” (Professora Quaresmeira, 2023).
	Aprendizado	03	8,5	
	Direitos	02	5,9	
	Pesquisa	01	2,7	
	Metodologias	01	2,7	“O segmento das aulas com metodologias que possam refletir as temáticas de estudo, atividades coletivas, a orientação da teoria com a prática são formas de ensino da PA que também promovem a criticidade e o avanço no aprendizado” (Professora Aroeira, 2023).
	Deveres	01	2,7	
	Intervenções	01	2,7	
Aproximação	01	2,7		

	Expressão	01	2,7	
	Atividades coletivas	01	2,7	“Os momentos formativos coletivos são muito positivos porque são explícitas as diversas formas de pensar” (Professora Aroeira, 2023).
	Conscientização	01	2,7	“A partir das situações que acontecem na escola ou em sala de aula, também conforme calendário (interfaces pedagógicas) conseguimos ver possibilidade para o diálogo e conscientização quanto a realidade e criticidade” (Professor Braúna, 2023).
	Justiça	01	2,7	
	Valores humanos	01	2,7	“Respeitar as diferenças e as limitações de cada um, formando um cidadão justo e consciente” (Professor Jequitibá, 2023).
	Prática pedagógica	01	2,7	
	Campo	01	2,7	
	Auto-organização	01	2,7	“Os momentos orientados da auto-organização são também grandes oportunidades de avanço no desenvolvimento das relações e da própria formação de cada indivíduo” (Professora Aroeira, 2023).
	Total	36	100	

Fonte: organizado pela pesquisadora (2024).

Quadro 10 - Eixo 05 - Plano de Estudo e Práxis

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	QUANTIDADES/ FREQUÊNCIAS		ALGUMAS NARRATIVAS DA PESQUISA
		Nº	(%)	
O Plano de Estudo e sua relação com as perspectivas freireanas Práxis e Conscientização	Realidade	06	11,0	“O Plano de Estudo precisa retratar a realidade das comunidades envolvidas, possibilitando a busca por um desenvolvimento proporcionando uma formação livre, crítica e libertadora dos sujeitos” (Professor Angico, 2023).
	Transformação	05	9,2	“O Plano de Estudo é um agente mobilizador investigador, que busca também problematizar nas ações/reflexões, conscientizando para a transformação” (Professora Aroeira, 2023).
	Comunidades	04	7,2	
	a	04	7,2	
	Retratar	04	7,2	“Retratar a realidade das famílias e das comunidades. Propõe momentos de reflexão e que não imponha e sim transforme pensamentos, que solucione problemas a partir da realidade dos sujeitos” (Professor Braúna, 2023).
	Reflexão	04	7,2	
	Crítica	04	7,2	“O Plano de Estudo deve abordar a realidade das famílias/comunidade, propiciando uma reflexão crítica e libertadora” (Professor Jacarandá, 2023).
	Prática-teoria-prática	04	7,2	“Práxis é o resultado da integração prática-teoria-prática, relações entre a vida no seu contexto geral” (Professora Aroeira, 2023).
	Integração	02	3,8	
	Libertadora	02	3,8	
	Contextualização	01	1,8	“Considero que deve decorrer de momentos reflexivos e formativos da unidade escolar (Ceffa), onde é propício a contextualização da realidade, eixo central do nosso modelo de aprendizagem” (Professora Aroeira, 2023).
Compreensão	01	1,8		
Conceito	01	1,8	“Práxis é colocar em ação algum conceito e prática, levando em consideração um olhar crítico humano” (Professor Ipê, 2023).	

	Prática	01	1,8	“Práxis é a conexão entre teoria e prática” (Professor Braúna, 2023).
	Planejamento	01	1,8	
	Áreas do Conhecimento	01	1,8	
	Empíricos	01	1,8	
	Problematizar	01	1,8	
	Relacionar	01	1,8	
	Conhecimento	01	1,8	“A prática do Plano de Estudo evidencia o diálogo nas vastas situações da realidade e experiências vivenciadas, evidenciando o conhecimento adquirido junto ao conhecimento científico, estimulando o indivíduo a ser protagonista de sua jornada de vida” (Professora Aroeira, 2023).
	Científico	01	1,8	
	Protagonismo	01	1,8	
	Conscientização	01	1,8	
	Ação	01	1,8	“Para mim práxis significa uma ação concreta, uma prática voltada para as relações sociais, políticas e econômicas. Um processo de transformação” (Professor Angico, 2023).
	Concreta	01	1,8	
	Vivências	01	1,8	“É um processo permanente que proporciona os educadores e educandos a transformarem suas vivências no processo de aprendizado” (Professor Jequitibá, 2023).
	Total	55	100	

Fonte: organizado pela pesquisadora (2024).

Ao analisarmos os elementos agrupados no Quadro 6 - **Eixo 01 - Educação do campo e PA**, em suas subcategorias, juntamente com as respostas apresentadas pelos professores, destacamos o conhecimento e a visão dos professores sobre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância. Esses conhecimentos e visões foram evidenciados nas expressões: modalidade de ensino, formação integral, realidade, protagonismo, princípios, conscientização, escola-estudante-família, desenvolvimento do meio, gestão compartilhada, liberdade, currículo, criticidade, práxis, autonomia e parceria. Sendo assim, denominamos a categoria **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância**.

Inicialmente, averiguamos, no termo modalidade de ensino e na frequência com que ele aparece, a manifestação da consciência que a equipe de professores possui sobre a Educação do Campo enquanto modalidade educacional. Considerando que o ensino regular não deu conta de suprir as especificidades do campo, criou-se essa modalidade de ensino, assim como a EJA, a Educação Especial, a Educação Indígena, entre outras, que também foram criadas para atender às especificidades desses sujeitos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (Lei nº 9.394/96). É importante destacar que, para a criação dessas modalidades, ocorreram diversos processos de lutas sociais, esforços e resistências dos sujeitos,

para que não fossem privados de seus direitos e fossem criadas essas políticas públicas inclusivas.

Ao serem questionados sobre a concepção de Educação do Campo que cada professor apresentava, obtivemos respostas como:

É uma modalidade de ensino voltada para as populações que se identificam com os agricultores, ribeirinhos, quilombolas e todos aqueles que gostam do campo, possibilitando um desenvolvimento de forma integral (Professor Angico, 2023).

É uma modalidade de ensino voltada para as famílias que se identificam com a agricultura e todos aqueles que simpatizam com o campo em vista da promoção do protagonismo dos sujeitos, capazes de transformar a sociedade e buscar uma formação integral (Professora Quaresmeira, 2023).

Modalidade de ensino com uma dinâmica inclusiva, participativa e sua proposta é de tornar os estudantes críticos e transformadores sociais, por meio do currículo proposto. Contudo é pontuada a importância de viver no meio rural (Professor Braúna, 2023).

As definições de Educação do Campo expressadas pelos professores se aproximam do pensamento de Caldart (2012). Por ser, ainda, um conceito em construção, a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação, desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem a questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Por isso, é possível perceber que os educadores possuem uma visão mais ampla do papel da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, para muito além do processo de escolarização. Eles a caracterizam como práticas sociais que lutam contra as injustiças sociais, apresentam um compromisso com a formação humana que supera a formação técnica, debatem a sobrevivência humana com sustentabilidade e protagonismo dos sujeitos e anunciam a possibilidade de uma sociedade justa, com postura e compromisso ético-social e ambiental. Essa conclusão se reafirma na frequência com que o termo “formação integral” surgiu nas respostas dos professores e nas palavras da professora Aroeira (2023):

É uma modalidade de ensino que busca promover o desenvolvimento do

campo através da conscientização ambiental, social e econômica, através da ação-reflexão-ação em vista da promoção do protagonismo dos sujeitos, capazes de transformar a sociedade e buscar uma formação integral e um conjunto de princípios para compreensão do espaço de vida.

Essa definição de Educação do Campo sustentada pela professora Aroeira (2023) dialoga com Caldart (2012, p. 263), quando afirma que a Educação do Campo é

[...] a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde. Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia, cultura, arte potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral.

A Pedagogia da Alternância, sobretudo a experiência brasileira, aproxima-se da pedagogia freireana e se situa junto às estratégias de educação que anseiam por formação omnilateral, que é

[...] a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico (Frigotto, 2012, p. 265).

A Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância não nasceram como teorias educacionais. Suas primeiras questões foram práticas. Ambas são originárias de necessidades reais do povo camponês em suas práticas sociais, por isso exigem teoria e rigor de análise da realidade concreta e o desenvolvimento do protagonismo dos sujeitos. Isso justifica a razão pela qual as subcategorias do primeiro eixo (realidade e protagonismo) foram enfatizadas reiteradamente pelos participantes desta investigação.

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância, proposta teórico-metodológica da EMCOR “São João Pequeno”, conforme aponta Gimonet (2007), obedece a um processo que parte da experiência da vida familiar, profissional, social para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente.

As narrativas dos professores sobre a Pedagogia da Alternância e seus pilares assim estão evidenciadas:

É uma formação com períodos alternados de vivência e estudo na escola e na família. É uma formação que contempla a ação-reflexão-ação em um processo contínuo e inacabável, onde o aprender deve ser um movimento do ser humano por toda a sua vida. Seus pilares são: formação integral, desenvolvimento do meio, participação na gestão (compartilhada), a cooperação de ação e de autonomia (Professor Angico, 2023).

É uma formação em períodos alternados de vivências e parcerias entre estudantes, escola e família em processo contínuo, contemplando a ação-reflexão-ação, onde o aprender deve ser um processo de evolução. Tem como pilares: Formação integral, protagonismo, consciência crítica e autonomia (Professora Quaresmeira, 2023).

A Pedagogia da Alternância é um sistema pedagógico de ensino que evidencia a formação integral, onde busca organizar os tempos e espaços formativos através do desenvolvimento de princípios, valores, do protagonismo, das habilidades que podem ser aprimoradas através da valorização do potencial de cada indivíduo. Considero que os pilares da PA estão ligados à Formação Integral para sujeitos de transformação, auto-organização, protagonismo, participação na gestão (compartilhada), liberdade e criticidade e o próprio princípio educativo para os povos do campo em suas especificidades (Professora Aroeira, 2023).

É uma metodologia que tem como objetivo a interação entre os estudantes, de forma organizada, partindo da realidade dos mesmos (Professor Jacarandá, 2023).

Ao analisarmos as demais subcategorias do primeiro eixo da pesquisa (princípios, conscientização, escola-estudante-família, desenvolvimento do meio, gestão compartilhada, liberdade, currículo, criticidade, práxis, autonomia e parceria) e as narrativas acima expostas pelos professores, entendemos que esse coletivo compreende a Pedagogia da Alternância como uma pedagogia que alterna tempos e espaços de formação, que significa uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão. De acordo com Gimonet (1999a, p. 45), “[...] a Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito”.

De acordo com o professor Angico (2023), a Pedagogia da Alternância

É uma formação com períodos alternados de vivência e estudo na escola e na família. É uma formação que contempla a ação-reflexão-ação em um processo contínuo e inacabável, onde o aprender deve ser um movimento do ser humano por toda a sua vida. Seus pilares são: formação integral, desenvolvimento do meio, participação na gestão (compartilhada), a cooperação de ação e de autonomia.

Ao compreender a formação na Pedagogia da Alternância como um processo de ensino-aprendizagem alternado entre a vivência e estudo na escola e na família, o professor Angico reconhece que a Pedagogia da Alternância estabelece uma

relação entre o meio em que o estudante vive e a escola, representando não dois polos antagônicos, mas instituindo a unidade para a formação nas diversas situações. Sendo assim, é possibilitado ao estudante conviver e desenvolver suas atividades socioculturais e profissionais na realidade onde ele vive. Por outro ângulo, ele se afasta de seu meio quando vai para a escola, o que lhe permite refletir sobre sua realidade e assimilar novos conhecimentos para promover ações transformadoras.

O professor Angico também compreende que a Pedagogia da Alternância propõe uma estratégia de aprendizagem que trata a educação com relação dialética entre ação-reflexão-ação, procurando produzir habilidades, atitudes e consciência como condição necessária para a transformação do meio em que o estudante vive.

A partir deste ponto, voltamos nosso olhar para o eixo seguinte, sistematizado no Quadro 7, denominado **Eixo 02 - Tema Gerador**, no qual foram enumeradas as subcategorias: temas, reflexão, comunidade, realidade, estudo, estudantes, currículo, ponto de partida, vivências, críticas, mudanças, famílias, transformar, geração, problemáticas e desafios. Esses elementos apontam a compreensão e as convicções dos professores em relação à prática pedagógica desenvolvida na escola a partir dos temas geradores. Dessa maneira, intitulamos a categoria como: **As diferentes concepções de temas geradores e as situações concretas de opressão como ponto de partida para uma educação libertadora**. Ao indagarmos os professores sobre suas concepções de tema gerador, chama-nos a atenção o fato de eles apresentarem diferentes compreensões do papel do tema gerador. Alguns definiram suas conceituações assim:

São temas que dão condições de reflexões que permitem a geração de outras tematizações relacionadas à realidade e no currículo ao qual os estudantes estão inseridos (Professora Quaresmeira, 2023).

Defino como o eixo norteador do currículo para as nossas atividades pedagógicas, onde exigem de nossa organização um diagnóstico com base nas nossas vivências e abrangências que interferem e buscam transformar a vida das pessoas buscando os objetivos desejados (Professora Aroeira, 2023).

Ao explorar os conceitos descritos pelas professoras Aroeira e Quaresmeira, percebemos que relatam suas concepções baseadas na experiência com a proposta teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância, relacionando seu pensamento à esfera do currículo e das práticas pedagógicas vivenciadas por ambas. Portanto,

suas ideias se aproximam das perspectivas da equipe de Plano de Curso, constituída por monitores dos Ceffas, responsáveis por organizar os temas geradores no Plano de Curso dos Ceffas articulados na Raceffaes, que fez a fundamentação e organização da estrutura dos temas geradores.

Os temas geradores 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 abranja essa realidade mais ampla.

Sendo assim, na concepção da Pedagogia da Alternância, os temas geradores não são escolhidos pela escola, são temas fixos que são trabalhados por todos os Ceffas vinculados a uma regional. Contrariando essa visão, Paulo Freire (2005, p. 116) afirma:

Assim como não é possível – o que salientamos no início deste capítulo – elaborar um programa a ser doado ao povo, também não é elaborar roteiros de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação.

Assim, expõe, ainda, que “[...] investigadores profissionais e povo, nesta operação simpática, que é a investigação do tema gerador, são ambos sujeitos desse processo” (Freire, 2005, p. 117).

No pensamento freireano, o momento de investigação dos temas geradores ocorre quando os sujeitos da investigação, educadores-educandos e educandos-educadores, colocam-se numa perspectiva de conhecer as situações-limites dos estudantes, investigando sua visão e sua ação sobre o mundo que os rodeia. Por isso, o conhecimento do estudante deve ser valorizado e discutido no âmbito pedagógico, por meio do diálogo, objetivando que sejam organizados conteúdos que possam ajudar os educandos a entenderem e ultrapassarem as suas situações-limites.

O professor Braúna apresenta uma definição de tema gerador descrito por um ângulo de visão social, de sujeitos coletivos, de temas abrangentes, diversos, e que podem ocasionar mudanças e benefícios para a sociedade em geral, ou apenas a algumas pessoas de um determinado local. Desse modo, afirmou:

Temas Geradores são todos os temas de relevância trazidos pelos estudantes e familiares que consideram que precisam ser discutidos e carecem de mudanças para benefício social ou da comunidade (Professor Braúna, 2023).

Observamos, ainda, que o professor Braúna apresentou uma visão de temas geradores em que os estudantes e as famílias são quem deve apontá-los. Sob o ponto de vista do educador Jacarandá, o tema gerador é concebido assim:

É o ponto de partida de onde pode ser analisado e observado problemáticas do contexto real para que de forma crítica, busque uma solução do mesmo (Professor Jacarandá, 2023).

Constatamos que o professor Jacarandá entende que o tema gerador é ponto de partida para investigar problemas concretos da realidade, a fim de encontrar respostas que os superem. Dessa forma, compreendemos que os professores Jacarandá e Braúna (quando mencionam os sujeitos coletivos estudantes e famílias) vão ao encontro do pensamento de Paulo Freire (2005, p. 100), quando afirma: “[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação”. Nesse sentido, Paulo Freire reconhece o outro como sujeito, o que não o levou a uma pedagogia do indivíduo, mas a uma pedagogia para sujeitos coletivos. Nas suas vidas coletivas, os sujeitos estão submetidos a situações de opressão. É preciso, portanto, que eles digam o local onde sofrem a opressão. Tema gerador para Freire é uma situação de sofrimento coletivamente visível.

Assim, se a escola quer assumir o compromisso com a transformação, se ela quer construir consciência crítica dessas situações opressoras, ela precisa fazer um levantamento das várias situações de sofrimento daqueles estudantes, daquela escola e daquela comunidade, os quais são atendidos pela escola. Assim, para que as situações opressoras possam se tornar parte do currículo, é necessário desvelá-las e transformá-las em temas geradores.

Por isso, é indispensável que a educação libertadora, ao buscar os temas geradores, tenha como ponto de partida as situações concretas de opressão. Deve partir, portanto, do senso comum em direção à compreensão científica da realidade, superando, assim, sua visão ingênua. Nesse sentido, Freire e Shor (1986, p. 69) afirmam que,

Quando insisto em que a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau, ou operários de um bairro urbano ou camponeses do interior, minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. Não dicotomizo essas duas dimensões do mundo – vida diária do rigor, senso comum do senso filosófico, na expressão de Gramsci. Não compreendo conhecimento crítico ou científico que aparece por acaso, por um passe de mágica ou por acidente, como se não precisasse submeter ao teste da realidade. O rigor científico vem de um esforço para superar a visão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum.

De acordo com Paulo Freire (2005), tema gerador são fatores concretos das práticas sociais dos sujeitos, que se revelam em seus pensamentos e ações. Deve ser alcançado, portanto, das relações que os sujeitos estabelecem com o mundo e entre si, no mundo. Assim,

A educação autêntica, repitamos não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos (Freire, 2005, p. 97).

O professor Angico retrata seu ponto de vista sobre tema gerador sob uma ótica conceitual. Enfatiza que os temas geradores são geradores de outros temas de estudo que se relacionam entre si, permitindo uma relação do indivíduo com o mundo e do mundo com o indivíduo. Sendo assim, dialoga com Freire (2005) na vinculação dos temas com outros temas e no seu envolvimento entre si, e na afirmação de Freire de que o tema gerador só pode ser compreendido nas relações homens-mundo.

Entretanto, apesar desse vínculo com o pensamento freireano, apontamos que há diferenças entre a concepção freireana de tema gerador e a concepção descrita por parte do grupo de professores, baseados na visão de tema gerador vivenciada pelo movimento da Pedagogia da Alternância. Ao longo de nossa pesquisa, constatamos que o conceito de tema gerador na Pedagogia da Alternância e de tema gerador freireano não é o mesmo, por isso as metodologias dos processos de investigação temática são diferentes. Na concepção freireana, os temas geradores são extraídos das “falas significativas” dos estudantes sobre suas situações-limites, explicitando

suas contradições.

É importante destacar a importância de oportunizar aos estudantes a análise e a reflexão crítica da sua situação existencial e concreta, que os instigue e os desafie a buscar por respostas para as situações-problemas através da ação-reflexão-ação, proporcionando-lhes uma visão crítica diante de situações opressoras. Para Freire (2005, p. 87), “[...] nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer Por quê?”

A educação freireana é questionadora, crítica e revolucionária, incomoda as estruturas sociais. E a ideologia dominante não se reproduz frente aos questionamentos e com sujeitos que pensam e se colocam de forma ativa no mundo.

Ao nos debruçarmos sobre as informações do Quadro 8 - **Eixo 03 - Desafios encontrados no planejamento e desenvolvimento das aulas a partir da proposta da PA**, fazendo uma análise profunda de suas subcategorias, constatamos a percepção que os professores apresentam em relação à organização e aos desafios do trabalho pedagógico da escola. Assim, nomeamos a categoria como **Planejamento coletivo, contextualização e integração dos conteúdos**, captada sob a ótica dos vocábulos: integração das áreas, tempo, planejamento, diálogo, pesquisa, metodologias, realidade, comunidade, formações, planejamento coletivo, contexto, conhecimento e troca de experiências. Ao indagá-los sobre os desafios encontrados no planejamento e desenvolvimento das aulas, a partir da proposta da Pedagogia da Alternância, alguns professores assim definiram:

Dificuldade na integração das áreas, mediante as demandas, acarretando em pouco tempo para a realização desta importante metodologia da PA (Professora Quaresmeira, 2023).

Falta de diálogo na/para integração das áreas (Professor Braúna, 2023).

Para que seja de forma mais eficaz e com qualidade, a falta de tempo, para haver diálogo, pesquisa entre os professores é um dos desafios (Professor Jacarandá, 2023).

O tempo, carga horária e as mediações pedagógicas que no decorrer do trimestre acabam interferindo (por falta de tempo) nos momentos de planejamento para elaboração, execução ou correção destas. Da mesma forma, como a falta de oportunidades e momentos para realização de atividades de integração das áreas, que de fato é importante para a PA (Professor Ipê, 2023).

Ao explorarmos as definições acima, relatadas pelos educadores, percebemos que

a integração dos conteúdos é avistada como um desafio, porém, para alguns professores, é justificada pela falta de tempo. No entanto, compreendem que o planejamento coletivo da escola é essencial para o planejamento das atividades pedagógicas, trocas de experiências, pesquisa e integração dos conteúdos das Áreas do Conhecimento. Entendemos que esse fato ocorre devido à escola adotar a proposta teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância, na qual a formação ocorre de forma crítica, participativa, em cooperação e na complementação de diferenças entre os monitores. Assim, o planejamento coletivo se torna indispensável na organização do trabalho, pois, conforme afirma Gimonet (1999b, p. 129), “[...] colocar em prática uma pedagogia da Pessoa implica numa intervenção em grupo, exige uma ação cooperativa”.

A professora Aroeira entende que a contextualização dos conteúdos é uma atividade desafiadora. Ela apresenta os seguintes argumentos:

O conhecimento da realidade da escola e também dos estudantes é fundamental para o bom desenvolvimento dos planejamentos e das aulas. No desenvolvimento do Plano de Curso, as situações da realidade muitas vezes não são percebidas, ou melhor, refletidas dentro do contexto das áreas. Assim, a contextualização dos conhecimentos passa a ser desafio, onde não são abordados temas relevantes, que podem favorecer os conhecimentos curriculares através de metodologias atuais, reais, de interesse e que podem gerar melhor aprendizado. Quando são respeitados o planejamento coletivo, as trocas de experiências, a busca de situações concretas por pesquisas, a interação com a comunidade, os planejamentos são menos desafiadores (Professora Aroeira, 2023).

Na visão da professora Aroeira, o conhecimento da realidade da escola e do estudante é fundamental para o planejamento das aulas. Ao desenvolver o Plano de Curso ou Currículo, as situações da realidade não são refletidas dentro do contexto das Áreas do Conhecimento, ou seja, em algumas ocasiões, mesmo com a proposta da Pedagogia da Alternância, o ensino nem sempre é contextualizado à realidade. Sendo assim, nem sempre é significativo para o estudante. Dessa maneira, a contextualização dos conteúdos passa a ser desafio, devido à forma descontextualizada e fragmentada como alguns conteúdos são ensinados. Ela compreende a importância do planejamento coletivo, porém destaca que nem sempre é respeitado o tempo destinado à integração das Áreas do Conhecimento.

Diante dessas narrativas, observamos que há duas questões centrais sendo evidenciadas. Primeiramente, o desafio para a integração dos conteúdos das Áreas

do Conhecimento, justificado pela ausência de tempo, cabendo à escola planejar e organizar esses momentos com qualidade. Posteriormente, é afirmado que alguns conteúdos são ensinados pelas Áreas do Conhecimento de forma descontextualizada.

Uma justificativa para tal fato se refere à escolha dos conteúdos programáticos, ou seja, do currículo. Na Pedagogia da Alternância no ensino público, além dos conteúdos chamados de Pontos de Aprofundamento, que se originam do Plano de Estudo, os demais conteúdos não nascem do diálogo dos estudantes com educadores. Eles são baseados no currículo do sistema de educação oficial. Segundo Freire (2005), na educação libertadora, o conteúdo programático parte e nasce do povo, em diálogo com os educadores, e reflete seus anseios e esperanças.

Diante desse fato e da afirmação de Freire, é necessário refletir sobre a essência dos conteúdos, que precisam ser originados a partir das problematizações das situações concretas de opressão e dos temas geradores. Convém destacar que o problema da descontextualização dos conteúdos, apontado pela professora Aroeira, pode ter as raízes de sua existência justificadas em tal fato.

Percebemos que o trabalho com a Pedagogia da Alternância faz uma concessão ao currículo oficial, ora se dedicando aos conteúdos originados do Plano de Estudo, ora se ocupando dos conteúdos do currículo oficial. Entendemos que esses momentos são contraditórios, é como se educássemos de duas maneiras as mesmas pessoas.

Compreendemos que essa concessão existe devido a diversos fatores. Entre eles, a influência do sistema oficial de ensino na escola, com sua imposição dos pacotes de avaliações externas, exigências em demonstrar resultados e burocratizar todo o trabalho pedagógico e pelas determinações do sistema capitalista, que exige que a educação esteja a serviço de formar mão de obra barata para as necessidades do mercado.

Numa perspectiva crítica de educação, não acreditamos nesse sistema de educação. Compreendemos que é um absoluto equívoco, que está baseado numa perspectiva neotecnicista de educação, a serviço de uma formação alienadora. Porém, precisamos vivenciar e lidar com a educação de forma tática, criando

mecanismos para romper com o currículo oficial e se contrapor ao sistema capitalista. Essa realidade poderá ser resolvida por meio de um currículo freireano construído coletivamente, baseado na leitura crítica da realidade dos sujeitos do campo.

Ainda nesse eixo temático, o professor Angico retrata os desafios para os planejamentos das aulas, no que se refere às formações recebidas pelos professores:

Os maiores desafios são as formações. Os professores não são preparados para desenvolver suas aulas da forma como a PA propõe. É preciso que cada um tenha uma visão diferente na forma de realizar seus trabalhos (Professor Angico, 2023).

Na verdade, muitos professores provenientes de uma formação pautada no ensino tradicional apresentam dificuldades para desenvolver suas aulas contextualizadas com a realidade, pautando-se na ideia da totalidade dos conhecimentos. As situações se agravam quando esses profissionais querem que a Pedagogia da Alternância, principalmente no sistema público, contente-se com um perfil de educador fechado em seu campo disciplinar e na sala de aula. Na Pedagogia da Alternância, de acordo com Gimonet (1999b, p. 127),

[...] o monitor se encontra na interseção de uma variedade de funções. Ele não pode ser um professor centrado em sua disciplina. Ele passa a ser, pela própria estrutura e o projeto educativo, um agente de relação e de comunicação entre diferentes instâncias do sistema.

Ao realizarmos a pesquisa com a equipe de educadores, pudemos presenciar, de fato, como são geridos os conjuntos de elementos e a complexidade educativa da Pedagogia da Alternância, bem como a diversidade de papéis e funções que o monitor deve exercer.

Passamos a explorar o Quadro 9, **Eixo 04 - Prática educativa frente às injustiças e ações que podem ser constituídas visando a uma formação humanizadora**, na qual foram elencadas as subcategorias: formação, criticidade, diálogo, reflexão, aprendizado, direitos, pesquisa, metodologias, deveres, intervenções, aproximação, atividades coletivas, expressão, conscientização e prática pedagógica. Após a análise desses aspectos e das respostas do grupo de professores, encontramos a percepção que eles apresentam sobre as ações que já são realizadas na escola e sobre futuras ações que poderão ser desenvolvidas com a finalidade de

potencializar a formação humana e transformadora da práxis da Pedagogia da Alternância. Nesse contexto é que denominamos a categoria como **Formação, Dialogicidade e Educação Libertadora** para caracterizar esta etapa da investigação.

Os educadores, ao serem questionados sobre quais ações poderiam ser desenvolvidas na EMCOR “São João Pequeno”, a fim de potencializar a formação humana e transformadora da práxis educativa da Pedagogia da Alternância, apontaram a necessidade de formações, principalmente sobre a Educação do Campo e sobre a Pedagogia da Alternância.

Formação sobre a Educação do Campo e Pedagogia da Alternância em sua essência e princípios, para todos os segmentos atuantes na escola (Professora Aroeira, 2023).

Formação sobre a Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, para o conhecimento das práticas e princípios pedagógicos. Assim, a busca por maior entendimento e valorização da Educação do Campo (Professora Quaresmeira, 2023).

Formação sobre a Educação do Campo. Pedagogia da Alternância em sua essência e princípios, para todos os segmentos atuantes na escola. Aprimoramento das mediações didáticas. Incentivo e formação das famílias. Valorização da Educação do Campo. Oportunidade de Formação em PA. Fortalecimento da Gestão Escola-Família (Professora Aroeira, 2023).

Ao nos dedicarmos à análise das colocações do coletivo de educadores, percebemos a importância e a valorização que dão aos momentos formativos. Eles identificam a necessidade da formação e aprimoramento das mediações didáticas e, ao sugeri-las, reconhecem suas demandas de aperfeiçoamento da formação pedagógica, assim como a necessidade da superação de suas limitações profissionais. Demonstram sua consciência sobre a condição de inacabamento e a inconclusão dos seres humanos, conforme anuncia Freire (2005, p. 83-84):

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência da sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm.

Outro aspecto que justifica a priorização dos educadores por formação se deve ao fato de que o município de Colatina tem ofertado, ao longo dos últimos anos, momentos de formação continuada e específica junto aos professores do campo, objetivando a reflexão sobre as mediações didático-pedagógicas. No entanto, podemos inferir, a partir das respostas dos educadores participantes deste estudo,

que eles possuem um entendimento acrítico sobre a formação humanizadora, na perspectiva de Paulo Freire, e, por isso, sugerem formações.

Ao serem indagados sobre como eles realizam, na prática educativa de sala de aula, a proposta de formação de estudantes críticos e conscientes frente às injustiças sociais, anunciaram, nas subcategorias diálogo, criticidade e reflexão, as ações mais consistentes em suas práticas pedagógicas. Assim, afirmaram:

Através do diálogo. É preciso dialogar com os estudantes sobre essas injustiças e não se omitir. É preciso atingi-los para que entendam que as injustiças sociais continuam presentes em nosso cotidiano (Professor Angico, 2023).

Através do diálogo, partindo de momentos reflexivos durante o decorrer das aulas (Professora Quaresmeira, 2023).

Através do diálogo. A conversa, as intervenções, a aproximação com os estudantes, o ouvir, a oferta da oportunidade e tantos meios de oferta da liberdade de expressão formam sujeitos mais críticos e conscientes do seu papel na sociedade. Os momentos formativos coletivos são muito positivos porque são explícitas as diversas formas de pensar. O segmento das aulas com metodologias que possam refletir as temáticas de estudo, atividades coletivas, a orientação da teoria com a prática são formas de ensino da PA que também promovem a criticidade e o avanço no aprendizado; os momentos orientados da auto-organização são também grandes oportunidades de avanço no desenvolvimento das relações e da própria formação de cada indivíduo (Professora Aroeira, 2023).

Percebemos que o diálogo é a metodologia mais empregada pela equipe de profissionais da escola como proposta de formação de estudantes críticos e conscientes frente às injustiças sociais presentes na sociedade. Dessa maneira, aproximam-se das ideias de Paulo Freire (2005, p. 91), quando ele salienta:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Freire (1967, p. 7) acrescenta, ainda:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando

os demais também cheguem a ser eles mesmos.

Uma justificativa para o diálogo, a criticidade e a reflexão serem elementos essenciais na prática educativa dos professores se deve ao fato de a Pedagogia da Alternância ser uma estratégia que se pauta fundamentalmente numa perspectiva dialógica e crítica. Essa pedagogia promove diálogos com os estudantes e tensiona atividades que os levem a refletir sobre sua realidade. Segundo Freire (2005, p. 80), “[...] a educação problematizadora de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade”. Na prática problematizadora, os educandos vão desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão de mundo que lhes aparece em suas relações com ele, não mais como realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (Freire, 2005).

É importante destacar que uma das tarefas de uma educação libertadora é trabalhar a autenticidade da utopia ética e política da superação das desigualdades e das injustiças sociais. Ao se pautarem no diálogo, os educadores evidenciam uma prática relevante para a formação crítica dos estudantes, levando-os a refletir sobre suas condições de existência, não como algo remoto, distante da realidade, mas na condição de sujeitos de uma dada realidade relacionada a uma visão integrada à humanidade. Só é possível uma prática de educação libertadora porque existe a concepção não libertadora, bancária. Ao contrário do que é disseminado pela ideologia dominante, o ato educativo possui intencionalidade. Sendo assim, aos educadores, é necessária a clareza de que não é possível uma prática educativa neutra. Freire (2005) afirma que é preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra o quê e contra quem se ensina.

A educação libertadora é fundada no diálogo, na reflexão e na crítica. O diálogo é concebido numa relação horizontal entre educador-educandos, educandos-educadores, ensinar é aprender a ouvir. Para Freire (1996), se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar; mas é escutando que aprendemos a ferir com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele.

Freire, por meio de suas obras, sistematizou uma teoria que explica como se dá a viabilidade de uma aprendizagem crítica e conscientizadora. Seu conhecimento

adquirido mediante suas experiências nos leva à certeza de que o diálogo é a base essencial para a produção da aprendizagem.

Para finalizar esse processo analítico-interpretativo, voltamos nossos olhares para os elementos agrupados no Quadro 10, nomeado como **Eixo 05 - Plano de Estudo e Práxis**, no qual foram organizadas as subcategorias: realidade, transformação, comunidades, retratar, reflexão, crítica, prática-teoria-prática, integração, libertadora, contextualização, compreensão, conceito, prática, planejamento, Áreas do Conhecimento, problematizar, empíricos, conhecimento, relacionar, científicos, protagonismo, conscientização, ação, concreta e vivências. Considerando essas expressões e as evidências captadas a partir das respostas aos questionamentos, denominamos a categoria como: **O Plano de Estudo e sua relação com as perspectivas freireanas Práxis e Conscientização.**

Ao serem indagados sobre como deve ser a mediação pedagógica da Pedagogia da Alternância denominada Plano de Estudo, para que contribua no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes na escola, tendo em vista o desenvolvimento da consciência crítica e de uma formação emancipatória e libertadora, recebemos as seguintes devolutivas:

O Plano de Estudo precisa retratar a realidade das comunidades envolvidas, possibilitando a busca por um desenvolvimento proporcionando uma formação livre, crítica e libertadora dos sujeitos (Professor Angico, 2023).

Deve estar no contexto do cotidiano dos estudantes, voltados para a sua realidade, contribuindo com isso na sua formação integral (Professor Jequitibá, 2023).

Considero que deve decorrer de momentos reflexivos e formativos da unidade escolar (Ceffa), onde é propícia a contextualização da realidade, eixo central do nosso modelo de aprendizagem. O Plano de Estudo é um agente mobilizador investigador, que busca também problematizar nas ações/reflexões, conscientizando para a transformação. A prática do Plano de Estudo evidencia o diálogo nas vastas situações da realidade e experiências vivenciadas, evidenciando o conhecimento adquirido junto ao conhecimento científico, estimulando o indivíduo a ser protagonista de sua jornada de vida (Professora Aroeira, 2023).

Retratar a realidade das famílias e das comunidades. Propõe momentos de reflexão e que não imponha e sim transforme pensamentos, que solucione problemas a partir da realidade dos sujeitos (Professor Braúna, 2023).

O Plano de Estudo deve abordar a realidade das famílias/comunidade, propiciando uma reflexão crítica e libertadora (Professor Jacarandá, 2023).

Após o estudo e análise das partes constituintes das narrativas do grupo de professores e de suas subcategorias, percebemos que todos partilham do

pensamento de que o Plano de Estudo deve estar vinculado à realidade das famílias e das comunidades da escola. No entanto, segundo Rodrigues, Brum e Telau (2023), um desafio vivenciado na práxis do método no Ceffa é a dificuldade de compreensão da realidade como algo para além do concreto e físico, que contempla também o saber empírico que o estudante tem sobre o fato estudado. Essa compreensão mais ampla é relevante para definir o ponto de partida e, por meio da sensibilidade às problematizações, ocorra o desequilíbrio dos sujeitos, promovendo as condições para a aprendizagem significativa. Essa percepção dialoga com Freire (2001, p. 34), quando ele enfatiza que um dos problemas com o qual nos confrontamos para conhecer uma dada realidade, seja no campo ou na cidade, “[...] é saber em que realmente consiste a realidade concreta”. Freire (2001, p. 35) enfatiza que

Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos e dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Duas subcategorias que ficaram evidenciadas nas respostas dos professores são as expressões transformação e conscientização. Sendo assim, entendemos que o grupo percebe o potencial formativo do Plano de Estudo que, a partir da pesquisa da realidade, promove reflexão em interação com a ação (práxis), buscando aproximar os conhecimentos empíricos dos conhecimentos científicos, modificar a natureza dos fenômenos e promover uma nova compreensão da percepção e de interpretação sobre o mundo. Ao transformar a consciência, os sujeitos mudam sua conduta frente à realidade, e sua ação pode ser transformadora.

Conforme afirma Telau (2015), o Plano de Estudo no Ceffa concretiza o princípio de que toda ação educativa esteja embasada, como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem, nas experiências empíricas acumuladas pelas pessoas. Tais experiências precisam ser problematizadas para que se tornem passíveis de complementação, de revisão ou de transformação.

Compreendemos que o Plano de Estudo suscita as condições para que os estudantes, a partir da sua percepção da realidade, problematizem-na e, fundamentados na ciência, desenvolvam um processo de conscientização. Mizukami

(1986) destaca que a educação, em uma perspectiva emancipadora, precisa se dedicar à desmitificação da realidade e ao processo de conscientização.

O opressor mitifica a realidade e o oprimido a capta de maneira mítica e não crítica. Daí a necessidade do trabalho humanizante ser um trabalho de desmitificação, consistindo na conscientização num processo de tomada de consciência crítica de uma realidade que se desvela progressivamente (Mizukami, 1986, p. 89).

O Plano de Estudo desenvolve a conscientização na relação dialética que estabelece entre o concreto e o abstrato, tempos e espaços, sujeito e objetos e, a partir da problematização da realidade, possibilita ao estudante fazer e refazer suas elaborações de saberes, baseado no conhecimento científico.

Ao serem questionados sobre suas concepções de práxis, os educadores afirmaram:

Práxis é conexão entre teoria e prática (Professor Braúna, 2023).

Práxis é colocar em ação algum conceito e prática, levando em consideração um olhar crítico humano (Professor Ipê, 2023).

Para mim práxis significa uma ação concreta, uma prática voltada para as relações sociais, políticas e econômicas. Um processo de transformação (Professor Angico, 2023).

Práxis é conexão entre teoria e prática (Professor Braúna, 2023).

Ao analisar as conceituações acima, percebemos que há um entendimento de práxis como a relação entre prática e teoria, e outra compreensão de práxis como ação concreta, como processo de transformação. Entretanto, verificamos que, ao conceituarem o termo práxis, não foi mencionado o termo reflexão. Sendo assim, percebemos que a concepção de práxis desses professores apresenta uma visão parcial da ideia freireana: “[...] mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando não se dicotomiza da reflexão” (Freire, 2005, p. 44).

Apesar de o grupo apresentar uma visão parcial do termo práxis, os educadores se aproximam do pensamento freireano, quando relacionam teoria e prática e narram que práxis é um processo de transformação. Para o educador pernambucano,

Os homens são seres da práxis. São seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem que ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (Freire, 2005, p. 141-142).

Portanto, é necessária uma ação pensada, pois todo fazer do quefazer precisa de uma teoria, caso contrário se torna verbalismo ou ativismo, e assim não há revolução.

Constatamos que a professora Aroeira apresentou uma percepção mais vinculada ao pensamento freireano:

Práxis é o resultado da integração prática-teoria-prática e da ação-reflexão-ação nas relações entre a vida no seu contexto geral (Professora Aroeira, 2023).

No Plano de Estudo, a práxis se encontra nas etapas que exigem reflexão sobre a realidade e, após o movimento de tomada de consciência, transforma-se em ações e consciência crítica e finalmente constrói mudanças e transforma a realidade.

Entendemos que a Pedagogia da Alternância apresenta, no Plano de Estudo, conforme argumentamos anteriormente, uma mediação que dialoga com as categorias práxis e conscientização, a partir das ideias freireanas. Os educadores progressistas, envolvidos e comprometidos com uma educação libertadora, precisam ter seu trabalho direcionado pela práxis, ou seja, agir na sua realidade com intencionalidade ao projeto de sociedade e de mundo que queremos.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar da minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (Freire, 2000, p. 17).

É necessário evidenciar o quanto este estudo foi relevante para nossa formação. Constatamos quantos conhecimentos e aprendizagens serão incorporadas à nossa prática educativa daqui em diante. Ao evidenciar a magnitude deste percurso, expressamos também nossas limitações, pois, por mais esforços que façamos, não conseguiríamos descrever em palavras a dimensão dessas experiências.

Nosso intuito em relação a este estudo é que possamos, de alguma forma, contribuir para que eventuais leitores possam compreender melhor a essência de uma educação humana e transformadora da realidade, presente na Pedagogia da Alternância e no pensamento de Paulo Freire.

As experiências vivenciadas no contexto do movimento da Pedagogia da Alternância pela via do poder público nos conduziram à reflexão sobre a função da educação frente às situações de injustiças sociais presentes na sociedade e nos impulsionaram na luta por uma educação humanizadora. Por isso, o que nos move é o desejo por uma educação que ajude a entender criticamente as estruturas de dominação e de exploração vigentes na sociedade.

Percebemos que a busca pelo conhecimento é fator determinante para entendermos as contradições presentes na lógica capitalista, que modela a educação conforme os interesses de quem detém o poder, determinado pela pauta neoliberal. Nessa ideologia, os professores são excluídos da discussão das políticas educacionais, e a educação é considerada como mercadoria e não como um direito. Seu projeto está voltado para a mercantilização da educação, para a compra de equipamentos e de material didático, não se preocupando com os fins da educação, mas com o que vem sendo intencionalmente omitido. Por isso, cabe a nós, professores progressistas, libertarmo-nos, em comunhão, da condição de alienados e explorados, recorrendo à pedagogia crítico-libertadora de Freire, segundo a qual a escola assume o compromisso ético-político de propor a reflexão crítica da realidade

concreta. Nesse contexto, os sujeitos educadores e educandos desvelam a realidade, conhecendo-a criticamente, recriam o conhecimento e a transformam a partir de suas ações.

Sendo assim, despertados por essa e por outras motivações de ordem pessoal e sócio-profissional, buscamos, neste estudo, investigar quais ações são desenvolvidas e quais poderão ser realizadas na EMCOR “São João Pequeno”, a fim de potencializar a formação humana e transformadora da práxis educativa da Pedagogia da Alternância desenvolvida nessa escola.

Para tal finalidade, identificamos e sistematizamos os conceitos provenientes da Educação freireana e da proposta teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância, que contribuem para a compreensão do conceito de humanização. No decorrer das etapas de nosso estudo, refletimos sobre o conceito de Educação do Campo; reafirmamos a essência político-filosófica e teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância na construção de uma práxis de caráter humanizador; além de constatarmos que a humanização é um conceito ético, produto de uma reflexão antropológica, que visa transformar a realidade conscientemente. É, portanto, a escolha ética de denunciar as estruturas injustas e as causas que constroem a desumanização, anunciando a possibilidade de uma nova realidade, realizada por meio de uma práxis transformadora.

Assim, buscamos, no ideário de Freire, no conjunto de acepções – concepção libertadora da educação, situações concretas de opressão como ponto de partida para uma educação humanizadora, diálogo, metodologia investigativa dos temas geradores e conscientização – elementos fundantes de uma educação humanizadora.

Essas categorias freireanas são, portanto, requisitos fundamentais para uma formação humana dentro de uma perspectiva teórica comprometida com a transformação da sociedade. Por meio da realização de uma educação libertadora, que tenha como ponto de partida uma situação concreta de opressão, pelo diálogo autêntico com os estudantes, mediante a reflexão crítica sobre sua existência, num processo de conscientização e de uma verdadeira práxis libertadora, é possível constituir uma prática social transformadora da realidade, com finalidade

humanizadora.

Nessa direção, uma das formas mais coerentes com essa finalidade é o currículo freireano, no qual as situações de opressão precisam ser desveladas e transformadas em temas geradores. Por isso, o trabalho pedagógico da escola precisa partir do conjunto de situações de opressão mais significativas dos sujeitos concretos, que precisam ser ouvidos pelos professores que, ao escutá-los, descobrem seus temas geradores.

Na sequência, para atender ao outro objetivo do estudo, descrevemos as atividades pedagógicas realizadas na EMCOR “São João Pequeno”, a partir da experiência formativa com a Pedagogia da Alternância e suas mediações didático-pedagógicas, por meio da observação participante, e analisamos algumas delas. Seus resultados indicam que as mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância denominadas Plano de Estudo, Visita ou Viagem de Estudo, Experiência Pedagógica Agropecuária e Caderno da Realidade favorecem o aprofundamento dos conhecimentos da realidade, desenvolvem condições de ensino-aprendizagem que possibilitam a conscientização, propiciam momentos dialógicos e promovem a reflexão crítica do mundo e das relações sociais, numa perspectiva de uma formação libertadora e emancipatória dos sujeitos, aproximando-se do pensamento freireano.

Evidenciamos, também, que a mediação Reunião da Equipe Pedagógica traz em sua essência ações que apresentam um caráter humanizador, apresentadas em momentos formativos, com trocas de experiências, trabalho coletivo e cooperado, reflexão crítica sobre a prática, politicidade, dialogicidade, participação, tomada de consciência e elaboração de estratégias para superação dos desafios. Porém, ao confrontar as mediações pedagógicas analisadas com as duas categorias analíticas de nosso estudo – situações concretas de opressão como ponto de partida para uma educação humanizadora e temas geradores à luz de Paulo Freire –, constatamos que há limites que precisam ser superados. Os temas geradores do currículo da Pedagogia da Alternância não correspondem aos mesmos do currículo freireano, que parte de situações concretas de opressão vivenciadas pelos estudantes.

Ao findar a etapa investigativa do questionário semiestruturado aplicado aos

educadores dos Anos Finais da referida escola, a partir da realização da análise e interpretação dos dados, nomeamos as seguintes categorias: a) Educação do Campo e Pedagogia da Alternância; b) As diferentes concepções de temas geradores e as situações concretas de opressão como ponto de partida para a educação libertadora; c) Planejamento coletivo, contextualização e integração dos conteúdos; d) Formação, dialogicidade e educação libertadora; e) O Plano de Estudo e sua relação com as perspectivas freireanas práxis e conscientização. A partir dessas categorias, apresentamos como potencialidades do coletivo de educadores os seguintes resultados: compreendem o papel da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância como práticas sociais; entendem e reconhecem a Pedagogia da Alternância como proposta teórico-metodológica adequada às escolas do campo; percebem que o planejamento coletivo é essencial para o planejamento das atividades pedagógicas da escola, trocas de experiências, pesquisa e integração dos conteúdos das Áreas do Conhecimento; compreendem a importância da formação continuada para o aperfeiçoamento e qualificação das atividades pedagógicas da escola; consideram que o diálogo, a criticidade e a reflexão são elementos essenciais à prática educativa e percebem o potencial formativo do Plano de Estudo.

Em comparação com a literatura existente e baseada nas constatações dos resultados da investigação realizada por meio do questionário semiestruturado, essa etapa também apontou que há diferenças entre a concepção freireana de tema gerador e a concepção descrita por parte do grupo de professores, baseados na visão de tema gerador vivenciada pelo movimento da Pedagogia da Alternância. Sendo assim, constatamos que o conceito de tema gerador na Pedagogia da Alternância e em Paulo Freire não é o mesmo.

O estudo demonstrou que, em algumas ocasiões, o ensino na referida escola é descontextualizado da realidade. Sendo assim, nem sempre é significativo para o estudante, pois não dialoga com sua vivência, ainda que a proposta da Pedagogia da Alternância traga em sua essência o estudo a partir da realidade, por meio de seus temas geradores.

Os achados mostraram que os educadores apontaram a necessidade de formações e aprimoramento das mediações didáticas, como ações que poderiam ser

desenvolvidas na EMCOR “São João Pequeno”, com a finalidade de potencializar a formação humana e transformadora da práxis educativa da Pedagogia da Alternância. Ao assumirem uma postura crítico-reflexiva, percebem a necessidade de realizar ações a partir de práticas de formações emancipatórias que desvelem a realidade opressora de educandos e educadores, destituindo suas ideias fatalistas. Ao sugerirem aperfeiçoamento das mediações didático-pedagógicas, vislumbram o fortalecimento do compromisso transformador da experiência da Pedagogia da Alternância com seus sujeitos.

A partir do trabalho desenvolvido em nossa pesquisa, após a análise e interpretação dos dados coletados, diante dos limites identificados e pautados nas reflexões de Paulo Freire, especialmente na obra “Pedagogia do Oprimido” (2005) e com as reinvenções propostas por Silva (2001, 2004 e 2007), Amaral, Giovedi e Pereira (2017) e Giovedi (2012), propomos, como produto educacional, um Caderno de Orientações Metodológicas de um Projeto de Formação Docente que possa atender às necessidades da escola, para que ela potencialize seu caráter humanizador.

Sendo assim, o Caderno ficou assim intitulado: **“Reinventando a Práxis da Pedagogia da Alternância na Perspectiva Freireana de Tema Gerador”**. Nosso objetivo com essa proposta é contribuir com os estudos, reflexões e produções de educadoras e educadores das escolas do campo, em especial dos Centros de Formação Familiar em Alternância (Ceffas), considerando que a Pedagogia da Alternância já desenvolve um conjunto de mediações didático-pedagógicas. Esses mecanismos possibilitam a realização de uma educação crítica, com o compromisso transformador da realidade, por isso, nossa intenção é potencializar essa tarefa. Diante disso, propomo-nos, a partir das perspectivas defendidas por Paulo Freire, reinventar a prática docente dos educadores e educadoras da EMCOR “São João Pequeno”, a partir do conceito de tema gerador freireano, considerando ser esse o caminho para potencializar a formação humana e libertadora dos sujeitos daquele território.

A proposta de formação está organizada em dois momentos, inspirada em Silva (2004), e em consonância com o pensamento de Freire:

1º) Problematização crítica da prática curricular vigente;

## 2º) Construção da práxis do projeto curricular interdisciplinar.

Cada um desses momentos foi constituído por etapas sequenciais e com sugestão para sua efetivação na prática. A proposta foi organizada de maneira que proporcione aos educadores a percepção sobre as situações contraditórias da prática educacional vigente. Também, assume a defesa de uma proposta que proporcione aos sujeitos desse processo uma visão educacional crítica, dialógica, emancipatória e libertadora, tendo como referência a perspectiva de Educação Popular apresentada por Paulo Freire.

Em suma, o “Caderno de Orientações Metodológicas para a Formação Docente: Reinventando a Práxis da Pedagogia da Alternância na Perspectiva Freireana de Tema Gerador” está estruturado da seguinte forma: na etapa inicial, mostramos sobre o que se trata este trabalho, sua origem e estrutura, no tópico denominado “Apresentação”. Na etapa sequencial, intitulada “Considerações iniciais sobre o produto e alguns elementos do currículo crítico-libertador”, fundamentamos a origem do produto e elencamos as principais características do currículo crítico-libertador pautado no ideário freireano, reinventado em diversos contextos a partir do seu legado. No quadro seguinte, nomeado: “A formação permanente freireana,” apresentamos a fundamentação da formação permanente freireana, que não se separa do momento de reconstrução do currículo, com propostas pedagógicas contextualizadas. No tópico seguinte, intitulado “A proposta de formação”, traçamos a descrição da proposta de formação pensada para um movimento de reorientação curricular pautada no diálogo constante e com intencionalidades ético-políticas em coerência com uma concepção de educação libertadora. No item “Considerações Finais,” apresentamos nossas ponderações finais acerca do trabalho proposto, apontando algumas reflexões sobre o processo.

Para finalizar, salientamos que este estudo contribui para a proposta teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância, no que concerne ao seu aprofundamento científico e à intensificação da aproximação com a teoria freireana, na busca pelo diálogo entre a reflexão teórica e a pesquisa empírica da realidade. O aprofundamento dos estudos entre esses eixos possibilitou visitar elementos da Pedagogia da Alternância que precisam ser ressignificados sob uma nova interpretação do referencial crítico-libertador de Freire, que já faz parte dos

pressupostos teóricos desta proposta. Por isso, acreditamos que este é um trabalho que pode ser útil ao movimento Ceffa, do ponto de vista de reorganizar suas formações, refletir com seus educadores e intensificar o ensino-aprendizagem de uma forma crítica, sobretudo mais humana e transformadora.

Ressaltamos que, para enfocar nosso estudo, limitamos nosso campo de atuação e, em virtude dos prazos, encerramos nossa dissertação. Porém, sabendo da importância do tema, recomendamos a continuidade deste estudo. Sendo assim, futuras pesquisas dentro do movimento da Pedagogia da Alternância podem focar as reflexões para a constituição de um currículo popular na perspectiva crítico-libertadora, numa concepção da interdisciplinaridade freireana, fundada na leitura crítica do mundo.

Por fim, esta pesquisa pretende contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio de uma educação como prática social, com finalidade humanizadora, que busca substituir a consciência ingênua da realidade por uma consciência cada vez mais crítica, que nos ajude a lutar para superar a lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo e no lucro seus fundamentos. Unimo-nos aos milhares de sujeitos comprometidos com a transformação da sociedade!

## 9 REFERÊNCIAS

- AMARAL, Débora Monteiro do; GIOVEDI, Valter Martins; PEREIRA, Nilda da Silva. Formação de educadores (as) na perspectiva da educação popular freireana em uma Escola do Campo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1100-1126, out./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p1100-1126>. Acesso em: 03 jun. 2024.
- ANDREATA, Cidimar. **Ensino e Aprendizagem de Matemática e Educação do Campo: O Caso da Escola Municipal Comunitária Rural “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”**, Município de Colatina, Estado do Espírito Santo. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- ARROYO, Miguel G. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 ago. 2024.
- ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica, C. Apresentação. *In*: ARROYO, Miguel G. *et al.* (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, José D´Assunção. **O Projeto de pesquisa em História: da escolha ao quadro teórico**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BEGNAMI, João Batista. A Pedagogia da Alternância tensionada em seus referenciais teóricos. *In*: FOERSTE, Erineu *et al.* (orgs.). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras - Memórias, trajetórias e desafios**. Curitiba: Appris, 2019b.
- BEGNAMI, João Batista. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019a.
- BEGNAMI, João Batista, BURGHGRAVE, Thierry de. Apresentação da obra: Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância. *In*: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.). **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância**. Nova Friburgo: Pragma Livros, 2023.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOGO, Ademar. Mística. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 475-479.
- BORGES, Idelzuith Souza *et al.* A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima

Almeida; MARTINS, Aracy Alves [Orgs.]. **Territórios Educativos na Educação do Campo**: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 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 União**, Brasília, Sessão 1, 5 nov. 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)**: manual de operações. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos\\_programas/0127102302.pdf](http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf). Acesso em: 26 jun. 2015.

BRASIL. **Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo. Brasília, 2023b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/L14767.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14767.htm). Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. **Parecer nº 01, de 01 de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf). Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-86-2013-02-01.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023**. Dispõe sobre as

Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília, 2023a. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2023/08/resolucao-cne-cp-n1-16-agosto-2023.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 15 nov. 2022.

BRUM, Júlia Letícia Helmer; TELAU, Roberto. O Plano de Estudo e a Integração dos conhecimentos na Pedagogia da Alternância. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MARXISMO E SOCIALISMO, 1. 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2016.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-263.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. *In*: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. C (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. p. 87-132.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do campo e os desafios do momento atual**. Mimeo, 2015.

CALIARI, Rogério O. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. 2002. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2002.

CAMPOS, Juliana L. de Almeida; SILVA, Taline Cristina; ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino. Observação Participante e Diário de Campo: Quando utilizar e como analisar? *In*: **Métodos de Pesquisa Qualitativa para Etnobiologia**. NUPEEA, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/351492815\\_Observacao\\_Participante\\_e\\_Diario\\_de\\_Campo\\_quando\\_utilizar\\_e\\_como\\_analisar](https://www.researchgate.net/publication/351492815_Observacao_Participante_e_Diario_de_Campo_quando_utilizar_e_como_analisar). Acesso em: 14 ago. 2023.

CENTROS DE FORMAÇÃO FAMILIAR EM ALTERNÂNCIA DE COLATINA. **Documento Pedagógico Orientativo sobre a Experiência para os CEFFAs de Colatina**. Colatina – ES, 2023. (documento de circulação interna).

CENTROS DE FORMAÇÃO FAMILIAR EM ALTERNÂNCIA DE COLATINA. **Documento Pedagógico Orientativo sobre o Caderno da Realidade para os CEFFAs de Colatina**. Colatina – ES, 2018. (documento de circulação interna).

CENTROS DE FORMAÇÃO FAMILIAR EM ALTERNÂNCIA DE COLATINA. **Documento Pedagógico Orientativo sobre a Avaliação Coletiva para os CEFFAs de Colatina**. Colatina – ES, 2024. (documento de circulação interna).

CENTROS DE FORMAÇÃO FAMILIAR EM ALTERNÂNCIA DE COLATINA. **Documento Pedagógico Orientativo sobre a Avaliação de Habilidade e**

**Convivência para os CEFFAs de Colatina.** Colatina – ES, 2018. (documento de circulação interna).

CENTROS DE FORMAÇÃO FAMILIAR EM ALTERNÂNCIA DE COLATINA.  
**Documento Pedagógico Orientativo sobre a Avaliação Final para os CEFFAs de Colatina.** Colatina – ES, 2018. (documento de circulação interna).

COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Regimento Interno.** 2014. (documento de circulação interna).

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

D'AGOSTIN, Adriana *et al.* **Nota Técnica - Programa Escola Ativa.** FONEC – Fórum Nacional da Educação do Campo, 2011.

ESCOLA MUNICIPAL COMUNITÁRIA RURAL “SÃO JOÃO PEQUENO”. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Colatina – ES, 2017-2022. (documento de circulação interna).

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo. **Resolução 1286, de 29 de maio de 2006.** Vitória, 2006. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Leis/res.1286.atualizada.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação,** Juí, n. 7, 1987.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma Educação do Campo.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 19-64.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. *In*: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 133-146.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 744-749.

FONEC. Por uma Política Pública de Educação do Campo Texto-base. *In*: SANTOS,

Clarice A. *et al.* (Orgs.). **Dossiê Educação do Campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Universidade de Brasília, 2020a. p. 151-192.

FONEC. Carta Compromisso pela criação do Fonec. *In*: SANTOS, Clarice A. *et al.* (Orgs.). **Dossiê Educação do Campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Universidade de Brasília, 2020b. p.193-204.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 35.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. O papel da humanização na educação. **Revista da FAEEDBA**, Salvador, p. 09-17, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, H. C. de A. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: Consciência e história. *In*: FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

GAVA, Marleide Pimentel Miranda. **Professores do campo e no campo: um estudo sobre a formação continuada e em serviço na Escola Distrital “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no município de Colatina/ ES.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel *et al.* Estrutura do Projeto de Pesquisa. *In:* GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GERKE, Ana Carla Loss Furlan. **Diálogos interdisciplinares na Pedagogia da Alternância: A formação continuada de professores(as) do campo em vista de uma práxis educativa libertadora.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

GERKE, Janinha; FOERSTE, Erineu; SOUZA, Adriano Ramos de. Narrativas biográficas na formação docente do campo: memórias e experiências do curso Escola da Terra Capixaba. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, 2022. DOI 10.1590/S1413-24782022270070. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270070>. Acesso em: 22 jun. 2023.

GERKE DE JESUS, Janinha. **Formação dos professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do campo.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

GERKE, Janinha. Prólogo: As Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância. *In:* BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.). **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância.** Nova Friburgo: Pragma Livros, 2023, p. 15-19.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e orientação. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO, 1., Salvador (3 a 5/11/1999). **Anais [...].** Brasília: UNEFAB, Dupligráfica, 1999a. p. 39-48.

GIMONET, Jean-Claude. Perfil, estatuto e funções dos monitores. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO. 1., Salvador (3 a 5/11/1999). **Anais [...].** Brasília: UNEFAB, Dupligráfica, 1999b. p. 124-131.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Trad. Thierry de Bughrave. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIOVEDI, Valter Martins. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular.** 2012. Tese (Doutorado em Educação:

Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GÖRGEN, Frei Sérgio A. Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.492 – 495.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário de 2017**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censoagropecuario-2017>. Acesso em: 12 ago. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/colatina/panorama>. Acesso em: 17 ago. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Site oficial. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 17 ago. 2023.

KELFER, Gizele. **História da implantação da Educação do Campo na comunidade de São João da Barra Seca, Colatina-ES**: Implicações na Emancipação Social dos Camponeses. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e educação. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 500-507.

LIRIO, Marcos Marcelo. **O MST como locus de pressão e proposição de políticas públicas voltadas para educação do campo no norte do Espírito Santo (2003-2016)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Ufes, São Mateus, 2016.

LOLLATO, Sarah de Oliveira. **Entre a adaptação e a emancipação**: uma análise dos ideais e práticas da Pedagogia da Alternância. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACROCENTRO NORTE E EXTREMO NORTE DO ESPÍRITO SANTO. **Orientações Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas do Campo do ES**. 2011 – 2013.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Firmino Costa. *Pedagogia da Alternância: uma possibilidade formativa cidadã. In: FOERSTE, Erineu et al. (orgs.). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras - Memórias, trajetórias e desafios.** Curitiba: Appris, 2019.*

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MENDONÇA, José Nelino Azevedo. **A Humanização na Pedagogia de Paulo Freire.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

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) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1992.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MOCELIN, Nayara Massucatto. **Princípios e Fundamentos da Pedagogia da Alternância: alguns desdobramentos atuais.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014. Doi: 10.17058/rea.v22i2.5252.

MORO, Idranis Laquini. **As “Transformações” no Espaço Rural e a Atuação da Pedagogia da Alternância no Município de Rio Novo do Sul – ES.** 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MOURA, Silvia Adriane Tavares; GOMES, Eliana Costa; ALMEIDA, Gabriela Rodrigues. Educação do Campo, Mística e Movimentos Sociais: compartilhando saberes nas oficinas de berimbau e percussão. **RELPE - Revista Leituras em Pedagogia e Educação**, Arrais, v. 4, n. 1, p. 24-40, 2021.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura Familiar. *In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 34-40.*

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância.** 2. reimpr. Vitória: Edufes, 2014.

OLIVEIRA JÚNIOR, Celso Eulálio; PAULINO, Ádila Batista. Experiências Pedagógicas Agropecuárias. *In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.). **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância.** Nova Friburgo: Pragma Livros, 2023. p. 193-207.*

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do Trabalho**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2003.

PIZETTA, Adelar João. O Ensino na Educação do Campo: perspectivas históricas no Brasil e no Espírito Santo. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 4, 2020.

PUIG-CALVÓ, Pedro. Características Gerais: definições, fins e meios dos CEFFA. *In*: GUARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em Alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Trad. de Luiz da Silva Peixoto, João da Silva Begnami, Thierry De Burghgrave, Francisco Trevisan, Laine Fátima Ulegon Trevisan. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

RACEFFAES. **Cultivando a Educação dos Povos do Campo do Espírito Santo**. São Gabriel da Palha, 2015.

RACEFFAES. **Plano de Curso do Ensino Fundamental dos CEFFAs**. Nova Venécia, 2007. (documento de circulação interna).

RIBEIRO, Francisco Aurelio; NEVES, Luiz Guilherme Santos. **Colatina, nosso município**: noções históricas e geográficas para o Ensino Fundamental. Vitória: Formar, 2022.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

RODRIGUES, Francisco José de Souza; BRUM, Julia Leticia Helmer; TELAU, Roberto. Plano de Estudo: O método guia da Pedagogia da Alternância. *In*: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Tierry de. (Orgs.). **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância**. Nova Friburgo: Pragma Livros, 2023. p. 35-77.

SANTOS, Patrícia; VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos. **Educação do/no Campo**: Uma reflexão da trajetória da Educação Brasileira. 2018. Disponível em: [https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor\\_2018/10/12\\_Patricia\\_Santos.pdf](https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2018/10/12_Patricia_Santos.pdf) Acesso em: 04 jun. 2023.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, out./dez. 2017. Doi: 10.12957/teias.2017.24758.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. 2. ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Pedagogia como currículo da práxis. *In*: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SILVA, Marizete Andrade da; SANTOS, Ramofly Bicalho dos. Caracterização da educação do campo no Espírito Santo. **Recôncavo: Revista de História da UNIABEU**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, jan./jun. 2015.

SILVEIRA, Denise T.; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. *In*: GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzaró. **Industrialização e empobrecimento urbano: o caso da Grande Vitória (1950–1980)**. Vitória: Adufes, 2001.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho. **Práxis e Construção de Conhecimento nos Estudos sobre a Pedagogia da Alternância**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

SOUZA, Antônio Carlos Rocha de. A política de erradicação de cafezais em 1962: recepção e repercussão na imprensa e suas consequências para a economia capixaba. **Revista Sinais**, Vitória, v. 02, n. 01, p. 80 -108, junho de 2015.

TELAU, Renata; NASCIMENTO, Hiata Anderson. Auto-organização dos(as) monitores(as): Concepções e desafios para implementação – O caso do CEFFA de Boa Esperança. **Revista Eixo**, Brasília, v. 6, n. 1, 2017.

TELAU, Roberto. **Ensinar – Incentivar – Mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos Educadores da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs sobre processos de ensino/aprendizagem**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Marilene Guilhon França. Folha de Observação. *In*: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Tierry de. (Orgs.). **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância**. Nova Friburgo: Pragma Livros, 2023. p. 97-108.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; COSTA, João Paulo Reis. Intervenção Externa. *In*: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Tierry de. (Orgs.). **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância**. Nova Friburgo: Pragma Livros, 2023. p.152-166.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Formação e Desenvolvimento Sustentável: o lugar da família na vida institucional da escola-família - Participação e Relações de Poder**. 2003. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Faculdade de Ciências e Tecnologia e Université François Rabelais de Tours, France, Département des Sciences de l'Éducation et de la formation, 2003.

ZAMBERLAN, Sergio. **Pequena história das Escolas Famílias Agrícolas do**

**Brasil.** Piúma: CF-MEPES, 1991.

ZANOTELLI, Marta Elena. **Caminhos da Educação do Campo** – Um olhar sobre a Comunidade de São João da Barra Seca. Curso de Pedagogia da Alternância. Colatina: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

## APÊNDICE A – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

<b>Bibliografias selecionadas conforme os descritores (palavras-chaves) da pesquisa</b>		
<b>Descritores:</b> “Pedagogia da Alternância na escola pública”, “formação humana na escola pública”, “educação transformadora na escola pública”, “Pedagogia da Alternância e Práxis”	Publicações Encontradas	Publicações Selecionadas
Referências encontradas no portal BDTD	21	03
<b>Publicações relacionadas ao tema que foram estudadas</b>		
Autor/a	Sarah de Oliveira Lollato	
Tema	ENTRE A ADAPTAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS IDEAIS E PRÁTICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	
Objetivo	Refletir criticamente sobre as concepções, os princípios e fundamentos da Pedagogia da Alternância na educação técnica profissionalizante em agropecuária.	
Referencial Teórico	A tese discorre sobre o histórico, princípios, instrumentos e fundamentos da Pedagogia da Alternância, e foram consideradas as contribuições de Nosella, 2019 e Zamberlan, 2019. A construção de saberes teóricos e práticos pelo próprio estudante, o aluno como centro do processo pedagógico, a educação voltada para competências profissionais, a diversidade na formação técnica e execução de projetos produtivos, são questões comuns em análises que valorizam a educação técnica direcionada à qualificação profissional conforme (Frossard, 2014; Queiroz, 2004; Pacheco, 2010). O presente estudo apresenta elementos teóricos da Teoria Crítica da Sociedade para embasar sua análise. Procuramos desenvolver os questionamentos que Horkheimer e Adorno (1985) levantam sobre a Dialética do Esclarecimento. Arelada à questão das finalidades educacionais da educação técnica profissionalizante em agropecuária, devemos refletir sobre os aspectos ético-políticos da Pedagogia da Alternância, considerada uma educação emancipatória (Telau, 2015; Gimonet, 2007; Nosella, 2012; Begnami, 2019, entre outros.	
Metodologia	Utilizou-se o estudo de caso e a análise de conteúdo como recursos metodológicos, através da análise do item Objetivos de um projeto político pedagógico de um CEFFA e entrevistas semi-estruturadas com quatro monitores e quatro alunos do quarto ano do curso de educação técnica profissionalizante em agropecuária integrado ao ensino médio.	
Resultado	Constatarem-se elementos de adaptação e de resistência, por meio dos dados obtidos, demonstrando aspectos dialéticos da Pedagogia da Alternância. Verificamos que os textos citados como fontes teóricas dessa vertente pedagógica, o Projeto Político Pedagógico do CEFFA analisado e as narrativas dos sujeitos entrevistados demonstram paradoxos que corroboram concepções que naturalizam a estrutura social e eventualmente procuram produzir sujeitos adaptados às necessidades da produção agrícola ligada à	

	lógica do agronegócio, sob um viés neoliberal. Os dados também evidenciam a idealização à emancipação, vivências democráticas na auto-organização dos estudantes, organização de associações, participação familiar no cotidiano escolar, produção agroecológica, escuta a aspectos emocionais, relações interpessoais reflexivas e experiências dos estudantes em sindicatos rurais e movimentos sociais do campo, apontando a possibilidade de politização.
Autor/a	Milene Francisca Coelho Sobreira
Tema	PRÁXIS E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS ESTUDOS SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
Objetivo	Identificar e analisar, nas dinâmicas de construção de conhecimento da pedagogia da alternância, os níveis da práxis que encontram subjacentes.
Referencial Teórico	Recorremos às principais ideias organizadas por Adolpho Sanchez Vásquez (1979) sobre a filosofia da práxis e, também, aos estudos realizados por Konder (1992). Analisamos também a categoria práxis nas obras de Paulo Freire, especificamente nas obras <i>Pedagogia do Oprimido</i> (1970), <i>Pedagogia da Esperança</i> (1992) e <i>Pedagogia da Autonomia</i> (1997). Ao final, traçamos algumas aproximações entre os níveis de práxis postulados por Vázquez (1979) e a compreensão da práxis em Paulo Freire. E sobre a Pedagogia da Alternância consideramos os estudos de Queiroz, 2005; Nascimento, 2005; Silva, 2003, entre outros.
Metodologia	Na realização desta investigação, a metodologia utilizada combinou aspectos da abordagem qualitativa e quantitativa de pesquisa. Na análise dos dados utilizou-se o Método de Análise de conteúdo de Bardin (1977).
Resultado	Os resultados permitem inferir que o processo de construção de conhecimento na alternância é complexo e envolve contradições e que a práxis está presente em todas as experiências, embora em diferentes níveis. Assim, ora se aproxima de uma educação libertadora e se expressa como uma práxis criativa; ora se aproxima de uma educação bancária e se expressa como uma práxis reiterativa.
Autor/a	Ana Carla Loss Furlan Gerke
Tema	DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DO CAMPO EM VISTA DE UMA PRÁXIS EDUCATIVA LIBERTADORA
Objetivo	Investigar o potencial formativo da Pedagogia da Alternância enquanto estratégia interdisciplinar mediadora da práxis.
Referencial Teórico	Os referenciais teóricos trabalhados discutem o conceito de práxis na busca por um trabalho pedagógico de caráter libertador, a formação continuada de professores do campo, a Pedagogia da Alternância e a Interdisciplinaridade (Freire 2021a, 2021b e 2021c; Vázquez, 1977; Arroyo, 2007; Gerke, 2014; Gimonet, 2007; Santomé, 1998; Frigotto, 2008).
Metodologia	Como método de investigação, adotou-se o Materialismo Histórico-Dialético, método de conhecimento da realidade concreta sistematizado por Karl Marx e Frederich Engels (2009). Para construção do <i>corpus</i> da pesquisa foi realizada observação livre com registros escritos e gravados em áudio; questionário com questões fechadas e abertas, grupo focal, observação participante nos

	momentos formativos e o diário de campo (escrito e gravado).
Resultado	Os resultados da pesquisa permitem afirmar que a Pedagogia da Alternância se mostrou uma proposta em potencial para pensar a formação continuada de professores(as) do campo visto que proporciona reflexões interdisciplinares, bem como propõe uma práxis educativa libertadora.

Fonte: Portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – organizado pela pesquisadora

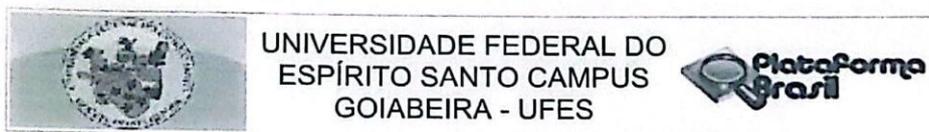
## Página de Publicações e Repositórios da UFES

<b>Bibliografias selecionadas conforme os descritores (palavras-chaves) da pesquisa</b>		
<b>Descritores:</b> “Pedagogia da Alternância na escola pública”, “formação humana na escola pública”, “educação transformadora na escola pública”, “Pedagogia da Alternância e Práxis”	Publicações Encontradas	Publicações Selecionadas
Referências encontradas na Página de Publicações e Repositórios da UFES	04	01
<b>Publicação relacionada ao tema que foi estudada</b>		
Autor/a	Rachel Reis Menezes	
Tema	AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE JAGUARÉ: UM ESTUDO SOBRE A EXPANSÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO/BRASIL.	
Objetivo	Analisar a contribuição das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré na expansão da Pedagogia da Alternância em municípios do norte do Estado do Espírito Santo.	
Refer. Teórico	Foi considerado o aporte de vários autores co-autores que analisam a problemática do campo e da Educação do Campo brasileira. Destacamos, todavia, a contribuição de autores como Caldart, Arroyo, Molina e Fernandes que desenvolvem as noções do conceito e do paradigma da Educação do Campo, destacam também o conceito de parceria com Foerste.	
Metodologia	Com base em fontes documentais analisa a implantação dessa modalidade educativa no Estado do Espírito Santo, focalizando a inspiração ideológica, a construção da identidade ou contextualização crítica, o processo de adaptação à legislação educacional brasileira e a sua expansão pelo Brasil. Dialogando com abordagens qualitativas de pesquisa em educação, foram realizadas análise	

	documental, entrevistas (estruturadas e semi estruturadas) e observação participante. No bojo desta investigação discutem-se conceitos, tais como: Pedagogia da Alternância, parceria, Educação do Campo, políticas públicas e paradigmas.
Resultado	<p>Entre os principais achados do estudo, destaca-se o fato de que essas escolas contribuíram através do testemunho histórico de que é possível trabalhar a Pedagogia da Alternância em escolas públicas.</p> <p>Contribuíram também com a ruptura em relação ao “modelo” das Escolas Famílias Agrícolas e a pedagogia do campo tradicional, sobretudo superando alguns paradigmas, como: a existência da grande propriedade e o internato. A complexidade e a riqueza do objeto de estudo permitem afirmar que é relevante a formação inicial e continuada das equipes de educadores dos Centros Familiares de Formação em Alternância, a formação das coordenações pedagógicas das Secretarias de Educação, das famílias e dos membros das associações ou conselhos de escolas que favoreçam a reapropriação crítica dos princípios e dos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância por parte dos principais atores dessa modalidade educativa.</p>

Fonte: Página de Publicações e Repositório da UFES – organizado pela pesquisadora

## APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A Formação Humana e Transformadora da Práxis Educativa na Pedagogia da Alternância na Escola Municipal Comunitária Rural de São João Pequeno.

**Pesquisador:** FLAVIA ZEMKE BRAUN

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 68321323.2.0000.5542

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.084.593

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa trata sobre o tema A FORMAÇÃO HUMANA E TRANSFORMADORA DA PRÁXIS EDUCATIVA NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. Terá como objetivo potencializar a formação humana e transformadora da práxis educativa da Pedagogia da Alternância na Escola Municipal Comunitária Rural de São João Pequeno, município de Colatina/ES, com a pretensão de intensificar as reflexões acerca dos princípios da educação do campo, através das contribuições teóricas e da investigação dos saberes e como eles podem contribuir na práxis educativa da pedagogia da alternância, numa perspectiva de Educação para a humanização e transformação da vida dos educandos utilizaremos uma abordagem de pesquisa descrita como Pesquisa qualitativa e com base no objetivo e nos critérios apresentados que pode ser classificada como descritiva e explicativa. Quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa, iniciaremos com a pesquisa bibliográfica, seguida de observação participante, diário de campo e questionário estruturado. O campo de nossa pesquisa será no Município de Colatina, noroeste do ES, na Escola Municipal Comunitária Rural de São João Pequeno, situada em Patrimônio do Moschen, São João Pequeno, distrito de Itapina- ES. O estudo da pesquisa está sendo realizado entre setembro de 2022 a agosto de 2024. Nossa pesquisa de Campo terá como participantes os (as) educadores (as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Comunitária Rural de São João Pequeno, membros da Associação das famílias (Associação Promocional da Escola Municipal Comunitária Rural de São João Pequeno), 5 estudantes e 5 ex-estudantes da escola. Inicialmente para a

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ESPÍRITO SANTO CAMPUS  
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.084.593

realização da coleta de dados, solicitaremos a autorização ao Comitê de Ética e pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Enfatizamos que nossa pesquisa será iniciada somente após autorização deste Comitê de Ética. Após essa etapa, será realizada através de Ofício a solicitação de autorização à Secretaria Municipal de Educação de Colatina para desenvolver a investigação na escola. Aos participantes da pesquisa, serão esclarecidos os objetivos, os motivos e as etapas, com solicitação do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). E aos estudantes e ex-estudantes selecionados, solicitaremos às famílias o preenchimento do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). E por questões éticas serão denominados nomes fictícios a todos os participantes da pesquisa. Encerrada a pesquisa, para analisar, compreender e interpretar todos os dados levantados é necessário seguir uma técnica metodológica em vista de superar tendências ingênuas do pesquisador e aprofundar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade. Para essa análise qualitativa do material, utilizaremos em termos teóricos e práticos a análise de conteúdo. O Produto Educacional a proposta é organizar um Projeto de Formação pautado nos princípios políticos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância a ser desenvolvido junto aos (as) Educadores (as) dos Anos Finais da Escola Municipal Comunitária Rural de "São João Pequeno" e realizar o arquivamento e a sistematização de toda a pesquisa através da produção de um e-book, que servirá de base para estudos posteriores.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **Objetivo Primário:**

Potencializar a formação humana e transformadora da práxis educativa da Pedagogia da Alternância na Escola Municipal Comunitária Rural São João Pequeno;

##### **Objetivo Secundário:**

Constatar os diferentes níveis de conhecimento sobre os princípios da pedagogia da alternância que os educadores apresentam.

Compreender em quais contextos a práxis educativa da Pedagogia da Alternância contribui na formação e na vida dos educandos.

Verificar como procede a aplicação dos princípios da Pedagogia da Alternância no cotidiano da escola, através de pesquisa de observação participante.

Promover aos educadores momento de formação continuada para a análise e reflexão sobre a práxis educativa desenvolvida na EMCOR "São João Pequeno".

Produzir um ebook de todo o desenvolvimento da pesquisa, como forma de arquivamento e para servir de base para estudos posteriores sobre a formação

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

Página 02 de 07



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ESPÍRITO SANTO CAMPUS  
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer 6.084.503

humana e transformadora da práxis educativa da Pedagogia da Alternância.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos desta pesquisa envolvem situações de desconforto, em que as pessoas possam se sentir constrangidas, emocionadas, ou não ficar à vontade para responder a alguma questão. A pesquisadora fará uma conversa inicial, tentando passar confiança aos participantes, deixando claro seu comprometimento moral e ético.

**Benefícios:**

Essa pesquisa promoverá a ampliação dos conhecimentos e aprimoramento da prática educativa desenvolvida na Escola Municipal Comunitária Rural "São João Pequeno", conseqüentemente os estudantes terão uma formada mais humana e adequada para a transformação da sociedade.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A educação desenvolvida no sistema educacional brasileiro, na maioria das vezes, tem apresentado uma concepção de ensino com uma abordagem descontextualizada, que não dialoga e não considera a realidade do educando. Dessa maneira, os conteúdos são ensinados de forma fragmentada, não sendo postos a serviço da vida, dificultando a compreensão de sua aplicabilidade na prática. Essa fragmentação procura compreender a relação que precisa ser estabelecida entre a discussão das áreas e a crítica da fragmentação dos conhecimentos que está na sociedade e não apenas na escola, movida pelas exigências do mundo da produção. O conflito de interesses tem revelado que o campo se tornou espaço de disputa e luta daí a necessidade de espaços formativos de conscientização e educação para a liberdade. O investimento na qualidade da educação não é prioridade para a classe dominante que, para fortalecer a política neoliberal e suprir as novas exigências impostas pelo capitalismo, interfere na legislação educacional adaptando-a para possibilitar a formação de estudantes que atenda às exigências de qualificação colocadas pelo mercado de trabalho. Propõem-se elaborar um questionário estruturado com os/as educadores (as) dos Anos Finais do Ensino fundamental da escola EMCOR São João Pequeno e membros da APREMCOR (Associação Promocional da Escola Municipal Comunitária Rural), 5 alunos (as) e 5 ex-alunos (as) da escola EMCOR "São João Pequeno", baseado no diálogo e na consciência crítica para constatar os diferentes níveis de conhecimento sobre os princípios da pedagogia da alternância que os educadores apresentam, compreender em quais contextos a práxis educativa da Pedagogia da Alternância contribui na formação e na vida dos educandos e através de pesquisa de observação, verificar como procede a

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910  
UF: ES Município: VITORIA  
Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Página 03 de 07



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ESPÍRITO SANTO CAMPUS  
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.084.563

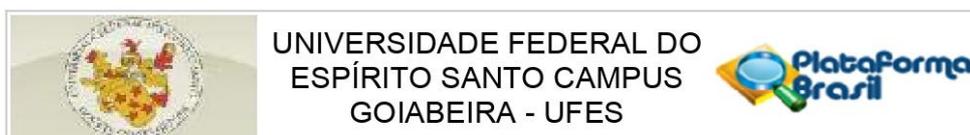
aplicação dos princípios da Pedagogia da Alternância no cotidiano da escola e promover aos educadores momento de análise e reflexão sobre a práxis educativa desenvolvida na EMCOR "São João Pequeno". Para direcionar a pesquisa, observamos a questão central: "Quais ações podem ser constituídas nesta escola, visando potencializar a formação humana e transformadora da Práxis educativa da Pedagogia da Alternância? Buscando assim, respostas específicas para os seguintes questionamentos: Qual modelo de sociedade nós educadores, queremos construir? Qual é a concepção de ensino da nossa prática educativa? Quais são as condições de aprendizagem dentro de uma sociedade opressora? Quais valores morais estão sendo cultivados na nossa prática educativa? E planejar, organizar e executar ação de formação com os educadores (as) da Escola EMCOR "São João Pequeno". Produzindo um e-book de todo o desenvolvimento da pesquisa, como forma de arquivamento e para servir de base para estudos posteriores sobre a formação humana e transformadora da práxis educativa da Pedagogia da Alternância.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A educação desenvolvida no sistema educacional brasileiro, na maioria das vezes, tem apresentado uma concepção de ensino com uma abordagem descontextualizada, que não dialoga e não considera a realidade do educando. Dessa maneira, os conteúdos são ensinados de forma fragmentada, não sendo postos a serviço da vida, dificultando a compreensão de sua aplicabilidade na prática. Essa fragmentação procura compreender a relação que precisa ser estabelecida entre a discussão das áreas e a crítica da fragmentação dos conhecimentos que está na sociedade e não apenas na escola, movida pelas exigências do mundo da produção. O conflito de interesses tem revelado que o campo se tornou espaço de disputa e luta daí a necessidade de espaços formativos de conscientização e educação para a liberdade. O investimento na qualidade da educação não é prioridade para a classe dominante que, para fortalecer a política neoliberal e suprir as novas exigências impostas pelo capitalismo, interfere na legislação educacional adaptando-a para possibilitar a formação de estudantes que atenda às exigências de qualificação colocadas pelo mercado de trabalho. Propõem-se elaborar um questionário estruturado com os/as educadores (as) dos Anos Finais do Ensino fundamental da escola EMCOR São João Pequeno e membros da APREMCOR (Associação Promocional da Escola Municipal Comunitária Rural), 5 alunos (as) e 5 ex-alunos (as) da escola EMCOR "São João Pequeno", baseado no diálogo e na consciência crítica para constatar os diferentes níveis de conhecimento sobre os princípios da pedagogia da alternância que os educadores apresentam, compreender em quais contextos a práxis educativa da Pedagogia da Alternância contribui na formação e na vida dos educandos e através de pesquisa de observação, verificar como procede a

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910  
UF: ES Município: VITÓRIA  
Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Página 04 de 07



Continuação do Parecer: 6.084.593

aplicação dos princípios da Pedagogia da Alternância no cotidiano da escola e promover aos educadores momento de análise e reflexão sobre a práxis educativa desenvolvida na EMCOR "São João Pequeno". Para direcionar a pesquisa, observamos a questão central: Quais ações podem ser constituídas nesta escola, visando potencializar a formação humana e transformadora da Práxis educativa da Pedagogia da Alternância? Buscando assim, respostas específicas para os seguintes questionamentos: Qual modelo de sociedade nós educadores, queremos construir? Qual é a concepção de ensino da nossa prática educativa? Quais são as condições de aprendizagem dentro de uma sociedade opressora? Quais valores morais estão sendo cultivados na nossa prática educativa? E planejar, organizar e executar ação de formação com os educadores (as) da Escola EMCOR "São João Pequeno". Produzindo um e-book de todo o desenvolvimento da pesquisa, como forma de arquivamento e para servir de base para estudos posteriores sobre a formação humana e transformadora da práxis educativa da Pedagogia da Alternância.

#### **Recomendações:**

##### **a. Metodologia**

Com o intuito de alcançar o objetivo geral desta pesquisa de potencializar a formação humana e transformadora da práxis educativa da Pedagogia da Alternância na escola EMCOR "São João Pequeno" se utilizará uma abordagem de pesquisa descrita como Pesquisa qualitativa e com base no objetivo e nos critérios apresentados por Gil, podemos descritiva e explicativa.

##### **b. Procedimentos metodológicos**

Quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa, iniciaremos com a pesquisa bibliográfica, seguida de observação participante, diário de campo e questionário estruturado.

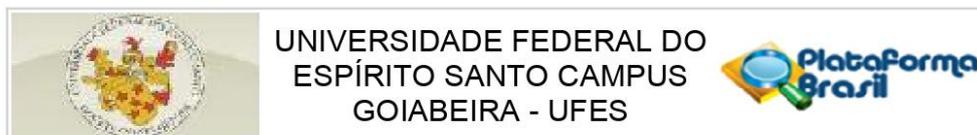
##### **c. Campo da Pesquisa**

O campo de nossa pesquisa será no Município de Colatina, noroeste do ES, na Escola Municipal Comunitária Rural de São João Pequeno, situada em Patrimônio do Moschen, São João Pequeno, distrito de Itapina- ES. O estudo da pesquisa será realizado entre setembro de 2022 a agosto de 2024.

##### **d. Sujeitos da Pesquisa**

Nossa pesquisa de Campo terá como participantes os (as) educadores (as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Comunitária Rural de São João Pequeno, membros da Associação das famílias (Associação Promocional da da Escola Municipal Comunitária Rural de São João Pequeno), 5 estudantes e 5 ex- estudantes da escola. Os riscos desta pesquisa envolvem situações de desconforto, em que as pessoas possam se sentir constrangidas, emocionadas, ou não ficar à vontade para responder a alguma questão. Das providências e cautelas para reduzir os

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.084.593

efeitos e as condições adversas dos riscos, a pesquisadora adotará uma conduta com diálogo aberto para estabelecer confiança entre as partes envolvidas, reforçando os valores morais e éticos que envolvem a pesquisa e prestará auxílio psicológico ou fará pequenas pausas, caso seja necessário. O benefício relacionado com a sua participação será a ampliação dos conhecimentos e aprimoramento da prática educativa. Os resultados da pesquisa serão divulgados para os participantes da pesquisa e para a instituição de ensino Escola Municipal Comunitária Rural “São João Pequeno”. Inicialmente para a realização da coleta de dados, solicitaremos a autorização ao Comitê de Ética e pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Enfatizamos que nossa pesquisa será iniciada somente após autorização deste Comitê de Ética. Após essa etapa, será realizada através de Ofício a solicitação de autorização à Secretaria Municipal de Educação de Colatina para desenvolver a investigação na escola. Aos participantes da pesquisa, serão esclarecidos os objetivos, os motivos e as etapas, com solicitação do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). E aos estudantes e ex-estudantes selecionados, solicitaremos às famílias o preenchimento do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). E por questões éticas serão denominados nomes fictícios a todos os participantes da pesquisa.

**e. Instrumentos de registro dos dados**

Para a coleta de dados, além da pesquisa bibliográfica, utilizaremos as seguintes técnicas: pesquisa eletrônica, observação participante, questionário estruturado seguindo o método do plano de estudo e o diário de campo seguindo a organização do Caderno da Realidade.

**f. Análise dos dados**

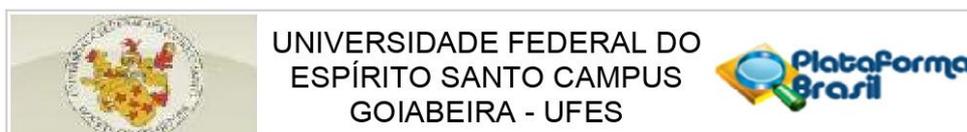
Encerrada a pesquisa, para analisar, compreender e interpretar todos os dados levantados é necessário seguir uma técnica metodológica em vista de superar tendências ingênuas do pesquisador e aprofundar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade. Para essa análise qualitativa do material, utilizaremos em termos teóricos e práticos a análise de conteúdo. A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto de pesquisa está bem instruído, devidamente documentado e poderá ser iniciado de acordo em conformidade com o cronograma proposto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITÓRIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.084.593

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2092986.pdf	29/03/2023 07:37:13		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	29/03/2023 07:28:45	FLAVIA ZEMKE BRAUN	Aceito
Outros	carta.pdf	23/03/2023 16:59:17	FLAVIA ZEMKE BRAUN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Brochura.pdf	23/03/2023 16:44:03	FLAVIA ZEMKE BRAUN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO.pdf	23/03/2023 16:22:13	FLAVIA ZEMKE BRAUN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.pdf	23/03/2023 16:21:34	FLAVIA ZEMKE BRAUN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/03/2023 16:21:07	FLAVIA ZEMKE BRAUN	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	23/03/2023 16:16:49	FLAVIA ZEMKE BRAUN	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITORIA, 26 de Maio de 2023

Assinado por:  
**KALLINE PEREIRA AROEIRA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

## APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL  
EM EDUCAÇÃO

### SOLICITAÇÃO

Vitória, 25 de outubro de 2023.

Da Profª. Dra. Débora Monteiro do Amaral

Ao Sr. Secretário Municipal de Educação de Colatina – Cidimar Andreatta.

Sr. Secretário

Venho solicitar a Vossa Senhoria autorização para que a mestranda Flavia Zemke Braun, regularmente matriculada no PPGMPE/CE/UFES, sob minha orientação, possa realizar pesquisa de mestrado junto aos educadores da EMCOR “São João pequeno”. O projeto da mestranda intitula-se preliminarmente como “A Formação Humana e Transformadora da Práxis Educativa da Pedagogia da Alternância”. Tem como objetivo investigar quais ações podem ser constituídas na EMCOR “São João Pequeno”, visando potencializar a formação humana e transformadora da Práxis educativa da Pedagogia da Alternância. Entendemos que este estudo pode nos dar muitas pistas sobre como qualificar o trabalho docente e aperfeiçoar a práxis educativa da Pedagogia da Alternância.

Cientes de que contaremos com sua compreensão, desde já agradecemos e nos colocamos à disposição para quaisquer maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profª. Dra. Débora Monteiro do Amaral

Eu, CIDIMAR ANDREATA atual secretário Municipal de Educação de Colatina, autorizo a estudante de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação, Flavia Zemke Braun, tendo como número de matrícula 2022230736, CPF nº 096514527-14, a realizar esta pesquisa na escola EMCOR “São João Pequeno”.

  
**Cidimar Andreatta**  
Secretário Municipal de Educação  
Nº 024 RTR/2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
DEBORA MONTEIRO DO AMARAL - SIAPE 2202507  
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE  
Em 25/10/2023 às 10:34

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/824488?tipoArquivo=O>

## APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA



**EMCOR "São João Pequeno"**  
 Patrimônio do Moschen, Colatina - ES, 29714-300  
 Telefone: (27) 99881-4981

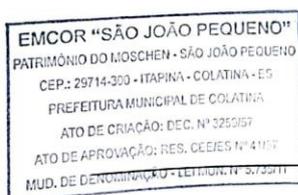


### CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Flavia Zemke Braun, a desenvolver o seu projeto de pesquisa "A Formação Humana e transformadora da Práxis Educativa da Pedagogia da Alternância", que está sob a orientação da Profª. Drª. Débora Monteiro do Amaral, cujo objetivo é intensificar as reflexões acerca dos princípios da educação do campo, através das contribuições teóricas e da investigação dos saberes e como eles podem contribuir na práxis educativa da Pedagogia da Alternância, numa perspectiva de Educação para a humanização e transformação da vida dos educandos.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.



Colatina, em 23 de março de 2023.

*Julio Cezar Schimit Berger*  
 Julio Cezar Schimit Berger  
 Coordenador Administrativo  
 EMCOR "São João Pequeno"  
 Portaria SEMED nº 004/2023

## APÊNDICE E – MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO UTILIZADO DURANTE A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



**Flavia Zemke Braun**

### Diário de Campo

Conforme Falkembach (1987), o diário de campo consiste num instrumento de anotações - um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão - para uso individual do investigador no seu dia-a-dia, tendo ele o papel formal de educador, investigador, ou não.

Durante a primeira fase de coleta de dados da nossa investigação, realizamos a técnica de observação participante da dinâmica pedagógica da EMCOR “São João Pequeno,” a fim de registrar as etapas e os aspectos relevantes desses momentos, lançamos mão do instrumento diário de campo.

Vale destacar que, o foco principal de interesse do nosso estudo diz respeito às mediações didático-pedagógicas da Pedagogia da Alternância e como de fato, elas se materializam na prática educativa da referida escola.

São João Pequeno, Colatina – ES, segunda-feira, 18 de março de 2024.às 6h30 min

Na presente data, compareci à unidade escolar. Foi recebida pela coordenação da escola, que me convidou para o café da manhã com os estudantes e equipe de professores. Este momento é realizado com todo o coletivo da escola, no refeitório. Após cumprimentar os estudantes, funcionários da escola e professores, logo observei algumas questões que me chamaram à atenção, os estudantes ficam sentados nos bancos em frente às respectivas mesas e há um estudante coordenando e liberando para o café da manhã de forma organizada, para que não

haja tumulto. Da mesma forma, a ida ao banheiro e o deslocamento em direção aos bebedouros de água também são coordenados por outro estudante, de maneira que cada um respeita sua vez. Percebi que os estudantes estavam muito alegres com minha presença. Recebi muitas manifestações carinhosas. A coordenadora pedagógica da escola Marluci pancieri Noventa explicou aos estudantes o motivo da minha visita. Inclusive deu-me oportunidade para que eu dissesse algumas palavras aos estudantes.

O ambiente escolar é limpo e arejado. A escola dispõe de apenas quatro salas de aula, um pátio, 4 banheiros, uma cozinha, uma dispensa, uma pequena sala de informática, um pátio externo descoberto, uma sala para a secretaria, uma pequena sala que funciona como biblioteca e o refeitório. Possui também, um espaço de vivência e experimentação agropecuária (horta) significativamente grande. Após o término do café da manhã foi o primeiro momento de estudo, nele foi realizado a Auto-organização dos estudantes que se reúnem em comissões para direcionarem as tarefas e sugestões à escola. Os estudantes de todas as turmas estão organizados nessas comissões. Nessa ocasião, é que são divididas as tarefas que serão assumidas por cada comissão no decorrer da semana. Percebi grande dedicação e empenho dos estudantes nessa função.

Quando os estudantes retornaram para suas respectivas salas de aula, pude visualizar a disposição das carteiras em semicírculo. Nesse instante, iniciava-se o 2º momento de estudo. Porém, nesse dia ocorreu a mística coletiva de motivação da Experiência na Sessão, no pátio. Todos os estudantes foram convidados a deslocarem-se para o pátio central formando um grande círculo. Ao som da música Caminhos Alternativos, os estudantes da comissão de cultura e mística apresentavam os enfoques e temas da Experiência na Sessão de cada turma em forma de tarjetas e com símbolos (culturas das experiências) formando um grande espiral. Após a realização da mística todos foram para as salas de aula, onde cada professor acompanhante de turma foi orientar os primeiros passos da Experiência na Sessão, que consistia em organizar a turma em grupos para realizarem a pesquisa teórica, definição dos cultivos de cada grupo, realizar a auto-organização de cada grupo e organizar o planejamento de como se dará a implantação da cultura (preparo dos canteiros, sementeira, transplântio, entre outros).

Encerrada essa 2ª aula, iniciou-se o 3º momento de estudo do dia. Dessa forma, cada educador foi ministrar a aula na respectiva turma, de acordo com o horário estabelecido. Na oportunidade, fui para a turma do 9º ano, observar a aula de Ciências da Humanas com a professora Marciléia. Após cumprimentar a turma a professora propôs uma pesquisa em grupo sobre a Revolução Industrial e quais foram os principais impactos causados por ela de diversas formas em todo o mundo. Em seguida, realizou a divisão dos grupos e iniciou-se o estudo. Durante a realização da pesquisa, percebi que alguns grupos dialogavam mais entre si sobre o conteúdo, outros um pouco menos. A professora esteve acompanhando os trabalhos nos grupos e precisou pedir que se organizassem para a pesquisa algumas vezes.

Concluída essa etapa, dirigi-me para a turma do 6º ano, onde a acompanhante de turma Marcileia havia planejado uma Intervenção Externa, com a participação do Sr. Geraldo Butzlaff, sobre a História do Povoamento da Região, destinando assim o 4º e 5º momentos de estudo para essa finalidade. A intervenção iniciou-se com uma mística de abertura preparada pelos estudantes, em seguida uma estudante fez a apresentação da turma para o Sr. Geraldo e assim foi permitido que ele se apresentasse e iniciasse sua fala. Durante toda a intervenção os estudantes permaneceram-se organizados, demonstrando interesse pela história local. Após o Sr. Geraldo narrar as histórias sobre o povoamento, abordando aspectos culturais, econômicos e sociais da sociedade na época, foram feitos questionamentos pelos estudantes ao interventor. Esgotadas as dúvidas e curiosidades, era o momento de encerrar a intervenção com um agradecimento especial, realizado por um estudante que representava a turma. Foi ofertado ao Sr. Geraldo uma muda de laranja Bahia. Por fim, a professora Marciléia agradeceu-lhe em nome da escola, por sua presença e disponibilidade e convidou-o para o almoço. Era chegado o momento dos estudantes retornarem para suas residências.

Pude perceber que há uma organização e planejamentos rigorosos em todas as etapas das atividades pedagógicas que acompanhei. O ambiente escolar traz muitos aspectos da ruralidade e da cultura local e também educa. Há um grande sentimento de pertença, empenho e dedicação ao trabalho desenvolvido naquele espaço. As relações entre educadores e estudantes são afetuosas e dialógicas. O

desenvolvimento do protagonismo e autonomia dos estudantes é explorado em todos os momentos que presenciei. Senti o espírito coletivo e a solidariedade entre a equipe de educadores, na qual um ajuda o outro. Presenciei momentos desafiadores aos professores com relação a disciplina dos estudantes em sala de aula, mas visualizei a tentativa e o esforço dos professores em não serem autoritários, mas nem sempre isso foi possível. Avalio esta experiência de realizar a observação participante como produtiva e muito valiosa. Proporcionou-me a possibilidade de rever alguns pré-conceitos em relação a fatos que julgava determinados, ampliando minha visão de mundo através da troca de experiências e contribuindo em minha formação como ser humano.



## APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “ *A FORMAÇÃO HUMANA E TRANSFORMADORA DA PRÁTICA EDUCATIVA NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA* sob a responsabilidade de Flavia Zemke Braun. Esta pesquisa tem como objetivo potencializar a formação humana e transformadora da prática educativa da Pedagogia da Alternância na Escola Municipal Comunitária Rural de São João Pequeno, município de Colatina/ES, com a pretensão de intensificar as reflexões acerca dos princípios da educação do campo, através das contribuições teóricas e da investigação dos saberes e como eles podem contribuir na prática educativa da pedagogia da alternância, numa perspectiva de Educação para a humanização e transformação da vida dos educandos.

Sua atuação nesta pesquisa consistirá na participação de: preenchimento de questionário semiestruturado e participação dos momentos de formação sobre a temática investigada, com duração aproximada de 30 horas, na sede da Escola Municipal Comunitária Rural “São João Pequeno”. Por meio dos instrumentos citados, esta pesquisa pretende compreender o que os (as) educadores (as) sabem sobre educação do campo e sobre pedagogia da alternância e quais desafios são encontrados no seu trabalho pedagógico com a proposta da Pedagogia da Alternância, analisar como os temas geradores da Mediação Pedagógica da Pedagogia da Alternância, denominado Plano de Estudo tem contribuído no processo de ensino–aprendizagem dos estudantes na escola EMCOR “São João Pequeno”, tendo em vista o desenvolvimento da consciência crítica e de uma formação emancipatória e libertadora, investigar quais ações podem ser constituídas nesta escola, visando potencializar a formação humana e transformadora da prática educativa da Pedagogia da Alternância e promover aos educadores momento de

análise e reflexão sobre a práxis educativa desenvolvida na EMCOR “São João Pequeno”.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá nenhuma vantagem financeira. Caso haja despesa com sua participação na pesquisa, você será totalmente ressarcido (a). Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Sua recusa não trará nenhuma penalidade ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Os riscos desta pesquisa envolvem situações de desconforto, em que as pessoas possam se sentir constrangidas, emocionadas, ou não à vontade para responder a alguma questão. A fim de evitar possíveis riscos, a pesquisadora adotará uma conduta com diálogo aberto para estabelecer confiança entre as partes envolvidas, reforçando os valores morais e éticos que envolvem a pesquisa e prestará auxílio psicológico ou fará pequenas pausas, caso seja necessário.

O benefício relacionado com a sua participação será a ampliação dos conhecimentos e aprimoramento da prática educativa da Escola Municipal Comunitária Rural “São João Pequeno.”

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua identidade, quando assim solicitado, durante todas as fases deste estudo, inclusive após a publicação. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde constam o telefone e endereço da pesquisadora, por meio dos quais você poderá tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação a qualquer momento. Uma via será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida a você. É resguardado a você o direito a buscar indenização caso haja danos decorrentes dos riscos previstos. Nesse caso, a pesquisadora assumirá a responsabilidade por eles e haverá garantia de indenização.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (a) pode contatar a pesquisadora Flavia Zemke Braun no telefone (27) 99936-4096, pelo e-mail [flaviazemke181@gmail.com](mailto:flaviazemke181@gmail.com) ou no endereço: São João Pequeno, Córrego Marulina, s/n Colatina - ES, Brasil, CEP 29709-333, endereçando à residência da pesquisadora.

Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – *campus* de Goiabeiras deverá ser acionado, por meio do telefone (27) 3145-9820, e-mail [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com) ou pelo endereço Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória – Espírito Santo, Brasil, CEP 29075-910.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento e dos objetivos, riscos e benefícios do estudo, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente concordo em participar desta pesquisa. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Colatina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

PESQUISADORA:

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE G - TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM E VOZ PARA FINS EDUCACIONAIS

### USO DE IMAGEM E VOZ

Autorizo o uso de minha imagem e voz, em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de comunicação, sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral da pesquisa referenciada, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

(  ) AUTORIZO      (  ) NÃO AUTORIZO

Colatina/ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) entrevistado(a): \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Em caso de dúvida quanto aos aspectos éticos desse estudo, você, poderá consultar o:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – *campus* de Goiabeiras deverá ser acionado, por meio do telefone (27) 3145-9820, e-mail [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com) ou pelo endereço Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória – Espírito Santo, Brasil, CEP 29075-910.



## APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO COM OS PROFESSORES//EDUCADORES

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Prezado(a) educador(a),

Este questionário é um instrumento da pesquisa de campo para a Dissertação do Mestrado – A Formação Humana e Transformadora da Práxis Educativa da Pedagogia da Alternância elaborada pela mestranda Flavia Zemke Braun, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Débora Monteiro do Amaral, na UFES – Universidade Federal do Espírito Santo. A sua participação é fundamental para a realização desta pesquisa, por isso é importante que suas respostas sejam refletidas e que retratem a realidade de sua prática educativa. Ressaltamos que elas são confidenciais e destinam-se exclusivamente para os fins acima expostos.

As questões que seguem ( 01 a 09) referem-se ao perfil do educador e a sua formação

#### 1) Sexo

( ) feminino ( ) masculino

#### 2) Residência

( ) Comunidade Rural ( ) Cidade ( ) Vila/distrito

#### 3) Faixa Etária

( ) 18 anos a 24 anos ( ) 25 anos a 31 anos ( ) 32 anos a 38 anos

( ) 39 anos a 45 anos ( ) 46 anos a 52 anos ( ) 53 anos a 59 anos

( ) 60 anos ou mais

**4) HÁ QUANTO TEMPO ATUA NA EDUCAÇÃO**

- menos de 1 ano  de 1 a 5 anos  de 6 a 10 anos  
 de 11 a 15 anos  de 16 a 20 anos  de 21 a 25 anos  
 de 25 a 30 anos  acima de 30 anos

**5) Atua na Educação do Campo há quanto tempo?**

- menos de 1 ano  de 1 a 5 anos  de 6 a 10 anos  
 de 11 a 15 anos  de 16 a 20 anos  de 21 a 25 anos  
 de 25 a 30 anos

**6) Atua na EMCOR “São João Pequeno” há quanto tempo?**

- menos de 1 ano  de 1 a 3 anos  de 4 a 6 anos  
 de 7 a 9 anos  de 10 a 12 anos

**7) Qual é a sua formação?**

- Graduação. Qual(is)? \_\_\_\_\_  
 Pósgraduação. Qual(is)? \_\_\_\_\_  
 Mestrado. Qual (is)? \_\_\_\_\_  
 Doutorado. Qual (is)? \_\_\_\_\_

8) Você já participou de alguma formação continuada ou curso específico sobre Educação do Campo e Pedagogia da Alternância?

- SIM, Educação do Campo  SIM, Pedagogia da Alternância  NÃO

9) Caso a resposta tenha sido sim, por quem estes cursos foram ofertados?

- Estado  Município  Outros órgãos \_\_\_\_\_  
 Instituições/ Universidades \_\_\_\_\_

**As questões que seguem (10 a 14) referem-se à Educação do Campo e à**

## Pedagogia da Alternância

10) O que você entende por Educação do campo?

---

---

11) Na sua opinião, o que é a Pedagogia da Alternância e quais são seus principais princípios/pilares?

---

---

12) Quais são as maiores dificuldades/desafios encontradas no seu trabalho pedagógico com a proposta da Pedagogia da Alternância?

---

---

13) Defina sua compreensão sobre Práxis.

---

---

14) Defina sua compreensão sobre Tema Gerador.

---

---

As questões que seguem (15 a 17) referem-se a uma educação com uma formação humana e transformadora.

15) Na sua visão, os temas geradores trabalhados na sua escola, refletem a realidade dos (as) estudantes?

( ) SIM ( ) NÃO

Justifique sua resposta:

---

16) Como deve ser a Mediação Pedagógica da Pedagogia da Alternância, denominado Plano de Estudo para que contribua no processo de ensino–aprendizagem dos estudantes na escola EMCOR “São João Pequeno”, tendo em vista o desenvolvimento da consciência crítica e de uma formação emancipatória e libertadora?

---

---

17) Quais ações podem ser constituídas nesta escola, visando potencializar a formação humana e transformadora da práxis educativa da Pedagogia da Alternância?

---

---

## APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO RETIFICADO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



#### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO COM PROFESSORES RETIFICADO

Nome do/da professor/a: \_\_\_\_\_

Prezado(a) educador(a),

Ao realizar a etapa de pré-análise das questões do Questionário da pesquisa de campo para a Dissertação do Mestrado – A Formação Humana e Transformadora da Práxis Educativa da Pedagogia da Alternância elaborada pela mestranda Flavia Zemke Braun, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Débora Monteiro do Amaral, na UFES – Universidade Federal do Espírito Santo, percebemos a necessidade de retificarmos a questão número 11, considerando que esta não cumpriu com o objetivo de nossa pesquisa. Diante disso, estamos entregando a vocês a questão retificada acrescida de outra questão que julgamos ser necessária. Por isso, solicitamos que possam contribuir com esse estudo mais uma vez, respondendo as seguintes questões:

1- Na sua visão, quais os maiores desafios encontrados no planejamento e desenvolvimento das aulas a partir da proposta da PA?

---



---



---

2 - Como você realiza, na sua prática educativa de sala de aula, a proposta de formação de estudantes críticos e conscientes frente às injustiças sociais presentes na sociedade?

---



---

Desde já, agradeço muito sua participação!