

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CLEANDRO DE SOUSA OLIVEIRA

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS
FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO PIAUÍ:
um olhar sobre os impactos na proposta curricular das EFAs.**

TERESINA

2023

Cleandro de Sousa Oliveira

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS
FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO PIAUÍ:**

um olhar sobre os impactos na proposta curricular das EFAs.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, diversidades/diferença e inclusão

Orientador: Prof. Dr. Elmo de Souza Lima

TERESINA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

O48p Oliveira, Cleandro de Sousa
O Processo de implantação do novo Ensino Médio nas Escolas Famílias
Agrícolas do Piauí: um olhar sobre os impactos na proposta curricular
das EFAS / Cleandro de Sousa Oliveira. – 2023.
147 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Teresina, 2023.
Orientador: Prof. Dr. Elmo de Souza Lima.

1. Educação do Campo. 2. Escolas Famílias Agrícolas. 3. Novo
Ensino Médio. I. Lima, Elmo de Souza. II. Título.

CDD 370.193 46

Cleandro de Sousa Oliveira

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS
FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO PIAUÍ:**

um olhar sobre os impactos na proposta curricular das EFAs.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação de Mestrado aprovada em: 30 / 08 /2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Elmo de Souza Lima (PPGEd/UFPI)
Orientador

Profa. Dra. Maria Escolástica de Moura Santos (PPGEd/UFPI)
Examinadora Interna

Profa. Dra. Janinha Gerke de Jesus (PPGEd/UFES)
Examinadora externa

Aos meus avós/pais: Maria Pereira de Sousa (*in memoriam*), e Antônio Francisco de Oliveira (*in memoriam*), à minha mãe Raimunda Francisca de Oliveira Costa, à Nanete dos Santos Paraíso (Ir. Celina) com todo o meu afeto e a minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um dos sentimentos mais nobres que existe, no entanto não é fácil para muitas pessoas agradecer, pois normalmente o ser humano é muito egoísta, gosta de ter as coisas a sua volta e não valoriza estes momentos com o outro, além de culturalmente termos que ser mais duros. No entanto, este é o momento de agradecer a Deus pelo dom da vida, por nos dar as condições necessárias para evoluirmos e alcançarmos a realização de nossos sonhos e poder contribuir de alguma forma para um mundo melhor.

O que faz o ser humano ficar com as chamas da vida acesas são os sonhos, pois eles nos possibilitam alçar voos em direção aos nossos objetivos, e conquistas, que nos encham de felicidade, de entusiasmo. Nos faz lembrar da caminhada para chegar àquilo que sonhamos e com a realização deste trabalho, buscamos na memória o início de nossa trajetória, as pessoas que passaram por ela e que foram de grande importância para conseguirmos chegar aonde queríamos.

Diante disso, o meu agradecimento a tudo que passei, os desafios, os dissabores, as angústias, as experiências e trocas de conhecimentos, as incompreensões, as nossas próprias cobranças, isto tudo foi essencial para que hoje eu seja alguém que estar transformado, com um pensamento mais crítico e reflexivo, buscando melhorar minha prática, enquanto educador no atendimento aos meus educandos. Em razão desta caminhada agradeço imensamente:

Ao querido *Professor Orientador Elmo de Souza Lima* alguém que há muito tempo tinha despertado o interesse em ser seu orientando, um educador por excelência, a quem já nutria uma grande admiração por saber um pouco do seu trabalho, após esse período como orientando dele, compreendo que as expectativas as quais eu tinha, foram além do que eu imaginava, pois é alguém muito sensível aos meus medos, angústias e dificuldades. Sempre estive disponível a todo e qualquer instante, sempre muito preciso em todas as suas sistematizações. Suas críticas nos provocaram a pensar e confiar em meu potencial para a realização desse trabalho, principalmente nos momentos de desmotivação, em que me via perdido, que não conseguia desenvolver a escrita do trabalho, em todos os momentos foi luz para aquele menino assustado, que estava detrás da porta com receio de sair e ver o que o mundo da pesquisa pode proporcionar. Assim, sua orientação, foi além da produção de um texto, pois permitiu uma transformação da minha vida no que tange ao meu crescimento pessoal e profissional. O momento é só de gratidão ao Professor Elmo por não desistir de mim, quando eu me isolava, tentando entender os caminhos, ele ia lá e vamos, qual as suas dificuldades, você vai fazer isso e aquilo e assim, fomos vencendo as barreiras e agora, concluo mais esse ciclo da minha vida

acadêmica, sem medo de me expressar. Por isso, lhe agradeço pela sua paciência que foi tão necessária para mim. E lhe parabeno também pelo seu compromisso e responsabilidade naquilo que faz.

Aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente às professoras Dra. Maria Divina Ferreira Lima, Dra. Rosana Evangelista da Cruz, Dra. Antônia Edna Brito, Dra. Josânia Lima Portela Carvahêdo e aos professores Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga Monti, Dr. Elmo de Souza Lima, pelos ensinamentos que durante as aulas das disciplinas, possibilitou refletir sobre a produção do conhecimento.

Aos meus familiares: minha mãe Raimunda Francisca de Oliveira, meu padraсто Antônio José de Almeida Costa, minha madraста Antônia Marcelina, meu pai Francisco Nascimento, aos meus irmãos: Maria da Conceição, Claudirene, Francisco, Manoel, Francisco de Assis, Dayane, Kaique, Adailton (*in memoriam*), Marcelo e Raimundinho pela motivação, o incentivo e a escuta sensível das minhas angústias durante este processo. Em especial aos meus avós maternos Maria Pereira de Sousa (*in memoriam*) e Antônio Francisco de Oliveira (*in memoriam*) por terem acreditado na educação de seu neto/filho de criação, em ter mudado suas vidas, saindo da zona rural para morar na cidade para acompanhar os meus estudos, foram sempre meus maiores incentivadores e diziam: “a única herança que se pode deixar aos filhos que ninguém vai tomar é a educação” grato por tudo e sei que de onde estiverem estão vibrando com minhas conquistas, que também são suas.

Ao meu querido amigo Pedro Augusto Sousa, “meu poeta”, foi em muitos momentos durante a pandemia minha fortaleza, pois mandava mensagem, me apoiando, conversando, sendo presença constante em minha vida, enviado as produções de seus poemas para eu ver, é um grande fã que tenho, assim como sou fã dele, pois nos apoiamos em momentos difíceis, talvez até por termos muitas questões em comum, e sempre vinha perguntando como está o seu mestrado, quero ler seus artigos, quero ver sua produção, processo de construção deste estudo. Seu apoio ao longo desta caminhada acadêmica foi determinante. Sou-lhe muito grato!

A minha amiga, Professora Fátima Barroso que se disponibilizou a contribuir na tradução do resumo do texto de Português para o Inglês.

Às professoras da banca de defesa, Janinha Gerke, Marli Clementino Gonçalves, Maria Escolástica de Sousa Santos e Silvanete Pereira dos Santos, pela leitura atenta, as observações e as críticas necessárias à qualidade e o rigor da pesquisa.

Ao Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO/UFPI), de modo especial à Rosimary Vieira da Costa, Elson Silva Sousa,

Maria Raquel Barros Lima, Luana Martins, Francisco de Assis Santos, Saulo Albuquerque, Tamara Regina da Silva Morais e aos demais membros.

Aos colegas da 32ª Turma do Mestrado em Educação da UFPI, pelas experiências os laços efetivos construído nos espaços virtuais durante o processo de as aulas remoto através da Plataforma do *google meet*.

Às Amigas, Angélica da Silva Ribeiro e Dinara Raquel Viana da Silva, por ter dedicado um pouco do seu tempo para compartilharem comigo, momentos de ouvir-me e aconselhar para a caminhada rumo a finalização do mestrado.

Aos amigos: Rogério Sérgio dos Santos, Rogério de Oliveira Araújo, Ivanilda Amaral, Francisco das Chagas Pereira de Andrade e Antônio Alves Pereira que contribuíram com conhecimento através do diálogo na troca de experiências acerca da construção do projeto do mestrado.

Às parceiras que foram compreensivas quando precisei me ausentar das rotinas das escolas para estudar: Irmã Gabriela dos Santos Andrade, presidente da Fundação Santa Ângela e a Professor Maria Amélia dos Santos, ex-secretária de Educação de Pedro II, foram importantes na motivação, incentivo e apoio durante o processo de formação do Mestrado.

Obrigado, a todos por disponibilizar do seu tempo da sua paciência para estar comigo, ouvir-me e ajudar-me. Suas contribuições foram relevante para a construção deste trabalho. Contudo, entendo que tudo isso só se tornou possível, pela minha existência: obrigado, Deus pela minha vida, pela oportunidade de viver maravilhosas experiências!

OLIVEIRA, Cleandro de Sousa. **O processo de implantação do novo Ensino Médio nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí: um olhar sobre os impactos na proposta curricular das EFAs.** Dissertação (Mestrado em Educação), f. 147. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2023.

RESUMO

No decorrer da história da educação brasileira, as classes populares sempre tiveram o direito à educação negado, principalmente os povos do campo. A educação ofertada para o povo camponês, denominada de Educação Rural, centrava-se no ensino de conteúdos descontextualizados da realidade camponesa. Neste contexto, os movimentos sociais passaram a lutar por um modelo de educação que atendesse as necessidades e especificidades dos sujeitos do campo. A partir da década de 1990, o Movimento de Educação do Campo conseguiu avançar na construção do arcabouço político e pedagógico da concepção de Educação do Campo, que se associa às lutas pela construção de uma sociedade mais justa, democrática e popular, na qual o trabalhador é sujeito desse processo. A Educação do Campo foi forjada a partir da acumulação de conhecimentos políticos, teóricos e metodológicos obtidos pelos movimentos sociais a partir das experiências de educação popular e das lutas dos camponeses pelo direito à terra e à educação. Neste contexto, a Pedagogia da Alternância se consolidou como uma alternativa política e pedagógica comprometida com a formação crítica e com a construção de novas alternativas de desenvolvimento neste território. No entanto, as reformas educacionais instituídas nas últimas décadas, sob a orientação política neoliberal, têm se constituído num dos desafios para a consolidação dos projetos de Educação do Campo no Brasil. Nesta conjuntura, a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2016, propõe mudanças significativa na proposta pedagógica e curricular das escolas brasileiras, impondo novos desafios às escolas do campo, principalmente as Escolas Famílias Agrícolas. A partir dessas reflexões, tivemos como problema de pesquisa: Quais os possíveis impactos da implantação do Novo Ensino Médio na proposta curricular das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, considerando a organicidade e os objetivos formativos da Pedagogia da Alternância? A pesquisa teve como objetivo: Analisar os possíveis impactos da implantação do Novo Ensino Médio na proposta curricular das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí. Para fundamentação das discussões dialogamos com: Quadros e Bernartt (2007); Nosella (2014); Sobreira e Silva (2014); Mattos (2014); Frazão e Dália (2011); Costa, Freitas e Marinho (2018) sobre a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos/mediações pedagógicas; Azevedo (2017), Freitas (2014); Lavratti (2019), Mateus (2015); Mattos (2015); Mendes (2017), Motta e Frigotto (2017). Na área do neoliberalismo e reformas educacionais e ensino médio; e Molina e Freitas (2011) que discutem sobre a Educação do Campo. A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de produção dos dados, a análise documental e a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram os 2 representantes da Secretaria de Estado da Educação do Piauí – SEDUC-PI e 5 membros do núcleo pedagógico da Associação Regional da Escolas Famílias do Piauí - AEFAPI, que estiveram envolvidas no processo de implantação do Novo Ensino Médio no Piauí. Os resultados apontam que a implantação do Novo Ensino Médio no Piauí trouxe mudanças significativas no currículo das escolas de ensino médio, em especial nas Escolas Famílias Agrícolas, com a redução da carga horária da formação básica e principalmente da formação técnica, aspecto que preocupa o movimento das Escolas Famílias Agrícolas. Para minimizar estes impactos, as EFAs organizaram-se e apresentaram à SEDUC- PI uma proposta alternativa de matriz curricular que contempla os instrumentos pedagógicos, preserva parte dos princípios pedagógicos, os quais fundamentam a Pedagogia da Alternância.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escolas Famílias Agrícolas. Novo Ensino Médio. Currículo.

OLIVEIRA, Cleandro de Sousa. **The implementation process of the new High School Curriculum in Agricultural Family Schools of Piauí: A perspective on the Impacts on the EFA Curriculum Proposal.** Dissertation (Master in Education), f. 147. Postgraduate Program in Education, Federal University of Piauí, 2023.

ABSTRACT

Throughout the history of Brazilian education, the working classes have consistently been denied the right to education, especially those in rural areas. Furthermore, the education provided for rural communities, known as Rural Education, focused on teaching content that was disconnected from the rural reality. In this context, social movements in rural areas began advocating for an educational model that addressed the needs and specificities of rural individuals. Starting in the 1990s, the Rural Education Movement made progress in constructing the political and pedagogical framework of the concept of Rural Education. This concept became associated with the struggles for a more just, democratic, and popular society, where the worker is a central participant in this process. Thus, the concept of Rural Education emerged from the accumulation of political, theoretical, and methodological knowledge gained by social movements through experiences in popular education and the struggles of rural communities for land and education rights. Within this context, the Pedagogy of Alternation became established as a political and pedagogical alternative dedicated to the critical education of rural populations and the development of new alternatives in this territory. However, the educational reforms implemented in recent decades, influenced by neoliberal policies, have posed challenges to the consolidation of rural education projects in Brazil. In this setting, the High School Reform approved in 2016 proposes significant changes to the pedagogical and curricular approach of Brazilian schools, presenting new challenges to rural schools, particularly Farming Family Schools. From these reflections, the research problem emerged: What are the possible impacts of implementing the New High School on the curricular proposal of Farming Family Schools in Piauí, considering the principles of the Pedagogy of Alternation? The research aimed to: Analyze the potential impacts of implementing the New High School on the curricular proposal of Farming Family Schools in Piauí, taking into account the principles of the Pedagogy of Alternation. To underpin the discussions, various authors were consulted, including Quadros and Bernartt (2007); Nosella (2014); Sobreira and Silva (2014); Mattos (2014); Frazão and Dália (2011); Costa, Freitas, and Marinho (2018); Antunes, Massucato, and Bernartt (2014) on the Pedagogy of Alternation and its pedagogical tools/mediations; Antônio, Silva, and Cecílio (2010); Azevedo (2017); Dambros and Mussio (2014); Freitas (2014); Lavratti (2019); Mateus (2015); Mattos (2015); Mendes (2017); Motta and Frigotto (2017); Krawczyk (2017) on neoliberalism, educational reforms, and high school education; and Molina and Freitas (2011) discussing Rural Education. The research employed a qualitative approach, utilizing documentary analysis and semi-structured interviews as data collection instruments. The participants included 2 representatives from the Piauí State Department of Education and 5 members of the pedagogical nucleus of the Regional Association of Farming Family Schools of Piauí - AEFAPI, who were involved in the implementation of the New High School in Piauí. The results indicate that the implementation of the New High School in Piauí brought significant changes to the curriculum of high schools in the state, particularly within Farming Family Schools, including a reduction in the basic and technical training hours. This aspect raises concerns within the Farming Family Schools movement. To mitigate these impacts, the Farming Family Schools organized themselves and presented an alternative curriculum matrix proposal to the State Education Department, preserving some of the pedagogical principles that underpin the Pedagogy of Alternation.

Keywords: Rural Education. Farming Family Schools. New High School. Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEFAPI – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí
AES - Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo
ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEB - Câmara de Educação Básica
CEB's - Comunidades Eclesiais de Bases
CEE-PI - Conselho Estadual de Educação do Piauí
CEFFA's – Centros Familiares de Formação por Alternância
CEFET's - Centros Federais de Educação Tecnológica
CEEPRU - Centro Estadual de Educação Profissional Rural
CFR's – Casas Familiares Rurais
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONPAB - Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância Brasil
CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação
COVID-19 - *Corona virus disease - 19*
EC - Emenda Constitucional
EdoC - Educação do Campo
EM - Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EFAs - Escolas Famílias Agrícolas
EFASA – Escola Família Agrícola Santa Ângela
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo
FOPEC - Fórum Piauiense de Educação do Campo
FUG - Fundação Ulysses Guimarães
FUNACI - Fundação Padre Antônio Dante Civieiro
FUNDED - Fundação Dom Edilberto Dinkelborg
FSA - Fundação Santa Ângela
FGB - Formação Geral Básica
FGV - Fundação Getúlio Vargas

FMI - Fundo Monetário Internacional
GT's - Grupos de Trabalhos
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF – Instituto Federal
IF's – Itinerários Formativos
INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MEPES - Movimento Promocional do Espírito Santo
MFR – Maison Familiale Rurale
MP – Medida Provisória
NEM - Novo Ensino Médio
NUPECAMPO - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PA - Pedagogia da Alternância
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PE – Plano de Estudo
PF – Plano de Formação
PFC – Plano de Flexibilização Curricular
PNE – Plano Nacional de Educação
PPJ – Projeto Profissional do Jovem
ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROCAMPO - Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
ProNEM - Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileiro
PT – Partido dos Trabalhadores
RDM - Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial
SEDUC –PI – Secretaria de Estado da Educação do Piauí
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT - Serviço Nacional do Transporte

SESC - Serviço Social do Comércio

SESI - Serviço Social da Indústria

SESCOOP - Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (Sebrae)

SUEB - Superintendência de Educação Básica

TCO - Trabalho de Campo Orientado

UETEP – Unidade de Educação Técnica e Profissional

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

VTO - Visita Técnica Orientada

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí	26
Quadro 2: Distribuição das EFA's pelo Brasil.....	72
Quadro 3: Distribuição das CFR's.....	73
Quadro 4: Total geral de CEFFA's.....	73
Quadro 5: Relação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí aptas ao Projeto Piloto.....	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Competências Gerais da Educação Básica.....	48
Figura 02: Mapa dos Território com a distribuição das EFAs no Piauí	74
Figura 03: Capa de divulgação da Consulta pública do Novo Currículo do Piauí.....	83
Figura 04: Entrega do Documento “Currículo do Piauí” ao Conselho Estadual de Educação.....	84
Figura 05: Card de divulgação do 3º Seminário das EFAS-PI.....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	24
1.1 Abordagem teórico metodológico da pesquisa: abordagem qualitativa	24
1.2 Pesquisa qualitativa: seus procedimentos de construção de dados	25
1.3 Campo e sujeitos da pesquisa	26
1.4 Os procedimentos de organização e análise dos dados da pesquisa	28
2 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	30
2.1 O neoliberalismo e suas influências nas reformas educacionais no Brasil.....	30
2.1.1. A Reforma do Ensino Médio: cenários de desafios e incertezas	44
2.1.2. A Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional.....	54
3 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: impactos nos projetos educativos e curriculares das EFAs	60
3.1 Educação do Campo no Brasil: concepções, lutas e conquistas	60
3.2 Pedagogia da Alternância: origem e concepção	63
3.2.1. A Pedagogia da Alternância no Brasil: expansão e desafios	69
3.2.2. A Pedagogia da Alternância no Piauí.....	73
4. A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO PIAUÍ.....	80
4.1 O processo de implantação da Reforma do Ensino Médio nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí.....	80
4.1.1 A constituição da comissão interna de elaboração e os diálogos com a rede de ensino.....	81
4.1.2 A implementação do projeto Escolas-piloto: fase inicial do novo Ensino Médio.....	84
4.1.3 Os diálogos entre a SEDUC e o Movimento das Escolas Famílias Agrícolas: embates em torno da proposta pedagógica e curricular.....	88
4.2. O processo de construção da matriz curricular do Novo Ensino Médio das EFAs do Piauí: o protagonismo do Movimento.....	94
4.2.1. As principais mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio para a reestruturação da matriz curricular das EFAs do Piauí.....	100
4.2.2. As mediações pedagógicas e suas articulações com a matriz curricular do Novo Ensino Médio.....	104

4.3. Os desafios enfrentados pelas EFAs no processo de implantação do Novo Ensino Médio nas EFAs do Piauí.....	116
4.3.1. Os desafios políticos pedagógicos e metodológicos da implantação do Novo Ensino Médio nas EFA's do Piauí	116
4.3.2. Os desafios políticos administrativos da implantação do Novo Ensino Médio nas EFA's do Piauí.....	121
4.3.3. A redução da carga horária e os desafios da formação crítica dos jovens na EFA's.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS.....	133
ANEXOS.....	140
APÊNDICE.....	146

INTRODUÇÃO

As reformas educacionais implementadas nos últimos anos no Brasil foram concebidas a partir dos princípios políticos e ideológica do neoliberalismo, idealizados nos Estados Unidos, nos anos de 1970, que prega a liberdade irrestrita do comércio e redução do papel do estado e limita sua intervenção no social. A política neoliberal defende a privatização dos serviços públicos, portanto, a venda das empresas ou instituições estatais para a iniciativa privada, bem como a não interferência do Estado na economia e redução da cobrança de impostos, porém o Estado é chamado a socorrer empresários e banqueiros sempre que uma crise bate na porta.

No que tange à educação, a ideia central do neoliberalismo é colocá-la em subordinação a um espectro de mundo economicista e a situar-se a serviço da performance do sujeito no mercado para potencializar o desenvolvimento econômico, por meio da formação para a atuação individual competitiva no mercado de trabalho (LIBÂNEO; FREITAS, 2018). Ou seja, a educação sempre esteve atrelada à economia. Como o momento contemporâneo é de crise, isso se propaga na economia e se reproduz na educação.

Neste sentido, o processo de desenvolvimento industrial, com crescimento das vagas de emprego, também ressoou na educação, um exemplo, são as leis orgânicas do ensino. Deste modo, o projeto neoliberal usa o espaço educativo, que é um meio de transformação de uma sociedade, para agir sobre este, com o objetivo de moldar o pensamento dos estudantes e, conseqüentemente, suas práticas sociais aos princípios e valores da sociedade do consumo.

Neste caso, os projetos educativos concebidos a partir do ideário liberal visa a formação de jovens voltados à competitividade e ao individualismo, que possam ser usados pelo mercado. O foco central é a formação de mão de obra para atender à demanda do mercado de trabalho, aspecto que limita as possibilidades de ascensão social e aprofunda o processo de exclusão social destes jovens. O Neoliberalismo reforça estas questões com mais força, mais violência.

Com a crise do capital, no fim dos anos 1980, a solução encontrada para a sobrevivência do capitalismo foi a impulsão das políticas neoliberais, assim o neoliberalismo teve seu fortalecimento com o Consenso de Washington ocorrido, em 1989, quando se molda o projeto neoliberal para sua ascensão e já que havia a crise do capital e, conseqüentemente, aumento da dívida latino-americana. Devido a isso o mercado se mobilizou através de seus mecanismos para a implantação de programas reformistas do Banco Mundial - BM sobre os Estados, que encontraram entrave em seu desenvolvimento em prol do Estado mínimo (MATEUS, 2015).

Diante disso, os grupos basilares do poder político, financeiro e intelectual do eixo Washington-Wall Street se reuniram com o objetivo de construir propostas de intervenção sobre

a América Latina e Caribe visando a implementação de políticas que favoreçam os interesses do mercado – com reformas da estrutura do estado a partir das ideias neoliberais para que o mercado possa ter controle sobre estas sociedades e com isso, poder aumentar seus lucros, criar junto à sociedade um pensamento que favoreça o desenvolvimento do seu poder, no evento estavam os principais responsáveis pela reestruturação capitalista neoliberal com intuito de avaliar as ações em curso e traçar as novas diretrizes para a orientação das políticas a serem aplicadas aos países latino-americanos do eixo sul (MATEUS, 2015).

A implantação do neoliberalismo no Brasil ocorreu em três momentos distintos: primeiro, com o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), com a abertura do mercado brasileiro ao capital internacional, iniciando o processo de globalização da economia brasileira; o segundo momento foi com Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), período em que instituiu o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) e a Emenda Constitucional nº 19/1998 (EC19/1998) que teve como foco: “privatizar a economia nacional, realizar uma reforma do Estado centrada no funcionalismo público, restringir os direitos previdenciários conquistados historicamente com a finalidade de abrandar a crise fiscal do Estado e gerar poupança para alavancar o crescimento econômico” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 319).

Vale destacar que o governo FHC fez profundas mudanças na educação brasileira, entre elas a formatação e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, alterando o currículo educacional no país (DAMBROS; MUSSIO, 2014). Após o governo de Fernando Henrique temos os governos Lula e Dilma do Partido dos Trabalhadores – PT, que defendeu uma política de contraposição ao neoliberalismo, no entanto, não romperam com isto, apenas suavizaram, ou seja, essa forma de pensar política foi freada, mas não extinta. Já o terceiro momento, inicia com o golpe legislativo contra a presidente Dilma Rousseff e a posse do Michel Temer como presidente do Brasil, e posteriormente com a eleição de Jair Bolsonaro, eleito com um projeto de extrema direita, que manteve os mesmos compromissos com o neoliberalismo, que Temer já havia implantado (SOUSA; HOFF, 2019).

Neste contexto, observamos que as políticas neoliberais retoma com mais força, após a deposição da presidenta Dilma Rousseff, com a implantação da plataforma de governo de Michel Temer, baseado no documento “Uma ponte para o futuro”, que apresenta a agenda política do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB de 2015. Após uma apreciação do documento, verificamos que, apesar de revelar-se à primeira vista “correta” e “preocupada” com os problemas do País, a agenda do PMDB está transversada pelos princípios neoliberais. Ao contrário das macropolíticas da administração do qual fazia parte até 2016, o foco peemedebista parece incidir no mercado, que aparece como eixo basilar para o

desenvolvimento do Brasil. O bem-estar do povo – ao que o documento sugere – fica relegado a segundo plano, como se derivasse espontaneamente dos avanços da economia (CALVACANTI; VENERIO, 2017).

Influenciado pelo viés neoliberal que orientava seu governo, Michel Temer instituiu a Medida Provisória (MP) 746/16, como um dos seus primeiros atos após tomar posse como Presidente da República, que criou o Novo Ensino Médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo um novo formato para o Ensino Médio no Brasil. Após aprovação no Congresso Nacional, esta MP tornou-se na Lei 13.415/2017 e passa a ser conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio, que instituiu a Reforma do Ensino Médio.

A Lei 13.415/2017 promoveu uma reorganização política e curricular no Ensino Médio no Brasil, com a redefinição do currículo a partir das áreas do conhecimento e dos itinerários formativos, nos quais o estudante poderá supostamente escolher a área de conhecimento que pretende concentrar seus estudos. Além disto, a Reforma do Ensino Médio prevê a ampliação da carga horária da modalidade de ensino, no entanto, propõe a diminuição de carga horária das disciplinas das áreas das ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias e prioriza a área de linguagens e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias.

Diante deste cenário, várias associações científicas, sindicatos e movimentos sociais se posicionaram contrários à Reforma do Ensino Médio¹ por entender que esta medida aprofunda as desigualdades educacionais entre ricos e pobres, bem como, reduzir as possibilidades dos jovens das classes populares ingressarem no ensino superior e vislumbrarem ascensão em sua carreira profissional, tendo em vista que o novo ensino médio prevê uma redução da formação básica (ALVES, 2022).

Dentro dos movimentos sociais do campo, há uma preocupação com relação aos impactos do Novo Ensino Médio nas escolas do campo, uma vez que, a reforma propõe a diminuição da carga horária das disciplinas básicas e oferta deste nível de ensino por itinerários formativos que podem limitar o acesso dos educandos a um conjunto de conhecimentos necessários à sua inserção crítica no mundo. Na visão dos movimentos sociais, estas proposições acabam por aprofundar ainda mais a crise das escolas situada no campo, uma vez que acelera o processo de fechamento destas (LIMA, 2021).

Vale destacar que, a partir da década de 1990, os movimentos sociais vêm atuando no sentido de implementar uma política de educação do campo, que atenda às necessidades dos

¹ Com a mudança de governo no Brasil, início de 2023, para um governo progressista, os grupos contrários ao Novo Ensino Médio aumentou a campanha pela revogação do NEM, devido a isto, o Ministério da Educação realizou uma consulta pública e partir do resultado, elabora uma proposta de alteração no NEM.

camponeses favorecendo a equidade ao acesso à educação a esse povo, que historicamente foi negligenciado na oferta de serviços públicos, dentre os principais está o serviço educacional.

Com base nas lutas dos movimentos sociais, nos últimos 20 anos, a educação do campo obteve conquistas importantes com a implementação de Resoluções, Decretos e Programas que impulsionaram os projetos de educação do campo nos vários estados e municípios brasileiros. Neste contexto, tivemos ainda um conjunto de projetos voltados à melhoria da infraestrutura das escolas, à formação de professores, ao transporte escolar, à melhoria salarial dos professores e à produção de materiais didáticos contextualizados (FREITAS, 2011).

Neste contexto de luta em defesa da educação do campo, as Escolas Famílias Agrícolas têm desenvolvido um papel relevante na oferta educacional para o povo camponês, colocando-se como uma alternativa significativa ao atendimento das demandas educacionais do campo. As EFA's adotam a Pedagogia da Alternância, que tem princípios voltados à valorização e o respeito aos modos de viver dos camponeses, seus saberes, suas raízes, ou seja, atua dialogando com o contexto do meio em que se insere.

A Pedagogia da Alternância surgiu na França, em 1935, e chegou ao Brasil em 1968, no Estado do Espírito Santo. Seu foco está centrado na implementação de diferentes tempos e espaços formativos, em que o estudante passa um período na escola, denominado de tempo escola, tendo contato com cultura geral; e outro período nas comunidades, chamado de tempo comunidade, desenvolvido no meio socioprofissional, voltado aos aprendizados construídos a partir dos temas geradores, que são baseados no contexto em que a juventude vive.

Nesta perspectiva, a Pedagogia da Alternância oferece meios para que o processo formativo se desenvolva em diferentes espaços e/ou territórios nos quais os sujeitos estejam envolvidos. A Alternância se constitui a partir de formação que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O sistema da pedagogia da alternância constitui-se no tripé da ação-reflexão-ação ou prática-teoria-prática. De maneira geral, a Alternância trabalha com a experiência concreta do aluno, com o conhecimento empírico e a troca de experiência concreta do educando.

No Movimento da Pedagogia da Alternância há uma preocupação com a implantação no currículo do Novo Ensino Médio no Piauí devido aos possíveis impactos que este projeto pode provocar na proposta pedagógicas das EFAs e no percurso formativo desenvolvido historicamente pelos CEFFAS, devido às especificidades teóricas e metodológicas da Pedagogia da Alternância.

Em virtude disto, esta pesquisa visou responder a seguinte questão: Quais os possíveis impactos da implantação do Novo Ensino Médio na proposta curricular das Escolas Famílias

Agrícolas do Piauí, considerando a organicidade e os objetivos formativos da Pedagogia da Alternância? Para responder esta pergunta, estabeleceu-se como objetivo geral: Analisar os possíveis impactos da implantação do Novo Ensino Médio na proposta curricular das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí.

Para alcançar este objetivo, estabeleceu-se os objetivos específicos: compreender a política do Novo Ensino Médio a ser implantado a partir de 2022 no Brasil e suas consequências para a Pedagogia da Alternância no Piauí; identificar as principais mudanças propostas pelo novo Ensino Médio para reestruturação da matriz curricular das EFAs do Piauí; verificar os documentos norteadores da implantação do Novo Ensino Médio no Piauí e os possíveis impactos na matriz curricular das EFAs do Piauí; analisar os desafios enfrentados pelas EFAs no processo de implantação do Novo Ensino Médio nas EFAs do Piauí.

O processo de investigação fundamentou-se na abordagem qualitativa que se ampara na interpretação dos fenômenos no ambiente natural, tendo o pesquisador como a peça-chave da ação de pesquisa, pois é ele quem acompanha o processo e analisa o significado dos processos sociais e educacionais em estudo. Os instrumentos de construção dos dados da pesquisa foram a análise documental, com o estudo da legislação e documentos legais que orientaram a implantação do Novo Ensino Médio no Piauí, principalmente, nas Escolas Famílias Agrícolas, bem como, a entrevista semiestruturada com 7 participantes ligadas à Secretaria de Estado da Educação do Piauí – SEDUC-PI e ao núcleo pedagógico da Associação Regional das Escolas Famílias do Piauí - AEFAPI, que estiveram envolvidas no processo de implantação do Novo Ensino Médio no Piauí.

O interesse pelo tema surgiu a partir da minha atuação como coordenador pedagógico da Escola Família Agrícola Santa Ângela, situada em Pedro II, Piauí. A chegada na EFA Santa Ângela se deu em 2013, através de edital de seleção organizado pela SEDUC-PI para a contratação de professores substitutos para as EFAs – PI. Inicialmente, estive em sala de aula como professor, no entanto, desde 2017 atuo como o coordenador pedagógico da referida, com a responsabilidade de organizar o processo de formação na EFASA, além de cuidar do planejamento e a execução das mediações pedagógicas/instrumentos pedagógicos² da Pedagogia da Alternância, fazendo a ponte escola-família/comunidade.

² Os instrumentos pedagógicos têm como objetivo “articular os tempos e espaços a fim de associar as dimensões profissionais e gerais. (BENÍSIO, 2018, p. 69). A partir de 2011, Janinha Gerke de Jesus propõe em sua obra: Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância. Saberes e Fazeres do Campo a utilização do termo, **Mediação** em substituição a instrumentos, pois considera que o termo instrumentos, remete a uma educação tecnicista, bancária, não dialógica; enquanto que, o termo mediação rompe com essa visão e condiz com os princípios da Pedagogia da Alternância, numa relação dialógica e emancipatória da construção do conhecimento, tendo a realidade mediatizando, desvelando-se na dinâmica de organização e gestão da alternância integrativa real, articulando os espaços tempos formativos, numa unidade, coerente e dialética da formação. (BENÍSIO, 2018).

No decorrer das discussões em torno da implantação no Novo Ensino Médio nas escolas públicas do Piauí, a partir de 2022, percebemos que os profissionais da educação tinham pouca familiarização com a debate sobre a Reforma do Ensino Médio e da nova forma organizacional do Ensino Médio. Observou-se também que muitos educadores não conseguiram se apropriar do que vem a ser o Novo Ensino Médio para a realidade escolar piauiense, pois as discussões foram poucas perante tantas novidades para esta modalidade de ensino.

Neste contexto, existiam muitas preocupações dentro das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí e escolas do movimento camponês com relação ao processo de implantação do “Novo Ensino Médio, tendo em vista as políticas públicas já conquistadas pelo movimento através de muitas lutas. Em virtude disto, resolvemos aprofundar os estudos e analisar como ocorreu esse processo de implantação do Currículo Piauí e como aconteceram as discussões dentro do movimento das Escolas Famílias.

O trabalho está organizado em quatro capítulos: no primeiro capítulo, “*Percurso Metodológico da Pesquisa*” fizemos uma discussão sobre a pesquisa qualitativa que norteia o estudo, bem como, apresentamos o campo e os participantes da pesquisa. Além disto, demonstramos os instrumentos de construção dos dados e os procedimentos que foram utilizados durante o processo de construção e análise dos dados.

No segundo capítulo, “*As políticas neoliberais e a Reforma do Ensino Médio*”, discutimos a respeito das políticas neoliberais e seus impactos nos projetos educativos das EFA’s do Piauí. Neste caso, buscamos demonstrar como o neoliberalismo tem influenciado a educação na América Latina e mais especificamente no Brasil, fazendo uma análise dos impactos, que esta política traz para a educação do campo, sobretudo nas Escolas Famílias Agrícolas, além de refletirmos sobre o surgimento da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

O terceiro capítulo, “*Pedagogia da Alternância e as políticas neoliberais: impactos nos projetos educativos e curriculares das EFAs*”, tratamos sobre o processo de constituição da educação do campo no Brasil e como a Pedagogia da Alternância se expandiu em solo brasileiro, tornando-se uma alternativa educacional para os povos do campo. Além disso, discutimos sobre as políticas neoliberais e seus impactos nos projetos educativos e curriculares das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, sob a intervenção do Novo Ensino Médio.

E por fim, temos o quarto capítulo, “*A implantação do Novo Ensino Médio nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí*”, no qual fizemos uma análise do processo de implantação do currículo do novo Ensino Médio nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, demonstrando as

No decorrer deste texto utilizaremos os dois termos separados por barra, uma vez que no Piauí, o termo mais usual é instrumento pedagógico, porém não deixaremos de mencionar o palavra mediação, que representa melhor os princípios políticos da PA.

principais mudanças ocorridas na proposta pedagógica e curricular destas instituições, bem como, os desafios enfrentados pelos educadores no sentido de manter os princípios políticos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância. Em seguida, apresentamos as considerações finais deste estudo.

Acreditamos que essa pesquisa contribui nas discussões acerca dos desafios enfrentados pela Educação do Campo, principalmente pela EFA's com este processo de implantação da Reforma do Ensino Médio, tendo em vista as especificidades das escolas do campo e dos fazeres pedagógicos das instituições que atuam com Pedagogia da Alternância.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, fizemos a discussão sobre a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, destacando a abordagem teórico-metodológica da pesquisa qualitativa, bem como os procedimentos de construção, organização e análise dos dados. Além disto, apresentamos o campo e participantes da pesquisa, explicitando os critérios de escolha e os procedimentos utilizados com os participantes durante a realização das entrevistas.

1.1 Abordagem Teórico Metodológico da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa que favorece uma interação com os nossos sujeitos de pesquisa, bem como, permite “a intersubjetividade e a manifestação dos sujeitos incluídos na pesquisa, tais como entrevistas abertas, histórias de vida, discursos, opiniões e depoimentos” (GAMBOA, 2018, p. 154). Desse modo, dialogamos com os nossos pesquisados, buscando entender o que pensam a respeito do tema em estudo. Prodanov e Freitas (2013, p. 70) reforçam que a pesquisa qualitativa:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa se vale da interpretação dos fenômenos e atribuição de significados que são próprios desse tipo de investigação, uma vez que, neste tipo de pesquisa o processo e seu significado ganham uma certa relevância na compreensão dos fenômenos e fatos estudados. Minayo (2002, p. 22) reforça que “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, de um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Esta pesquisa para fins de organização foi registrada do Conselho de Ética, bem como os seus termos que foram apresentados ao referido. Toda a documentação exigida e apresentada foi aprovada, o que valida e reforça a nossa pesquisa como objeto de relevância e que necessita de seu desenvolvimento.

1.2 Pesquisa qualitativa: seus procedimentos de construção de dados

O processo de construção dos dados da pesquisa tem dois momentos que são: a entrevistas semiestruturadas e análise documental. A análise documental é o tipo de pesquisa que se vale de material que ainda não tenha passado por análises. Conforme Prodanov e Freitas (2013), os documentos podem ser qualquer registro que possa ser aproveitado como fonte de informação, por meio de inquirição, que engloba: observação, leitura, reflexão e crítica. Sendo assim, a pesquisa documental é:

A pesquisa documental, [...] não pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica. [...] Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55).

Neste tipo de pesquisa, os documentos podem ser classificados em dois tipos: os documentos em primeira mão, àqueles que ainda não receberam tratamento e os de segunda mão, que são aqueles que de alguma forma já foram analisados (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para a análise documental, utilizamos os documentos (diretrizes, pareceres, portarias, entre outros) construídos pela Secretaria Estadual de Educação e o Conselho Estadual de Educação do Piauí (CEE-PI), referentes ao processo de implantação do Novo Ensino Médio no Estado, bem como, os documentos elaborados pela Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI) que foram enviadas à SEDUC, com o objetivo de verificar quais os impactos nas propostas curriculares já trabalhadas nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí.

Com o intuito de aprofundar o processo de investigação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que, segundo Gil (2002), “é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”. Desse modo,

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Esse tipo de entrevista foi escolhido, porque possibilita que haja um diálogo entre o entrevistador e os seus entrevistados de forma mais informal, sendo mais fácil de conduzir, pois

não é algo fechado e depende apenas do condutor da conversa para fazer o percurso da entrevista, que pode avançar para outros tópicos, se julgar que fora atendido, ou retomar o assunto abordado, em casos em que as informações requeridas não conseguiram ser repassadas com clareza.

Moreira e Caleffe (1996) reforçam que, “ao usar a entrevista semiestruturada, é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. Ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário”. Neste ambiente de conversa, cria-se um clima mais favorável ao diálogo que tira a carga de cima dos entrevistados, evitando situação que muitas vezes levam os participantes da pesquisa a ficarem tensos e sem respostas de forma para determinadas perguntas, comprometendo os objetivos da entrevista.

1.3 Campo e Sujeitos da pesquisa

O campo da investigação é a rede de Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, que se organiza em torno da Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí – AEFAPI e a Unidade de Educação Técnica e Profissional - UETEP, um dos setores da Secretaria de Educação do Estado do Piauí, subordinada à Superintendência de Educação Básica, que cuida da Educação Profissional no estado do Piauí.

As Escolas Famílias Agrícolas do Piauí têm a matrícula de seus estudantes na rede pública estadual de ensino do Piauí e compreendem o conjunto de 16 escolas no estado, fundadas no Piauí a partir de 1985. As EFAs do Piauí são divididas em duas formas de organização: as EFAs administradas por fundações, que corresponde a 12 Escolas, e as EFAs territoriais, administradas por associações das famílias dos estudantes, que corresponde a 4 Escolas, conforme demonstrando no Quadro 01:

Quadro 01: Relação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí

	Nome da Escola	Município	Administração
1	EFA do Soinho	Teresina – PI	Fundação Padre Antônio Dante Civieiro - FUNACI
2	EFA Baixão dos Carlos	Teresina – PI	Fundação Padre Antônio Dante Civieiro - FUNACI
3	EFA São Pedro do Piauí – EFASPI	São Pedro do Piauí	Fundação Padre Antônio Dante Civieiro - FUNACI

4	EFA de Miguel Alves	Miguel Alves – PI	Fundação Padre Antônio Dante Civieiro - FUNACI
5	EFA de Montes Claros	Aroazes – PI	Fundação Padre Antônio Dante Civieiro - FUNACI
6	EFA Santa Ângela – EFASA	Pedro II – Piauí	Fundação Santa Ângela - FSA
7	EFA Dom Edilberto II - EFADE II	São João da Varjota – PI	Fundação Dom Edilberto Dinkelborg – FUNDED
8	EFA Dom Edilberto III – EFADE III	Cajazeiras do Piauí	Fundação Dom Edilberto Dinkelborg – FUNDED
9	EFA Dom Edilberto – Caldeirões – EFADE IV	Oeiras – PI	Fundação Dom Edilberto Dinkelborg – FUNDED
10	EFA Dom Edilberto V – EFADE V	Santo Inácio do Piauí	Fundação Dom Edilberto Dinkelborg – FUNDED
11	EFA Dom Edilberto VI – EFADE VI	Paes Landim	Fundação Dom Edilberto Dinkelborg – FUNDED
12	EFA Dom Edilberto VII – EFADE VII	Santa Cruz do Piauí	Fundação Dom Edilberto Dinkelborg – FUNDED
13	EFA dos Cocais	São João do Arraial	Territorial
14	EFA de Eliseu Martins	Eliseu Martins	Territorial
15	EFA Vale do Gurgueia – EFAVAG	Cristino Castro	Territorial
16	EFA Serra da Capivara – EFASC	São Lourenço do Piauí	Territorial

Fonte: Dados coletados e organizados pelo próprio autor

Neste caso, selecionamos quatro escolas, sendo 3 vinculadas às Fundações e uma representando as EFAs territoriais. Além disto, foram selecionados dois técnicos da SEDUC e uma pessoa da coordenação pedagógica da AEFAPI.

Os sujeitos da pesquisa são sete (07) profissionais que participaram do processo de implementação da Reforma do Ensino Médio nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, que estão organizados em dois grupos: no primeiro grupo temos 02 (duas) pessoas do corpo técnico da Secretaria de Estado da Educação, que atuam na Unidade de Educação Técnica e Profissional – UETEP, vinculados a Superintendência de Educação Básica - SUEB.

No segundo grupo, temos 05 pessoas vinculadas ao movimento das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, sendo uma pessoa da coordenação pedagógica da Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI) e 04 (quatro) representantes das Escolas Famílias

Agrícolas (1 da Fundação Padre Antônio Dante Civieiro - FUNACI, 1 da Fundação Dom Edilberto Dinkelborg - FUNDED, 1 da Escola Família Agrícola Santa Ângela - EFASA, 1 Territorial – Efa Cocais).

1.4 Os procedimentos de organização e análise dos dados da pesquisa

Após a construção dos dados, fizemos a organização, seleção e análise das informações obtidas pela análise documental e as entrevistas. A análise dos dados foi desenvolvida com base na análise de conteúdo. Para Bardin (2011, p. 42), a análise de conteúdo é:

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.

Desse modo, conforme a descrição da autora supracitada, foi realizada a análise das comunicações produzidas a fim de alcançar os indicadores que permitiram inferir a respeito dos conhecimentos produzidos a partir das mensagens coletadas. No que tange à análise de conteúdo, Guerra (2014, p. 38) assevera ainda que é: “uma técnica de tratamento de dados coletados, que visa à interpretação de material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da coleta dos mesmos”. Ou seja, é uma técnica de trabalho com os dados coletados, a fim de realizar a interpretação destes, de forma qualitativa, realizando uma descrição objetiva e sistemática dos referidos.

Para se fazer a análise de conteúdo, segue-se alguns procedimentos para sua organização e consequente análise dos dados e nesta há fases distintas, como corrobora, Bardin (2002, p.95):

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na fase de pré-análise foi um momento de organização dos documentos que foram escolhidos para o seu devido estudo, foi nesse momento que se planejou como deveria ser o desenvolvimento das posteriores análises. A primeira fase tem três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2002, p. 95).

Estes itens não precisam obrigatoriamente se sucederem em ordem cronológica, no entanto são interligados.

Já a fase de exploração do material foi o momento de codificação dos materiais em função das regras previamente estabelecidas e nesta “se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2002, p. 101).

Então na terceira fase, que foi o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação:

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2002, p. 101).

Nesta etapa, fizemos o trabalho de organização dos dados a partir dos eixos de análises, buscando compreender o conteúdo dos depoimentos dos sujeitos, considerando os objetivos do estudo e o referencial teórico que fundamentou a nossa pesquisa. Neste processo de análise, tivemos o cuidado de analisar os relatos dos sujeitos, verificando os elementos convergentes, bem como, os depoimentos que apontam divergências e contradições, pois são estes elementos divergentes que nos ajudam a compreender o objeto de estudo em sua complexidade, permeado por contradições e interesses e disputas.

2 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Nesta seção, discutiremos sobre influência das políticas neoliberais na educação brasileira, principalmente nas reformas educacionais realizadas no Brasil a partir de 1990, com foco para a Reforma do Ensino Médio, amplamente divulgada como “Novo Ensino Médio”, aprovada em 2016.

Neste contexto, destacaremos os esforços empreendidos pelos movimentos sociais na construção dos projetos educativos associados às lutas dos povos do campo, evidenciando-os possíveis impactos da Reforma do Ensino Médio nos projetos educativos das escolas do campo, mais especificamente na Escolas Famílias Agrícolas do Piauí.

2.1 O neoliberalismo e suas influências nas reformas educacionais no Brasil

O neoliberalismo tem sua origem com a publicação do livro “*O Caminho da Servidão*” de Friedrich Hayek, que em 1974 ganhou o prêmio Nobel de Economia, ele ficou esquecido no tempo por 30 anos e devido à crise estrutural do capital foi ressuscitado como fonte de estudos e solução dos problemas do capital pela Escola de Chicago.

Origem a partir de 1944 com os seguidores de Friedrich Hayek; suas semelhanças e diferenças em relação ao liberalismo clássico, em oposição aos princípios do Estado do Bem Estar; sua ascensão como alternativa à crise do capitalismo dos anos 1970. [...]A implementação do neoliberalismo nos Estados Unidos é configurada na política econômica de Ronald Reagan (SPÍNOLA, 2004, p. 104)

O Neoliberalismo é uma doutrina política e econômica que emergiu nos Estados Unidos da América, na década de 1970, teve sua implantação como configuração política econômica do Governo Reagan, é uma doutrina voltada à restrição da intervenção do estado na economia, uma vez que defende a liberdade irrestrita do comércio, privilegiando o crescimento econômico dos países em detrimento dos direitos sociais. Para Oliveira (2010, p. 6),

Neoliberalismo é uma expressão derivada de *liberalismo*, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; *burguesia*, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e

proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída.

Nesta perspectiva, o neoliberalismo defende que o próprio mercado estabeleça as regras que irão orientar as relações econômicas na sociedade a partir da livre concorrência, restringindo a participação do estado na agenda econômica, ao defender que o próprio mercado possa se autorregular. Suas bases teóricas foram propostas pelos economistas: Ludwig von Mises, ucraniano e por Friedrich Hayek, austríaco.

Neste caso, o neoliberalismo vai se contrapor às ações do estado que visam a garantia dos serviços sociais, dos direitos sociais, entre outros benefícios associados ao bem-estar das populações, em especial as mais vulneráveis. Nesta perspectiva,

Neoliberalismo opõe-se radicalmente à universalidade, à igualdade e gratuidade dos serviços sociais, opõe-se aos direitos sociais e à obrigação da sociedade de garanti-los por meio da ação estatal, destruindo as instituições e as concepções fundamentais do Estado de bem-estar social-democrata. (ANTONIO *et al*, 2010, p. 44)

Desse modo, um dos pilares fundamentais do neoliberalismo é a privatização dos serviços públicos, colocando os serviços básicos da sociedade nas mãos do mercado. Com isto, as corporações empresariais têm atuado no sentido de pressionar o estado a promover as privatizações dos serviços, bem como a elaborar leis que diminuam a capacidade do estado em promover serviços de apoio às demandas sociais, pois isso favorece ao mercado gerar rendimentos para suas empresas.

Com a crise do capital a teoria neoliberal ganha força na década de 1970, como solução para os problemas desta crise, é quando o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) resolveram interferir nas políticas públicas dos países da América Latina e Caribe, com vistas a implementação de ações e projetos que favoreçam o desenvolvimento socioeconômico na perspectiva do mercado financeiro. Neste caso,

Podemos inferir que o projeto neoliberal foi impulsionado, a partir da década de 1970, na América Latina e no Caribe, essencialmente pela política internacional adotada pelo Banco Mundial (BM), assim como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o que propiciou um Estado gerenciado pelas leis do mercado, em vez de um Estado fornecedor do desenvolvimento econômico e social, de maneira que as possibilidades de interferência internacional na elaboração de políticas educacionais expandiram. (AMARANTE *et al*, 2021, p. 3)

Diante dos muitos problemas de desenvolvimento na América Latina e Caribe, foi estabelecido o Consenso de Washington (1989), evento que ocorreu na cidade de Washington, nos Estados Unidos, em 1989, com a participação do FMI, o Banco Mundial e do Tesouro dos EUA, bem como, de intelectuais vinculados ao pensamento neoliberal norte-americano. O principal objetivo do evento foi a elaboração de medidas para o desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento na América. Estas medidas podem ser resumidas em prudência macroeconômica, liberalização microeconômica e orientação externa (MATEUS, 2015).

A partir da realização do Consenso de Washington, o pensamento neoliberal com propagação das medidas de adequação macroeconômico criadas no Consenso, foram elaboradas por economistas do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) em 1989, para serem seguidas por nações periféricas, em especial, as da América Latina e Caribe, entre estes o Brasil (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

As medidas supracitadas se tornaram diretrizes e foram delineadas no *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (RDM)*, publicado em 1991, sob organização do Banco Mundial, que “foi responsável por definir quais seriam as novas atribuições estatais no campo econômico, tendo como objetivo intensificar o processo de desregulação financeira e ajustamento estrutural” (MATEUS, 2015, p. 1-2).

Essas medidas são também conhecidas como as 10 regras do Consenso de Washington, uma espécie de cartilha básica que as economias neoliberais, especialmente aquelas que aspirassem aderir as ajudas do FMI e BM, precisariam segui-las, as quais são: 1º) Disciplina fiscal, através da priorização do superávit primário. 2º) Reorientação do gasto público, enfatizando áreas de “alto retorno econômico”. 3º) Reforma fiscal, com ampliação da base tributária. 4º) Taxa de juros determinada pelo mercado. 5º) Taxa de câmbio unificada e fixada de forma competitiva. 6º) Liberalização do comércio. 7º) Abertura ao investimento externo. 8º) Privatizações. 9º) Desregulação da economia. 10º) Garantia dos direitos de propriedade (WILLIAMSOM, 1992).

Com relação ao setor educacional, as deliberações aprovadas pelo Consenso de Washington consolidam a tese de uma reforma educacional que atenda a questão da universalização da educação escolar, que oportunize educação para todos, mas que isto se adeque a nova conjuntura socioeconômica, Santos (2010) afirma:

A reforma educacional foi defendida, no Consenso de Washington, não somente para atender as reivindicações da universalização da educação escolar e da democratização das oportunidades educacionais, mas também,

para adequar a educação ao cenário de mudanças das relações sociais, culturais e econômicas da nova conjuntura.

Neste caso, a educação passa a ser vista como um produto do mercado, voltada ao atendimento das necessidades políticas e econômica do capital. Em virtude disto, o debate sobre a educação está associado à questão da qualidade da educação, modernização escolar, adequação do ensino às necessidades da competitividade mercadológica internacional.

As teses neoliberais que chegam ao Brasil no início da década de 1990, com o governo Collor, que adere ao Consenso de Washington e inicia a abertura econômica do país, ajustada à economia mundial no processo de globalização. De acordo com Libâneo e Freitas (2018, p. 256-257),

Este processo de implantação de uma pedagogia neoliberal, no entanto, iniciou-se, [...], no governo Collor de Mello (1990-1992), prosseguiu com Itamar Franco (1992-1995), mas sua consolidação ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) e o governo Lula (2003-2010) manteve as bases da proposta neoliberal.

Neste caso, a chegada do pensamento neoliberal em solo brasileiro ocorreu a partir de três ondas/momentos: a primeira onda neoliberal teve seu nascedouro no governo Sarney e consolidou-se no governo Collor, no início dos anos de 1990, com a abertura econômica do Brasil ao capital internacional, globalizando a economia brasileira; a segunda onda foi com Fernando Henrique Cardoso, que se traduziu na privatização da economia nacional, realizou reforma do Estado tendo como centro o funcionalismo público, restringiu os direitos previdenciários com a finalidade de diminuir a crise fiscal do Estado e motivar a economia para alavancar o desenvolvimento econômico; Já a terceira onda, inicia com a deposição de Dilma e a implementação do projeto neoliberal de Michel Temer, que adotou o projeto “Uma ponte para o futuro” como plataforma de governo, projeto este eivado de características neoliberais.

Com a eleição de Fernando Collor de Melo para a presidência da república, em 1990, o país já sofria fortes pressões internacionais para aderir a doutrina neoliberal, com a adoção de medidas que organizasse para a competição mercadológica. Neste caso, durante seu governo, Collor promoveu a abertura do mercado brasileiro ao capital internacional, desencadeando o processo de globalização no país. Neste contexto, foram implementadas medidas econômicas, a exemplo do Plano Collor, que visava resolver dois grandes problemas vividos pela economia brasileira: a inflação e crise fiscal do Estado. Este plano favoreceu a criação de uma nova moeda, mudanças nas leis trabalhistas e a privatização de estatais, com o propósito de se ajustar às orientações do mercado global (MATTOS, 2015).

No campo da educação, o ideário neoliberal foi incorporado nas políticas educacionais a partir da aprovação do Plano Decenal de Educação para Todos em 1993, durante o governo Itamar Franco, influenciado pelas bases políticas ideológicas da Conferência Mundial de Educação para Todos. A partir deste plano, o governo brasileiro acena para organismos multilaterais e traça as metas do país de acordo com o que fora firmado na Conferência Mundial (SHIROMA *et al*, 2002). No entanto, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que a reforma neoliberal na educação se concretizou.

Após a deposição do governo Collor, a implantação do projeto neoliberal no Brasil ganhou força nos governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC, com o processo de privatização de muitas empresas estatais a preço baixo, redução da quantidade de funcionários públicos, terceirização dos trabalhadores e dos serviços estatais, que resultou na precarização dos serviços públicos do país. Desse modo, com o governo de FHC tivemos a segunda onda neoliberal, agora mais forte, mais organizada, com mais experiência e sofrendo pressões internacionais na área da educação consolida-se as privatizações e outras políticas de entrega da educação nas mãos do empresariado, diminuindo o tamanho do Estado em todos os âmbitos.

Neste contexto, o neoliberalismo vê na educação um nicho de oportunidades que favoreça, por um lado, a construção de projetos educativos voltados à formação de sujeitos individualistas, focados na lógica do consumo e da competitividade; por outro, a ampliação da formação de mão de obra qualidade para o mercado, bem como, a expansão do mercado educacional por meio da privatização deste setor. Neste caso,

O neoliberalismo trata a educação escolar, particularmente na escola pública, como lugar privilegiado de concretização de estratégias globais de mudanças educacionais para países considerados periféricos em relação ao desenvolvimento econômico (também denominados países em desenvolvimento, ou países emergentes), cujas finalidades educativas de formação escolar centram-se em interesses capitalistas de formação imediata para o trabalho, em ligação direta com o mercado (LIBÂNEO; FREITAS, 2018 p. 24)

Nesta perspectiva, o pensamento neoliberal tem a educação como um setor com potencial para concretizar suas estratégias de fortalecimento do sistema capitalista, pois propõe a privatização do setor educacional, faz o controle ideológico das políticas públicas da educação, com o atrelamento do estado aos interesses ao capital, e a descentralização do poder político sobre a educação, passando para os municípios e estados a responsabilidade por cuidar de alguns dos níveis da educação básica.

Desse modo, uma das principais medidas adotadas pelos reformadores neoliberais estavam relacionadas com a implementação de políticas que possibilitassem o controle político e ideológico dos processos educativos desenvolvidos nas escolas públicas. Em virtude disto, um dos passos dos reformistas empresariais foi a implementação do sistema de avaliação externa nacional e censitária, instituído a partir do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), órgão do Ministério da Educação, em uma agência nacional de avaliação a serviço do empresariado da educação (FREITAS, 2014).

Outro passo que o empresariamento precisava avançar era controlar o outro par do elemento do ensino, os objetivos/avaliação já que haviam garantido a avaliação, agora precisavam garantir os objetivos e assim padronizaram as matrizes de referência dos exames nacionais, como reforça Freitas (2014, p. 1089):

O passo seguinte previsível era tentar controlar o outro elemento do par objetivos/avaliação já que por este elemento, os objetivos de ensino, os reformadores padronizam a cultura escolar através das matrizes de referência dos exames nacionais e travam o avanço das práticas da escola em direção a uma matriz formativa mais alargada que lide com a formação integral da juventude, e restringem a escola à matriz clássica, centrada na dimensão do conhecimento.

Com o controle da avaliação e dos objetivos de ensino, passou-se a aplicar avaliações, que segundo o INEP avalia a qualidade da educação brasileira, na qual se tem uma padronização da juventude em níveis de aprendizagem, assim como defende os reformadores, sem fazer a observância fiel a contexto de cada indivíduo alfabetizante. Para Freitas (2014, p. 1106),

Nesta segunda onda neoliberal na educação, os reformadores chegam agora com mais força pela experiência que acumularam em 20 anos de atuação sistemática, não só no Brasil, mas especialmente dentro dos Estados Unidos [...] e pelo fato de que há novos mecanismos de pressão atuando na direção da internacionalização da política educacional, dentre os quais se destacam a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e as ramificações nacionais expressas por organizações locais dirigidas e financiadas por empresários, como o Movimento Todos pela Educação no Brasil.

Neste contexto, as reformas educacionais implementadas no Brasil, na década de 1990, sofreram fortes influências dos organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, sob a coordenação dos grupos empresariais locais, como é o caso do Movimento Todos pela Educação. Estas reformas estavam voltadas à descentralização da educação, na autonomia escolar, na cogestão da comunidade, com vistas a

atender as orientações do mercado sobre as políticas governamentais brasileiras da educação, de certo modo, o setor público passa parte de suas obrigações a organismos extras ao seu campo de atendimento. Em virtude disto, Azevedo (2017) reforça:

Essas reformas que foram impostas no decorrer da década de 90 na América Latina e especificamente no Brasil tinham como principais fundamentos a descentralização, a autonomia escolar, a cogestão da comunidade dentre outros aspectos que nos levam a compreender que essas orientações estão diretamente articuladas com o projeto de educação neoliberal, objetivando um novo paradigma de organização do Estado e do setor público para atender as exigências do capital. A educação obteve um destaque nessas reformas pois era entendida como chave para o progresso social, tendo sido submetida a avaliações externas classificatórias, com intuito de medir resultados baseados em padrões de qualidade estabelecidos como mínimos para o ensino. Enfim o Brasil acompanhou as reformas propostas a nível mundial através de medidas descentralizastes e regulatórias.

Para garantir o sucesso das políticas neoliberais no Brasil, a educação é um meio e, para tanto, teve destaque significativo nas reformas, já que se entendia que ela é a chave do progresso social do país, pois a educação é uma importante ferramenta de persuasão e divulgação das ideias liberais/neoliberais. Neste sentido, institui-se as avaliações classificatórias para medir os padrões de ensino no país e o país acompanhou isso a nível global com medidas descentralizadoras e com regulação destas. Segundo Freitas (2014),

Os atuais reformadores empresariais apenas retomam esta filosofia pragmatista do começo do século passado em outros níveis de exigência tecnológica e de controle social e lhe dão aparência de “inovação” – no fundo, trata-se novamente de adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial, ao aumento da produtividade de forma a recompor taxas de acumulação de riqueza.

O autor supracitado, apresenta os ideais por trás de tais propostas de reformas³ à educação brasileira, trata-se, portanto de uma adaptação à nova era de algo, que já fora testado em outros momentos da história, no entanto não surgiu os efeitos pretendidos pela sociedade que realmente necessita da educação, mas sim as pretensões de grupos econômicos, as pretensões do mercado com vistas à formação de mão de obra barata, agora apenas adequando-se a nova realidade, a da informatização dos serviços, além de considerar o contexto de

³ Os ideais por trás das reformas educacionais brasileiras estão atreladas a crise do capital, ou seja, “a educação está sob a peso estrutural da crise do capital, pressionada a manter o controle socioeconômico e ideológico das classes trabalhadoras, por isso, pode-se antecipar que as reformas educacionais nos países periféricos visam salvaguardar o sistema financeiro-especulativo, os lucros das empresas monopolistas, o *status quo* das elites e o modo de vida dominante nas sociedades de mercado.” (SANTOS JÚNIOR; SILVA, 2022, p. 269/270)

desemprego crônico, o foco tem sido na linha do convencimento das pessoas a enveredar pelo empreendedorismo, mantendo-se e até ampliando o foço das desigualdades sociais no país.

Para os reformadores, o projeto é adaptar às necessidades do capital, preparar os estudantes para que possam se tornar sujeitos a serviço do mercado. Na contramão disto temos teóricos com uma visão mais progressistas e para eles a educação deve desenvolver estudantes que possam transformar suas realidades como pessoas com visão mais humanística, que lutam e constroem novas relações de organização social do seu povo, ou seja, a educação necessita cumprir um papel de emancipação do sujeito. De acordo com Freitas (2014, p. 1107),

Para cada uma destas visões de mundo, há uma organização pedagógica do trabalho da escola diferente a ser pensada: uma delas, a dos reformadores, aposta na adaptação da escola a novos paradigmas de exclusão e de subordinação; a outra, defendida por grande número de educadores progressistas, aposta na transformação social e para tal, não propõe mera adaptação, mas sim a mobilização da escola para a construção de alternativas sociais; para o desenvolvimento da solidariedade e não da competição e da concorrência; para a valorização da auto-organização do estudante e do trabalho coletivo; bem como o respeito à diversidade cultural e não a padronização da cultura escolar.

Na perspectiva do autor, a escola em sua essência não é um espaço para competição, como os reformadores defendem, na qual o estudante vira um mero consumidor/cliente do produto educação. O espaço escolar é antes de tudo um lugar que deve respeitar a diversidade cultural, a auto-organização estudantil, o trabalho coletivo, com vistas a formar um cidadão consciente, crítico na sociedade, que possam contribuir para a transformação de seu lugar e não apenas gerar dividendos para aqueles que detém os meios de produção (FREITAS, 2014).

As reformas educacionais implementadas durante as duas gestões de Fernando Henrique Cardoso, entre os anos 1995 a 2002, estavam articuladas com as orientações da agenda neoliberal, conduzidas principalmente pelo Banco Mundial e UNESCO. Neste pacote de medidas implantadas por FHC nas diversas áreas, a educação foi uma das áreas bastante atingidas.

Dentre as principais medidas neoliberais adotadas no campo da educação, destacam-se a mudança no currículo educacional do país, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's. Este documento traz como foco a padronização daquilo que deveria ser ensinado nas escolas, ou seja, uniformizar a aprendizagem das crianças, bem como ser um instrumento de controle sobre o que se ensina nas escolas do país. Outra ação do governo FHC foi instituir uma política de privatizações por meio de várias medidas, dentre elas, a terceirização dos sistemas públicos de ensino que favoreceu as parcerias público-privadas na gestão educacional. Além

disso, a política na área da educação de FHC foi inclinada para a regulamentação educacional e teve como resultado:

A construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) [...] e seus desdobramentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), de 1997/1998 e o Plano Nacional de Educação (PNE), de 1998 – documentos com fortes vieses impositivos, construídos pelos arautos da “teocracia neoliberal” em detrimento das inúmeras discussões realizadas no âmbito dos movimentos sindicais, populares e estudantis (MENDES, 2017, p. 15).

Essas realizações do governo de Fernando Henrique Cardoso foram interessantes do ponto de vista da legalização dos dispositivos governamentais frente às ações na educação, no entanto, não se converteram na ampliação do financiamento da educação. Apenas otimizou os recursos já existentes para esta pasta, seguindo os preceitos neoliberais, impondo-os ao sistema educacional brasileiro.

Estas mudanças no setor educacional, já vêm ocorrendo desde a primeira onda neoliberal, momento em que os reformadores educacionais buscaram apoio junto ao governo e ao congresso para promover alterações na forma de fazer educação. As principais alterações no formato de funcionamento da educação na primeira onda foram a criação dos PCN's e dos sistemas de avaliação. Com isso, o empresariado da educação pode influenciar e ter como controlar os processos educacionais, desse modo, “asseguraram o papel da avaliação externa nacional e censitária e a fortaleceram nas últimas duas décadas pela conversão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão do Ministério da Educação - MEC, em uma agência nacional de avaliação” (FREITAS, 2014, p. 1089).

Neste sentido, os reformadores influenciaram a implantação das avaliações externas pelo INEP, com a finalidade de mensurar a qualidade da educação e desta forma fazer o controle dos resultados obtidos e de posse desses dados poderão influenciar na organização das diretrizes educacionais do país.

Com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, tem-se um governante do campo “democrático-popular” ou progressista, do qual se esperava uma ação política de enfrentamento as ideias neoliberais que vinham sendo adotadas pelo governo anterior. No entanto, em virtudes da correlação de forças políticas na sociedade e no congresso nacional, o novo governo acabou dando continuidade a algumas práticas neoliberais, contradizendo o programa de governo da campanha petista. Ao avaliar as políticas do governo Lula, Libâneo e Freitas (2018, p. 53) afirmam que:

Deu continuidade a essas políticas, mas abriu espaço nos planos governamentais ao atendimento de demandas sociais, especialmente de setores empobrecidos da população e de movimentos sociais, mesclando o atendimento às orientações dos organismos multilaterais com políticas de inclusão social. O principal instrumento da política educacional dos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), formulado e divulgado em 2007, com o objetivo específico de melhorar a qualidade da educação básica, em conformidade com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mantido por entidades empresariais. Uma das ações mais importantes para a estratégia de implantação do currículo de resultados foi a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), incorporando os indicadores da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Dessa forma, o governo Lula continuou atendendo as pautas neoliberais, em virtude das alianças com o mercado e com os aliados políticos de diversos partidos, deixando passar a oportunidade de fazer as mudanças mais profundas tão almejadas pela população brasileira. O governo Lula deixava transparecer que esse momento político seria uma transição entre o período regado a políticas neoliberais passando para um período de ruptura com esse modelo, que fosse capaz de trazer as mudanças tão esperadas pelos campos mais à esquerda, mas foi algo que não se concretizou de fato.

Neste contexto contraditório, não podemos deixar de reconhecer os avanços conquistados em vários campos durante o governo Lula, sobretudo no campo social e educacional, com a criação de Programas como o Fome Zero, que depois transformou-se no Bolsa Família, o qual incorporou outros programas sociais. Na educação, possibilitou a abertura de várias universidades principalmente no interior do país, amplia-se o número de vagas no nível superior. No nível básico e profissional, reestruturou os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's, ao transformá-los em Institutos Federais – IF's e espalha-os pelo país, e dá uma nova roupagem para a educação profissional, essa política de expansão seguiu também no Governo de Dilma Rousseff, que sucedeu ao Lula no Palácio do Planalto.

A ex-presidente Dilma, eleita em 2010, deu continuidade às políticas implementadas no governo Lula, porém com menos habilidade de convencer as elites brasileiras, que se unem com o Judiciário, o Legislativo e a mídia para a retirarem da presidência, via processo de cassação de mandato sem comprovação de crime, com o propósito de repassar o controle político do país para seu vice, Michel Temer.

A partir desta reeleitura acerca das ações governamentais do Brasil, nos últimos 30 anos, percebemos que, até mesmo os governos mais abertos ao atendimento das demandas sociais, ligados a partidos chamados de esquerda, corroboraram com as agendas do mercado, das entidades empresariais, que atuam na construção de políticas educacionais vinculadas aos ideais

neoliberais, com foco na formação de mão de obra específica para atender às necessidades do mercado.

Com o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, articulado pelas forças do capital, o vice-presidente Michel Temer assume o governo com um projeto político e econômico completamente atrelado aos interesses do capital financeiro. Com o golpe jurídico-parlamentar, que depôs a Presidenta Dilma Rousseff e levou o vice-presidente Michel Temer ao cargo de Presidente do Brasil, fez emergir a terceira onda neoliberal, como demonstrado na reflexão de Sousa & Hoff (2019, p. 2):

Atualmente, o país volta a se deparar com o que pode ser considerado um retorno às intervenções neoliberais de um governo levado ao poder a partir de um processo controverso de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente.

Ao assumir o governo brasileiro com apoio do mercado financeiro, Michel Temer assume a política neoliberal como foco central do seu governo. Em virtude disto, as principais ações do governo federal passaram a ser concebidas a partir da lógica do neoliberalismo. O programa de governo de Temer teve como base o documento “Uma ponte para o futuro” de 2015, construído como agenda política do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

O Documento é constituído de 19 páginas e foi lançado durante congresso nacional da Fundação Ulysses Guimarães (FUG), vinculada ao PMDB. De acordo com o documento “Ponte para o Futuro”, a solução passa pelo crescimento da economia, pela reforma do orçamento – para “flexibilizar” os destinos dos gastos públicos –, pela redução da taxa básica de juros e pela reforma da Previdência Social, sobretudo, com a revogação da indexação dos benefícios pelo salário mínimo (desindexação) e com o aumento da idade mínima para a aposentadoria (CALVACANTI e VENERIO, 2017).

Com base neste documento, as principais ações do governo Temer foram a Reforma Trabalhista e a Emenda Constitucional nº 95, que se refere ao Teto dos Gastos. Conforme, Silva (2019, p. 33)

[...] com base na iniciativa de intervir na rede de proteção social com o conseqüente desmonte das políticas públicas, destacam-se a Reforma Trabalhista e a denominada limitação dos gastos públicos. No primeiro caso, as Leis 13.467/2017 e 13.429/17 alteraram relações trabalhistas e modificaram direitos históricos vinculados à CLT, propiciando a insegurança contratual, a jornada intermitente, o ataque à organização sindical, o enfraquecimento da justiça do trabalho e a flexibilização para o processo de terceirização. O

segundo se materializou através da Emenda Constitucional Nº 95, oriunda da PEC 241, que cria um mecanismo de congelamento dos investimentos públicos por 20 anos, condicionando as iniciativas dos futuros governos neste campo. Em suma, precarização do trabalho e redução de direitos foram dois grandes legados conservadores do governo de Michel Temer encampados pelo Congresso Nacional.

Com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional – PEC 241/2016, que após aprovada ficou efetivada como Emenda Constitucional – EC - 95/2016, a qual limita os gastos públicos por 20 anos, com esta se inviabilizou todos os projetos sociais no país – com profundos cortes de verbas para as áreas sociais e principalmente na área da educação, ciência e tecnologia.

Com os cortes dos recursos, houve diversos retrocessos que impactam no âmbito social, político e econômico instituído por esse governo com feições neoliberalistas. Além destas, outras ações neoliberais no governo Temer foram o fortalecimento das políticas de privatizações, de retiradas de direitos e consolidação de reformas com viés de aceno ao mercado financeiro.

Na área da educação, o Presidente Temer focou na alteração do ensino médio. Conforme Silva (2018, p. 2):

O primeiro ato do governo de Michel Temer (PMDB) ao assumir a Presidência da República após o conturbado processo de *impeachment* de Dilma Rousseff (PT) foi a publicação da Medida Provisória 746/16 que trata da polêmica “reforma do ensino médio”.

Desta forma, o que se consolidou na nova legislação foi a instituição do “Novo Ensino Médio” no Brasil, através da Medida Provisória 746/16. Esta MP depois veio a se tornar Lei em 2017, com o número 13.415/2017, a qual modifica o formato desse grau de ensino no país. Vale salientar que a proposta de reforma do Novo Ensino Médio, advém das alegações que o Ensino Médio brasileiro tem vários problemas, tais quais: a baixa qualidade, segundo as avaliações externas, um índice alto de evasão e reprovação, isto gera muita insatisfação no meio que discute as questões educacionais, principalmente quando se faz as análises dos resultados observados nas avaliações externas, desse modo (TEIXEIRA; IBEIRO, 2020).

A implantação do Novo Ensino Médio, através da Lei 13.415/17, não levou em consideração os anseios da sociedade em torno desta modalidade, bem como, o acúmulo teórico construído historicamente pelos educadores e pesquisadores da área a respeito dos problemas do Ensino Médio. A decisão de implantar o novo ensino médio através de Medida Provisória constituiu-se como ato autoritário da presidência da república que não deu espaço para dialogar com a comunidade interessada no tema.

Deste modo, a nova organização do Ensino Médio foi instituída sem considerar as necessidades regionais, tornando o currículo algo padronizado para todo o país. Desta forma, a “Lei nº. 13.415/17 promove a reestruturação do currículo do Ensino Médio em duas etapas⁴: uma composta pela BNCC, e a outra por itinerários formativos” (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2020, p. 7).

Na visão de Souza (2020), este projeto de reforma do Ensino Médio é fruto das articulações e das pressões políticas das corporações e fundações empresariais, visando a implementação de um projeto educativo que favoreçam a formação de mão de obra para que o empresariado possa se apropriar e tê-la em seu domínio. Na visão de Souza (2020, p. 18)

Foi perceptível que o grupo de maior influência nas definições do documento foi o intitulado de “Movimento pela Base” composto por várias empresas e grupos privados, sendo os principais: Fundação Lemann, Todos pela Educação e Instituto Ayrton Senna. Identificamos esses grupos, porque eles tiveram significativas participações na construção desse documento. Em uma de nossas análises, na qual buscamos compreender quais sentidos esses grupos estavam dando ao documento da BNCC juntamente com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), ficou clara a presença de um currículo tecnicista baseado em objetivos de aprendizagem que serão avaliados por mecanismos de avaliações em larga escala. Essas pesquisas foram um importante esboço que possibilitou formular novas e outras.

Como afirma a pesquisadora, o Movimento Todos pela Educação e o Instituto Lemann são os principais atores privados na discussão do currículo, que tiveram participação ativa na construção da BNCC, entre os atores públicos estavam o Conselho de Secretários da Educação - (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), como promotores da divulgação das atividades relacionadas as discussões sobre as mudanças educacionais vivenciadas no Brasil nos últimos anos.

Diante do exposto, observamos que a gestão de Temer, sob a influência das corporações privadas, aprofundou as políticas neoliberais no país, com implementações de projetos e ações voltadas aos interesses do mercado e à lógica do empresariamento da educação. Além disto, retomou-se os processos de privatização das empresas estatais brasileiras, bem como, a instituições de leis que precarizaram as relações de trabalho, a exemplo da Reforma da Previdência e da Reforma Trabalhistas.

Neste contexto, a Reforma do Novo Ensino Médio é parte deste pacto neoliberal estabelecido entre governo Temer e as elites econômicas nacionais e internacionais. Sendo assim, as políticas neoliberais retornaram com mais forças e uma das ações destas políticas foi

⁴ Isto poderá ser alterado, a partir da consulta pública realizada pelo MEC.

alterar Ensino Médio para fazer a formação da juventude de acordo com as necessidades mercadológicas, e está reorganização do Ensino Médio veio carregado de características neoliberais, com vista a atender as orientações dos organismos internacionais.

Deste modo, a eleição de Jair Messias Bolsonaro, um extremista de direita, para presidência da república, contribuiu para a consolidação dos ideais neoliberais que patrocinou a implantação da Reforma do Ensino Médio. De acordo com Dourado (2019, p. 11), a eleição de Bolsonaro, que conseguiu unir forças antagônicas, reforça a agenda neoliberal e ultraconservadora, pois suas ações:

[...] caminham para o aprofundamento das políticas de ajustes neoliberais, incluindo a retomada e aprofundamento da proposta de reforma previdenciária, intensificação do processo de privatização do público, retrocessos nas agendas das políticas públicas e, no campo educacional, por redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de educação superior federais e para a educação básica pública, entre outras.

Em virtude disto, observamos que o governo de Bolsonaro, por um lado, aprofundou as políticas neoliberais na educação com a implementação das políticas concebidas no Governo Temer; por outro, trouxe inúmeras pautas conservadoras para o campo da educação que ampliaram os retrocessos nas lutas pela educação democrática, bem como nas lutas de educação para todos.

Vale destacar que o governo Bolsonaro apoiou e validou o discurso da intolerância às diversidades, ao marxismo, a Paulo Freire, dentre outros pensadores que dialogam para uma formação em favor da classe trabalhadora. Por outro lado favoreceu-se a ampliação da educação a distância já na educação básica e a defesa das escolas militares. No que se refere ao novo ensino médio, este governante não propôs nenhuma alteração ao programa aprovado por Michel Temer, bem como não revisou a emenda do teto de gastos. Neste sentido,

O cenário de retrocessos no campo das políticas sociais, o governo Bolsonaro, além de propor a manutenção da Emenda Constitucional nº 95/2016, que inviabiliza a materialização do PNE, retrocede ainda mais na agenda para a educação, com uma retomada conservadora e sem precedentes nas políticas, mediante um discurso de intolerância ao marxismo, a Paulo Freire e à diversidade; pela ênfase na educação a distância na educação básica; pela defesa das escolas militares, entre outros. (DOURADO, 2019, p. 12).

Diante disso, observamos que a Reforma do Ensino Médio mexe drasticamente no currículo escolar do Ensino Médio com o objetivo de flexibilizar o currículo sob o argumento de melhor consentir aos interesses dos educandos. Esse objetivo se justifica pela baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no País e pela necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos indicadores de abandono e de reprovação (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2020).

É interessante o que se propõe, a questão é colocar isto em prática e tornar a escola mais atrativa para o educando, com vistas a diminuir os índices de abandono, bem como os de reprovação também. Diante disso, os movimentos de Educação do campo tem a preocupação de que o novo ensino médio não assegure a educação esperada para o povo do campesinato, pois já foram tantas lutas árduas para se ter hoje, algo plausível no campo da educação para essa população.

2.1.1 A Reforma do Ensino Médio: cenário de desafios e incertezas

O Ensino Médio corresponde ao último nível de ensino dentro da Educação Básica, portanto, direito de todo cidadão brasileiro. É a etapa que direciona o estudante para a continuidade de seus estudos em um curso de nível superior ou para a entrada no mundo do trabalho, já que esta etapa de ensino deve ser concluída por volta dos 17 ou 18 anos, desde que não tenham ocorrido insucessos na vida escolar dos estudantes. No entanto,

[...] a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 461).

As discussões em torno do Ensino Médio brasileiro apresentam vários fatores para que se consiga atingir seus objetivos que é a garantia do direito de que todos os cidadãos concluam essa etapa da educação básica, entre eles está a performance dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que muitos concluem essa etapa com distorção da idade-série. Outra situação é a respeito da organização curricular deste nível, por vezes com o excesso de disciplinas e a questão da abordagem pedagógica que não dialoga com a realidade da juventude brasileira. Desse modo, o desafio do Ensino médio é resolver os problemas de evasão, de reprovação, tornar-se atrativo para garantir que a juventude brasileira consiga ter êxito em sua conclusão.

O Ensino Médio no Brasil é dividido entre o nível médio regular e a educação técnica e profissional. O nível regular é voltado para os estudantes que desejam dar continuidade aos estudos em níveis mais avançados, pois estes terão acesso a uma gama maior de conhecimentos que são cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (uma das formas de ingresso no nível superior) ou nos vestibulares nas instituições de níveis superiores do país.

Já a educação técnica profissional deve ser ofertada com as mesmas disciplinas do ensino médio regular, a diferença é que ela amplia os horizontes dos estudantes, pois nesta forma de organização os discentes ao seu término podem prosseguir nos estudos, em algum curso superior. O acesso ao nível superior se dar pelo ENEM ou pelos vestibulares, ou terem a possibilidade de acessar uma oportunidade no mundo do trabalho, pois tiveram a preparação com conhecimentos específicos da área técnica que cursaram. Para Barcelos *et al* (2017, p. 125),

O ensino médio aqui definido não é adequado apenas ao prosseguimento nos estudos ou à formação profissional. Isso porque como assegura o texto da lei a preparação para as profissões técnicas pode ocorrer, mas desde que seja atendida também a formação geral do educando a partir da realização do ensino médio nos mesmos moldes definidos para todos os alunos. Ou seja, o ensino médio é o mesmo para todos e a formação técnica pode ser oferecida de modo complementar.

Segundo os autores, no texto da LDB é assegurado que o ensino médio não é apropriado apenas para a continuidade dos estudos ou à formação profissional, pois o educando que escolher fazer um curso técnico tem direito a receber a formação geral básica nos mesmos padrões dos demais, ou seja, igual para todos e a formação técnica seria oferecida de forma a complementar os conhecimentos dos estudantes.

Ao falar sobre o Ensino Médio brasileiro, verifica-se que este tornou-se obrigatório a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, que estabeleceu que seria responsabilidade dos Estados a oferta gratuita desta última etapa da educação básica a todos os brasileiros.

Os diálogos sobre esse nível de ensino não é algo novo, pois há muito tempo vem-se fazendo críticas em relação ao Ensino Médio, em especial sobre a questão da qualidade da oferta desta modalidade. Na visão de Barcelos *et al* (2017):

As discussões sobre qualidade do Ensino Médio no Brasil não são recentes. O documento que resultou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 já apontava o ensino secundário (que hoje compreende os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio) como ponto nevrálgico da educação

brasileira. Desde então muito se vem discutindo sobre políticas educacionais que sejam capazes de reorganizar o ensino, em especial, o ensino médio, mas pouco temos conseguido de fato, realizar. Este é um pensamento comum a todos aqueles envolvidos com os processos educacionais brasileiros.

Quando se fala sobre as políticas educacionais no Brasil, o que se pensa sobre o ensino médio é que este precisa ser reorganizado, pois em torno deste nível de ensino há vários questionamentos, entre os quais, estão os baixos índices nas avaliações de larga escala, soma-se a isso a evasão e o viés conteudista. Os dados das avaliações demonstram que boa parte dos estudantes não tem domínio dos conhecimentos aferidos na área de linguagens, com relação à leitura e escrita e na área de matemática, relacionadas aos cálculos.

Outro fator determinante na baixa dos índices é a evasão, pois de fato muitos dos estudantes que acessam o ensino médio, não permanecem e com isso a média final acaba por descer. Enquanto isso “as escolas de EM continuaram basicamente usando os mesmos currículos do antigo segundo grau pautados nos conteúdos exigidos nos exames de ingresso para as universidades” (BARCELOS *et al*, 2017).

Diante deste contexto, há muito tempo os educadores e pesquisadores discutem sobre a necessidade de reorganização do Ensino Médio, no entanto, não se conseguiu avançar para um estágio de resolução das problemáticas mais agudas existentes na modalidade, a exemplo da grande evasão da juventude de 14 a 18 anos da sala de aula, que reflete nos baixos índices nas avaliações externas. Outra questão que deve ser considerada são as condições de acesso e permanência. Muitos precisam trabalhar, com isto, tem muitas dificuldades para permanecerem no ensino noturno, devido à falta de transporte, segurança, entre outros aspectos. Além disto, outro ponto discutido está relacionado com o currículo defasado, o que alarga ainda mais o processo de exclusão da juventude das carteiras escolares (BARCELOS *et al*, 2017).

O Ensino Médio no Brasil, desde sua concepção até hoje, é envolto da polêmica sobre sua identidade, o questionamento que se faz é: qual o objetivo do ensino médio, ele deve atender à formação geral ou deve ser voltado para a profissionalização, é voltado para a formação cidadã ou para a universidade? Aliada a esta questão essa modalidade de ensino vez por outra está passando por movimentos de reorganização (reforma) e com isso ocorre inclusão ou exclusão de conteúdos nos “modernos currículos”. Segundo Nora Krawczyk (2014, p. 79):

A polêmica sobre a identidade do ensino médio e se ele deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, se para a cidadania ou para a universidade, os movimentos constantes de reforma na sua estrutura (passando de uma organização única a uma organização com orientações diversas e vice-versa) e as demandas constantes para inclusão e/ou exclusão

de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse nível de ensino em diferentes países.

Nessas circunstâncias, a Reforma do Ensino Médio implantada através da Lei 13.415/17, visa constituir modificações no currículo do Ensino Médio, bem como no financiamento público desta etapa da educação básica. Para alguns estudiosos, por traz desta suposta intenção de resolver os problemas histórico desta etapa da educação, há intenções malversadas por trás, especialmente destas pressões internacionais para formar um capital social a seus intentos. Diante disso, a reforma do Ensino Médio apresenta como,

Uma das alterações mais importantes produzidas pela Lei nº 13.415 relaciona-se ao aumento da carga horária mínima anual, que passará das atuais 800 horas para o ensino fundamental e médio (distribuídas por ao menos 200 dias de efetivo trabalho escolar), para 1.400 horas. A partir de março de 2017, os sistemas de ensino deverão oferecer “no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária”. O aumento da carga horária tem por finalidade a implementação gradativa do ensino médio em tempo integral nas escolas das redes pública e privada (BARCELOS *et al*, 2017, p. 130).

Nestes termos, observamos que se mantém a quantidade de dias trabalhados, porém se eleva a quantidade de horas que os níveis de ensino deverão oferecer, com a implantação do Novo Ensino Médio, que ocorre de forma gradativa nas redes públicas e privadas. No entanto, constatamos que, contraditoriamente, reduz a carga horária da formação geral básica. A principal mudança na reforma do Ensino Médio está associada à mudança em sua grande curricular. Neste caso,

[...] no lugar dos conteúdos das 13 disciplinas tradicionais, a reforma torna obrigatórias nos três anos do ensino médio apenas as disciplinas de português e matemática (a língua inglesa aparece como a língua estrangeira obrigatória para o ensino médio, mas não há menções no texto sobre a obrigatoriedade de outras disciplinas). Um mínimo de 60% (um máximo de 1800 horas) da carga horária deverá constar de conteúdos obrigatórios comuns estipulados pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ainda a ser definida. Os 40% restantes oferecerão conteúdos organizados em quatro itinerários formativos, e as escolas deverão ofertar ao menos um desses itinerários. Caberá ao aluno optar por um desses itinerários ou pela formação técnica e profissional. (BARCELOS *et al*, 2017, p. 130).

Em virtude disto, a flexibilização curricular tornou-se um dos pontos mais polêmicos da reforma do Ensino Médio, pois alterou a quantidade de disciplinas, instituindo que somente Português, Matemática e a Língua Inglesa serão obrigatórias nos três anos de ensino.

A nova lei determina ainda que um mínimo de 60% carga horária do Ensino Médio deve ser para a oferta de conteúdos formação geral básica e os outros 40% serão destinados aos itinerários formativos⁵, os quais a escola deverá ofertar pelo menos um e o estudante deverá escolher qual fazer. Determina ainda que formação geral básica deverá ter no máximo 1800 horas. De modo estranho, não faz referência ao mínimo. No que tange aos itinerários formativos, a LDB estabelece em seu artigo 36, alterado pela Lei 13.415/17, que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2018, p. 26)

Conforme a nova legislação, o currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários, com os quais poderá se fazer diversos arranjos curriculares, de acordo com a aptidão regional e a relevância do itinerário para o contexto local, bem como diversas possibilidades de ensino, conforme demonstrado na organização do novo ensino médio no desenho abaixo:

Figura 01: Competências Gerais da Educação Básica



Fonte: BRASIL (2018, p. 268).

⁵ Na proposta de alteração realizada pelo governo Lula, os itinerários formativos serão denominados de percursos de aprofundamento e integração dos estudos. (MEC, 2023).

No contexto da reforma, as principais mudanças ocorridas no Ensino Médio são na estrutura do currículo alinhado à Base Nacional Comum Curricular, a escolha por itinerários formativos, a implantação do projeto de vida no currículo, a formação técnica e profissional no ensino médio regular, ampliação e distribuição da carga horária (BRASIL, 2018). Todas estas determinações provocam mudanças profundas no currículo do Ensino Médio, alterando o foco da formação numa perspectiva humana para uma do mercado de trabalho. Neste sentido,

A Medida Provisória 746/16 foi publicada com a finalidade de produzir mudanças de duas ordens: na organização curricular do ensino médio e no financiamento público desta etapa da educação básica. Tão logo dada a conhecer, desencadeia-se um processo midiático intenso em torno, principalmente, de duas de suas proposições, a extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, e a possibilidade de que pessoas sem formação apropriada pudessem assumir a docência (SILVA, 2018, p. 3)

No período de discussão da proposta no Congresso Nacional houve uma intensa divulgação do Novo Ensino Médio nos meios de comunicação, com o intuito de buscar o apoio da sociedade para a nova proposta, que de nova não tem muita coisa. Esse trabalho midiático foi utilizado para convencer a sociedade que o “Novo Ensino Médio” seria bom para o país.

A transformação das disciplinas de Filosofia e de Sociologia em atividades é outra medida que fragiliza a proposta do “Novo Ensino Médio”, devido ao risco de reduzir a capacidade dos estudantes de pensar e refletir criticamente sobre os processos sociais da realidade em que se encontram. Esse processo de alteração do Ensino Médio pode provocar a diminuição da capacidade intelectual dos discentes, pois não os permitem refletir sobre o seu contexto, já que não terão conhecimentos adequados à formação sólida do ponto de vista de cultura geral.

Neste contexto, o novo Ensino Médio está voltado para os interesses do mercado, pois ao diminuir a capacidade de pensar criticamente da juventude, está criando uma sociedade incapaz de reclamar pelos seus direitos. Com isso, a juventude mais pobre poderá ter uma formação fragilizada, com a qual irão concorrer a cargos de menor prestígio no mercado, ou disputar espaços ao se tornarem “empreendedores de si mesmos”, precarizando ainda mais o trabalho e conseqüentemente não terão chances de receber melhores salários e terão dificuldades em reconhecer as mazelas sociais que o país vive, pois sem uma boa formação, poderão ser facilmente influenciados por aqueles que tiveram mais oportunidades de acesso aos conhecimentos convencionais. Enquanto isto, nas escolas particulares, os jovens filhos de quem

pode pagar terão formação mais ampla, por conseguinte as melhores oportunidades de emprego ficarão para estes.

A Reforma do Ensino Médio apresenta a separação curricular em dois momentos distintos, um relacionado à formação básica e outra que institui itinerários formativos para aprofundamento em determinada área, a qual o estudante possa se identificar mais, dos quais cada estudante faz apenas um, conforme Silva (2018) cita abaixo:

A MP 746 introduziu uma separação no currículo dividindo-o em dois momentos: um, destinado à formação básica comum, e outro, subdividido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) dos quais cada estudante faz apenas um. A principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como “educação básica”, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum. (SILVA, 2018, p. 4).

A autora assevera que essas formulações do “Novo Ensino Médio” enfraquece o sentido desta etapa da educação básica, pois o estudante é forçado a escolher apenas um itinerário formativo, já que nas outras áreas do conhecimento, o jovem não terá a oportunidade de aprofundá-las em sua formação. Se considerarmos os municípios, chamados pequenos, aqueles com pouca quantidade de habitantes, muitas deles têm apenas uma escola, nesse caso, há a possibilidade de ofertar apenas um itinerário, o que tiraria a oportunidade de escolha dos jovens estudantes, além do mais as ideias propostas nessa nova organização do Ensino Médio estão voltadas muito mais para uma realidade urbanocêntrica, esquecendo-se as especificidades do povo camponês.

Nessa organização do Novo Ensino Médio, o estudante poderá escolher apenas um itinerário formativo, diante disso os estudantes poderão ter um déficit de conhecimentos, pois terão poucas horas/aulas de formação geral básica, insuficientes para o desenvolvimento do conhecimento amplo, por exemplo, ao escolher o aprofundamento na área de Linguagens, deixará de ter acesso aos conhecimentos das outras áreas, e nestas áreas ficará deficitária.

Perante a isto, Motta e Frigotto (2017) denunciam que esta reforma visa atender uma ação do capital, com relação a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, conforme demonstrado no texto abaixo:

A reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano

potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357-358).

Nesta perspectiva, para atender suas demandas o mercado busca fomentar mudanças na educação para promover a formação aos seus moldes, visando ter a mão de obra desejada, preferencialmente barata. Com isso, impõe ao país suas expectativas de dominação na lógica do mercado. O Brasil durante os últimos teve governos alinhados ao neoliberalismo, os quais acataram as pressões ensejadas, com um discurso de melhoria da educação, na qual mexe na organização curricular, na jornada escolar, no ajuste aos testes que mensuram o desempenho escolar, entre outros.

Entretanto a formação não dará conta de resolver um problema de ordem econômica. O que percebemos aumentando a cada dia é a quantidade de pessoas de classe média, com formação superior ociosas, sem conseguir colocação no mercado de trabalho. Se temos pessoas qualificadas ociosas, não tem como justificar a redução do tempo de formação no ensino médio, principalmente aligeirando a formação dos mais pobres através de cursos técnicos. Uma justificativa plausível para isto é para reduzir de imediato as demandas por investimento no Ensino superior, ou seja, corte de gastos e no que tange a isto, com a redução da formação geral básica, haverá a diminuição da necessidade de contratação de professores. Estas tais propostas defendidas pelo Ministério da Educação tendem a aumentar o fosso entre as classes sociais populares e as mais abastardas.

Na Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) para sua implantação os elementos que estiveram presentes, conforme Lavratti (2018) são:

- a) a influência de organizações internacionais na elaboração da proposta da reforma, em especial do Banco Mundial, visando apenas a formação para o mercado do trabalho;
- b) Prioridade de apenas algumas disciplinas como o português e a matemática com o objetivo de aumentar as notas de avaliação em índices do ensino em detrimento da formação omnilateral do ser humano;
- c) A escolha de áreas do conhecimento pelos alunos é um outro elemento problemático, pois, os alunos tendem a escolher o que julgam ser mais fácil ficando deficitário na apropriação de conhecimentos fundamentais na formação geral e na área do conhecimento escolhido;
- d) O notório saber aparece como mais uma das preocupação pelo caráter de precarização do trabalho docente (abrindo caminho para a terceirização) e da aprendizagem por parte do estudante que poderá afastar ainda mais os jovens da classe trabalhadora das escolas e universidades e uma maior aproximação do

mercado de trabalho, e) Somando aos aspectos indicados nos itens anteriores, há também a PEC 55 que congela os investimento público em educação, saúde e entre outros (LAVRATI, 2019, p. 13).

A partir das reflexões da autora, percebemos que os organismos internacionais são influenciadores das proposições educacionais brasileiras, entre elas a de modificação do Novo Ensino Médio, por meio de uma Reforma que prioriza o ensino de leitura e cálculo, em detrimento da formação geral com conhecimentos fundamentais à formação do ser humano, capaz de refletir sobre a sociedade e transformá-la.

Nesta reforma, há também a presença do notório saber, ou seja, uma pessoa, que tenha algum saber, mesmo sem fazer a licenciatura ou ter prática docente poderá ministrar aulas. A respeito do profissional de notório saber, a lei 13.415/17 também alterou a LBD em seu artigo 61 e, conforme Teixeira e Ribeiro (2020, p. 8), flexibiliza:

A forma de seleção de docentes, dispondo que nessa função podem atuar profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação ou experiência profissional no itinerário Formação técnica e profissional.

Analisando essa conjuntura, podemos observar que os próprios sistemas de ensino podem selecionar e reconhecer docentes sem formação superior para atuarem na educação, podendo gerar uma formação insuficiente aos discentes. Logo poderá favorecer velhas práticas de gestores a facilitar a disseminação de cabide de empregos para os governantes, que poderão contratar pessoas sem nenhum preparo para a atuação junto aos estudantes. Além disso,

Trará um grande desestímulo com relação a profissão e formação de professores. Além de provocar desistência e desestímulo em massa dos cursos de graduação em licenciaturas. A educação será um bico para quem estiver momentaneamente desocupado. É o sucateamento da educação. Com certeza a qualidade do que será ensinado também será seriamente atingido gerando defasagem na aprendizagem do estudante (LAVRATI, 2019, p. 19)

Nesse contexto, o Novo Ensino Médio da forma como fora organizado, poderá retirar das populações mais carentes da possibilidade de ir para a universidade, uma vez que ele tenderá a fazer um curso profissionalizante para poder atender à carência financeira da família, provavelmente irá ingressar no mercado de trabalho mais cedo, com ensino precarizado, portanto, terá dificuldades de acesso ao ensino superior, bem como de permanência neste, que ficará para a formação dos mais abastados.

Além das mudanças supracitadas, a Lei 13.415/2017 estabeleceu modificações na organização pedagógica e curricular do Novo Ensino Médio. A nova matriz curricular pretende colocar o estudante como o centro do processo formação, já que em tese ele passa a escolher qual a área quer se aprofundar mais ou que se aproximam de seus interesses. No entanto, a maioria dos pequenos municípios têm apenas uma escola com oferta do Ensino Médio e devido a isso, os jovens estudantes não terão como escolher o que aprofundar, terão de estudar o que se oferta, aumentando ainda mais a distância entre o que ensino se ensina para pobres e ricos.

O discurso oficial é de que a modificação tem como objetivo garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes, ponderando os novos pleitos e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. No Ensino médio tradicional o estudante tinha o tempo mínimo na oferta de seus estudos de 800 horas, com a nova organização do Novo Ensino Médio essa oferta passa para no mínimo 1.000 horas anuais, no entanto a carga horária das disciplinas de formação geral básica diminuem, dando espaço para os itinerários formativos, desta forma precarizando a formação básica.

Estas mudanças na estrutura do Ensino Médio, bem como no currículo da modalidade, quando se olha de forma superficial transparece ser algo vantajoso, porém quando se vai para a prática há o enfraquecimento dos conhecimentos da cultura geral em nome de uma possível formação para o empreendedorismo, com foco nos “projetos de vida” dos estudantes, baseado numa lógica individualista e meritocrática. Além disto, a ênfase em atividades práticas e socioemocionais vai possibilitar a redução da quantidade de aulas de algumas disciplinas para dar a opção pela escolha dos itinerários formativos.

De acordo com a Lei 13.415/17, os itinerários formativos são um grupamento de unidades curriculares que elevam o protagonismo do estudante, que poderá ter alternativas de escolha para aprofundar seu conhecimento e se ajustar para o seguimento dos seus estudos ou do mundo do trabalho. Os Itinerários Formativos estão vinculados à parte flexível do currículo e são constituídos por três partes: disciplinas Eletivas, Projeto vida e pelas Trilhas de aprendizagem.

Os Itinerários podem ser organizados com foco em uma das cinco áreas de conhecimentos: (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Formação Técnica Profissional) (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2020). Quando se trata dos aprofundamentos existem quatro eixos estruturantes que são complementares e são as bases para que os Itinerários

Formativos conectem e unifiquem todos eles, aos quais são: investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo (BRASIL, 2018).

Após a aprovação da Lei 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio, os estados e municípios precisaram se organizar para fazer sua implantação, com prazo para tal em 2022, diante disso, precisaram reorganizar sua legislação educacional para atenderem a lei supracitada, criando diretrizes, orientações e políticas para tal fim. De acordo com o relatório de análise do processo de implantação no novo ensino médio nos estados brasileiros, realizado em março de 2020, com a finalidade de verificar como estava o processo de implantação do novo ensino médio foram identificados que “ao analisarmos o que os estados estão fazendo para implementação do Novo EM, demos atenção às iniciativas que mais apareceram: reelaboração curricular; implementação das escolas-piloto; e realização de consultas públicas acerca do currículo (INSTITUTO UNIBANCO, 2020, p. 7). Neste mesmo estudo observou-se que boa parte dos estados já vinham fazendo, ou estavam reelaborando seus currículos, com a medida de implantação do Novo Ensino Médio acelerou-se esse processo.

No caso específico do Piauí, a preocupação se aprofunda quando olhamos para o grande número de pequenos municípios, que tem apenas uma escola, que poderá ofertar apenas um itinerário. Neste contexto, não existe a possibilidade de escolha da juventude do campo, por não ter as condições necessárias à igualdade de oportunidades e conseqüentemente não terão uma formação mais sólida. Outra questão é que esses itinerários poderão ser ofertados pela rede privada, se a escola pública não tiver condições de estrutura para tal, dando margem para a entrega da educação pública para o setor privado.

2.1.2. A Reforma do Ensino Médio e a educação profissional

A relação educação e trabalho sempre estiveram interligadas, haja visto, que desde os primórdios, os mais velhos passavam seus saberes para os mais novos, ao ensinar o ofício para as próximas gerações como uma forma de garantir a sobrevivência e/ou renda da família. Nesse sentido, ao discutir sobre a Educação profissional “não é exagerado afirmar que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) acompanha o homem desde os tempos mais remotos, quando se transferiam os saberes e técnicas profissionais pela observação, pela prática e pela repetição” (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 153).

A educação profissional como hoje é conhecida só veio se constituir no final do século XVIII na Inglaterra, com o advento da Revolução Industrial, que resultou na transformação do modo de produção artesanal para a produção por maquinários. Neste período, surgiram os teares

gigantes, as máquinas a vapor (Maria fumaça e outras), que tornou possível produzir com mais rapidez, bem como transportar pessoas e mercadorias em um tempo mais curto e com menor custos do que antes.

A revolução industrial promoveu profundas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, assim como, alterações nas relações de produção e capital, algo que exigiu o aperfeiçoamento e difusão das técnicas, preparando gerações futuras para a continuidade dos ofícios (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016).

Diante destas mudanças trazidas pela Revolução Industrial, o capitalismo se desenvolve e se consolida como sistema econômico hegemônico. Atualmente, evoluiu através da globalização, da integração entre os países por meio da produção industrial, o que necessitou associar ao sistema produtivo ao ensino básico, que se voltou à preparação dos trabalhadores para operacionalização de maquinário, por meio da integração de qualificação mínima ao currículo. No que diz respeito às tarefas mais específicas, foram criados os cursos profissionais organizados no interior das corporações e do sistema de ensino. Estas consideravam os padrões escolares, porém, busca-se atender as necessidades de produção. Assim, surgiu as escolas profissionais e as de formação geral (SILVA; CIASCA, 2021).

Sendo assim, o surgimento da educação profissional está associado à necessidade de formação do trabalhador para operacionalizar os equipamentos com vistas à produção exigida pelo mercado, na qual o trabalhador era treinado para exercer o ofício, muitas vezes o ensino era reduzido apenas à prática de tal ofício.

No Brasil, as primeiras formações para o trabalho iniciaram no período colonial, com o ensino de ofícios aos indígenas e escravos tidos como as camadas mais baixas da sociedade brasileira, conforme afirma, Vieira; Souza Júnior (2016, p. 154),

A formação do trabalhador teve seu início no período da colonização do país, tendo como primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, considerados as classes mais baixas da sociedade. À elite estava destinada a educação propedêutica, de caráter acadêmico, preparatória para a continuidade dos estudos. A consideração do trabalho manual como uma atividade indigna, sob a ótica dessa elite, predispunha ao repúdio em relação às atividades artesanais e manufatureiras como a carpintaria, a serralheria, a tecelagem, a construção, entre outras.

À camada mais alta da pirâmide social brasileira estava destinada a educação de caráter acadêmico, que preparava os jovens da elite para a continuação dos estudos e a ocupação dos cargos de trabalho tido como de maior status. Na visão da elite, as atividades manuais e artesanais eram tidas como atividades não concernentes ao seu status, ao seu lugar de

superioridade. Nesse sentido, para a elite estavam destinadas as ocupações na medicina, na advocacia, na engenharia etc. Quanto à parcela mais pobre da população era destinada as atividades consideradas menos nobres, como: carpintaria, serralheria, tecelagem, construção civil, entre outras. Ou seja, na divisão social de classes, à elite caberia o trabalho intelectual e aos pobres caberia o trabalho manual, o que não é diferente no Brasil.

Com a descoberta do ouro em Minas Gerais, surgem novas formas de organização do trabalho, para tanto há a necessidade de profissionalizar esses trabalhadores na lida com a mineração, então surgem as casas de fundição e da moeda, pontos em que recebiam o ouro bruto e o transformava em barras e nesse processo exigia técnicas especiais e para isso emergiram o ensino desse ofício dentro destas instituições (SILVA; CIASCA, 2021).

Na segunda parte do século XVIII a aprendizagem de ofícios no Brasil teve amplitude na Marinha, com o auxílio de pessoas especializadas vindas de Portugal, pois naquela época as atividades navais eram intensas e necessitava de mão de obra. Para as atividades navais eram recrutadas pessoas em situação de rua à época e até mesmo os prisioneiros, a fim de dar uma função social para estes indivíduos, inclusive para participar da guerra do Paraguai e servirem como bucha de canhão (SILVA; CIASCA, 2021).

Somente com a chegada da família Real ao Brasil, no começo do século XIX, houve ganhos em várias áreas, entre elas: a abertura dos portos, a permissão de construção de fábricas no país e na educação vieram avanços como a criação de cursos superiores em solo brasileiro, aos quais contribuíram significativamente para desenvolver a profissionalização em diversas áreas como medicina, direito, engenharia, comunicação, artes entre outras, além disso, em 1809 criou a primeira escola técnica do país, o Colégio das Fábricas (SILVA; CIASCA, 2021).

Seguindo esta linha de raciocínio, Vieira e Souza Júnior (2016, p. 155) afirmam que o Colégio das Fábricas tinha o “objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal”. De acordo com o autor, “durante o Império, inúmeras iniciativas voltadas à educação profissional foram implementadas, como as Casas de Educandos Artífices instaladas em dez províncias, entre 1840 e 1865”. Essas ações educacionais buscavam atender crianças pobres e órfãos com vistas à alfabetização, bem como o ensino de algum ofício, com o qual eles pudessem ingressar no mercado de trabalho. Mais uma vez se ver a proposição da educação com fins assistencialistas.

Todas estas ações implementadas no Brasil desde a colônia, passando pelo império, e a chegada da República, serviram como base para o surgimento oficial da Educação Profissional no Brasil, instituída por Nilo Peçanha, presidente do Estado do Rio de Janeiro.

Com a oficialização do ensino técnico no Brasil, no Estado do Rio de Janeiro, a criação dessa modalidade de educação atendendo o ensino de ofícios com a oferta dos cursos nas áreas de alfaiataria, carpintaria, marcenaria, sapataria e atividades agrícolas. Pela primeira vez na historiografia da educação brasileira surge a formalização da aprendizagem agrícola, fazendo um olhar também para os ofícios do campesinato. A Nilo Peçanha também coube a criação e expansão em nível nacional da educação profissional, uma vez que ele assume o governo federal, após a morte do presidente Afonso Pena, em 1909 (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016). Diante disso,

Foram criadas, então, 19 Escolas de Aprendizes Artífices, em cada uma das capitais dos estados da República, com o objetivo de formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 156).

Desse modo, o ano de 1909 foi considerado o marco temporal de criação oficial da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, quando foi implementada como política de estado no Brasil. A partir de 1927, a educação profissional começou a ser ofertada de forma obrigatória nos sistemas educacionais.

O ano 1932, ante ao efervescente debate sobre as ideias escolanovistas e os aparentes atrasos da educação brasileira, foram sugeridas grandes reformas. Com isso, houve o lançamento do Manifesto Pioneiro da Educação Nova. Esse movimento recebeu grande visibilidade e era defendido por distintos estudiosos da época. Com toda essa discussão, em 1934 foi proclamada uma nova Constituição e nela uma grande novidade: a educação passa a ser considerada como direito de todos os cidadãos e dever do Estado.

No entanto, três anos depois cria-se outra Constituição (1937) – Estado Novo, nesta a educação profissional é tratada pela primeira vez em artigo específico, ou seja nos artigos 129 a 132 da Constituição (SILVA; CIASCA, 2021). A Educação Profissional passa a ser prioridade para o estado, com vistas a preparar os trabalhadores para o exercício dos ofícios.

Em 1942 se reorganiza a educação profissional por meio dos decretos: nº 4.127 (de 25 de fevereiro), que trata da Rede Federal de Ensino Industrial, criam Escolas Industriais e Técnicas; nº 4.048 (22 de janeiro) que cria o SENAI; nº 4.073 (30 de janeiro) que estabeleceu o ensino industrial; 4.244 (9 de abril) que institui o ensino secundário em dois períodos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; nº 6.141 (28 de dezembro) que aperfeiçoou o ensino comercial (SILVA; CIASCA, 2021).

Naquele período essa regulamentação era apenas para as escolas de nível federal, os estados e municípios tinham independência para fazer suas próprias organizações legais do sistema de ensino profissional. Esta reorganização do ensino de 1942, ficou conhecida como Reforma Capanema, que levava o nome do ministro que comandou tais alterações. É nesse ano também que se cria o Sistema S.

A criação do sistema S pelo Governo Vargas está alinhada ao plano desenvolvimentista do governante, que pretendia fazer uma rápida industrialização do Brasil, o objetivo do sistema é: “proporcionar aos trabalhadores acesso aos diversos bens e serviços, nas áreas de saúde, lazer, assistência social, esporte, cultura, profissionalização, entre outros” (CÂMARA, 2015, p.12). Teve como pano de fundo “a incapacidade do Estado em realizar serviços de qualificação profissional, que deveria integrar a política de trabalho e melhoria do “bem-estar social” dos trabalhadores” (CÂMARA, 2015, p.12). A criação do sistema S impulsionou a formação dos trabalhadores na indústria atendendo as necessidades e interesses das empresas, bem como também atuou para atender as demandas dos trabalhadores (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016).

Com o golpe militar de 1964, aconteceu novas modificações na educação brasileira, através da Lei 5.692/71 se reorganizou o ensino de 1º e 2º grau e tentou se impor a educação profissionalizante a todos (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016). Naquela época a educação estava alinhada às demandas do mercado e aos imperativos do capital em busca de mão de obra minimamente qualificada para atuar nas indústrias nacionais, como também das transnacionais que estavam, naquele momento, se expandindo, numa nova perspectiva da transnacionalização imposta pelo processo de globalização (NETA; FERNANDES; CARLOS, 2020).

Diante do fracasso da imposição do ensino profissionalizante não ter se concretizado as ações na educação em 1982 pela lei 7.044, se reconheceu que o ensino médio deveria voltar aos objetivos, orgânicos deste nível de ensino como o de entrar na universidade (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016).

Com a queda do regime militar, o processo de redemocratização, houve a reabertura para rediscussão nas diversas áreas das políticas governamentais para o país e no que tange à educação, “em 1990, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Serviço Nacional do Transporte (Senat), o Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo (SESCOOP) e o Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (Sebrae)” (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 158). Seguindo a estas mudanças, temos a promulgação da nova constituição federal em 1988, que traz diversas mudanças para a organização social do país e é neste contexto “já no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi a instituição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no ano de 1996, vigente até os

dias atuais. Nela, a relação entre educação e trabalho aparece como fator inerente à ação educativa” (SILVA; CIASCA, 2021, p. 87).

Em 2003, Luís Inácio Lula da Silva, se elege presidente da República e realiza reformas que alteram estruturalmente a educação profissional brasileira. A lei que altera tais mudanças foi a de número 11.741/2008,

A partir daí, a expressão Educação Profissional, que constava do artigo 39 da LDBEN, passou para Educação Profissional e Tecnológica. Essa alteração teve por objetivo redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 159).

Com esta reorganização, a educação profissional passou a ter mais investimentos, maior aceitação junto à sociedade, além do incremento de diversos projetos e programas educacionais que chegaram até a classe trabalhadora, visando sua formação, profissionalização. Neste processo ampliou-se a rede federal de ensino profissionalizante, com a transformação do Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET em Institutos Federais, com os quais foram criados vários campi pelo país, chegando as regiões mais distantes do país, as quais não tinham a possibilidade de ter uma estrutura de escola técnica.

No período do governo Lula e posteriormente de Dilma Rousseff também houve a discussão do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, neste traz muitas metas para a educação para os próximos 10 anos, e que envolve também a educação profissional é neste período que se iniciou as discussões da construção da BNCC, novo ensino médio, tais discussões vinham envolvendo os diversos atores do setor educacional brasileiro, porém com a deposição através de impeachment da presidenta, o novo governante Michel Temer rompe o diálogo com estes setores e valida o novo ensino médio da forma como lhe conveyed.

3. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: impactos nos projetos educativos e curriculares das EFAs

Nesta seção, faremos a discussão sobre o contexto da Educação do Campo (EdoC) no Brasil, quando traremos um recorte histórico sobre as lutas do povo camponês pelo direito à educação, seus avanços, suas conquistas, seus limites e dificuldades. Neste contexto, destacaremos o surgimento da Pedagogia da Alternância como uma alternativa educacional que se consolidou no território camponês, oportunizando educação de qualidade para os povos do campo. Seguidamente, trazemos dados sobre as origens, a expansão e as concepções da Pedagogia da Alternância no mundo, no Brasil e seu desenvolvimento no Piauí.

3.1 Educação do Campo no Brasil: concepções, lutas e conquistas

O direito à educação dos residentes no campo no Brasil tem sido negado desde o período colonial, aspecto que tem contribuído para o elevado número de analfabetos no campo, bem como, os baixos índices de escolarização desta população. Além disto, o modelo de educação oferecido nas escolas do campo não favorecia o desenvolvimento do conhecimento, pois não se levava em consideração o meio em que essa população vivia, uma vez que a proposta educacional para o povo do meio rural era construída por pessoas da cidade a partir de sua visão de mundo, desse modo havia um conflito de identidade.

Este modelo de educação oferecido aos povos do campo foi denominado de Educação Rural, cujo objetivo era legitimar e avalizar a prevalência dos interesses da elite fundiária em detrimento dos valores, crenças e saberes do povo do campo (SANTOS, 2016). Em contraponto a este tipo de educação pensou-se uma educação de qualidade, uma educação que favoreça o desenvolvimento de seu conhecimento, bem como possibilite desenvolver o meio rural. Diante disso,

Os movimentos sociais e sindicais rurais organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito à terra com as lutas pelo direito à educação. Encampado pelos trabalhadores rurais, sujeitos novos no cenário educacional nacional (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 18).

Através das lutas dos movimentos sociais e sindicais se garante os direitos à população campesina, entre estes direitos estão o acesso à terra para a produção de seus alimentos, bem

como para sua moradia, e a garantia de sua permanência no campo com a possibilidade de comercialização de sua produção, assim como o acesso à educação para seus filhos.

No contexto da Educação Rural, o currículo das escolas se baseava no modelo urbano, assim como os professores também vinham das áreas urbanas, sem diálogo com a realidade do campo. Em virtude disto, os movimentos sociais assumiram um conjunto de lutas em defesa de um projeto de educação que estivesse voltado à realidade e às necessidades das comunidades camponesas. Neste movimento de luta e resistência, emergiu a concepção de Educação do campo que vem contrapor o cenário existente. Na visão de Molina e Freitas (2011, p. 19),

A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessas lutas.

Neste caso, a concepção de Educação do Campo está associada à formação crítica, à valorização da identidade dos sujeitos, buscando respeitar suas histórias, culturas e tradições. Desse modo, os processos formativos buscam dialogar com as práticas sociais e culturais destes grupos, bem como, com as experiências políticas e organizativas dos movimentos sociais, visando a produção de conhecimentos que favoreçam a melhoria da qualidade de vida desta população. Para tanto se faz necessário a busca por ampliar a escolarização do povo do campo, o que aconteceu mediante a muitas lutas, para se chegar às conquistas e avanços. Neste sentido,

Pode-se considerar como avanços as conquistas alcançadas no âmbito da garantia do direito à educação para os camponeses; os programas educacionais destinados a estes sujeitos sociais; a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras; o aprofundamento da articulação entre diferentes movimentos sociais e instituições a partir da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 21)

Entre as conquistas de garantia ao acesso à educação, surgem os diversos programas educacionais, entre os quais estão: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Saberes da Terra, Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB⁶ n° 1/2002 e Resolução CNE/CEB n° 2/2008” (MOLINA e

⁶ Conselho Nacional de Educação – CNE / Câmara de Educação Básica são órgãos do governo federal responsáveis por discutir sobre a implantação das políticas educacionais no Brasil.

FREITAS, 2011). Além disto, o tema passa a ser discutido nas universidades brasileiras, amplia-se as discussões entre os diversos atores sociais envolvidos nas lutas pela educação do campo com a criação do FONEC. Estes foram alguns dos avanços. Já

No que diz respeito à legislação, o Movimento da Educação do Campo acumulou, a partir de suas diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 21)

As lutas pela aprovação dos instrumentos legais se deram em diversos níveis municipais a nacionais, muitas vitórias foram conseguidas e com isso se reconhece, se legitima as condições para a universalização do direito à educação do povo camponês, favorecendo o atendimento necessário à população rural para que se avance na oferta de educação de qualidade para tal população, uma vez que se garante o respeito as suas especificidades.

Desse modo, observamos que as lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, no Brasil, conseguiram conquistar programas de educação para os camponeses, entre os quais o PRONERA, o Saberes da Terra, o PROCAMPO. Mesmo que esses programas enfrentem dificuldades em sua execução – sobretudo no que diz respeito à quantidade e à morosidade na liberação dos recursos para concretização das ações que apoiam –, eles são práticas concretas de parte das visões da Educação do Campo. (MOLINA e FREITAS, 2011)

Estes programas são importantes para a execução da política de educação para o povo camponês, pois a metodologia utilizada atende às necessidades e às especificidades desta população. Estes programas foram concebidos a partir das experiências dos movimentos sociais, portanto, fundamentam-se em princípios políticos e pedagógicos voltados à formação crítica dos sujeitos, por meio da problematização da realidade, da valorização dos conhecimentos produzidos pelas comunidades e do diálogo crítico acerca dos processos históricos, políticos e sociais que permeiam a vida no campo (LIMA, 2022).

Neste caso, verificamos que a maioria dos programas desenvolvidos na perspectiva da educação do campo fundamentam-se nos princípios da educação popular, Pedagogia da Alternância e da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005), assim como, nos referenciais da Pedagogia do Movimento (CALDART, 2002). Na visão de Sobreira e Silva (2014, p. 222), são experiências comprometidas com a construção de práticas educativas transformadoras, que no Brasil a Pedagogia da Alternância ganhou contornos harmônicos com princípios da Educação do Campo e assim foram concebidas:

Os princípios de interação teoria e prática, de valorização da experiência como ponto de partida no processo de construção do conhecimento, de necessidade de problematização do contexto social, de busca e valorização do diálogo e do desenvolvimento da consciência crítica contribuíram significativamente para a consolidação da pedagogia da alternância na perspectiva construída pelas EFAs no Brasil (SOBREIRA; SILVA, 2014, p. 222).

A influência dos conceitos de Paulo Freire no processo de implantação da alternância no Brasil colaborou para que, paulatinamente, os princípios pedagógicos freireanos se agregassem à abordagem sociopedagógica das EFAs brasileiras (SOBREIRA; SILVA, 2014). Cabe destacar que dentre as lutas pela garantia do direito à educação dos povos do campo o Movimento das Escolas Famílias Agrícolas tem dado uma contribuição importante, principalmente na oferta do ensino médio integrado ao técnico, possibilitando que milhares de jovens pudessem ter acesso à uma formação técnica voltada para realidade social, política e econômica deste território.

3.2 Pedagogia da Alternância: origem e concepção

A Pedagogia da Alternância surge na França nos anos 1930 para atender as demandas sociais advindas do povo do campo, que não tinha educação capaz de atender as necessidades de seus filhos, portanto, articularam-se com o “Padre Granereau” no sentido de construir um projeto de educação voltado à realidade dos camponeses, que pudesse conciliar as atividades escolares e familiares (NOSELLA, 2014).

Segundo Quadros e Bernartt (2007), a experiência da Pedagogia da Alternância nasceu em 1935, o início do experimento surgiu a partir da provocação de um jovem de 14 anos que não queria mais estudar na escola, a qual tinha sido matriculado, rejeitando-a. Então o Padre Granereau e 3 agricultores, buscaram promover meios de desenvolver uma educação que respondesse aos anseios do jovem, “eles imaginaram um conceito de formação que permitiria a seus filhos educar-se e preparar-se para suas futuras profissões” (QUADROS; BERNARTT, 2007, p. 3).

Para que a ideia se tornasse realidade ocorreu “a criação da primeira *Maison Familiale Rurale*⁷ (MFR). Essa experiência educativa nasceu da necessidade de criar uma alternativa de formação que possibilitasse ao jovem do meio rural continuar seus estudos, sem ter que

⁷ *Maison Familiale Rurale* (MFR) expressão em francês que significa Casa Familiar Rural.

abandonar o meio rural (SOBREIRA; SILVA, 2014, p. 214). A primeira MFR ou Casa Familiar Rural - CFR funcionou na casa paroquial de Lauzun, França, de acordo com Costa, (2018):

Os agricultores articularam um itinerário de formação para os jovens, de maneira que eles permaneciam uma semana na casa paroquial, aprendendo conteúdos formais, éticos e religiosos com o pároco, e três semanas na propriedade familiar, aprendendo com a família sobre as atividades da agricultura e da participação comunitária.

Na primeira turma, no ano de 1935, tinha apenas quatro jovens adolescentes, filhos de pequenos agricultores, quatro pioneiros a viver essa inovação. No ano seguinte, dezessete jovens se inscreveram nessa nova escola”. Como a ideia estava dando certo e crescendo, fora preciso:

Estruturar o empreendimento nascente. Os agricultores, pais desses jovens, agruparam-se numa associação, fizeram um empréstimo bancário e usaram o próprio financiamento deles para comprar uma casa. Eles batizaram sua escola de A Casa Familiar de Lauzun (nome da pequena cidade na qual ela foi implantada) e contrataram um formador. Assim, foi criada a primeira Casa Familiar em 1937 (QUADROS; BERNARTT, 2007, p. 4).

Com o surgimento da escola, foi necessário estruturar o programa que seria oferecido, organizar os espaços e tempos para a formação para isso, constituiu-se uma associação, e buscaram meios para o financiamento das atividades escolares. Neste processo, estiveram envolvidos os agricultores, os pais dos jovens e o Padre Granereau. O funcionamento da Casa Familiar de Lauzun se deu na casa paroquial e o Padre foi o educador dos jovens, inicialmente o desenvolvimento das atividades foi marcado de maneira experimental, “os cursos nas MFR’s não tinham, inicialmente, nenhum currículo pré-definido; eram orientados apenas pelo padre e os materiais utilizados vinham de cursos de agricultura, a partir de doações de um instituto católico e com conteúdo totalmente técnico-agrícola” (PACHECO; SIMONINI, 2016, p. 288).

Esse formato durou até por volta dos anos de 1942/43, quando as Maison principiaram a construção de um currículo próprio e mais complexo, cuja ideia formativa foi, posteriormente, associada à formação técnica para os afazeres agrícola na propriedade familiar (PACHECO; SIMONINI, 2016). Após isto, a proposta das Casas Familiares foi sendo divulgadas, criaram-se outras CFR’s na França e se expande para outros países.

Com essa expansão da experiência da Pedagogia da Alternância da França, chega à Itália, à Espanha e nos anos de 1960, às Américas Central e Latina. Em 2014 eram mais de mil

Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) no mundo em mais de 40 países. De acordo com Antunes *et al* (2014, p. 5):

A Europa possui cerca de 523 CEFFAs; a maior parte deles, 460, está na França. A América possui 603 CEFFAs. O Brasil lidera em número de CEFFAs, com cerca de 273, seguido da Argentina com 114 e Guatemala com 104. O continente africano possui 196 CEFFAs espalhados em 16 países. A Ásia e a Oceania possuem poucos CEFFAs. Na Ásia há apenas 4 e na Oceania 12 Centros.

As experiências da Pedagogia da Alternância pelo mundo apresentam pressupostos políticos e pedagógicos diferenciados de acordo com a corrente da qual se formou, estes fundamentam os projetos educativos das EFAs, com relação aos pilares bases, estes são alicerçados em fazer pedagógico muito similar nas escolas e são descritos a seguir:

A **Associação**, responsável pela gestão e manutenção das escolas, com a presença intensa das famílias e ex-alunos/as; A **Pedagogia da Alternância**, sendo uma metodologia adequada a educação do/no campo, organizada a partir dos tempos escolas e comunidade, organizados em três etapas sucessivas: a. observar/pesquisar (meio socioprofissional); b. refletir/aprofundar (meio escolar); c. experimentar/transformar (meio sócio-profissional); A **Formação Integral**, considerando a formação do ser humano como um todo, onde além da formação geral e profissional leva em consideração todas as dimensões da pessoa humana, buscando descobrir, valorizar e desenvolver as capacidades de cada pessoa, num tratamento personalizado, através do espírito da iniciativa, criatividade, trabalho de grupo, senso de responsabilidade e de solidariedade, ajudando a construir o Projeto de Vida ou Profissional junto com a família e o meio em que vivem; e por fim, o **Desenvolvimento Local**, tendo o princípio da sustentabilidade e da solidariedade, no processo de formação dos estudantes, das famílias e dos parceiros, com enfoque principal para o fortalecimento da agricultura familiar, dos povos e comunidades tradicionais, bem como para inserção profissional e empreendedora no meio rural (COSTA *et al*, 2018, p. 49)

Considerando as atividades das Escolas Famílias, verifica-se que o sucesso da Pedagogia da Alternância só ocorrerá se os pilares forem desenvolvidos conjuntamente, buscando uma integração entre escola, família e comunidade. Para se trabalhar com a alternância é preciso atender a alguns requisitos, aos quais são a colocação dos pilares da PA em prática, mediados pelas mediações pedagógicas, pois, os educandos ficam 15 dias na escola e os outros 15 dias com a família, para atender a sua formação, que pretende ser integral, nas EFA's os jovens estudam os conteúdos de formação básica e da parte técnica na escola e a prática laborais em casa, na convivência socioprofissional. A articulação família-escola-

família, se dá através de várias mediações pedagógicas próprios dessa metodologia por alternância.

A Pedagogia da Alternância tem como objetivo a formação integral dos indivíduos, ou seja, a “formação integral do ser humano relaciona-se à compreensão da pessoa em sua totalidade, visando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades” (VALE, 2014, p. 192). Neste sentido, Vale (2014, p. 192) afirma que “na concepção de Viktor Frankl (2013a), a pessoa é um ser de múltiplas dimensões, qual seja biológica, psíquica e espiritual, esta última entendida como a dimensão valorativa, intelectual, artística, podendo ser também religiosa”.

Deste modo, o desenvolvimento das práticas educativas nas EFA's se dá através de mediações pedagógicas, com os quais os estudantes são instigados a investigar e consequentemente produzir os conhecimentos, compreendendo os que já sabem, confrontando-os com os saberes da cultural geral, sob orientação do educador e assim reflete sobre sua realidade, a fim de promover a transformação necessária ao bem-estar comunitário onde vivem, isso se dá em um processo dialógico da ação-reflexão-ação.

Para que se tenha integração formativa nos diferentes espaços escola-família é preciso haver uma didática específica, com instrumentos metodológicos que ajudam a vincular o tempo/escola e o tempo/socioprofissional. Os CEFFAs ao longo do tempo têm criado mediações pedagógicas para interligar os espaços de formação, como: o Plano de Estudo, com temas geradores escolhidos a partir de um diagnóstico da realidade local, Colocação em Comum, o Caderno de Realidade, Caderno de Acompanhamento, Estágios, Tutoria, Visitas de estudo, Serões, Visita de Acompanhamento familiar, o Projeto Profissional do Jovem, entre outros.

Como se pode observar, há uma grande diversidade de instrumentais que representam as características e são essenciais no desenvolvimento da pedagogia da alternância. A Pedagogia tem suas metodologias próprias e seus dispositivos específicos, estes contribuem com o fortalecimento da ação formativa do jovem estudante. Eis que segue a definição de algumas das mediações pedagógicas da PA. Segundo Quadros & Bernartt (2007):

Plano de Estudo: Para cada sequência de alternância: família-escola-família, a unidade e a ação pedagógica são dadas através de uma organização temática. Os temas têm sua fonte na realidade dos alunos, nas atividades da vida profissional, familiar e social, afirma Gimonet (1998). Na experiência brasileira da CEFFAs, por influência de Paulo Freire, os temas são denominados "temas geradores". Dos temas geradores subtraem-se os Planos de Estudo que são, na verdade, sub-temas variados de um tema mais geral [...]

Colocação em Comum: Ao retomar da família o jovem traz a pesquisa do Plano de Estudo numa síntese pessoal. A equipe aprecia o trabalho de cada um, individualmente, utilizando o recurso tutoria como vimos acima.

Caderno da Realidade: É o registro de conhecimentos sobre a realidade. Nasceu da necessidade de sistematizar a pesquisa; nele o jovem registra todas as suas reflexões e estudos aprofundados. É o elemento que permite a sistematização racional da reflexão e ação provocadas pelo Plano de Estudo. "Lugar" onde ficam ordenadas as informações e experiências realizadas em casa e na escola.

Todos os instrumentais são essenciais nesse processo de formação, as atividades do estudante inicia-se com a construção do Plano de Estudo – PE, que é a discussão de um tema gerador tirado do Plano de Formação – PF. O tema gerador é debatido com os jovens, sob a mediação do educador, eles constroem perguntas sobre o tema, elas devem ser relacionadas a questões individuais do educando, questões familiares e questões da comunidade. Após a construção das perguntas, são escolhidas as mais adequadas ao tema e estas irão para um questionário, de posse deste o jovem deverá respondê-lo através das pesquisas feitas no tempo comunidade com a família e a comunidade. É um processo em que ele investiga um tema gerador específico, que irá subsidiar toda a vivência dele no retorno ao espaço escolar.

A partir do Plano de Estudo, será realizada a Colocação em Comum, com a apresentação da pesquisa realizada na comunidade e, em seguida, ocorre a sistematização do conhecimento, através da construção de sínteses: pessoal e coletiva, que serão repassadas aos tutores. A sistematização desse trabalho comporá o Caderno de Realidade. É neste que os jovens armazenam todas as informações dos planos de estudo realizados. Todo esse processo irá culminar em um retorno à comunidade fazendo o percurso: família-comunidade/escola/família-comunidade, que ao final do curso que o jovem frequente irá desencadear no desenvolvimento do Projeto Profissional do Jovem – PPJ⁸.

A organização da Pedagogia da Alternância compreende dois tempos/espços de formação dos discentes: no tempo escola, no qual os estudantes participam de diversas atividades pedagógicas orientadas pelos educadores e educadoras que fazem a mediação dos processos educativos. Nesse espaço, o estudante confronta os saberes empíricos com os saberes científicos, aqueles que já foram sistematizados e analisados, tidos como comprovados.

Já no tempo comunidade, o estudante apreende os saberes e fazeres com a sua família e com sua comunidade. Para que isto aconteça, a Pedagogia da Alternância.

⁸ O Instrumento pedagógico/mediação pedagógica – Projeto Profissional do Jovem, como é utilizado pelas escolas famílias do Piauí, recebe outras denominações em outras regiões do país, como: Projeto de Vida, Projeto Profissional de Vida do Jovem.

Conta com um grande número de ferramentas e instrumentos que lhe garantem a sua funcionalidade, a articulação dos tempos e espaços de formação e o estabelecimento das relações entre os vários atores sociais envolvidos nesse processo. Sendo assim, visto que as instituições desse modelo pedagógico têm estreita relação com o trabalho rural local, a profissionalização sempre mereceu destaque na sua organização temática e formativa. (FRAZÃO; DÁLIA, 2011, p. 3-4)

Desse modo, o modelo pedagógico da Pedagogia da Alternância estabelece uma estreita relação da escola com o contexto em que os estudantes vivem, especialmente no campo de trabalho, buscando capacitá-los para desenvolver a comunidade, através da profissionalização, que sempre teve um destaque nesse modelo educacional. Na PA é essencial que haja agregação dos conhecimentos da área técnica com a área comum para que os objetivos da formação possam acontecer e desse modo,

Como privilegia os diversos tempos e espaços de formação, a Pedagogia da Alternância favorece a criação de parecerias para que possa promover a formação integral (profissional e geral) e contextualizada do jovem do campo. Todos os princípios, os pilares e a participação dos vários agentes envolvidos no processo educativo são garantidos na construção do chamado Plano de Formação (FRAZÃO; DÁLIA, 2011, p. 4)

Para que se possa garantir os princípios, os pilares e a participação dos sujeitos no processo educativo e de forma contextualizada, há a construção do Plano de Formação, que orienta o caminho que será percorrido por cada turma. O PF é construído e discutido com toda a comunidade escolar, que aprova o que será ensinado, como deve ser ensinado para os educandos, fazendo uma relação direta ao que eles devem estudar no tempo escola e no tempo comunidade. Neste caso,

O Plano de Formação tem como objetivos articular os saberes da vida do jovem do campo com os saberes escolares do programa oficial; associar os conteúdos profissionalizantes e os conteúdos gerais; facilitar a aprendizagem dos jovens e ajudar na construção do Projeto de Vida (MATTOS, 2014, p. 52).

Desse modo, compreendemos o Plano de Formação como a organização curricular da Pedagogia da Alternância no contexto das EFAs no Brasil, já que se encarrega de organizar os objetivos das aprendizagens na EFA, com a articulação dos saberes, tanto os da vida no campo, como os saberes consolidados no programa oficial de ensino, fazendo uma associação dos conteúdos gerais com os profissionalizantes.

Diante deste contexto, há uma preocupação por parte das EFAs com relação à implantação do Novo Ensino Médio, uma vez que, a reforma baseia-se em outros princípios políticos e pedagógicos e pode alterar drasticamente essa perspectiva de organização curricular vivenciada nas EFAs. Esse aspecto poderá impactar na concepção da Pedagogia da Alternância e no Plano de Formação das Escolas, provocando fissuras nos modos de organizar as escolas a partir dos pilares e dos princípios da PA.

Estes pilares e princípios da PA tem ao longo dos anos enfrentados desafios e ajustes no processo de expansão que teve pelo mundo, pois a proposta da pedagogia da alternância surgida na França, que se tornou alternativa de educação para a juventude camponesa daquele país, como já fora mencionado, espalhou-se pela Europa e de lá para outros continentes, entre eles a América do Sul e conseqüentemente ao Brasil nos anos de 1960, em nosso país chega pela vertente italiana.

3.2.1 A Pedagogia da Alternância no Brasil: expansão e desafios

A Pedagogia da Alternância foi trazida para o Brasil num contexto político e social complexo, marcado pelo início da ditadura militar, fruto do golpe de estado ocorrido em 1964, que instituiu um período de muita repressão dos movimentos sociais e intensificação das políticas desenvolvimentistas, que objetivavam inserir o Brasil na corrente de desenvolvimento e ampliação do capitalismo mundial (SOBREIRA; SILVA, 2014).

No entanto, o cenário supracitado, não foi um impeditivo para o desenvolvimento da PA no Brasil, que aqui chega no final da década de 1960, no Espírito Santo, sob a liderança do padre italiano Humberto Pietrogrande. O pároco italiano chega ao município de Anchieta no estado do Espírito Santo, em 1965, para servir na paróquia daquela cidade, engaja-se no trabalho de base. Naquela época, o estado do ES também vivia sob forte influência dos trabalhos da Igreja Católica, vinculados às Comunidades Eclesiais de Bases – CEBs e às reflexões teológicas que culminaram na origem da Teologia da Libertação, comprometida com outro projeto de sociedade, mais justo, fraterno e solidário.

Naquele período, o Estado do Espírito Santo tinha sua economia baseada na cultura do café e passava por uma crise muito grande, devido ao processo de erradicação das lavouras, o que gerou um alto número de desempregos, e conseqüentemente, a população camponesa realizou o processo de migração para a zona urbana (SOBREIRA; SILVA, 2014).

O Padre Humberto ao conviver com o povo das comunidades rurais percebe a necessidade de implementar uma escola voltada à realidade dos povos do campo e em meio a

este cenário, surgiu a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES), instituição criadas por padres Jesuítas Italianos, que favoreceu a realização de intercâmbios entre o Brasil e a Itália, nos anos de 1966 e 1968, com o objetivo de formar um grupo de profissionais para a implantação das experiências de Pedagogia da Alternância no Brasil (SOBREIRA; SILVA, 2014).

Através da AES, Pietrogrande e outros profissionais conhecem a experiência na Itália e resolvem trazer a experiências para o Brasil. Então, criaram em 1968 o Movimento Promocional do Espírito Santo – MEPES, que foi responsável por organizar as primeiras EFAs do Brasil, “o MEPES, no ano de 1969, principiou as atividades na EFA de Olivânia, distrito de Anchieta, EFA de Alfredo Chaves, EFA de Rio Novo do Sul” (CALIARI, 2002, p. 85). Foi através dessas experiências, que nos anos seguintes as escolas foram se expandindo no Espírito Santo e para outros estados brasileiros, a experiência brasileira tem influências das práticas educativas por alternância da Itália (CARDOSO, 2017).

O MEPES foi muito importante para a luta e criação das Escolas Famílias Agrícolas favoreceu a apresentação de uma alternativa educacional para o povo das comunidades rurais do Espírito Santo, o que passou a ser visto com interesse de outras regiões e passou a se disseminar a ideia pelo restante dos estados do Brasil. Neste sentido, “depois da consolidação das experiências no Espírito Santo, particularmente na década de 1980, houve uma expansão das EFAs por todo o Brasil” (SOBREIRA; SILVA, 2014, p. 222).

A primeira expansão das EFAs foi dentro das próprias fronteiras do estado do Espírito Santo, essa ampliação das escolas, exigiu uma organização administrativa, que pudesse dar suporte à fundação de outras Escolas Famílias, como descreve 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 Assembleia Geral das EFAs do Brasil, realizada em 11 de março de 1982, no município de São Mateus, norte do estado do Espírito Santo.

A criação da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB foi necessária para poder garantir a união dos objetivos das escolas, pois precisava se observar as concepções da PA, uma vez que cada escola se organiza ao seu modo, poderá não atingir os objetivos sistematizados pelas PA. Outra proposta da criação desta associação era favorecer que a formação dos estudantes estivesse dentro das concepções sistematizadas e validadas e que isso fosse se construindo dentro da escola e sendo compreendido pelos monitores e educandos.

Neste processo de expansão da Pedagogia da Alternância para outros estados, a UNEFAB contribuiu significativamente e, ao passo que se desenvolvia em outros estados, se criava também as associações regionais para poder dar suporte na organização das escolas que utilizam a metodologia da alternância.

Os desafios da Pedagogia da Alternância no Brasil são muitos ainda, pois estas instituições, em sua maioria, não conseguem acessar os recursos públicos para trabalhar com o atendimento às crianças e jovens que estudam em escolas por alternância. Quando estas instituições recebem algum recurso, através de convênios firmados com as Secretarias de Estado da Educação e as organizações, são financiamentos limitados, repassados muitas vezes com atrasos, pois apesar destes serviços serem realizados por instituições de apoio às famílias, como fundações, associações e outras, é um dever do estado financiar, o que muitas vezes não acontece a contento.

Tudo isso, que fora citado acima contribuiu no atraso em seu processo de expansão da Alternância no Brasil, pois estes fatores aliados ao não reconhecimento por parte do estado que a PA é alternativa viável para atendimento às necessidades educacionais dos povos camponeses, influenciaram no não desenvolvimento satisfatório da Pedagogia da Alternância no país, o que só veio a acontecer depois de muitas lutas realizadas pelos movimentos sociais do campo.

Estes movimentos sociais buscaram a Pedagogia da Alternância como modelo, porque no Brasil, ganhou novos contornos e aqui encontrou espaço junto aos diálogos com os referenciais teóricos de Paulo Freire⁹, então acabou se incorporando, fundindo-se com os ideais proposto pela pedagogia freireana. Neste caso,

Alternância, ao se espalhar pelo mundo, adquiriu novos contornos e, no Brasil, teve um terreno fértil, propiciado pelo diálogo com os referenciais teóricos de Paulo Freire e do movimento da Educação do Campo. Nesse sentido, a construção do conhecimento proposta e praticada pelos CEFFAs no Brasil tem buscado afirmar um modo novo de organizar o processo educativo, no qual a vida emerge como elemento central e integrador entre a realidade dos jovens no campo e no espaço escolar (SOBREIRA; SILVA, 2014, p. 225).

Desse modo, a Pedagogia da Alternância foi se consolidando e se tornando uma prática pedagógica capaz de atender as demandas da juventude camponesa e contribui para a diminuição do analfabetismo dessa população. A Pedagogia da Alternância se desenvolve pelos estados brasileiros, em especial pela região nordestina, região historicamente castigada pelo

⁹ Paulo Freire foi um educador/teórico brasileiro que “propunha uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política”. (GADOTI, 1996, p. 70).

pouco investimento em políticas públicas para sua população, em consequência disso com inúmeros problemas sociais, entre eles o analfabetismo que por muito tempo foi o maior índice do país. Não obstante, os estados do Nordeste são os que em números gerais tem a maior quantidade de unidades ofertantes da Pedagogia da Alternância, são 70 EFAs ligadas a UNEFAB e 18 CRFs ligadas a Associação Regional das Casas Familiares Rurais - ARCAFAR, perfazendo 88 unidades das 231 do Brasil, no ano de 2019, segundo dados da CONPAB¹⁰, 2019.

Quadro 2: Distribuição das EFA's pelo Brasil

REGIÃO	ESTADO	REGIONAL	N. DE EFA's
Sudeste	Espírito Santo	MEPES1	17
	Espírito Santo	RACEFFAES2	19
	Minas Gerais	AMEFA3	21
	Rio de Janeiro	IBELGA4	03
Subtotal			(60)
Nordeste	Bahia	AECOFABA5	17
	Bahia	REFAISA6	12
	Sergipe	REFAISA6	01
	Ceará	-	04
	Maranhão	UAEFAMA7	19
	Piauí	AEFAPI8	17
Subtotal			(70)
Norte	Amapá	RAEFAP9	06
	Pará	EFA de Marabá	01
	Rondônia	AEFARO10	05
	EFA de Cacoal	EFA de Cacoal	01
	Acre	EFA Jean Pierre Mingan	01
Subtotal			(14)
Centro Oeste	Goiás	-	03
	Mato Grosso do Sul	-	03
	Tocantins	-	02
Subtotal			(08)
Sul	Rio Grande do Sul	AGEFA11	04
Total			(156)

¹⁰ Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância Brasil, realizada em Salvador - BA em 2019.

(CONPAB, 2019, p. 471)

Quadro 3: Distribuição das CFR's

REGIÃO	ESTADO	REGIONAL	N. DE CFR's
Nordeste	Maranhão	ARCAFAR12 – MA	14
	Maranhão	IRCOA13	04
SUBTOTAL			(18)
Norte	Pará	ARCAFAR12 – PA	12
	Amazonas	-	03
SUBTOTAL			(15)
Sudeste	Paraná	ARCAFAR – PR	20
	Santa Catarina	ARCAFAR – SC	16
	Rio Grande do Sul	ARCAFAR – RS	06
SUBTOTAL			(42)
TOTAL			(75)

Fonte: CONPAB (2019)

Quadro 4: Total geral de CEFFA's

EFA's	156
CFR's	75
Total	231

Fonte: CONPAB (2019)

Ao observar a quantidade de Escolas por alternância no Brasil, percebemos que os estados nordestinos possuem 38,09% das unidades no país. Somente no estado do Piauí, são 17 escolas, sendo uma Escola Família Turismo e 16 Escolas Famílias Agrícolas distribuídas nesta unidade da federação.

3.2.2 A Pedagogia da Alternância no Piauí

As Escolas Famílias Agrícolas chegam ao Piauí através do Padre Humberto Pietrogrande, que mudou para o estado em 1985 para realizar o trabalho sacerdotal na Paróquia do Divino Espírito Santo, no bairro Socopo em Teresina, já no ano seguinte, ele funda a primeira EFA do Piauí, a Montes Claros, no município de Aroazes.

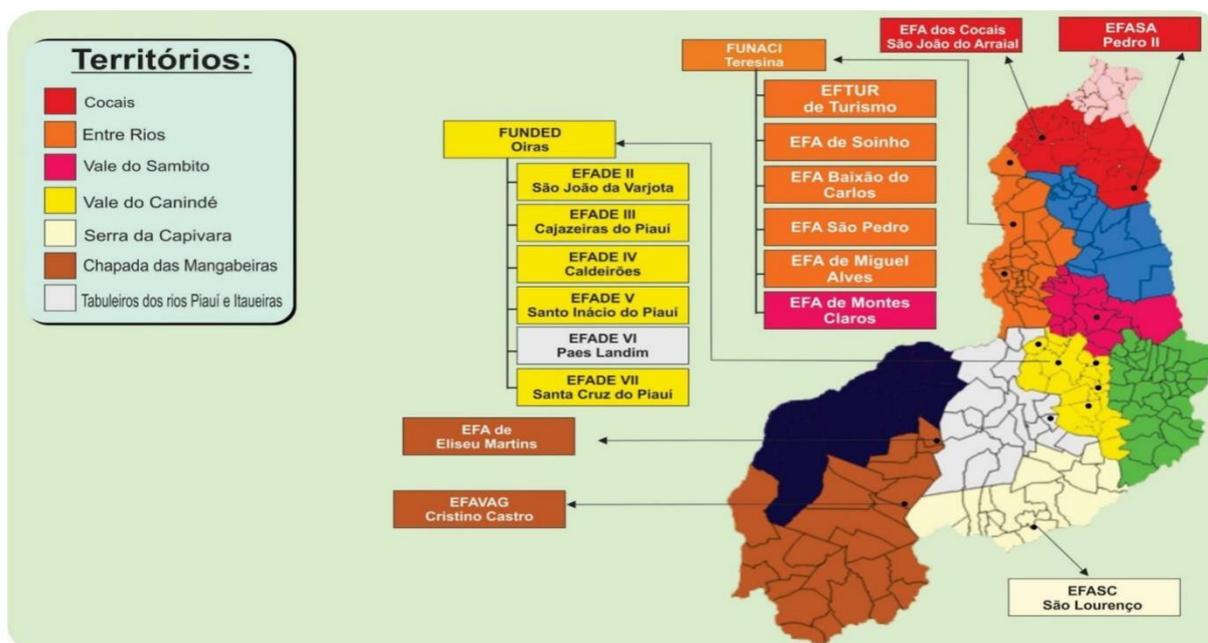
O padre continuou a desenvolver suas atividades em prol da educação do campo e em 1989 “formou a Fundação Padre Antônio Dante Civiero – FUNACI, em Teresina” (VEREZA, 2012, p. 2), que vem a ser a primeira instituição a atuar com a experiência da Alternância no

Estado. A partir de então foram surgindo outras Escolas Famílias, atualmente tem 16 escolas Famílias Agrícolas e 1 Família Turismo espalhadas por todo o estado.

As EFAs do Piauí fazem parte da Associação das Escolas Famílias do Piauí – AEFAPI, criada em 2004, com o objetivo de atuar como instituição articuladora no atendimento às necessidades das EFAs no estado, firmando parcerias, apoios e buscas por recursos para as escolas; outro objetivo da associação é trabalhar para que as escolas apliquem de forma integral a metodologia da Pedagogia da Alternância (COSTA; SANTOS, 2010). Desse modo, a AEFAPI contribui na construção dos planos de formação das escolas, na orientação pedagógica no apoio institucional às EFAs e ajuda a resolver os conflitos das escolas junto à Secretária de Estado da Educação do Piauí – SEDUC-PI.

As Escolas Famílias Agrícolas estão divididas em dois formatos: as que são administradas pelas Fundações: Fundação Padre Antônio Dante Civeiro – FUNACI, Fundação Dom Edilberto Dinkelborg – FUNDED, Fundação Santa Ângela – FSA. E as territoriais que são administradas pelas famílias dos estudantes, das 16 escolas, 12 são fundacionais e 4 são territoriais, conforme demonstrado na figura 02, com o mapa do Piauí e a localização e distribuição das EFAs no estado:

Figura 02: Mapa dos Território com a distribuição das EFAs no Piauí



Fonte: SEDUC-PI (2022)

As EFAs do Piauí atuam com a oferta de Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, na modalidade de Educação Técnica Profissional – EPT, na qual se oferta cursos na

área de agrárias: Agropecuária, Agroindústria e Zootecnia, além dos cursos de Turismo e Hospedagem, na área da Hospitalidade e Lazer.

A organização das EFAs, desde a chegada ao estado, esteve vinculada à iniciativa privada, através das fundações, ou às escolas territoriais administradas pelas associações. No entanto, devido às dificuldades para manter financeiramente as atividades pedagógicas, dentre outros fatores, favoreceu o diálogo para o Estado, através da SEDUC assumisse estas questões, o que faz surgir um termo novo, a estadualização das escolas. Neste sentido,

A partir de 2013, as Escolas Famílias Agrícolas do Piauí passaram por um processo de estadualização das matrículas, tornando-as vinculadas às orientações políticas e pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação. Neste contexto, houve uma significativa mudança na matriz curricular destas instituições, que passaram a seguir uma proposta curricular padronizada, concebida pela equipe técnica da SEDUC, num diálogo com a equipe pedagógica da Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI). (LIMA, 2021, p. 12).

As conversas sobre a estadualização das matrículas iniciaram por volta de 2010, o diálogo se deu entre a equipe técnica da Secretaria de Educação e a AEFAPI. Já em 2012 as escolas que aceitaram a proposta iniciaram as primeiras turmas, com a mudança da matriz curricular padronizando-a, até então a matriz era de 4 anos e passou, a partir daquele período, a ser de 3 anos, posteriormente tiveram algumas readequações em 2015 e por último em 2022, com a matriz curricular do Novo Ensino Médio.

As escolas que tiveram suas matrículas vinculadas ao estado passaram a atender as orientações políticas e pedagógicas da SEDUC-PI. Neste sentido, a Secretaria é responsável pela contratação dos docentes e técnicos de apoio pedagógico, pelo repasse de recursos para a compra da merenda escola, pelo repasse para a manutenção das estruturas das escolas. As compras são feitas através do Conselho Escolar. Cabe às fundações e associações a administração dos recursos, assim como a indicação da equipe da administração pedagógica das escolas, no que diz respeito às matrizes curriculares, a SEDUC propõe, o CEE-PI aprova e as escolas colocam em prática.

Observando estas mudanças supracitadas, verificamos que várias instituições em âmbito nacional têm discutido sobre a preocupação com os possíveis impactos e alterações nas políticas curriculares e como isso afetará as propostas curriculares das EFAs e das escolas do campo. Diante disto, as instituições ligadas ao povo camponês, iniciam as conversas a respeito do cenário que se projeta com a aprovação e posterior implantação do Novo Ensino Médio. No Piauí,

a Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI) estabeleceu uma parceria com Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo (NUPECAMPO), vinculado à Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 2020, visando à realização do Curso de Formação de Educadores em Pedagogia da Alternância envolvendo os educadores das 16 EFAs do Piauí, com o intuito de aprofundar as discussões sobre os pressupostos políticos e pedagógicos que norteiam a Reforma do Ensino Médio e seus efeitos nos projetos destas instituições (LIMA, 2021, p. 18).

A AEFAPI e o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo - NUPECAMPO¹¹ organizaram e realizaram, em 2020, um curso de formação para os educadores em Pedagogia da Alternância com o objetivo de compreender a conjuntura em que se faz a Reforma do Ensino Médio e implicações poderiam ocorrer nos projetos educativos das instituições

Em 2021, foi iniciado o processo de implantação do “Novo Ensino Médio” no Piauí, quando a Secretaria de Educação do Piauí elaborou o documento denominado Currículo Piauí¹², que foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, logo em seguida elabora as propostas de novas matrizes curriculares. Isto ocorreu de forma unilateral, uma vez que a SEDUC e o CEE-PI não buscaram ouvir os principais atores envolvidos no processo, aos quais estão: os trabalhadores em educação, os estudantes e as famílias. Uma tomada de decisão por uma mudança grandiosa como esta, deveria ter-se ouvido atentamente a sociedade.

Diante disto, os representantes das escolas das EFAs do Piauí foram pegos de surpresa, pois a SEDUC convidou-os para um encontro no qual já apresentam a legislação instituindo a base legal estadual para a implantação do currículo nas escolas e suas respectivas matrizes. No entanto, as EFAs pressionaram a Secretaria para que pudesse apresentar uma contraproposta à matriz elaborada pelo Estado, que aceitou que as EFAs pudessem apresentar uma nova proposta de matriz curricular para as Escolas Famílias.

A partir deste acordo com a SEDUC, a AEFAPI criou um Grupos de Trabalhos – GT’s com a missão dialogar com as EFAs e pensar uma matriz que preservasse em boa parte as características da Pedagogia da Alternância. As propostas de matrizes foram apresentadas ao final do ano de 2021 à SEDUC, em 2022 estas já passaram a ser adotadas pelas escolas.

O currículo das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí é organizado em matrizes curriculares, que estão organizadas a partir de núcleos: 1) do conhecimento básico (base

¹¹ Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo – NUPECAMPO é um grupo de estudos e pesquisas em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí. Tem atuado no apoio às escolas do campo, promovendo capacitações e na divulgação de estudos da EdoC.

¹² O Currículo Piauí para o Ensino Médio é composto por dois cadernos orientadores, lançados respectivamente em agosto e outubro de 2021, nele está estabelecido o que deve ser ensinado nas salas de aulas no Piauí.

comum), 2) educação técnica profissional (base técnica) e 3) mediações pedagógicas. A base comum congrega as áreas de Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, a base técnica apresenta disciplinas relativas ao curso que o estudante frequenta e as mediações pedagógicas são discriminados como atividades auxiliares na formação do estudante.

Ao analisar as matrizes curriculares das EFAs, percebemos que no decorrer dos anos se verifica muitas alterações na sua grade curricular, aumentando ou diminuindo sua carga horária ou no reconhecimento de seus instrumentais pedagógicos como carga horária na matriz curricular.

Ao analisar as matrizes curriculares¹³ das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, verifica-se que, até 2015, os Cursos de Técnico em Agropecuária apresentavam uma carga horária que variava entre 4.500 a 6.000 horas distribuídas em 4 anos. Neste caso, existia uma variação na carga horária a depender da instituição mantenedora: as EFAs ligadas à Fundação Padre Antônio Dante Civiero (FUNACI) trabalhavam com uma carga horária de 4.580 horas; já aquelas sob a jurisdição da Fundação Dom Edilberto Dinkelborg (FUNDED), trabalhavam com uma carga horária de 6.030 horas. A Escola Família Agrícola ligada à Fundação Santa Ângela desenvolvia suas atividades pedagógicas a partir de uma matriz curricular que contemplava 5.720 horas (LIMA, 2022).

Com o processo de estadualização das EFAs do Piauí, em 2012, as matrizes curriculares passam por mudanças, uma vez que a partir daquele ano o tempo de formação dos estudantes diminui de 4 anos para 3 anos, visto como um processo de aligeiramento da formação, nos moldes das políticas neoliberais. Com a redução do tempo de formação, conseqüentemente, a matriz curricular precisou ser alterada, a carga horária diminui consideravelmente, saindo de uma média de 4.500 a 6000 horas para 3.540 horas, nesta matriz observa-se a presença de carga horária para a base comum e para a base técnica, excluindo-se as horas para as mediações pedagógicas, que estavam presentes na matriz de 4 anos.

Em 2015, a SEDUC-PI altera novamente as matrizes curriculares da rede estadual, para serem implantadas a partir do ano de 2016, a principal mudança em relação a matriz de 2012 foi a retirada do estágio obrigatório de 300h e substituindo-o por uma Visita Técnica Orientada – VTO ou Trabalho de Campo Orientado – TCO de 30h, e desse modo a nova carga horária da matriz passa para 3.270h. Neste caso, a partir de 2015,

¹³ As matrizes curriculares ao serem implantadas no Piauí, tem sua gênese na série inicial da modalidade, as turmas que já existiam, continuam com a matriz anterior até que se conclua o ciclo. Exemplo, uma escola que passou a adotar a matriz de 3 anos em 2012 na 1ª série, teve que continuar com a matriz anterior de 4 anos, nas turmas de 2º, 3º e 4º séries, ou seja findando o ciclo destas turmas em 2014.

O Curso Técnico em Agropecuária passou a contar com uma carga horária de 3.270 horas, distribuídas em três anos de formação, sendo 1.980h destinadas à formação básica (Linguagens e códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Matemática e suas tecnologias) e 1.260h destinadas à educação profissional técnica, que contempla as disciplinas associadas à formação na área da agricultura, zootecnia, administração e planejamento rural (LIMA, 2021. p. 12).

As últimas alterações nas matrizes curriculares das escolas do Piauí, conseqüentemente nas escolas por alternância foram as implantadas em 2022, estas mudanças visa a implantação do “Novo Ensino Médio”. Nestas modificações, as matrizes voltam a ter um aumento na carga horária geral saindo de 3.270 horas para 5.180 horas, estas foram distribuídas na matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária da seguinte forma: 1.800 h destinada à Formação Básica Geral; 3.140h para os Itinerários de Formação Técnica Profissional e 240h do Estágio Profissional Supervisionado (LIMA, 2022).

Diante desses dados, podemos afirmar que a atuação política realizado pelas EFAs representou um avanço importante, uma vez que, a Matriz Curricular proposta inicialmente pela SEDUC previa uma carga horária total de 3.000 horas, com uma redução de 180 horas na Formação Básica e 460 horas da formação técnico-profissional. Ademais, não considerava os processos educativos realizados na Sessão Familiar, nem as atividades vinculadas às mediações pedagógicas (LIMA, 2022). Não obstante a conquista alcançada pelo Movimento,

Precisamos levar em conta que das 5.180 horas previstas na Matriz Curricular das EFAs, somente 3.600 horas serão destinadas às atividades teórico-práticas da Sessão Escolar, pois 1.340 horas estão vinculadas às atividades da Sessão Familiar e outras 240 horas ao Estágio Supervisionado. Das 3.600 horas destinadas à Sessão Escolar, 1.800 horas são referentes à Formação Básica e as outras 1.800 horas são vinculadas aos Itinerários Formativos de Educação Técnica e Profissional (LIMA, 2022, p. 19).

Nesta divisão de carga horária, verifica-se que das 5.180 horas, apenas 3.600 horas serão de atividades teórico-práticas na sessão escolar, das 1.580 horas restantes, 240 destinadas ao Estágio Supervisionado, 1.340 horas destinadas para a sessão familiar divididas para as mediações pedagógicas e para atividades das disciplinas do itinerário formativo de Educação Técnica e Profissional, as quais muitas não acontecerão na prática, exceto algumas mediações pedagógicas, que nesta matriz aparecem discriminadas e com distribuição de carga horária, portanto, é algo que gerará uma enganação (LIMA, 2022).

Nesse sentido, esta reforma impacta diretamente a Pedagogia da Alternância, haja vista que a PA trabalha com o viés da formação humana, esta,

Está diretamente relacionada com a cultura e isso significa que o processo educativo é construído ao longo da vida social e não está apenas circunscrito ao espaço escolar. No decorrer do tempo, a cultura vai se transformando, renovam-se os valores e costumes que vão sendo assimilados, re-elaborados, re-significados e transmitidos por gerações. A cultura e a educação são apreendidas nos diversos espaços interativos de maneira formal, informal ou não formal (TORRES; SILVA, p. 1)

Neste sentido, a formação humana busca oportunizar experiências relacionadas com a cultura e o mundo do trabalho a fim de que sejam assimilados os valores, costumes e possivelmente reelaborados e ressignificados para transmissão para as futuras gerações, ou seja voltada para apropriação dos bens culturais e materiais. Enquanto isto, a reforma prioriza uma formação para o mercado do trabalho, focado na reprodução de pessoas para exercer o papel que o capital quer, sem a preocupação com os bens culturais construídos pela humanidade.

Outros impactos gerados pela reformulação do ensino médio brasileiro estão diretamente ligados à mudança curricular, pois diminuiu a quantidade de horas/aulas por disciplinas da base comum, sendo que Matemática e Português são as únicas disciplinas que ganharam carga horária a mais, com isso gera perda nos conteúdos à disposição dos estudantes.

Estas mudanças têm em si algo em comum, alterações provocadas pelo ideal neoliberal, que deseja uma mão de obra capaz de atender suas demandas e, conseqüentemente, o aumento das desigualdades sociais. Ou seja, as mudanças acima discorridas, tem um objetivo, produzir mão de obra para o mercado, conforme ele deseja ou buscar fazer uma formação para que as pessoas acreditem que conseguirão vencer através do empreendedorismo, que é o foco da reforma em questão.

4. A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO PIAUÍ

Nesta seção, discutiremos sobre o processo de implantação do Novo Ensino Médio nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, que se deu a partir da criação da Comissão interna na Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC) para pensar as estratégias de implementação da Reforma do Médio em diálogo com a rede de ensino. Neste contexto, houve a execução do Programa das escolas-piloto, com o propósito de dar início o processo de adequação da matriz curricular das escolas a partir da vivência de atividades associadas aos itinerários formativos.

Além disto, destacamos o trabalho empreendido pelo Movimentos das Escolas Famílias Agrícolas no sentido de construir uma proposta pedagógica e curricular para as EFAs que contemplasse os elementos políticos e pedagógicos Pedagogia da Alternância, na busca de preservar a identidade destas Escolas e o protagonismo das famílias na construção do projeto educativo construídos com os povos do campo.

Debatemos também sobre os impactos do Novo Ensino Médio nas EFAs, em que se destacam os positivos e negativos desta política para o projeto educativo das Escolas Famílias, bem como, os caminhos que devem ser trilhados pelo Movimento para que a Pedagogia da Alternância não perca sua essência.

4.1. O processo de implantação da Reforma do Ensino Médio nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí

O processo de implementação do novo Ensino Médio nas Escolas Famílias Agrícolas no Piauí foi marcado por diálogos e tensões entre o Movimento das EFAs e a Secretaria de Educação do Piauí. Também, por articulações e estudos coletivos promovidos pelos educadores das EFAs com o propósito de, em um primeiro momento, se apropriar dos pressupostos políticos e pedagógicos que norteiam a Reforma do Ensino Médio, em segundo, construir uma proposta pedagógica e curricular alternativa que pudesse adequar-se às exigências legais instituídas pelo Estado sem perder de vista os princípios políticos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância.

Para compreendermos melhor o processo de implementação do novo Ensino Médio no Piauí, fizemos uma breve contextualização das ações empreendidas pela SEDUC com o intuito de, primeiro, elaborar a proposta curricular da rede municipal de ensino, através da constituição

da Comissão interna de elaboração do “Currículo Piauí” e, em seguida, das estratégias de execução do novo Ensino Médio.

4.1.1. A constituição da Comissão interna de elaboração e os diálogos com a rede ensino

Durante os preparativos para a implementação da Reforma do Ensino Médio, a Secretaria Estadual de Educação do Piauí, constituiu em 2019 a Comissão Responsável pelo ProBNCC (PIAUÍ, 2021). A referida comissão é desdobramento do:

Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, teve como objetivo apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – SEDUCs e as Secretarias Municipais de Educação – SEMECs no processo de revisão ou reelaboração e implementação de seus currículos, alinhando-os à BNCC. A Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019, adicionou aspectos específicos referentes à elaboração do novo currículo do Ensino Médio (PIAUÍ, 2021, p. 3).

Após a publicação da portaria 331/2018, a SEDUC-PI criou uma comissão para cuidar da construção do Currículo Piauí, inicialmente, com ênfase na elaboração do currículo para o Ensino Fundamental e Educação Infantil. Com a publicação da Portaria MEC 756/2019, que adiciona os aspectos referentes ao Novo Ensino Médio, a comissão passa a trabalhar especificamente em relação a nova organização curricular do Ensino Médio a fim de preparar a implantação no Novo Ensino Médio no Piauí, nesta pesquisa trataremos aqui o foco específico das EFA’s. Os trabalhos da comissão ProBNCC estiveram alinhados ao

Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM), estabelecido pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, teve como um de seus objetivos específicos apoiar as Secretarias Estaduais de Educação estimular a adaptação dos currículos, contemplando a BNCC, Itinerários Formativos e a ampliação da carga horária mínima da etapa para 1.000 (um mil) horas anuais (PIAUÍ, 2021, p. 3).

De acordo com o Documento “Currículo do Piauí”, publicado pela Secretaria de Estado da Educação,

A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), o Estado do Piauí, seguindo as diretrizes do Guia de Implementação da BNCC, constituiu Comissões de Governança e Execução, responsáveis pela discussão, construção e implantação do novo currículo para a Educação Básica, particularmente, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O

trabalho tem sido realizado em regime de colaboração com as redes municipal, estadual e privada, as quais têm contribuído com o processo de discussão das novas bases educacionais propostas pela BNCC (PIAUÍ, 2020, p. 08).

O ProNEM teve como objetivos apoiar as Secretarias Estaduais de educação na adaptação dos currículos e na ampliação da carga horária. Enquanto isso, a missão da comissão foi construir as propostas curriculares do Novo Ensino Médio do Piauí. Neste sentido,

O novo currículo foi construído pela comissão ProBNCC (Programa de Apoio e Implementação da Base Nacional Comum Curricular), composta de 31 membros com 19 redatores, a partir de uma parceria entre a Seduc e a Undime-PI, com apoio do MEC e da Fundação Lemann (PIAUÍ, 2019, on-line).

Observamos que a construção do novo currículo do Ensino Médio no Piauí foi realizado por um grupo de profissionais, que tinham a seguinte composição, conforme depoimento do participante 1: com coordenadores, com redatores e com articuladores de itinerário (SUJEITO 1). Os membros da comissão eram de diferentes áreas do conhecimento, bem como representava instituições diversas do setor educacional, eles eram vinculados à SEDUC-PI, à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, à Fundação Lemann, ao Itaú Educação e Trabalho, à Fundação Getúlio Vargas - FGV e ao Conselho Estadual de Educação. O grupo tinha como atribuições coordenar, redigir e articular os trabalhos de construção da nova organização curricular. É notória a ausência das universidades públicas, das associações e núcleos de pesquisa e das associações e ou sindicatos que reúnem os profissionais da educação.

Os trabalhos da Comissão para a construção da proposta no NEM para o estado do Piauí foram realizados no período entre abril de 2019 e dezembro de 2020, neste período foi elaborado uma proposta inicial que foi submetida a consulta pública.

A Consulta pública do Novo Ensino Médio do Piauí foi realizada no período de 30 de outubro a 30 de novembro de 2020, para a Formação Geral Básica e para os Itinerários Formativos, realizada de forma online, por meio de página eletrônica específica criada pela equipe técnica da SEDUC (PIAUÍ, 2020). De acordo com a Secretaria de Educação do Estado, a consulta pública tinha como objetivo:

Garantir que todos possam ter oportunidade de participar, principalmente as comunidades escolares, públicas e privadas, além de profissionais da educação de outras instâncias. Os formulários estarão abertos à consulta, com os documentos preliminares na íntegra para leitura. Os participantes irão

preencher um formulário básico de identificação e poderão deixar suas sugestões por escrito com propostas de mudanças ou adições (PIAUÍ, 2020).

De acordo com informações disponibilizadas no site da SEDUC, em 2020, a proposta de currículo disponibilizada para a consulta pública, denominada de versão zero, contou com mais de 9.000 (nove mil) contribuições sistematizadas (PIAUÍ, 2020). O processo de construção da proposta curricular do estado contou ainda com a realização de “Conferências Estaduais e Municipais de Educação, consultas públicas e encontros presenciais com professores das redes de ensino para discussão do currículo, análise e sistematização das contribuições recebidas (PIAUÍ, 2019, p. 13).

Figura 03: Capa de divulgação da Consulta pública do Novo Currículo do Piauí



Fonte: Piauí (2020)

Após a análise e tabulação dos dados pela Comissão, foi organizada a versão final do documento do Novo Currículo do Piauí, que foi entregue no dia 17 de dezembro de 2020, pelo Secretário Estadual de Educação do Piauí à Presidente do Conselho Estadual de Educação para análise e aprovação.

Figura 04: Entrega do Documento “Currículo do Piauí” ao Conselho Estadual de Educação



À direita: Ellen Gera, Sec. de Educação, à esquerda Gildete Milu, Presidente do CEE - Fonte: Piauí (2020)

Após o recebimento da versão final do Currículo do Piauí do Ensino Médio pelo CEE-PI, o documento passou pelos trâmites de análise e avaliação interna no Conselho, a partir do dia 21 de janeiro de 2021, com a nomeação da Comissão Relatora da proposta curricular.

Com as conclusões dos trabalhos da Comissão Relatora, o Parecer da Comissão foi apreciado pelo Plenário do CEE-PI, no dia 02 de julho de 2021 em sessão virtual, que aprovou o documento “Currículo Piauí, constituindo-se no Documento Curricular de Referência para o novo Ensino Médio no Estado do Piauí. Com a aprovação pelo CEE-PI, o documento Currículo do Piauí para o Ensino Médio tornou-se uma referência para a adequação dos Currículos e Projetos Pedagógicos das escolas que ofertam essa etapa de ensino (PIAUI, 2021).

Vale salientar que esta proposta aprovada pelo Conselho Estadual de Educação não contemplou a proposta pedagógica e curricular das Escolas Famílias Agrícolas, uma vez que a proposta que havia sido apresentada pela SEDUC não atendia as especificidades das EFA's, que buscaram organizar uma matriz que dialogava com aquilo que o movimento da Pedagogia da Alternância defende.

4.1.2. A implementação do projeto Escolas-piloto: fase inicial do novo Ensino Médio

A partir do lançamento do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, o Ministério da Educação deu início à implementação do Programa das Escolas-piloto, que tem como objetivo central oferecer o suporte necessário para que as redes estaduais de ensino elaborem e executem seus respectivos Planos de Implementação (OLIVEIRA, 2022, p. 80).

De acordo com o documento orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, as escolas-piloto tem como objetivo:

Iniciar a experiência de implementação de uma nova proposta curricular que permitirá, a partir de um planejamento pré-definido, acompanhar, refletir e ajustar as ações nas diversas dimensões que compõem o processo de implantação do novo currículo, conhecendo suas fragilidades e realizando as adaptações necessárias nas escolas. Também permitirá coletar e analisar dados e, por fim, avaliar os resultados do processo de implantação do novo currículo durante um período determinado para, na sequência, realizar essa implantação, progressivamente, em todas as escolas de ensino médio (BRASIL, 2018, p. 16).

Neste caso, verificamos que as escolas-piloto surge com o propósito de fomentar uma reflexão dentro das escolas com relação as possibilidades de adequação da proposta curricular destas instituições a nova legislação. Em virtude disto, segundo o documento orientador, a implementação de escolas-pilotos tem como objetivos:

- gerar aprendizado sobre a implementação de uma nova proposta curricular;
- gerar aprendizado sobre o processo de transição para o Novo Ensino Médio, permitindo conhecer aspectos que facilitam ou dificultam a implantação e prever adaptações que serão necessárias realizar na rede;
- coletar e analisar dados e informações a fim de realizar a implantação do novo currículo, progressivamente, em todas as escolas de ensino médio. (BRASIL, 2018, p. 16-17).

No mesmo documento são apresentadas as ações que deverão ser realizadas para que atendam o propósito da implantação do Novo Ensino Médio. Nesta perspectiva, as ações envolvem a construção do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio através das Secretarias Estaduais de Educação, apoio às escolas-piloto, bem como apoio financeiro e a formação continuada para as equipes técnicas ProBNCC, responsáveis por planejar a execução da implantação nos estados.

Diante deste contexto, o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí começa com a inserção de 09 EFAs no Projeto Piloto, que foram:

Quadro 05: Relação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí aptas ao Projeto Piloto.

	Nome da Escola	Município
1	EFA do Soinho	Teresina – PI

2	EFA de Montes Claros	Aroazes – PI
3	EFA São Pedro do Piauí – EFASPI	São Pedro do Piauí
4	EFA Dom Edilberto II - EFADE II	São João da Varjota – PI
5	EFA Dom Edilberto – Caldeirões – EFADE IV	Oeiras – PI
6	EFA Dom Edilberto V – EFADE V	Santo Inácio do Piauí
7	EFA de Eliseu Martins	Eliseu Martins
8	EFA Vale do Gurgueia – EFAVAG	Cristino Castro
9	EFA Serra da Capivara – EFASC	São Lourenço do Piauí

Fonte: Dados coletados e organizados pelo próprio autor a partir das informações da AEFAPI

A Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, ao ter ciência que estas escolas deveriam entrar no Projeto Piloto e construir o PFC, juntou-se com os movimentos sociais do campo¹⁴ e começaram a se articular e a montar seminários, reuniões para discutir sobre os impactos do novo Ensino Médio nas Escolas Famílias e demais escolas do campo, tendo em vista as preocupações com a possível descaracterização das EFAs, conforme demonstrado no depoimento do Sujeito 03:

Que a gente sabe que todas as EFA's tem, que não só as EFA's [...] Mas todas as escolas do ensino médio vão ter que aderir [...] A esse novo ensino médio, mas inicialmente foram nove escolas que entraram como piloto. Mas como a gente demorou para avançar nesse processo, quando viemos desenrolar com essa questão de matriz já era um período que todas as escolas já deveriam estar também adentrando [...] Nessa nova perspectiva mas de início...Veio um projeto piloto pra essas escolas (SUJEITO 3).

As escolas [...] tiveram que tipo aderir no sistema e nesse novo formato vinha um projeto a ser executado, que possibilitaria a oficinas, tipo todo um percurso que seria em preparação, [...] A questão da BNCC. Algumas dessas escolas só vieram executar essas palestras e oficinas no passado, [...] Estavam sempre prorrogando, prorrogando por conta que não estavam ainda tentando adiar o máximo possível para poder começar implantar, essa BNCC nas escolas. A boa parte dessas escolas só vieram executar de fato é parte desse projeto ano passado (SUJEITO 3).

E nós tínhamos um planejamento que era para fazer durante três anos, dois anos, três anos, mas foi o período da pandemia, pegamos um período da pandemia e não tivemos esse tempo de colocar em prática o que nós colocamos no planejamento. Mas logo após de nós fazermos isso a AEFAPI, também [...] teve algumas que estavam sendo também piloto. E nós achamos melhor que a AEFAPI pudesse dar essa formação. Junto com algumas pessoas que tínhamos também já conhecimento da BNCC já, nós já tínhamos estudo,

¹⁴ O principal movimento social que esteve nessa discussão foi o Fórum Piauiense de Educação do Campo – FOPEC.

alguns monitores das EFAs do Piauí já tinham algum estudo, já tinha feito capacitação, já tudo sobre isso aí (SUJEITO 4).

Neste caso, das 17 EFA's do Piauí, 09 participaram do Projeto da Escolas Piloto executado pela SEDUC no Piauí. Neste processo, as Escolas tiveram que elaborar o Plano Piloto (projeto), executar as oficinas e palestras que foram colocadas no Plano de Flexibilização Curricular (PFC), que aconteceram no ano de 2021. Enquanto isso, o participante 4 complementa que o planejamento foi sendo adiado para que pudesse ter tempo para se preparar uma formação para as escolas.

Neste processo de implementação do novo Ensino Médio, os participantes da pesquisa 3 e 4 alertam sobre o atraso na formação dos professores para uma melhor compreensão das mudanças propostas, bem como, a adequação dos projetos educativos das escolas. Desse modo, foram realizadas dois tipos de formação, uma concebida pela AEFAPI junto com as escolas e outra implementada pela equipe da SEDUC, às quais foram provocadas pela Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí.

Diante das angústias dos educadores das EFAs, o Movimento das EFAs do Piauí procurou realizar reuniões, seminários e outras atividades a fim de dialogar e esclarecer as nuances do Novo Ensino Médio e que impactos geraria nas EFAs do Piauí.

Sobre a formação, os participantes 3 e 4 relatam que o Movimento das Escolas Famílias necessitava desta para que se pudesse elucidar as dúvidas que se tinham em torno desse processo de implantação do Novo Ensino Médio. Neste contexto, a participação das universidades foi muito importante, pois se realizou um seminário em Teresina para discutir com os atores sociais das EFAs a respeito desse processo. Posteriormente, aconteceram outras reuniões, palestras de estudiosos do assunto nas semanas pedagógicas, realizadas em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NUPECAMPO/UFPI), bem como atividades promovidas pelo próprio Movimento e da SEDUC. Esses momentos formativos objetivavam mostrar os caminhos para que as escolas não perdessem sua identidade, diante da nova organização do Ensino Médio.

O participante 4 apresenta a caminhada que foi feita para implantar o Novo Ensino Médio, a partir das ações do Programa das Escolas-piloto, que contemplava a formação para a construção do Plano de Flexibilização Curricular, bem como, a construção da Matriz Curricular, Ementários, e Implantação do Novo Ensino Médio.

A partir das discussões ocorridas nas EFAs contempladas pelo Programa Escolas-pilotos, houve uma certa inquietação com os rumos que a PA poderia tomar. Desta forma, algumas escolas começaram a provocar a AEFAPI para dialogar a respeito de como isso deveria

acontecer. Em virtude das inquietações e provocações feitas pelas EFAs, o Movimento das Escolas Famílias Agrícolas organizaram-se para fazer um diálogo político com a SEDUC acerca da implementação do novo Ensino Médio.

4.1.3. Os diálogos entre a SEDUC e o Movimentos das Escolas Famílias Agrícolas: embates em torno da proposta pedagógica e curricular

Os primeiros diálogos entre a SEDUC e as EFAs se deu em 2019, no momento que chegaram os e-mails para as escolas, solicitando que elas aderissem ao Programa de Escolas-piloto. Isto gerou um certo alvoroço nos gestores das escolas, pois as EFAs ainda não tinham informações profundas sobre este Programa e estavam preocupadas com os efeitos do NEM.

Diante deste contexto, a Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI) articulou uma reunião com as Fundações e os gestores das escolas, bem como, com membros das universidades ligados à área da Educação do Campo para tentar se apropriar deste Programa das Escolas-piloto e dos desafios que estavam colocados para as EFAs. Nesta reunião foi convocado um técnico da SEDUC para explicar sobre o Programa e sobre o processo de implementação.

A partir das discussões ocorridas durante a reunião, surgiu as propostas de realização de momentos formativos com os educadores que trabalham nas escolas, com a realização de seminários que pudessem discutir sobre este tema, o que prontamente foi aceito pelas representações das Fundações e escolas com a contribuição do Fórum Piauiense de Educação do Campo – FOPEC-PI, sendo o evento foi realizado nos dias 06 e 07 de junho de 2019.

Figura 05: Card de divulgação do 3º Seminário das EFAS-PI



Fonte: AEFAPI (2019)

Com as discussões do III Seminário das EFAs – PI, se encaminhou para que se possa “construir coletivamente uma diretriz comum do trabalho educativo das Escolas Famílias Agrícola como uma das alternativas para o Campo”. (FUNDED, 2019, online). Após o Seminário, aconteceram outras reuniões entre a AEFAPI e SEDUC, com a participação de gestores das escolas, técnicos da SEDUC e representações da AEFAPI, porém sem efetividade na construção da proposta das EFAs para a implantação do Novo Ensino Médio.

Nesta perspectiva, o diálogo entre a equipe da Secretaria de Educação e o Movimento das EFAs deu continuidade acerca das etapas de construção e implementação do Novo Ensino Médio, com troca de experiência e ideias em relação as alternativas para a construção de uma matriz que contemplasse as especificidades das Escolas Famílias.

De acordo com o participante 1, representante da SEDUC, no primeiro momento não se tinha um desenho de como ficaria a matriz curricular das escolas e no decorrer das discussões para a implantação, foi que se organizou isso: “Naquela época ainda nós não tínhamos o desenhos, estão exatamente no processo de discussão para atualização [...] Houve uma nessa particularidade da construção em relação às escolas do campo, sobretudo as que trabalham com alternância” (SUJEITO 1). Isso revela o caráter de improviso dessa reforma.

Outro fator que surge neste íterim, foi a Pandemia da COVID-19, que provocou a diminuição dos contatos para as discussões sobre a construção das matrizes, pois gerou dificuldades para as equipes das escolas fazerem reuniões presenciais para discutir sobre o Novo Ensino Médio. Devido a isso, surge em alguns diálogos, a questão de terem acontecidos algumas *lives* sobre a implantação do Novo Ensino Médio, as quais nem todas as pessoas puderam participar, muitos por não ter o acesso a uma internet de qualidade.

Seguindo esta lógica, a proposta inicial não estava em diálogo com aquilo que se pretendia, o que gerou alguns debates, a respeito da proposta dentro do movimento da Pedagogia da Alternância, bem como, conforme depoimento do participante:

Inclusive embates muito inclusive dentro da própria SEDUC teve embate [...] Vamos dizer assim no sentido de não ter tido conflito a gente teve muitos debates em alguns momentos até assim não aceitação da nossa proposta e a gente teve que ser muito firmes enquanto organização pra que a gente pudesse impor um currículo que realmente trouxesse um pouco mais da gente (SUJEITO 5).

Já pegou um currículo pronto pra colocar em prática [...] A gente percebeu que o currículo ele não estava totalmente adequado às Escolas Famílias Agrícolas. Até mesmo o Centro de Educação Profissional Rural que a gente tem a metodologia da alternância [...] ele não estava adequado a essa metodologia. Então a gente teve uma dificuldade, porque depois que o texto

estava pronto aprovado a gente precisaria passar para as matrizes, para os planos de curso e nós tivemos muita dificuldade em adequar essas matrizes pelo menos para aproximar realmente a realidade e não estar fugindo da metodologia, tirando a identidade, o que é o objetivo mesmo da metodologia da alternância (SUJEITO 2).

Esse processo ele não aconteceu sincronizado com as redes de ensino regular [...] Primeiro a gente teve toda uma discussão em relação com esse processo dentro das escolas família agrícolas é também já articulada com a AEFAPI [...] Que é a associação das escolas Família Agrícola do Piauí do estado do Piauí e durante esse processo muitos questionamentos eles vieram à tona justamente porque já havíamos, saído de um tipo de currículo que antigamente eram de quatro anos de formação, de profissionalização técnica e já havia redução para os três anos, assim como está prescrita [...]. Dentro da educação em relação alinhada ao período de ensino médio [...] Que é do primeiro ao terceiro ano. Então, dada essa circunstância, a gente começou na nossa escola a ver um pouquinho mais no ano de dois mil e vinte e um. Embora outras EFA's já tinham começado acho que em dois mil e vinte já algumas experiências. Mas a gente não ainda estava se sentindo confortável antes para estar começando e no ano de dois mil e vinte e um a gente começou com as discussões na semana pedagógica (SUJEITO 5).

Segundo o participante 5, dentro da própria Secretaria não se tinha um consenso com relação a matriz construída pela Comissão ProBNCC, o que abriu espaços para que fosse proposto algo alternativo, que fosse criado pelo próprio movimento. E foi nesse momento que a AEFAPI constituiu sua própria comissão para criar a matriz curricular alternativa e apresentar à SEDUC.

Os participantes 2 e 5 afirmam que a SEDUC propôs uma matriz curricular que já veio pronta e sem um diálogo mais transparente com o Movimento, então a proposta apresentada não era o adequado para as EFAs, bem como para os Centros Estaduais de Educação Profissional Rural - CEEPRU's, e que havia a necessidade de reorientar o caminho, que este caminho seguiu passos distintos da Educação regular, uma vez que as EFAs não acataram a proposta e buscaram dialogar para a construção de uma matriz própria, sem deixar de atender a lei 13.415/17. O foco das EFAs foi criar uma proposta alternativa de currículo que pudesse minimizar os impactos negativos da proposta apresentada pela SEDUC-PI.

O Participante 5 argumenta que as EFAs já vinham perdendo a autonomia nos seus projetos, pois muitas vezes precisa atender as demandas da SEDUC, estas demandas são em sua grande parte questões burocráticas, que exigem um esforço muito grande da equipe para atendê-las. Outro impacto grande na organização das Escolas foi a perda de carga horária com a estadualização das matrículas na rede estadual, uma vez que os cursos eram de 4 anos e diminuiu para 3, processo que enfraqueceu principalmente a formação técnica dos jovens e com

o Novo Ensino Médio, há as perdas principalmente com horas/aulas em praticamente todas as disciplinas, além de outros fatores, que se discutem nesta pesquisa.

Após as discussões da SEDUC com as EFA's e o movimento de Educação do Campo, a AEFAPI se organiza e assume o protagonismo na mobilização das escolas para a organização de uma Comissão Interna com objetivo de construir uma proposta alternativa de matriz curricular e ementários, que pudesse suplantar a que fora apresentada, as comissões foram compostas por representações da AEFAPI, das Fundações, da EFA's territoriais e o resultado a que se chegou foi a elaboração de uma matriz com sua respectiva ementa para cada curso ofertado nas Escolas Famílias do Piauí.

Neste sentido, AEFAPI junto com as escolas formataram uma proposta de currículo para estas escolas, este diferenciado das outras escolas da rede, pois as Escolas Famílias Agrícolas, bem como as escolas do campo que têm características específicas e precisam ser respeitadas, uma vez que suas propostas pedagógicas são distintas das escolas regulares, além do mais há uma lei estadual que reconhece essa especificidade.

Pegaria alguns monitores que já tinham conhecimento começar a estudar mesmo profundamente o que era que é a BNCC e o e como as escola família agrícola se encaixava dentro da BNCC. Porque a nossa maior preocupação é que a BNCC viria para acabar a pedagogia e foi nesse iniciativa que nós começamos a nos preocupar com os instrumentos pedagógicos, com a própria a própria maneira de que a pedagogia funcionaria dentro dessa BNCC que era no caso que nós não tinha como mais voltar atrás porque a BNCC já estava implantada e nós não tínhamos como dizer que não ia mais trabalhar pela BNCC, essa escola iria trabalhar BNCC Quando nós vimos isso nós fizemos outro olhar em vez de a gente querer bater com a BNCC nós poderíamos trabalhar o que é que a gente poderia trabalhar pedagogia da alternância dentro da BNCC e foi o que foi feito (SUJEITO 4).

Nós encaminhamos ao Conselho Estadual uma solicitação ou dando conhecimento de que nós teríamos um currículo, uma proposta curricular diferenciada para essas escolas. Então as Escolas Famílias Agrícolas que trabalha com alternância. Fizeram a opção de que a trilha que é o aprofundamento do curso ela se iniciasse já na primeira série. Exatamente para que o aluno pudesse é esse aluno alternância com características específicas é ele começaria a o aprofundamento do curso já na primeira série. [...] O conselho concordou com a nossa [...] solicitação porque nós estávamos amparado exatamente na política estadual de educação do campo, então essa política já instituída há algum tempo por uma lei estadual, que já prevê [...] que se valorize essas especificidades das escolas de campo [...] (SUJEITO 1).

Eles nos apoiaram e que a gente teria que ter uma outra estrutura, a matriz da alternância e das famílias agrícolas que teria que ter uma outra estrutura da dos ensino médio integrado e parcial que é apenas vinte e cinco aulas semanais, cinco aulas por diária, não tem componentes técnico na primeira

série, só tem uma formação geral pra o mundo do trabalho e isso a gente tomou essa decisão e colocamos uma matriz que esteja mais próxima mesmo da realidade, do objetivo da metodologia da alternância. (SUJEITO 2).

Sobre o apoio da AEFAPI e do Conselho Estadual de Educação, a primeira construiu as matrizes, enquanto o segundo garantiu discussão e olhar com atenção para a aprovação ao que fosse apresentado, o participante 1, relata que enquanto representante da SEDUC, enviou documento informando ao Conselho que a matriz da pedagogia da alternância a ser adotada era diferenciada das demais modalidades em que se organiza o Ensino Médio no Piauí, enquanto isso o participante 2, afirma que foram essenciais no desenvolvimento da matriz construída pelo movimento, pois esta necessitaria ter uma outra estrutura diferente da matriz que seria para o ensino médio integrado e parcial, ainda relata que a matriz proposta da AEFAPI está mais próxima da realidade do trabalho das escolas que trabalham com a pedagogia da alternância, mas especificamente, as escolas famílias agrícolas do Piauí.

Então, a AEFAPI com a proposta alternativa de matriz curricular apresenta à SEDUC e após ser aceita é apresentada ao Conselho Estadual de Educação do Piauí – CEE-PI. A matriz organizada pela AEFAPI junto com as escolas é a que está sendo trabalhada pelas EFAs do Piauí, desde 2022, com o fechamento do ciclo dela em 2024, paralelo a isto as turmas anteriores a 2022, trabalham-se com a matriz antiga e fecha o ciclo agora em 2023. Sobre a matriz curricular construída pelo o movimento, o participante relata que,

Sobre o processo de implementação/operacionalização da reforma. Esta implementação verificou, que a SEDUC não fez um diálogo diretamente com as escolas, fez mobilizações na rede para as escolas regulares, mas não o fez diretamente com as EFAs, o que acabou por deixar as escolas meio que no escuro, sem saber de fato como proceder na implantação da nova matriz em 2022, o que fez com que a AEFAPI intervisse e desse o apoio na implementação do novo currículo. Podemos observar no depoimento abaixo, que os participantes mencionam que sentiram o pouco apoio neste processo de implementação do Novo Ensino Médio no Piauí.

[...] Na verdade nas pontas eu não senti esse apoio... Nas pontas eu não senti esse apoio, a gente sentiu esse apoio através da AEFAPI que é quem faz a mediação [...] Entre as escolas, entre a FUNACI e a SEDUC [...] Então a AEFAPI que é a Associação? Que rege as escolas famílias do Piauí, as escolas famílias agrícolas foi que fazia essa ponte entre a SEDUC. Muito muitas vezes na demanda de buscar [...] Algumas ações que a gente precisava se adequar [...] para a implantação da BNCC. Mas assim que houve visita nas nossas escolas até o momento não houve (SUJEITO 6).

[...] eu vou ser bem sincero com você, eu não me lembro dessa nessa questão aí de uma formação técnica, não. Eu acredito que não. Eu sei que veio e vieram

com os planos, umas ementas de disciplina. Que era pra ser implantado da matriz também já veio. Assim, da base técnica, da base comum não mudou muito, mas a base técnica a gente não aceitou a que veio da SEDUC, a gente buscou a nossa realidade... sendo sincero eu não me lembro de a gente ter sentado junto com a SEDUC, eu particularmente não sentei, mas eu acho que a gente apresentou alguma coisa, teve algumas formações, algumas discussões do que seria, como seria, mas assim que eu me relate, assim bem aprofundadamente da SEDUC que as coisas, não vem muito do que a gente estava querendo, a SEDUC aceitou o que a gente queria, o que a gente estava querendo, de como a gente queria trabalhar é a nas EFA's então ela aceitou e foi, então teve muitas, mas apesar de ter algumas resistências. Então a gente teve essa mais uma formação específica. Não. Que eu me lembre não. [...] Nunca que eu participei (SUJEITO 7).

O primeiro ano a gente já teve, então a gente começa agora as turmas: primeiro e segundo ano. Então a gente já sente que isso mexe, mexe não só com carga horária, mas também mexe com a grade de professores, mexe em relação à questão das propostas, da gente ter um ensino um pouco mais emblemático mas é o que está sendo possível (SUJEITO 5).

De iniciativa trazer não sempre infelizmente é o processo dentro da SEDUC ele acontece muito assim, decidimos, apresentamos, então é muito assim é feito articulado lá como é que essa proposta pode tá sendo desenhada e depois é conversado depois com [...] a gente, porém vendo o risco que isso acarretaria pra gente a gente pôde se antecipar. Se é que teve antecipação já que o ensino médio já o novo ensino médio já tinha que ser implementado, [Mas de certa forma a gente ganhou um pouco de tempo pra gente poder é decidir em assembleia e isso foi feito um trabalho muito bacana porque dentro da AEFAPI é nós temos todas as EFAs compondo a AEFAPI e um corpo de pessoas, intelectuais dentro dessa área, que estudam, que debatem os assuntos e tudo que pode nos ajudar a estar tentando preservar o máximo e debatendo pra depois apresentar pra em assembleia como é que essa estrutura ficaria dentro de cada peculiaridade de cada EFA também que não são todas iguais mas que e de como isso deixou a gente mais seguro de estar negociando (SUJEITO 5).

Os depoimentos acima reforçam que teve resistências, quanto ao que a Secretaria preparou e que diante das negociações a SEDUC aceitou o que foi proposto pelo grupo de trabalho da AEFAPI. Outro item que chama a atenção na fala do participante 5, é que após a implantação da 1ª série e já no curso da 2ª série, observa-se que o Novo Ensino Médio mexeu com a dinâmica da escola, não apenas não diminuição de carga e perda de professores, mas também na questão do ensino.

Desta forma os participantes que se seguem reforçam que neste processo de organização do novo currículo, houve uma certa imposição, uma vez que para que houvesse a escuta dos atores envolvidos nas EFAs, teve a necessidade de provocação destes para com a SEDUC, “Esses que foram tratando a nossa especificidade foi nós mesmo que provocamos esses diálogos”. (SUJEITO 3). O que percebemos como positivo nesta articulação é a capacidade do

Movimento em se organizar perante as dificuldades e construir um caminho menos doloroso para as Escolas Famílias Agrícolas no Piauí, conforme demonstram os relatos:

A gente vem desde antes da pandemia a gente já começou a conversa [...] A respeito do modelo da BNCC e de que forma esse modelo poderia impactar nas ações pedagógicas das escolas famílias [...] Dentro do nosso âmbito da pedagogia da alternância já que a gente trabalha [...] Nos moldes da pedagogia da alternância. Então houve a pandemia e de dois mil e nós estamos dois mil e vinte e três, dois mil e vinte e dois, dois mil e vinte e um a gente iniciou a implantação, então a gente hoje está ainda com o terceiro ano, a terceira série finalizando a matriz antiga e a gente tem hoje o primeiro e o segundo ano já nos moldes da BNCC [...] Todavia com algumas adequações que as EFA's de modo geral do Piauí a gente uniu-se [...] Pra adaptar o nosso modelo (SUJEITO 6).

Eles fizeram esse diálogo, não foi um propriamente um diálogo. Quando a SEDUC veio já foi implantando o que era que nós tinha que fazer com a BNCC. A partir desse momento, nós começamos a questionar a SEDUC, que não estava dando certo e eles questionando de todo jeito que nós tínhamos que trabalhar a BNCC das escolas agrícolas, mas quando eu coloco a SEDUC [...] a gente fugir da realidade que era o novo ensino médio que estava acontecendo. Era a pedagogia da alternância, nós tinha que fazer um estudo para que a pedagogia da alternância fosse colocado o nossos instrumentos pedagógicos, nossa maneira de trabalhar pedagogia, nossa pedagogia dentro da BNCC mas até agora nós ainda estamos se adaptando ainda tem muitas coisas novas e nós estamos tentando fazer com que a pedagogia da alternância não perca sua iniciativa e não perca sua própria criatividade também não perca a sua própria identidade em pedagogia da alternância dentro da BNCC. E não podemos mais fugir da BNCC (SUJEITO 4).

Deste modo, segundo o relato do participante 6, as EFAs se uniram para adaptar as matrizes considerando a especificidade da Pedagogia da Alternância, pois o propósito maior não era perder a criatividade e sua identidade diante do Novo Ensino Médio, como destacou o participante 04.

4.2. O processo de construção da matriz curricular do Novo Ensino Médio das EFAs do Piauí: o protagonismo do Movimento

Diante da resistência das EFAs com relação à proposta pedagógica e curricular apresentada pela equipe técnica da SEDUC, o Movimento das Escolas Famílias Agrícolas decidiu criar uma comissão própria para elaborar uma proposta alternativa de matriz curricular.

Ao analisar os depoimentos percebemos que houve em um primeiro momento a construção de uma proposta pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí, que fora apresentada às representações das escolas, o que se percebeu nesta matriz é que ela não atendia

em muitas partes as demandas da Pedagogia da Alternância, com isso, iniciou um movimento de resistência das escolas que se buscou através da Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí apoio às escolas e nas Fundações e Escolas para construir uma matriz alternativa que pudesse atender às necessidades da Alternância, neste espaço trataremos sobre essa caminhada e verificar como ocorreu esse processo na prática.

A mudança na estrutura do Ensino Médio, decorre da modificação da legislação nacional e em nível de estado, com a intervenção da SEDUC na construção de uma nova estrutura curricular, a qual a AEFAPI juntamente com as Escolas entenderam que a proposta não dialogava com a realidade das EFA's, então se organizou para buscar discutir uma proposta alternativa de matriz que respeitasse os princípios da PA, conforme demonstram os participantes da pesquisa:

Não é que a gente não aceitou todos. Então teve, por exemplo, quem trabalha nas EFAs, a gente não dá uma ênfase no agronegócio e vem uma disciplina chamado agronegócio. Então essa disciplina gente não essa daqui a gente não quer ela disciplina, vamos botar uma disciplina que envolva mais a agroecologia (SUJEITO 7).

Esse processo de construção da nova matriz, ele foi um processo digamos que muito árduo. Ele foi preciso muitos momentos de diálogos com as equipes das escolas, com as pessoas formando os grupos de trabalho, reuniões e reuniões para chegar, até onde a gente chegou com as novas matrizes, as construções dos ementários, dessas matrizes (SUJEITO 3).

Foi se pensado em técnicos que atuassem nas EFA's, técnicos que tivesse essa experiência e a partir daí a gente trouxe algumas propostas a AEFAPI sentou junto [...] conosco uma assessoria da AEFAPI. Foi montando essa matriz buscando nossa realidade e depois a gente foi formando por curso. Cada curso que ia ser implantado sentou, a gente colocou as disciplinas [...], as ementas de cada um de e fomos a dizendo que se trabalhava em uma ou em outra, o que a gente poderia estar mudando a temática, a nomenclatura trazendo alguma coisa pra ser trabalhado. A carga horária para cada ano. Então você vai ver e aí uma unificação das EFA's, Então a mesma matriz que é sendo trabalhada (SUJEITO 7).

Enquanto isso, o participante 7 coloca que o movimento foi contrário à implementação da disciplina agronegócio, uma vez que, os princípios do agronegócio fere o viés político defendido pela agricultura familiar, a quem as EFA's atendem majoritariamente no Estado do Piauí. Ao valorizar uma disciplina com viés antagônico, poder-se-ia validar os processos e as práticas do agronegócio, ou seja, as escolas iriam legitimar as propostas das políticas neoliberais, assim atendendo ao que o capital impõe.

De acordo com os diálogos dos participantes 3 e 7, a construção da matriz foi um trabalho em equipe, com a contribuição das representações das Escolas Famílias Agrícolas, bem como de técnicos, que tinham o conhecimento necessário para auxiliar no desenvolvimento da matrizes e dos ementários. Isto só foi possível graças a união do Movimento em torno desta pauta. Logo a seguir trataremos do processo de construção da nova matriz, nossos participantes, apresentam, que:

A gente começou as discussões desde dois mil e dezessete, dois mil e dezoito, fazendo alguns seminários, alguns encontros e ano passado a gente conseguiu concluir a matriz e a partir de então o primeiro ano começou trabalhar essa matriz [...] Por enquanto avaliando se de fato o que nós elaboramos vai suprir a demanda, [...] das nossas escolas. É como se fosse um período de não sei nem se é de amostra, mas assim de experiência, [...] Que nós não sabemos ainda como será o desenvolvimento dessa nova matriz (SUJEITO 3).

Foi um processo que cobrou muito de nós, enquanto movimento. Pensar algo em meio todo esse processo da BNCC e pudesse fazer algo característico nosso, algo que pudesse de fato garantir o mínimo de especificidade para as EFA's. [...] Então, a gente conseguiu colocar dentro dessa matriz os nossos instrumentos pedagógicos, conseguimos também colocar dentro dessa matriz a vivência das sessões familiares que, por muitos, talvez não é reconhecido, por muitos não são valorizados. Então, está bem explícito todo esse processo dentro da matriz (SUJEITO 3).

Quem pensa que agora a Matriz já está pronta, pensa que é uma coisa que foi de uma hora para outra, mas foi um processo muito longo o que nós fizemos. Nós passamos mais de três anos, mais de três anos planejando essa matriz curricular para chegar até o momento. E sabendo que essa matriz curricular, ela foi voltada várias vezes. Que a própria SEDUC que não aceitava a matriz curricular colocada por a gente. E a AEFAPI tinha que passar para o conselho [...] aprovar, aprovar a matriz curricular para ela ser trabalhada, e nós conseguimos fazer isso, graças a Deus, nós fizemos, perdemos várias noite em claro, como o pessoal diz que passamos a estudar, cada um estudar na sua própria casa, a gente se encontravam online, a maioria das vezes foi online e conseguimos construir essa matriz curricular (SUJEITO 4).

Então isso foi bastante construído através da AEFAPI. Acredito que o mérito assim no nosso estado deve-se todos aqueles que compõem, que se dispuseram a estar realmente preservando a identidade mesmo da pedagogia da alternância. Então eu vejo muito essa questão puxada pela AEFAPI (SUJEITO 5).

A gente tem uma matriz diferenciada. E aí para gente organizar essa proposta a gente sentou várias vezes remotamente, porque a gente estava em pandemia. Então a gente sentou várias vezes e a gente refez a ementa, refez proposta de disciplina, uniu disciplina a outra, dividiu disciplinas, até que a gente chegou numa proposta que a gente achou mais coerente (SUJEITO 6).

Os participantes 3, 4 e 5 relatam nos depoimentos acima, que a construção da nova matriz curricular foi um processo, que necessitou de muito empenho do movimento das EFA's, ou seja, houve uma resistência do movimento para se chegar ao que temos hoje, isto ainda é reforçado pelo depoimento do participante 4, que afirma que o “processo foi muito cansativo, falo isso porque eu fui um dos que começou a fazer” para se chegar a um produto que pudesse garantir o mínimo das especificidades da PA, ante a implantação do Novo Ensino Médio. A AEFAPI preparou uma equipe para construir uma matriz alternativa para atender as necessidades básicas da Pedagogia da Alternância e que foi possível colocar as mediações na matriz, favorecendo a valorização das atividades na sessão familiar, algo que na percepção da participante não era reconhecido.

Neste processo de construção das matrizes curriculares e ementários, o participante 6, robustece as falas dos demais, colocando que devido a pandemia, muitos encontros para discutir foram virtuais e que foi necessário fazer e refazer o trabalho várias vezes até se chegar uma proposta mais coerente com o que preconiza o movimento das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí.

No entanto, o participante 3 afirma que o início do trabalho com a nova matriz começou em 2022, com a oferta da 1ª série, já em 2023 tem a oferta da 2ª série e em 2024 da 3ª série para concluir o ciclo do Ensino Médio. Diante disso, alerta que ainda é cedo para fazer uma avaliação com mais propriedade para confirmar se o que foi construído em quanto proposta vai dar certo ou não e se precisará rever os caminhos.

Para o participante 4, no depoimento abaixo, afirma que o início desse processo foi bastante desafiador, que o movimento não estava sabendo como se direcionar, então pediu orientações das universidades públicas do Piauí, Universidade Federal do Piauí-UFPI e Universidade Estadual do Piauí-UESPI, para que seus pesquisadores pudessem ajudar na compreensão dos efeitos da mudança do Ensino Médio.

Diante desse cenário se observava que seria uma caminhada muito árdua, então as universidades promoveram reuniões, debates, seminários contribuindo para esse processo de desvelamento das intenções por trás da implantação do Novo Ensino Médio. Esses processos formativos foram importantes, pois ajudaram na compreensão do que estava sendo pensado para as mudanças no ensino médio, a partir disso as escolas buscaram se planejar para construir caminhos que pudesse contrapor as propostas que viesse da SEDUC e que não estivesse de acordo com a filosofia das escolas, porém no decorrer da caminhada, chega a pandemia de COVID-19, que acabou por diminuir esses momentos formativos, uma vez que eles aconteciam presencialmente, para continuar com o trabalho, passou-se a trabalhar através das reuniões em

plataformas digitais, embora sem a participação de muitos atores sociais da escola, devido a questões da internet que ainda não estava democratizada a todos os participantes. No entanto, foram formados pequenos grupos, que pudessem dar o andamento necessário a desenvolver as matrizes curriculares, os ementários, os quais foram entregues ao Conselho Estadual de Educação para aprovação.

No início, estava complicado, nós não sabia por onde passava isso aí e pedimos algumas orientações dos professores da UFPI, da UESPI de Teresina. Ficou assim muito a gente sem saber porque nós tínhamos um planejamento de ser trabalhado. Tinha um planejamento que nós íamos trabalhar para chegar até onde a gente queria que era a matriz curricular, como [...] entrou o período da pandemia, nós deixamos de se encontrar e mais se encontrar mais online e isso foi perdendo também muitas pessoas não tinham como participar, tinha o problema de internet e nós formamos grupos, pequenos grupos, não tinha que fazer pequenos grupo para [...] o andamento ser mais acelerado, e nesse processo nós fomos construindo. Depois pegamos uma pequena equipe, depois de todos esses pequenos grupos que cada um deu sua colocação. Nós pegamos uma equipe e fizemos o enxugamento da própria matriz curricular que hoje foi aprovado pelo Conselho Estadual, e graças a Deus que foi do jeito que nós pensamos, mas agora o caminho não foi fácil (SUJEITO 4)

Então esse foi um processo feito junto com a AEFAPI, Nós tivemos ajuda também da universidade nessa formatação da nossa proposta pedagógica, mas principalmente de pessoas, de profissionais que estudam já a questão do currículo, que estudam a pedagogia da alternância que também tiveram que se debruçar sobre o novo ensino médio para poder também ver as brechas e de como encaixar a nossa proposta é dentro dessa nova matriz (SUJEITO 5).

Então foi formado coordenações e grupos, de acordo com o caso da escola, cada uma escola das dezesseis escolas Piauí [...] indicava um participante por eixos, [...] por exemplo o curso. Então como nós temos os três cursos: zootecnia, agropecuária e agroindústria na escola. Então isso possibilitou que a gente pudesse estar nos três eixos. Então, eu participei da formação dos três eixos. Mas teve outros professores que da escola que ia de acordo com [...] o eixo que mais tinha relação pra poder fazer essa contribuição (SUJEITO 7).

Se preocupou [...] com a realidade [...] de cada Efa poder trabalhar as suas temáticas. Então foi feita essas discussões foi feito também [...] e uma outra coisa que a gente prezou dentro dessas discussões é a agroecologia, se você pegar as matrizes você vai ver em todos os cursos tem a agroecologia nos três anos que se abordar foi também trabalhado a parte do empreendedorismo, da administração. Então foi algumas coisas que a gente é achou melhor trabalhar para essa formação e também as coisas bem mais específica também (SUJEITO 7)

Os participantes supracitados, reforçam o trabalho do movimento da Pedagogia da Alternância, articulado pela AEFAPI, ou seja, sem essa articulação provavelmente não se teria chegado as conclusões das matrizes e ementários, conforme era o desejo das escolas, nessa organização do trabalho, o participante 7, afirma que metodologicamente os trabalhos foram

organizados em coordenações, grupos de estudos por cada escola, por cada curso e que assim, foram construídas os documentos as bases da matriz curricular hoje em vigência nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, os encontros iam acontecendo, segundo combinados com as coordenações, que estavam organizadas em eixos, após terem os dados construídos, houve um encontro com todos os participantes do processo para validar as matriz, que é um produto do trabalho coletivo do movimento das EFA's.

Algo interessante que o participante 7 traz com esse processo articulado em torno da construção de uma matriz curricular para as EFA's, é que as escolas se uniram para construir uma matriz que unifica a formação das juventudes que acessa aos programas formativos das Escolas Famílias Agrícolas, uma vez que os componentes curriculares, carga horária são as mesmas para todas as escolas. Outro fator que o participante relata é que o pensamento em colocar disciplinas mais generalizadas é que cada escola pode trabalhar de acordo com a realidade local, por exemplo, na disciplina agroecologia, cada escola vai olhar a realidade em seu entorno e trabalhará conteúdos que dialoguem com as práticas existentes na região, com isto se valoriza a formação dos jovens de forma contextualizada, torna a formação deles mais significativa. Ele assevera também que se optou por trabalhar também disciplinas como empreendedorismo e administração, estes componentes, também devem ser articulado numa perspectiva do trabalho coletivo.

Outra questão que surgiu nos depoimentos com os participantes 4 e 5 foi a questão do avanço das mediações aparecerem na matriz curricular, e conseqüentemente no Sistema acadêmico ISEDUC, no qual o professor que estiver lotado com a mediação deverá registrar as atividades realizadas, aferir notas qualitativas e quantitativas, bem como as frequências dos estudantes, o participante 4, afirma que a mediação com horário próprio facilita o trabalho na escola, pois não será necessário ocupar horários de outros componentes curriculares/horários de outros professores para fazer acontecer a mediação.

Foi um grande avanço esses itinerários, porque nós conseguimos colocar as visita dentro da grade, colocamos o serão dentro da grade curricular, todos os instrumentos, todos estão dentro da grade curricular. Quer dizer, vai ter seu espaço [...] próprio de instrumento pedagógico. Não precisamos pegar outro horário de outra para colocar instrumento pedagógico e o próprio instrumento pedagógico está lá avaliativo também tanto [...] qualitativo como quantitativo está lá [...] no ISEDUC, está lá para você [...] colocar a frequência, colocar as notas para ter um acompanhamento no ISEDUC (SUJEITO 4).

Em relação a essa nova proposta que temos atualmente, [...] a gente precisa lembrar [...] que [...] colocaram aí dentro dessa matriz no ISEDUC e tudo mais tais coisas, mas a nossa é específica. E até dentro da parte de formatação,

tecnológica as vezes é tudo padronizado, então a gente ver um pouco disso por conta do padrão, É difícil a gente ter essa formatação mais particularizada. Então sempre é uma exigência também, dentro do que a gente tem peculiaridade [...] que isso se transforme para parte tecnológica, para parte de lotação, para parte também da gente entender essa composição dentro do sistema da educação (SUJEITO 5).

Foi feito um envio de matriz [...] constituído por um grupo da AEFAPI. [...] essa matriz começou a ser implantada em dois mil e vinte e dois como previu o prazo da lei depois do cronograma do próprio ministério. Então, todas as escolas, [...] as primeiras séries é a partir de dois mil e vinte e dois [...] teriam a constituição desse itinerário. Então, essa implantação começou em vinte e dois. O que ela traz [...] de diferente na verdade é análise que eu faço que ela traz algumas coisas que as EFA's é as essas já faziam já faziam a sua no seu dia a dia. E um desses ponto era exatamente a questão da formação integral. Sempre foi uma preocupação das escolas famílias agrícolas pensar o jovem não só na no aspecto cognitivo. Mas é aspectos religiosos, nosso aspecto social. Então essas essa característica de formação integral ela já estava presente (SUJEITO 1)

No que tange a nova proposta, o participante 5, reforça que é necessário as mediações está no Sistema acadêmico, que na lotação, o professor seja lotado no sistema de lotação com determinada mediação pedagógica, já que está na matriz, é necessário que isso vá para o acadêmico, pois o participante tem a preocupação de que nesta parte tecnológica do sistema, acabe ocorrendo a padronização das EFA's com as demais escolas.

O participante 1 relata que a AEFAPI construiu uma matriz e enviou para a SEDUC, a qual foi aprovada pelo CEE e está em execução nas EFA's do Piauí, com sua implantação no ano de 2022, o participante acredita que o novo currículo atende aquilo que se propõe a alternância, que é a formação integral, que abarca os aspectos cognitivos, religiosos, sociais, políticos, culturais entre outros.

4.2.1. As principais mudanças propostas pelo novo Ensino Médio para reestruturação da matriz curricular das EFAs do Piauí

A Reforma do Ensino Médio provocou algumas mudanças na proposta pedagógica e no currículo das escolas, sobretudo em relação a Pedagogia da Alternância do Piauí. Em virtude disto, no diálogo que estabelecemos com os participantes da pesquisa buscamos compreender estas mudanças e como se deu a construção da matriz curricular das Escolas Famílias Agrícolas no Estado, destacando os desafios enfrentados nessa caminhada, bem como os conflitos de ideias a respeito da reestruturação da matriz curricular para as EFA's do Piauí.

Uma das principais mudanças que o Novo Ensino Médio traz à formação dos estudantes em relação aos componentes curriculares propedêuticos, uma vez que diminuiu as cargas horárias das disciplinas, exceto Português e Matemática, diante disto o participante 2 declara que,

Os componentes propedêuticos assim como o ensino médio a mil e oitocentas horas. Então ele não vai ter nenhum prejuízo a isso, se ele quiser seguir a carreira ele tem um aprofundamento na área em que ele já está estudando, se ele quiser seguir na mesma área ele segue, senão ele já não tem nenhum prejuízo nos componentes propedêuticos. Ele pode também fazer um vestibular em outra linha, Então eu não vejo que é a metodologia da Alternância não tem é muita divergência e sim ela é aproxima-se do novo ensino médio (SUJEITO 2).

O novo ensino médio tem um viés diferente da proposta que a gente vinha trabalhando anteriormente, mas dentro de todas essas limitações que foi percebida, gente tentou construir algo que fosse característico nosso das EFAs. Em algumas coisas a gente não conseguiu mexer tanto, mas em outras coisas a gente conseguiu avançar (SUJEITO 3).

A gente sabe que a proposta da SEDUC era ter uma formação geral básica no primeiro ano, não ter disciplinas técnicas, que esse aluno pudesse iniciar aqui nessa escola [...] e de outra escola viesse para nossa então, a gente garantiu. Essa especificidade a gente garantiu que esse aluno da EFA começasse o seu curso técnico desde o primeiro ano e isso não era garantido no modelo de matriz proposto por eles. Posteriormente, queriam também fazer com que a nossa matriz fosse igual a das Agrotécnicas para poder facilitar também esse diálogo e essa troca de aluno de escola se fosse necessário, mas também não foi aceita pelo movimento. [...] Então, a gente sabe que existe as limitações, a gente sabe que talvez em algum aspecto foi necessário recuar em alguma frente, mas por outro lado a gente conseguiu algum avanço com essa nova matriz para o movimento também (SUJEITO 3).

[...] Uma coisa da proposta política pedagógica que eu vejo é a limitação da disciplina. Não quer dizer que a gente perdeu, mas a nossa preocupação é porque em vez de ter mais especificidade de disciplina, por exemplo, na agricultura, da zootecnia tem suas próprias disciplinas, eles juntaram só como zootecnia e agricultura. Apesar que nós temos o ementário nosso, e dentro dessa agricultura tem toda a parte específica de que vai ser trabalhado, cada disciplina. [...] E que podemos ser trabalhado dentro da própria Efa para gente não perder o foco do que a gente quer (SUJEITO 4).

Na visão do participante 2, os componentes curriculares propedêuticos terão uma carga horária de mil oitocentas horas e que não haverá prejuízos para a formação dos estudantes, pois eles poderão ter um aprofundamento na área que deverá escolher para seguir carreira, ou não teria prejuízos caso quisesse fazer vestibular em outra área.

Diante daquilo que estamos discutindo no decorrer deste texto, percebemos que o participante 2 simplifica e minimiza os impactos destas mudanças no processo de formação da

juventude que está nas escolas que ofertam a Pedagogia da Alternância, essa visão é contraditória, à visão do participante 3, ao analisar os depoimentos supracitados percebemos que as visões são divergentes, pois para o participante ligado às escolas, o viés é diferente daquilo que propõe a Secretaria, que mesmo diante destas limitações trazidas pelo Novo Ensino Médio as Escolas tentaram construir algo característico da Pedagogia da Alternância, o participante 3 avalia que conseguiu-se alterar parte do que foi proposto, porém em outros não se avançou.

Nos depoimentos abaixo, o participante 3 continua a reforça o que detalhou acima, ao afirmar que a Secretaria de Educação pretendia ter uma estrutura da matriz curricular com Formação Geral Básica – FGB na primeira série, sem ter disciplinas técnicas, pois a intenção seria que o estudante pudesse iniciar o processo de formação em um escola e depois pudesse migrar para outra, nesse sentido, poderia ferir os mecanismos de seleção que as EFA's promovem, uma vez que para acessar as escolas existem processos seletivos específicos para isso, diante disso a articulação das Escolas conseguiu modificar a matriz proposta pela SEDUC e garantir que os estudantes em formação na Pedagogia da Alternância pudesse estudar disciplinas da parte técnica de seus cursos já a partir da primeira série, o participante ainda afirma que a matriz proposta, foi feita igual a matriz dos CEEPRU's, também chamados de Agrotécnicas, essa proposição, segundo afirma o participante seria para facilitar o processo de transferência dos estudantes de uma EFA para um CEEPRU, esta mesma proposição não foi aceita pelo movimento das EFA's.

O participante 3, alerta que diante das limitações que traz a proposta do Novo Ensino Médio, porém obrigatória sua implantação, fora necessário recuar em alguns aspectos para poder avançar em outros com a nova matriz, que isso foi favorável ao movimento, nestes aspectos citados, o participante 4, no depoimento abaixo, afirma que ver mudanças na Proposta Política Pedagógica, pois há limitações nos componentes curriculares, ela não consegue afirmar categoricamente que o movimento perdeu, mas que existe a preocupação em relação à especificidade dos componentes, e diz que os componentes, anteriormente trabalhados de forma específica, agora são tratados apenas como eixo da área.

Diante disso, o professor teria dificuldades para trabalhar, por exemplo, na matriz anterior do Curso Técnico em Agropecuária (Ver anexo - matriz curricular de 03 anos – EFA's do Piauí - a partir de 2016) tinha na área agrícola os seguintes componentes curriculares: Agricultura Geral, Olericultura e Uso Manejo e Conservação do Solo, estes três componentes na matriz do Novo Ensino Médio, tornaram-se apenas um, Agricultura, portanto muito aberto, muito amplo e sem direcionamento correto o professor da disciplina, poderá não abordar os

conteúdos necessários a atender a formação da juventude e dessa forma pode se perder o foco do que se propõe a filosofia das Escolas Famílias Agrícolas.

No entanto o participante 3, relata que as disciplinas técnicas foram colocadas de forma gerais, pois dar mais liberdade para os professores trabalharem as diversidades de conteúdo, bem como rompe com algumas coisas, que acontecia na prática.

O participante 4, ao avaliar que os prejuízos na parte da formação técnica para os jovens que estuda nas EFA's, apresenta as questões relacionadas aos componentes curriculares Biologia, Física, Química, Filosofia, Geografia, História e Sociologia, especificamente com relação a estes ficarem muito genéricos e ao observar na matriz nova, vemos também, que a quantidade de horas/aulas por componente curricular, diminui consideravelmente.

Além disto, boa parte das horas/aulas não serem aplicadas de forma presencial, ou seja, parte da carga horária, segundo o que consta na matriz (ver anexo D) deverá ser aplicada no tempo comunidade, o que é um fator que poderá não trazer retorno, se o educador não fizer um bom planejamento e solicitar aos estudantes práticas de atividades no meio socioprofissional.

O participante também acredita que o formato do Novo Ensino Médio tem uma aproximação com a Pedagogia da Alternância, no entanto a estrutura do Novo Ensino Médio, tem pensamento alinhado ao neoliberalismo, ao capitalismo. Neste sentido,

Em se tratando de uma política pública da área educacional, portanto, de caráter social, partimos do pressuposto que a Reforma do Ensino Médio, enquanto política estatal, tem como propósito a regulação e a intervenção das relações sociais na sociedade capitalista contemporânea, a fim de promover a formação de um trabalhador apto a adaptar-se às necessidades técnicas e ideológicas do capital e em conformidade com o modelo de Estado Neoliberal. Ou seja, trata-se de uma reforma educacional promovida pelo Estado cuja expressão fenomênica revela a materialização da relação de forças entre classes ou frações de classes na sociedade capitalista contemporânea (RESENDE; GALVÃO; GUEDES; BIANCHINI, 2022, p. 930-931)

Diante disso, “o Estado cumpre um papel determinante nas relações de produção e na (re)produção das classes sociais, uma vez que seu domínio não se restringe à repressão, à força ou à violência” (RESENDE; GALVÃO; GUEDES; BIANCHINI, 2022, p. 931). Enquanto a Pedagogia da Alternância defende ideários divergente a estes, pois

Buscam o desenvolvimento de processos educativos articulados ao aprendizado de saberes, de valorização da família e da comunidade, ao mesmo tempo em que respeitam e valorizam identidades, pluralismo cultural, pedagógico e epistêmico. Do mesmo modo, essas perspectivas sistêmicas correlacionam as pessoas com a natureza e os demais seres do ecossistema. A

sustentabilidade ambiental, agrícola, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial e intergeracional constituem aspectos de uma mesma face humana/natureza (MEC, 2020, p. 11-12)

Neste sentido, o trabalho desenvolvido pela EFA pode ser avaliada meio de formação de trabalhadores rurais, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, pescadores etc. regulada no compromisso social de sustentabilidade e de formação política, acatando o respeito à cultura de cada lugar, seu tempo e espaço na produção da vida no campo, empregando a pedagogia da alternância como método formação de todos os partícipes que compõem a EFA, na busca da transformação social de sua população (RIBEIRO; NOGUEIRA; PRATA; GOMES, 2022)

4.2.2. As mediações pedagógicas e suas articulações com a matriz curricular do novo ensino médio

Ao observar as matrizes curriculares das EFA's do Piauí (antiga e a atual), percebemos que houveram mudanças quanto a organização das mediações pedagógicas aplicadas na PA no Piauí. Na matriz antiga das Escolas Famílias (Anexo C) não prever carga horária para a aplicação das mediações, isto se dava através de acréscimos de horas/aulas como complemento pedagógico na lotação do professor. Em virtude disto, as coordenações pedagógicas das escolas organizavam as quantidades de horas/aulas para cada professor distribuindo-os por mediações, aos quais eles ficariam responsáveis. Na construção da matriz atual (Novo Ensino Médio), verificamos que optou-se por colocar as quantidades de horas/aulas semanais na matriz, isto faz com que o professor seja lotado diretamente na mediação, como se fosse um componente curricular, ao qual ele deverá preparar plano de aula, registrar aulas e notas.

Com o currículo anterior, se trabalhava com as mediações pedagógicas paralelas as aulas dos componentes curriculares, quase sempre, se utilizava os horários dos professores com maior carga horária para trabalhar os instrumentais. Com o novo currículo as horas/aulas passam se inserir no quadro de horário, então os professores lotados com aquelas mediações, terão os horários para mediar as atividades pertinentes à Pedagogia da Alternância.

De acordo com os participantes da pesquisa, as mudanças ocorridas na matriz com relação às mediações pedagógicas foram positivas, afirmam estas foram incorporadas às matrizes curriculares e desse modo ajudam na organização dos horários específicos para que a escola trabalhe as mediações, bem como contribuem na lotação adequada do professor no sistema acadêmico da Secretaria de Estado da Educação, assim:

Nós conseguimos avançar, porque nossos instrumentos pedagógicos estavam fora da grade curricular estava sendo trabalhado, mas só que muitas vezes estava sendo trabalhado dentro de disciplina, tirando aula de disciplina, [...], onde nós tiravam uma aula para colocar um instrumento pedagógico, e que muitas vezes os instrumentos pedagógico não consegue ser feito só à noite. Tinha que ser durante o período das aulas. Que o único instrumento que faz à noite é o serão, e as visita [...] são os monitores que fazem fazia muitas vezes, quando o aluno estava no seio familiar e tirava o professor pra dar sala de aula para ir para comunidade, mas foi um grande avanço esses itinerários porque nós conseguimos colocar as visita dentro do da grade colocamos o serão dentro da grade curricular, todos os instrumentos, todos estão dentro da grade curricular. Quer dizer, vai ter seu espaço, seu espaço próprio de instrumento pedagógico. Não precisamos pegar outro horário de outra para colocar instrumento pedagógico e o próprio instrumento pedagógico está lá avaliativo também tanto avaliativo quanto qualitativo como quantitativo está lá já não se você for ver no ISEDUC está lá pra você ser pra colocar a frequência, colocar as notas pra ter um acompanhamento no ISEDUC (SUJEITO 4)

Então essas eletivas inclusive foi um ponto de muita discussão porque parte das eletivas estava se prevendo para que algumas fossem presenciais e boa parte é EAD. Então assim, o que foi encontrado de solução foi também porque boa parte também desses instrumentos os meninos realizam em casa, o plano de estudo. O próprio caderno de acompanhamento, a tutoria também que vai, as colocações, então assim a gente tenta ver que realmente para gente preservar a nossa identidade é necessário que ela esteja dentro do currículo. E agora a gente consegue visualizar isso com carga horária. Isso é interessante. Porém ainda sim é insuficiente para o tanto de instrumento que nós temos e que é necessário lotar professor. Então, esse o grande dilema que nós trazemos, embora as eletivas elas venham com essa proposta de estar abarcando os nossos instrumentos pedagógicos e isso foi um ganho dentro dessa discussão, mas ainda sim elas não são ainda a carga horária plena dentro das quinzenas para que realmente elas sejam contempladas assim como a gente tem de carga horária (SUJEITO 5)

Os instrumentos pedagógicos a gente trabalhava eles antes da matriz [...] Então assim, eu percebo que a gente trabalhava claro com coerência e verdade daquilo que é dentro do para gente realizar, cada EFA, cada escola tem sua especificidade, mas assim eu percebo que desde que houve a implementação, eu percebo que houve até determinado ponto, um certo compromisso docente em relação a aplicação desses instrumentos, porque aqueles instrumentos eles estão lá dentro do sistema que rege os diários eletrônicos da SEDUC, que é o ISEDUC. Então a gente percebe essa motivação, esse compromisso do professor em realizar. Coisa que antes a gente não percebia tanto. Então, [...] a gente tinha que cativar muito o professor, para ele está realizando esses instrumentos, [...] Mas quem está chegando sente muita deficiência em aplicar, em conhecer e aí com o tempo até ele chegar a de fato entender porque que ele tem que realizar o instrumento [...] O aluno perde muito [...] e a gente percebe que com essa nova matriz houve de certo modo, um certo compromisso em realizar porque lá ele vai ter que registrar, direitinho no ISEDUC que o dia, horário, carga horária a presença do aluno que ele fez, hoje a gente já sente uma certa instrumentalidade, a gente ela avançou muito na plenária nos últimos anos. Não só pela BNCC, instrumentos a gente percebia que eles ficavam meio soltos, porque de certo modo o nosso plano de formação ele não está completo, não está organizado [...] Ele não está atualizado e a gente precisa dessa atualização e há um processo de construção

que não é só sentou no computador e fez. A gente sabe que não é assim. E aí nos últimos anos a gente percebeu sim essa necessidade da gente melhorar total que a gente já realinhou os temas, do plano de estudo pra implementar lá no nosso no nosso plano de formação pra levar para as disciplinas a proposta pra estar alinhando os conteúdos, conforme o plano de estudo, mas tudo de forma lenta, a gente não sente essa esse processo ser acelerado. A gente tem essa necessidade de ter cada um o seu tempo. Porque um só não constrói. Seria muito bonito. Se um só construísse pronto guardou ali. Mas não é assim que funciona nas EFA's? (SUJEITO 6)

[...] Nós estamos numa formação sobre o plano de formação. Rever esse plano de formação que vai desde o plano de estudo, desde todos os instrumentos pedagógicos de como ser trabalhado [...] Então, a gente está fazendo essa avaliação. [...] que nem todo monitor tem uma habilidade de se trabalhar dentro de um plano de estudo. [...] de fato você tem monitores que tem uma habilidade maior para fazer uma discussão de determinado tema do plano de estudo. O outro tema tem menos habilidade, outro tem uma habilidade muito maior, disponibilidade muito maior para fazer uma visita às famílias, outros de um PPJ. Então a gente está buscando essa variação, a gente está buscando [...] que todos possa ter uma base desse instrumento e de como ele é trabalhado. Então o nosso desafio é esse de como a gente poder trabalhar esses instrumentos e todos os professores tenham conhecimento dele e que todos possam se envolver. Na EFA Cocais, a gente conseguiu fazer com que não só aquele professor que esteja lotado. Ah! tem um professor lá lotado só no plano de estudo, então só ele deve trabalhar no plano de estudo. Não, a gente conseguiu uma forma de que todos os professores possa trabalhar o plano de estudo também, possa tá lá dentro do plano de estudo, no dia de uma colocação em comum a maioria a grande parte dos professores esteja dentro daquele plano de estudo. Então, a gente buscou o envolvimento de todos [...] que todos possam ter o conhecimento e saber como trazer essa interação entre eles e buscar envolver dentro das dos componentes curriculares a dentro eletivas do plano de estudo também mas ainda a gente tem que dos instrumento. Mas por exemplo é dentro de visita as famílias a gente ainda está um pouquinho aberto. Ah! só fazer uma visita? Então o que é que fazia dentro dessa visita. Colocar no papel realmente o que que a gente quer dentro dessa visita. Uma colocação em comum, o que que a gente vai buscar dentro dessa colocação em comum? Dentro do PPJ o que que você vai abordar dentro do PPJ? O que é importante? Então, é prática, é vivência, então a gente está buscando normalizar isso e buscar colocar no papel todos esses entendimento e a forma de trabalhar eles (SUJEITO 7).

Os participantes 4, 5, 6 e 7 relatam em seus depoimentos sobre a nova forma de trabalhar com as mediações pedagógicas, anteriormente na matriz em vigência, não se tinha horário específico para trabalhar com as mediações, uma vez, que eles não apareciam na matriz curricular, com a nova matriz criada pelo movimento de Pedagogia da Alternância no Piauí, foi possível assegurá-las na grade curricular, portanto, assegura a conta-las como aulas, em que o professor é lotado, precisará fazer registros no sistema acadêmico entre outros.

No entanto, na hora da lotação, com a matriz antiga, o setor acrescentava horas de complemento pedagógico aos professores, uma das desvantagens que surge com os

instrumentais na grade curricular é que a carga horária é muito baixa, a exemplo, a Tutoria era trabalhada em 3 horas/aulas semanais, agora no sistema é apenas 1 hora/aula semanal. Com isso, há uma perda de 60% da carga horária das mediações pedagógicas, que impacta diretamente à execução destas de forma mais qualitativa.

Nossos participantes, observam que os professores se os professores sentem-se mais envolvido na realização das atividades vinculadas às mediações, que antes não eram tão valorizados, principalmente pelos professores novos que precisam passar um tempo na escola para poder compreender os processos, como funciona cada mediação para poder colocar em prática estas atividades. Ainda com relação ao trabalho de construção das matrizes, observa-se que o Movimento conseguiu colocar as mediações pedagógicas na matriz e isso é avaliado de certa maneira com algo positivo, assim,

De outra parte pedagógica, nós conseguimos colocar os instrumentos pedagógicos dentro da própria matriz curricular que era uma coisa que nós não tínhamos. Nós fazíamos, mas fora da matriz curricular. Mas a nossa maior preocupação hoje enquanto pedagogia, é que os monitores possa realmente ter conhecimento da nossa ementa, é o ementário pra que possa realmente aplicar disciplina nos devidos locais (SUJEITO 4)

A gente perde muito em relação a essa composição de carga horária que a gente tem, que estar lançando também para o tempo comunidade. E o professor embora esteja lotado, dentro dessa perspectiva de fechar carga horária, que já é reduzida mas de um trabalho também extracurricular, e a gente sabe que a demanda é para fora da carga horária ela acaba exigindo muito mais dedicação, muito mais tempo, muito mais planejamento (SUJEITO 5).

Ela muda um pouco, ela traz muitas preocupações. Junto com a AEFAPI a gente não pudesse perder a sentença e pudesse trazer consigo a pedagogia da alternância e trazer também a valorização dos instrumentos pedagógicos, das mediações pedagógicas. Então, foi buscarmos essa valorização para gente poder trazer uma contextualização. Então, com esse novo ensino médio é com base, eu vou falar só especificamente das bases técnicas. [...] Da base comum, [...] ela vem essa valorização dos instrumentos pedagógicos, então você vai ter instrumento com carga horária maior. Antigamente, a gente não tinha um horário específica para gente trabalhar plano de estudo, não tínhamos nem horário específico para trabalhar. A gente ia fazendo em qualquer momento, ia fazendo um ou outro, então com esse novo ensino médio, vem trazendo isso dentro da matriz curricular, vem trazendo também uma coisa importante que o PPJ que já era trabalhado apenas no terceiro ano de uma forma mais específica. Então ele se torna uma [...] disciplina. Então você já vem desde o primeiro ano é com o PPJ.

[...]

Então você ver, isso traz um protagonismo, essa matriz a gente observa que vem um protagonismo juvenil, dentro da matriz, dentro das escolas então você ver uma formação mais técnica, bem mais abrangente e bem mais na realidade.

É uma coisa que não sentia muito, não sentia no outro na matriz antiga, mas nessa a gente já ver uma coisa bem mais específica (SUJEITO 7)

Outra questão, que aparece nos depoimentos dos participantes 4 e 7, é que as mediações pedagógicas foram para dentro da matriz curricular, isso se ver como ganho, pois na matriz anterior não tinha mediações dentro da matriz e agora tem. Além disto, o professor pode ser lotado com estes, no qual terá de seguir o Plano de Formação, inserir aulas e notas no sistema acadêmico da Secretaria de Educação o ISEDUC.

Essa situação é reforçada pelo participante 5, quando afirma que da forma como ficou a organização do Novo Ensino Médio exigirá do professor um trabalho extra, já que o profissional terá de elaborar materiais para os estudantes levar para casa, ou seja, é trabalho dobrado para a equipe, já que o estudante alterna os períodos escolas e familiares, o professor não, pois na quinzena seguinte terá de ministrar aulas para a juventude que chega a escola para a sessão escolar. O estudante por sua vez, nem sempre terá o apoio do educador para desenvolver as atividades, porque é inviável o docente atender às aulas aos jovens que estão na escola e ainda ir ao encontro daqueles que estão em sessão familiar, poderá até fazer, em virtude da execução da mediação pedagógica visita as famílias, porém não conseguirá atender a todos os jovens, a exemplo, a EFA Santa Ângela de Pedro II, atende jovens de 15 municípios, é inviável visitar todos em apenas duas semanas. Isso poderá comprometer a Pedagogia da Alternância.

Na perspectiva trazida no depoimento do participante 5 sobre a questão da carga horária, é vista como reduzida e isto implica em atendimento as demandas da escolas e ainda precisa contar com a carga horária das mediações, o que faz com que a escola se aperte mais ainda e para dar conta da formação é necessário muita dedicação da equipe escolar para poder fazer acontecer a formação que se propõe a Pedagogia da Alternância, neste sentido, há publicações, de antes da implantação do Novo Ensino Médio, que trazem uma análise dessa mudança e previa os possíveis impactos no trabalho executado pelas EFA's no Piauí, vejamos o que diz Lima (2021, p. 13)

O processo de implantação da BNCC vai trazer novos prejuízos para o projeto de formação das EFAs, com uma redução ainda maior na carga horária dos cursos técnicos. De acordo com a Lei n. 13.145/2017, que instituiu a reforma do Ensino Médio, a carga horária total da formação básica não pode ultrapassar as 1.800 horas. No entanto, ainda não sabemos como serão distribuídas estas 1.800 horas de formação básica, tendo em vista que algumas disciplinas (Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física) foram transformadas em atividades de estudos. Além disso, a lei instituiu a obrigatoriedade da oferta de somente duas disciplinas (Português e Matemática) nos 3 anos do Ensino Médio. Neste caso, fica a incerteza quanto

à oferta das áreas das ciências humanas e sociais e das ciências da natureza no itinerário formativo da educação técnica e profissional.

O autor supracitado apresenta discussões, que também ponderamos no decorrer deste texto, uma vez que a Lei 13.415/2017, limita a 1.800h quantidade de horas/aulas para a formação básica, e propõe a oferta de itinerários formativos e das dos componentes das áreas do conhecimento, apenas Português e Matemática tiveram o acréscimo de carga horária, esta situação é vista como prejudicial à formação da juventude. Neste sentido e ao fazemos um olhar para as matrizes curriculares que já foram aplicadas nas EFA's e percebemos, que no decorrer do tempo, perdeu-se carga horária e perdeu-se disciplinas também, o que impacta diretamente na formação dos jovens.

Ao analisarmos “as matrizes curriculares das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, verificamos que, até 2015, os Cursos de Técnico em Agropecuária tinham uma carga horária que variava entre 4.500 a 6.000 horas distribuídas em 4 anos.” (LIMA, 2021, p. 13), em 2013, as EFA's do Piauí passam por um processo estadualização e suas matrículas ficam vinculadas a Secretaria Estadual de Educação, que por sua vez, altera as propostas pedagógicas da Escolas e nesta orientação diminui os cursos técnicos de 4 anos para 3 anos, tendo já perdas significativas na proposta de formação da Pedagogia da Alternância do Piauí, desta maneira,

A matriz proposta pela Secretaria de Educação, implementada em 2015, o Curso Técnico em Agropecuária passou a contar com uma carga horária de 3.270 horas, distribuídas em três anos de formação, sendo 1.980h destinadas à formação básica (Linguagens e códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Matemática e suas tecnologias) e 1.260h destinadas à educação profissional técnica, que contempla as disciplinas associadas à formação na área da agricultura, zootecnia, administração e planejamento rural. Numa análise inicial, houve uma redução significativa na carga horária das EFAs, que passou de 5.000 horas, em média, para 3.270 horas; portanto, uma redução de 1.730 horas. Isto sem contar com outras mudanças referentes à exclusão dos instrumentos pedagógicos como parte da carga horária da formação dos jovens (LIMA, 2021, p. 12-13).

Enquanto isto, observamos que a proposta apresentada pela AEFAPI à SEDUC foi importante, pois mostra a capacidade de articulação do movimento das EFA's em torno de suas pautas, vemos também que a proposta traz avanços importantes, entre eles o retorno do Estágio Profissional Supervisionado, a inserção das Mediações Pedagógicas na matriz, com um olhar mais superficial percebemos que aumenta a quantidade de carga horária, porém devemos analisar detalhadamente a matriz e percebermos que boa parte da carga horária foi levada para

a sessão familiar, inclusive de disciplinas que eram ministradas todas as aulas na Sessão Escolar, parte destas aulas foram para a sessão familiar, a seguir vemos que,

A matriz curricular apresentada pela AEFAPI e aprovada pela equipe técnica da SEDUC, a carga horária total do Curso Técnico em Agropecuária passou de 3.240 horas para 5.180 horas, distribuída da seguinte forma: 1.800h destinada à Formação Básica Geral; 3.140h para os Itinerários de Formação Técnica Profissional e 240h do Estágio Profissional Supervisionado.

[...]

Podemos afirmar que o movimento político realizado pelas EFAs representou um avanço importante, uma vez que, a Matriz Curricular proposta inicialmente pela SEDUC previa uma carga horária total de 3.000 horas, com uma redução de 180 horas na Formação Básica e 460 horas da formação técnico profissional. Ademais, não contemplava os processos educativos desenvolvidos na Sessão Familiar, nem as atividades vinculadas aos Instrumentos Pedagógicos.

[...]

Apesar da conquista obtida pelo Movimento, precisamos levar em conta que das 5.180 horas previstas na Matriz Curricular das EFAs, somente 3.600 horas serão destinadas às atividades teórico-práticas da Sessão Escolar, pois 1.340 horas estão vinculadas às atividades da Sessão Familiar e outras 240 horas ao Estágio Supervisionado. Das 3.600 horas destinadas à Sessão Escolar, 1.800 horas são referentes à Formação Básica e as outras 1.800 horas são vinculadas aos Itinerários Formativos de Educação Técnica e Profissional (LIMA, 2022, p. 19).

Ao analisar as matrizes percebemos que nesta última apresenta um aumento na carga/horária, como boa parte dela é para o período da sessão familiar, aumenta a demanda de trabalho para o professor, nesta situação, o participante 5, afirma que,

Hoje uma das grandes questões que a gente também se depara são esses planos de aulas que eu acho que a resistência também do professor é de estar se adequando, porque existem muitas peculiaridades dentro daquilo do registro. Além disso, eu acredito também que a gente perde em conteúdo, porque não é só a perda do profissional, mas se a gente está falando em redução, a gente também está falando de perda de tempo de propostas. Vamos dizer assim extracurricular, que poderiam estar sendo dessa parte de formação, do aprofundamento dos assuntos. Então, a gente acaba tendo que ser algo dentro da nossa proposta pedagógica muito mais geral do que a gente ter uma parte mais de aprofundamento (SUJEITO 5).

Então, cada vez mais, [...] a gente está voltando muito aquela área tecnicista. [...] queremos formar profissionais, [...] a gente não está preocupado em que tipo de formação esse profissional está saindo da escola, Com formação crítica, política está tendo uma articulação entre os assuntos, Dá esse tempo para que isso possa acontecer. Então, é tudo assim tão burocrático, que é preciso ser cumprido, que às vezes a gente perde de vista essa parte mais aprofundada que a própria educação ela propõe (SUJEITO 5).

Eu estou sentindo que a equipe docente ainda está muito crua, com esse novo modelo. Mesmo a gente trazendo as informações, apresentando o novo currículo, os materiais didáticos estão muito diferente do que era, os livros didáticos. Então assim, eu tenho sentido de certo modo um uma grande dificuldade tanto para equipe docente, como para nós que faz a equipe gestora. Percebo esse impacto lá no estudante, que antes a gente via, os meninos eram muito mais ativos. [...] Eu achava os meninos muito mais ativos no que diz respeito aos conhecimentos técnicos mesmo das disciplinas de modo geral, principalmente da base comum, e hoje em dia eu percebo uma grande dificuldade da minha equipe docente em estar trabalhando com o material didático é apresentado para ser trabalhado, nas disciplinas, eu vejo a minha equipe se desdobrar Para buscar, implementar o conteúdo, porque o conteúdo do livro é muito pouco. Então assim eu percebo essa grande dificuldade (SUJEITO 6).

Observando o depoimento do participante 5, podemos notar a preocupação dele com relação ao trabalho dos docentes, pois, diante de muitas demandas burocráticas, o tornam resistentes a adequação que é exigida pela SEDUC, já que além de ministrar as aulas, precisa dar conta de planos de aulas que trazem muitos detalhes, que deverão ser registrados no Sistema Acadêmico, o participante relata também, que acredita que com o novo currículo perde se muitos conteúdos, devido à redução da quantidade de aulas, que por consequência também vai acarretar na diminuição de profissionais para assumir as responsabilidades pedagógicas na escola, diante da burocracia, diminuição de pessoal, diminuição de carga horária, os estudantes perdem em sua formação as oportunidades de aprofundamentos nos conteúdos e como os componentes são genéricos, a proposta pedagógica da Alternância perde muito, especialmente no que tange aos conteúdos e às atividades extracurriculares. Além destas, o participante 5, apresenta outras preocupações, como relata a seguir.

O participante 5, nos traz algumas indagações a respeito do tipo de formação que está presente hoje nas escolas estaduais do Piauí, em especial com a implantação no Novo Ensino Médio, ele afirma que nas atividades pedagógicas há uma burocratização em demasia das atividades, que necessita ser cumprindo e como consequência, perde-se o foco do que realmente interessa, que a formação da juventude do campo. Nesta lógica, questiona-se que tipo de formação está sendo oferecida nas escolas por alternância? que tipo de profissional que estamos formando? Qual o papel destes profissionais na sociedade e principalmente na agricultura familiar?

Diante destes fatores, o movimento das Escolas Famílias Agrícolas necessitam sentar, discutir e ver que caminho está sendo tomando, antes que seja tarde demais, pois estaremos formando jovens para uma lógica de mercado, que terão deficiências na formação, que servirão de massa de manobra das elites, uma vez que não terão uma formação política e crítica

consolidadas. Isto é o inverso do que a filosofia das EFA's sempre defendeu como ideologia a ser vivenciada nas escolas com viés transformador da sociedade em que o discente está inserido. E isto acontece também pelas equipes das escolas também não estarem adaptadas a este novo modelo, que se implementa, assim como assevera o participante 6,

O participante 6, relata em seu depoimento que a equipe docente ainda está muito imatura com relação ao Novo Ensino Médio, embora tenha sido apresentadas informações, o novo currículo e os materiais didáticos, que por sua vez estão bem diferentes do que eram anteriormente. Isto tem dificultado a realização do trabalho dos docentes perante aos estudantes, a equipe tem que se desdobrar para dar conta de motivar os discentes, que pelo relato apresentado, estão bem menos ativos na busca pelo conhecimento, não apenas na parte técnica, como na parte da base comum também. Se os estudantes estão desmotivados, é necessário uma intervenção bem planejada, bem articulada para que eles se motivem e tornem-se mais ativos, esta é uma das grandes dificuldades dos docentes, até porque com componentes bem genéricos e sem uma ementa para orientar, os professores ficam perdidos e não conseguirão achar os caminhos necessários para que os jovens avancem no processo de formação com a qualidade que é defendida pelas escolas.

Diante disto, buscamos questionar os participantes da pesquisa sobre as principais mudanças que ocorreram na proposta pedagógica e curricular das EFA's, como se deu isto e qual avaliação fazem sobre esse procedimento. O participante 1 afirma que teve mudanças, e que foi em alguns aspectos, exemplifica a formação para o mundo do trabalho precisaria atender a três elementos curriculares, a saber: Educação Tecnológica e Midiática, Ética e Relações Interpessoais e o Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar e quando da avaliação, entenderam que o Projeto Profissional do Jovem – PPJ atenderia ao que propunha este último.

Com esses três elementos curriculares ficou entendido que as EFA's já trabalham PPJ, PPJ ele seria o projeto de aprendizagem interdisciplinar. Então não houve necessidade de você colocar, ah! vamos colocar além do PPJ o projeto de aprendizagem interdisciplinar, então eu coloquei o projeto de aprendizagem interdisciplinar, ele tem a função exatamente de fazer com que esse aluno desenvolva o projeto ao longo do curso e que dentro desse projeto o que que é exigido a percepção dos eixos estruturantes. Então esses eixos vão tratar de quê? **De investigação** científica que é necessária no projeto, **processo criativo** que é quando eu vou começar a propor hipóteses para aquilo ali. **A intervenção**, o impacto daquele projeto na intervenção e o **empreendedorismo**. Então todos esses eixos estruturantes eles já estavam contemplados no PPJ. Então a concepção é a mesma. Nós não precisamos dar o nome. Da mesma forma foi com eletivas. [...] O entendimento [...] é que elas são amparadas lá nos serões [...]. Então não houve necessidade também de se colocasse unidades curriculares eletivas, porque o tinha o serão e já tem essa flexibilidade toda de você trabalhar temas diversos, Essa foram as

principais mudanças, porque a parte específica do curso, é claro que nesse aspecto da base específica do curso EFA's também tiveram a autonomia de dizer quais eram os fluxos (SUJEITO 1)

É o que a gente inseriu mais e também a gente às vezes até coloque que a metodologia da alternância ela já se aproximava muito da proposta do novo currículo, que essa interação é do jovem. É o projeto de vida [...] ele não é tão distante do PPP do PPJ, aliás. Então é algo que estava já muito próximo [...] dos instrumentos pedagógicos. [...] (SUJEITO 2)

Os instrumentos pedagógicos, eles já se aproximam do que o novo currículo coloca que é isso, o estudante ser um protagonista, o estudante buscar as competências dentro da ação? Então, os instrumentos pedagógicos, eles tem toda a articulação com o que propõe o novo currículo. E o projeto de vida é só alinhar mais o que o estudante é, porque primeiro trabalha o eu, a família, então assim não distância do PPJ, é o se conhecer primeiro, depois envolver, na segunda série é justamente se conhecer, [...] é um trabalho já voltado para um conhecer o outro, A relação social que é algo que a gente já faz isso com na metodologia da alternância, E no final é o estudante já saber o que que ele quer, o qual são os caminhos que ele que ele quer percorrer (SUJEITO 2).

Os participantes 1 e 2 relatam algumas mudanças que propuseram na construção da matriz curricular para as Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, nesta visão afirmam que houve mudanças, exemplificam a questão do mundo do trabalho, que na proposição do MEC seriam três eixos curriculares e que para as EFA's ficou apenas dois, pois o Projeto Profissional do Jovem - PPJ já atenderia aos eixos estruturantes, que seria cobrado no terceiro eixo curricular (Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar). Outra mudança apresentada pelo participante 1, é que para as Escolas Famílias não houve a necessidade de implementar os componentes curriculares, chamados de Eletivas, pois as Mediações Pedagógicas, em especial os Serões, já atendem a diversidade de temas, que deveriam ser trabalhados.

O participante 2 afirma que as Mediações Pedagógicas tem uma aproximação com o que propõe o currículo do Novo Ensino Médio, pois o estudante é visto como protagonista da ação educativa, destacando que as mediações tem toda a articulação que o novo currículo propõe, e exemplifica o projeto de vida, que inicialmente trabalha o eu e a família, depois as relações com outro, a questão social e no final, seria a decisão por qual caminho dele seguir profissionalmente, neste sentido, o participante apresenta os caminhos percorridos pelas três séries do Ensino Médio. Neste sentido, afirma que,

Diante desse depoimento, buscamos ver o que pensam alguns autores a respeito do Projeto de Vida e do Projeto Profissional do Jovem para verificarmos se eles têm uma proximidade um com o outro o se eles se contrapõe, os autores sinalizam, que

O Projeto Profissional do Jovem - PPJ é um instrumento pedagógico utilizado pelos CEFFAs e tem por objetivo geral encaminhar o jovem para a profissionalização do trabalho rural, no sentido de melhorar renda e a qualidade de vida da família, servir como facilitador para o encaminhamento do jovem para o mundo do trabalho e como um elemento de desenvolvimento econômico e social do meio rural (POZZEBON; VERGUTZ, 2012, p. 10)

Desse modo, o PPJ, busca desenvolver no jovem uma atitude de valorização da comunidade em que vive, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico do meio ao qual pertence, facilitando o seu envolvimento no mundo do trabalho, com objetivo de profissionalizar o trabalho rural, bem como melhorar a renda da família e a qualidade de vida da mesma, ou seja o Projeto Profissional deve ser uma alternativa à juventude do campo na construção de um espaço mais agradável de viver, sendo assim o

Projeto Profissional do Jovem Educando: Ao iniciar seus estudos na CEFFA, o jovem será orientado a construir o seu Projeto de vida. Será um meio de o jovem concretizar as pesquisas dos Planos de Estudo, buscando conhecer melhor a realidade sócio-econômica, cultural, política e profissional regional. Ele deve começar a pensar no seu futuro como profissional. O Projeto será um meio de buscar inserção no mundo do trabalho, ou seja, de implementar um empreendimento que gere emprego e renda para o jovem e sua família. Com este instrumento, a CEFFA objetiva proporcionar aos jovens uma alternativa de futuro para o campo. Por isso, os Planos de Estudo deverão orientar-se nesta linha, da Orientação Profissional de jovens empreendedores rurais. Esta estratégia dependerá do grau de compromisso do jovem e, sobretudo, do apoio da família (QUADROS & BERNARTT, 2007, p. 10-11)

Além do mais, na filosofia das EFA's, esta mediação possibilita ao estudante a olhar melhor para o espaço em que vive e encontrar as potencialidades locais e através destas, desenvolver ser projeto produtivo com respeito à cultura local, às diversidades socioambientais e a comunhão familiar e comunitária, que neste processo poderá até desencadear a criação de cooperativas ou associações, apresentando desta forma, novas alternativas de gestão frente ao neoliberalismo. Ao analisarmos com um pouco mais de profundidade sobre o Projeto Profissional do Jovem da Pedagogia da Alternância em relação ao Projeto de Vida, percebemos que os dois, em um primeiro olhar podem até parecer similares, porém à medida que, se aprofunda o conhecimento veremos que os dois se diferem e muito, pois cada um pretende atender a demandas diferentes, o PPJ a uma política de vida, contra-hegemônica, enquanto que o Projeto de Vida, visa atender as demandas neoliberais, com vistas a exploração do trabalhador, assim sendo,

O Projeto de Vida se constitui um instrumento que o estado utiliza para governar condutas, moldando os estudantes de ensino médio, por intermédio do uso da matemática, estabelecendo um perfil de desejável estudante que atende às demandas específicas muito próximas de uma política neoliberal (SOUZA; SILVA, 2021, p. 670)

Nesta lógica, o Projeto de Vida, é um artifício utilizado pelo neoliberalismo como forma de pressionar ao jovem estudante a se comportar não como uma pessoa humanizada com emoções etc, mas como alguém, que tenha um pensamento mais racional, que aja em busca de sobreviver às lutas do mercado de trabalho, uma vez que ele deverá aproximar-se de viver sua vida, como se fosse a administração de um empresa em que traz metas e objetivos a serem atingidos, deixando a lógica da boa convivência em segundo plano, neste sentido,

O Projeto de Vida do Estudante tem como ponto de partida o autoconhecimento para a reflexão de metas a curto, médio e longo prazo, tendo como ápice a discussão de projetos futuros incluindo o profissional. Neste movimento de autoconhecimento o estudante será provocado a conhecer a si, entendimento e formação identitária, em suas potencialidades e limitações a partir de sua realidade, possibilitando o reconhecimento e desenvolvimento de suas competências socioemocionais, acadêmicas e profissionais com prospecção de futuro. Forma-se com isso o tripé que embasa toda a proposta da disciplina Projeto de Vida que é: pessoal, social e profissional (FRANÇA-CARVALHO, SOUSA, SÁ; ALCOFORADO, 2022, p. 6-7)

Ao olhar para o Projeto de Vida na prática, vemos que a disciplina deverá ser embasada em um projeto em que o estudante olhe para si, para o outro e para si como profissional, coloque metas de curto e longo prazo, para tentar se orientar para uma vida profissional futura, algo que destoa do PPJ, pois este não é trabalhando numa perspectiva de futuro, na maioria das EFA's do Piauí, eles acontecem na prática, então ao fim da 3ª série do Ensino Médio, os estudantes da Pedagogia da Alternância, já tem seus projetos produtivos aplicados. Ao aprofundar as análises sobre o Projeto de Vida, verificamos que

O desenvolvimento do Projeto de Vida dos Estudantes, como norteia a (BNCC) em ambiente escolar, desvela a necessidade de reestruturação ações educativas que visem à promoção das competências, de forma especial, destacando-se as três últimas citadas na (BNCC), a saber: a primeira prevê o conhecimento e o cuidado da saúde física e emocional, seguindo com a provocação ao aluno do ensino médio na prática de empatia, o diálogo, resolução de conflitos e cooperação. E por fim, o refletir e agir pessoal e coletivo com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, com tomada de decisões orientada por princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (FRANÇA-CARVALHO, SOUSA, SÁ & ALCOFORADO, 2022, p. 3)

Segundo os autores supracitados, o Projeto de Vida é desenvolvido para atender ao que preconiza a Base Nacional Comum Curricular, buscando a prática de atividades educativas, que busquem o desenvolvimento de certas competências, às quais são destacadas na citação acima, ponderando sobre a aplicabilidade deste instrumental, o movimento das EFA's, dos movimentos sociais tem uma percepção que ele na verdade promove é um reforço das individualidades, frente a coletividade tornando os sujeitos mais competitivos, algo próprio do capitalismo, e de certa maneira, preparando para o mercado mão de obra barata, que não se preocupará com ações da coletividade.

4.3. Os desafios enfrentados pelas EFAs no processo de implantação do Novo Ensino Médio nas EFAs do Piauí

Neste eixo trataremos dos desafios enfrentados pelas EFA's no processo de implementação do Novo Ensino Médio, destacando os principais elementos apontados pelos sujeitos como desafios vivenciados pela equipe pedagógicas das Escolas Famílias a partir da execução da nova matriz curricular instituída pela SEDUC, a partir de 2021, como parte do processo de institucionalização da Reforma do Ensino Médio.

Com base nos relatos dos sujeitos, organizamos os desafios com base em 3 eixos de análise: a) Os desafios políticos pedagógicos e metodológicos da implantação do Novo Ensino Médio, que envolve ao processo de adequação da proposta pedagógica e curricular; b) Os desafios políticos administrativos da implantação do Novo Ensino Médio, que estão associados à organização das equipe de trabalho, ao processo de lotação dos educadores, à distribuição das novas atividades e disciplinas e da operacionalização das mediações pedagógicas; e c) A redução da carga horária e os desafios da formação crítica dos jovens na EFAs, em que se discute a relação da diminuição da carga horária de sala de aula e a formação da juventude, demonstra-se a preocupação com qual o tipo de formação os jovens sairão desse processo.

4.3.1. Os desafios políticos pedagógicos e metodológicos da implantação do Novo Ensino Médio nas EFA's do Piauí

A partir dos diálogos estabelecidos com os sujeitos, verificamos que o processo de implementação do novo Ensino Médio trouxe alguns desafios e impactos no trabalho desenvolvido pelas EFAs, considerando os princípios e a concepção pedagógica da Pedagogia

da Alternância. Dentre os principais desafios apontados pelos educadores, destacam-se aqueles relacionados com relação a redução da carga horária das disciplinas da base comum, exceto Português e Matemática, que terá impactos na formação da juventude que frequenta as Escolas Famílias. Além disto, alegam também que a organização das disciplinas eletivas, que o Novo Ensino Médio obriga a inserir na matriz, tem se constituído num desafio para as EFA's, pois apesar dos depoimentos apontarem para algo positivo, observamos que há uma diminuição do tempo destinado às mediações pedagógicas, em relação ao currículo anterior e ainda temos como desafio a execução do Projeto de Vida.

Diante disto, os desafios podem ser observados em vários momentos desta caminhada, entre eles está a reestruturação da organização do currículo das EFA's, pois houveram questões relacionadas às áreas do conhecimento, que houve exclusão de disciplina na área das Humanas, como é o caso de Ensino Religioso e nas demais áreas teve diminuição de carga horária. Quanto aos itinerários formativos, as Escolas Famílias Agrícolas ofertam apenas o de Educação Profissional e Tecnológica, neste observamos que as disciplinas que existiam foram excluídas para se organizarem em áreas amplas, além disso houve a implantação de carga horária para o tempo comunidade.

Sobre o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio, os participantes destacam, que a proposta pedagógica e curricular, bem como, as estratégias de implementação não foram construídos com diálogos com a sociedade, foram impostos de cima para baixo. Neste caso, quem sofrerá as consequências são os de baixo, pois estão mais vulneráveis. Neste contexto, as Escolas Famílias Agrícolas estão perdendo, correndo o risco de perder sua identidade, conforme demonstram os depoimentos:

A princípio, nós estávamos muito preocupados, [...] tinha uma ansiedade muito grande para quebrar essa BNCC, porque foi imposto. [...] não foi construída pela população, não foi construída pelo ensino, já foi colocado de cima para baixo. E colocado de cima pra baixo e quem sofre mais é quem está em baixo. Eu acho que nesse momento quem sofreu muito foi a pedagogia da alternância, a Escola Família Agrícola está perdendo, confesso que ainda estamos perdendo, mas nós procuramos adaptar [...] dentro da BNCC. [...] É um processo que nós estamos vendo, está há pouco tempo agora e o processo que nós estamos vendo, como é que vai se adaptar. Eu hoje, vejo que nós estamos perdendo várias coisas, porque ainda não conseguimos se adaptar ainda a BNCC, mas eu vejo que requer mais, nós não podemos mais voltar. O que requer mais agora cada escola tentar se adaptar sem perder a identidade, sem perder a criatividade, a dinâmica da pedagogia da alternância com a BNCC (SUJEITO 4).

É claro que terá desafios, sim, terá desafios, terá avanços, terão recuos e isso a gente só vai poder dizer de concretamente, depois que a gente tiver

implantado nas três etapas. Nós estamos iniciamos o primeiro ano, vamos implantar este ano no segundo ano e próximo ano no terceiro ano. Agora, talvez os impactos que vamos ter será menores do que os impactos que teríamos com a matriz que foi proposta pela SEDUC. Talvez algumas pessoas podem dizer que as EFA's estão se dirigindo, estão perdendo isso, estão perdendo aquilo, mas a gente está avançando. [...] E a gente sabe que muitas vezes a gente erra, muitas vezes a gente acerta, tentando buscar o melhor para o nosso desenvolvimento, das nossas escolas. [...] Eu acho que a gente precisa de fato é implantar essa nova matriz para ver as possibilidades que ela vai nos oferecer, trabalhar com os educadores, com as coordenadoras, com as diretores, buscar fazer formações que garantam essa acessibilidade, esse conhecimento, essa integração, essa interdisciplinaridade que requer ainda mais. [...] Então, essa matriz em parte nos possibilita dar essa visibilidade também ao trabalho que é desenvolvido pelas EFA's, que antes a gente não tinha essa garantia. A gente vinha nas lotações e vinha como complemento, porque não tinha como garantir nada assim de concreto. Então, agora eu tenho algumas coisas que está mais visível, Está mais palpável, que está mais característico do trabalho que a gente pretende estar realizando a nossas escolas (SUJEITO 3).

Eu acho a proposta bem elaborada. Porque a gente já organizou a matriz. A matriz ela está coerente com aquilo que a gente buscava um reconhecimento da SEDUC, da Secretaria de Educação do Piauí, em relação aos instrumentos pedagógicos alguns ajustes ainda precisa ser feitos. A gente não sentou mais para ter esse diálogo sobre esses ajustes, Haja visto que, já estamos caminhando pro terceiro ano, de implementação. Então assim, acredito que alguns ajustes ainda precisa ser feito. Porém eu não acredito que vá desvincular totalmente o nossos princípios, porém esses ajustes já precisa ser direcionados para gente solucionar (SUJEITO 6).

O participante 4 relata que a instituição da reforma do Ensino Médio gerou uma certa ansiedade e receio do que poderia acontecer, uma vez que a reforma aconteceu de forma abusiva, de uma hora para outra, sem que houvesse diálogo com a sociedade. Com isso, o movimento se preocupou com a destinação dos caminhos da PA. Neste depoimento, observamos que há uma contradição, pois a percepção do participante 4 é que a Pedagogia da Alternância está perdendo, no entanto não ver possibilidades de voltar atrás, isso demonstra que não ver outras perspectivas para avançar na discussão e promover as mudanças necessárias à preservação da identidade da alternância no Piauí.

Já o participante 3 destaca que tudo que é novidade é um desafio, toda mudança terá impactos, alguns negativos, outros positivos. Enfatiza ainda que a matriz inicialmente apresentada pela SEDUC trazia muitos prejuízos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas realizadas pelas EFA's. No entanto, enfatiza que a capacidade de articulação do movimento da Pedagogia da Alternância no Piauí foi muito importante para desenvolver um trabalho coletivo de discussão, organização para evitar que os impactos fossem ainda maiores.

Por outro lado, o participante 3 assevera que para superar os desafios que estão dispostos com a nova organização do Ensino Médio, que ainda está em processo de implantação, é necessário que as equipes pedagógicas, os educadores se apropriem desse processo. Para isto acontecer é preciso que haja formação, que se busque formações para dirimir estas situações. Outra questão importante apresentada pelo participante é que se faz necessário as Escolas Famílias Agrícolas fazer trocas de experiências para ver como se pode construir novas estratégias coletivas de implementação da proposta político pedagógicas das EFA's com o objetivo de minimizar os impactos e desafios na Pedagogia da Alternância.

Analisando os depoimentos, verificamos que os participantes 3, 4 e 6 destacaram que o processo de implantação do Novo Ensino Médio no Piauí para as EFA's, causou tensões aos grupos que discutem a Educação do Campo no estado, principalmente devido aos riscos de descaracterização da Pedagogia da Alternância, uma vez que o novo Ensino Médio está alinhado com as políticas neoliberais que tem influenciado a educação brasileira nas últimas décadas.

Com a inquietação do movimento foi iniciado um trabalho coletivo da equipe pedagógica da AEFAPI junto com as escolas foi de suma importância para se chegar a um consenso sobre as matrizes curriculares e os ementários, de forma que diminua os impactos na execução do NEM nas EFA's, se destaca ainda que foi assegurado na matriz a inclusão das mediações na matriz, com isso garantiu-se a valorização delas no processo de formação da juventude do campo, isto foi um impacto positivo, no que tange ao novo ensino médio, no entanto ainda é cedo para apontar os desafios imposto por esta nova forma de organização do Ensino Médio nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí.

Sobre as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio e os impactos no trabalho desenvolvido nas Escolas Famílias Agrícolas, os participantes destacaram que as mudanças trazem impactos, que é necessário refletir sobre o tipo de formação que se pretendendo ofertar à juventude, principalmente num país com dimensões continentais como é o Brasil:

Eu acredito que toda mudança ela traz um impacto, a gente tem que só mensurar o que que isso vai ser para nossa realidade, infelizmente é como eu estava falando, dentro dessa reflexão de tipo de escola que nós estamos pensando em quanto país, traz um pouco de desesperança para gente, porque parte do que se buscava tanto antes e que a gente via, ainda em dois mil por aí que era uma proposta de principalmente pensar assim nos diversos tipos de educação que nós temos. Educação quilombola, educação indígena, educação do campo, educação, então assim, [...] esse novo ensino médio está querendo é padronizar, Então essa padronização ela sempre vai cair com situações muito delicadas para o processo, da gente pensar numa educação que seja efetiva (SUJEITO 5).

Porque se você está falando sobre uma educação que tem uma proposta e de transformação de realidade, de proposta [...] de ir além da sala de aula, então você tem que lidar e olhar aquela realidade e as realidades a gente sabe do nosso país, então em termo de tamanho, em termos de é cultura, em termos de regiões são muito diferentes, Então assim esse impacto eu acho que nacionalmente a gente já sente, em termo local a gente pode dizer, que claro a gente tem preservado, boa parte dos nossos bons professores, [...] que realmente se identificam com a pedagogia da alternância. Porém, querendo ou não, a gente já tem que pensar em redução de equipe. A gente já tem que às vezes se isso não vem, com a naturalidade de mudanças pessoais e de processos mesmo que acontecem infelizmente causa para gente uma perda imensurável, porque são pessoas que a gente tem investido em formação são pessoas que já entendem a nossa proposta (SUJEITO 5).

Uma coisa muito interessante, que eu estava vendo é a questão dos livro, eu vejo que os livro, os livro para nós foi um avanço muito grande. [...] Por quê? Nós estamos trabalhando o plano de formação. O plano de formação [...] a gente trabalha os planos de estudos, a maioria são dez sessões das EFA's. Tem umas que vai se oscilando. Mas o que a gente coloca são dez sessões nas EFA's, [...]. Que a gente não fica ligado ao livro didático. Não, e o livro didático seria uma um apoio para o plano de formação. E hoje se a gente for analisar pegando um livro didático da BNCC ele não tem conteúdo propriamente como tinha antigamente um capítulo mais de cinco, dez página do teu capítulo. Simplesmente são todos sintetizados. Faz com que [...] o plano de formação seja trabalhado em cima disso, o livro ele não está mais adaptado para você passar o ano todinho seguindo o livro. Ele simplesmente tem tópicos muito vagos para que vocês possam fazer uma pesquisa, para que o próprio monitor possa fazer uma pesquisa. E isso aí, eu vejo que nós ganhamos muito nessa questão didática enquanto livro didático. Porque o professor, o monitor nosso não vai ficar mais só seguindo o livro. Ele vai ter que procurar outras fontes pra ser a colocada dentro do plano de estudo (SUJEITO 4)

O professor está se sentindo um pouco perdido com relação ao livro, porque geralmente o livro era um instrumento básico para suas aulas, hoje não. Hoje o livro não é um dos principais é um dos instrumentos, então isso vai requerer uma preparação maior para os professores e uma base para eles poderem desenvolver isso, mas a gente está fazendo, buscando fazer, não deixar de lado o currículo (SUJEITO 7).

É um desafio, porque [...] é uma experiência nova, isso mexe muito com algumas formas que o professor vem trabalhando. Com essa nova matriz você tem lá sessão familiar e sessão escolar que muitas vezes você não passava o conteúdo, não é trabalhado isso e aí você tem que trazer essa análise trazer essa disciplina para dentro da sessão familiar, [...] o professor vai continuar seu conteúdo lá na sessão familiar. Então isso vai mudar um pouco da forma pedagógica também. Então, o professor, o monitor, ele tem que está por dentro do que se trata a pedagogia da alternância, de como ela trabalha. Então isso vai fazer, isso vai necessitar também uma capacitação para os monitores das escolas. Então isso possa [...] gerar um impacto. Eu espero um impacto positivo, e também a não só o professor, mas também o educando (SUJEITO 7).

Na visão do participante 05, o Novo Ensino Médio trazer a tese da padronização do currículo, que é algo um tanto contraditório, pois nosso país é diverso e necessariamente, essa diversidade precisa estar marcada também nos fazerem pedagógicos. Destaca ainda que este retrocesso causa desesperança e desmotivação nos profissionais da educação.

Com relação ao novo livro didático adaptado à Reforma do Ensino Médio, notamos que há uma divergência entre os participantes 04 e 07. Enquanto o primeiro, destaca que livros didáticos estão chegando muito menores, com poucos conteúdos, organizados em capítulos bem resumidos e que isto dar maior liberdade aos professores para trabalhar com outras fontes de pesquisa; o participante 07 afirma que os professores estão meio perdidos com o uso do livro didático, tendo em vista que o livro é um instrumento básico para os estudantes das EFAs. Para este professor, a produção de livro com conteúdos reduzidos e/ou abordagem superficial vai exigir uma preparação maior dos professores.

Diante disso, avaliamos que o livro didático tem uma importância significativa para a execução do trabalho docente, pois nele está a base do conhecimento a ser discutido com os estudantes, por outro lado, as EFA's atendem a jovens que, em sua maioria, veem de uma situação econômica frágil e o livro didático para estes é um dos poucos mecanismos de pesquisa, pois na zona rural, apesar de ter melhorado a questão do acesso à internet, ela ainda não é democratizada a toda a população, em especial os advindos de regiões do campo.

4.3.2. Os desafios políticos administrativos da implantação do Novo Ensino Médio nas EFA's do Piauí

No que tange aos desafios políticos administrativos, observamos que há alguns impactos que necessitam de atenção especial, entre eles a lotação dos educadores, a perda de carga horária dos componentes curriculares, que significa também a perda de professores, e a organização das aulas para o tempo comunidade, algo que as EFA's do Piauí não estava habituada em relação aos componentes da área técnica, além de que toda mudança gera impacto de um jeito ou de outro. Diante disto, os participantes relatam os desafios políticos e administrativos enfrentados nas Escolas Famílias no Piauí:

Um impacto que vem, querendo ou não, é com relação a lotação. A base comum vem sofrendo um pouco com a perda de carga horária de algumas disciplinas, principalmente Física, Química, então isso é [...] um impacto que vem chegando e alguns professores vai ter que se adequar a essa realidade também. E aí da base técnica, que eram a disciplina que era de oitenta horas, tinha algumas disciplinas que vai pra cento e vinte horas também o aumento

da carga horária técnica também. Então é um desafio. Eu estou esperando a formação da primeira turma para poder fazer uma avaliação com essa nova BNCC. Mas a gente está abordando conteúdos que nunca eles tiveram. Tem algumas coisas que a SEDUC está nos mandando, tem algumas coisas que ela manda para gente poder cumprir. A gente analisa bem isso se a gente vai abordar isso [...] se a gente segue, mas querendo ou não nós temos um processo de estadualização, nós temos que mostrar alguns resultado para a SEDUC. Então nós temos que [...] assim não aceitar todos mas algumas, com [...] ressalvas algumas coisas (SUJEITO 7)

A questão que é vista como impacto foi apontada pelo participante 7, que trata sobre a lotação, afirma que a base comum tem sofrido bastante uma vez que perdeu muita carga horária, saiu de 80h para 40h em alguns anos e, por outro lado, disciplinas da base técnica saíram de 80h para 120h. No entanto, boa parte dessa carga horária não é presencial, é para o tempo comunidade. O participante também afirma que no momento ainda não dá para avaliar o tamanho dos impactos do NEM na vida dos estudantes, que ele está aguardando o primeiro ciclo para avaliar os resultados disto. Este aspecto das aulas na sessão familiar, é necessária atenção da gestão escolar para garantir que o professor envie material didático para que os estudantes façam em casa, uma vez que o controle disto é bastante difícil, se o educador não fizer um bom planejamento, se organizar para acompanhar isto, acaba se perdendo no processo.

Outra preocupação é sobre as demandas da SEDUC para as escolas, no relato percebemos que estas vem de forma impositivas e as escolas ficam em meio a uma trincheira, pois se for dar conta de todas as demandas da Secretaria, vai diminuir os espaços e tempos de formação da juventude nas EFA's, neste sentido as escolas ficam meio perdidas, ou faz fluir o seu projeto, ou segue as demandas, que muitas das vezes não dialogam com o processo de formação da juventude que acessa as Escolas Famílias.

4.3.3. A redução da carga horária e os desafios da formação crítica dos jovens na EFAs

Um desafio importante destacado pelos participantes está relacionado a redução da carga horária da formação básica com a implementação do Novo Ensino Médio. Na visão dos professores, as disciplinas da base comum quase todas perdem carga horária, exceto Português e Matemática, aspecto que pode fragilizar a formação dos jovens, pois poderá haver uma redução na apreensão de conhecimentos básicos, conforme demonstram os depoimentos:

Olha esse foi um dos pontos que se mais gerou polêmica, que nós trabalhávamos mais de duas mil horas e a lei limitou ao máximo mil e oitocentas horas. É claro que algumas disciplinas ficaram em carga horária uma aula por semana e isso tem um impacto naquilo que nós imaginamos ser

o ideal. Mas também acho que a gente pode trazer outros elementos com a carga horária de duas mil horas na base comum. O percentual de alunos que conseguiram é o resultado como aprendizagem adequada no estado ele é somente três por cento. Que eu posso tirar disso? É que a o simples aumento de carga horária não garante aprendizagem, que eu penso que pode ser feito [...] uma política aí de novo volto para formação é um processo de desconstrução e reconstrução é de você sair que o escopo de uma disciplina pra começar a olhar área. Começar a olhar a área. [...] Eu enquanto professor de humanas, [...] não posso ficar alheio, por exemplo, ao aspecto de linguagem que são inerentes a eles, então essa abertura do olhar acho que nós vamos ter que nos reinventar para a garantia as aprendizagens (SUJEITO 1).

É poderá, mas se o professor souber trabalhar bem ele pode dentro dessa carga horária [...] trabalhar, mas não às vezes só uma carga horária, mas é trabalhar com as habilidades e competências, onde dentro de uma carga horária menor esse estudante ele possa conseguir o aprendizado que seria às vezes assim a quantidade de horas não é o que refere o aprendizado, porque vai depender muito do trabalho do professor, é ele está ali [...] aquele momento para orientar, para ser o mediador. Mas ele pode fazer com que esse estudante fora da sala de aula ele busque aquele conhecimento. Inclusive os instrumentos pedagógicos dão essa oportunidade para eles, Então dentro da ementa, dentro da competência de planejamento da escola e vai fazer com que esse estudante pesquise mais, busque mais, porque o professor não é para estar ali é aquela carga horária só levando conhecimento, mostrando e sim é ser um mediador que esse estudante possa buscar esses conhecimentos (SUJEITO 2).

Uma outra questão levantada pelos participantes 1 e 2, que representam a SEDUC-PI defendem a tese de que a carga horária menor poderá ser melhor otimizada, que a carga horária maior não seria garantia de aprendizagem, para eles o educador precisa trabalhar com foco nas competências, pois esperam que os estudantes possam adquirir as habilidades implicadas pelas competências. Então, fica a indagação: “Será se com carga horária menor, os estudantes oriundos do campo, teriam como aprender, recuperar as aprendizagens?”. Uma vez que eles vêm com sérios problemas em sua formação, seria possível com carga horária menor ter uma formação de qualidade, ou seja isto é das faces do caráter perverso dessa reforma.

Na visão do participante 1, a mudança na carga horária das disciplinas do Núcleo Comum foi algo muito polêmico nas discussões para a construção no NEM, pois nas EFAs a base comum tinha mais de duas mil horas aulas e com a nova organização do Ensino Médio teve que diminuir para mil e oitocentas horas. Ele crer que o prejuízo não será grande e defende que uma carga horária maior não garante aprendizagem e aponta caminhos para ampliar as aprendizagens dos jovens estudantes, é que seria necessário trabalhar por área e competências para que os jovens pudessem ter acesso aos conhecimentos. Sobre os impactos com a redução da carga horária das disciplinas os participantes afirmam que:

De fato teve uma redução das da carga horária, que é uma coisa que a gente sabe que prejudica um pouco esse processo, essa caminhada. Teve a redução nas disciplinas, principalmente Sociologia Filosofia, História, Geografia, e algumas delas desapareceram total, dessa matriz, como Ensino Religioso. Então assim, o que requer de nós, um trabalho ainda maior um envolvimento ainda maior, porque a gente sabe que dentro do trabalho da pedagogia da alternância a gente não se limita apenas aos conteúdos da nossa disciplina, deve existir de fato um entrelaçamento entre esses conteúdos, entre a aprendizagem e se a gente de fato vivenciar o plano de formação, se a gente de fato viver o que realmente requer e pede a pedagogia da alternância nas escolas famílias esses problemas serão menores do que nas outras escolas por conta nossa metodologia de trabalho. [...] Então, a gente tem que fazer com que de fato estes elementos sejam incorporados dentro da nossa vivência, das nossas discussões, dos nossos diálogos, das nossas rodas de conversa. Nós temos aí os serões que podem ser também para aprofundar alguns temas que a gente sentir que possa ser necessário se aprofundado nós temos momentos de socialização, de visitas, de colocação em comum, até mesmo as intervenções externas, as atividades de retorno podem também servir para suprir essas necessidades que possam de a ficar faltando por conta dessa ausência dessa carga horária, que foi retirada dessas disciplinas, então assim, eu percebo que as EFAs ela tem esse elemento diferenciado das outras escolas, por conta do trabalho que a gente realiza nas escolas famílias (SUJEITO 3).

Fragiliza e é muito, [...] Por quê? A partir do momento que você tira a carga horária, você vai perder mais conhecimento dentro da sala de aula, vai perder mais acompanhamento do monitor dentro da sala de aula. E o que a gente coloca é que trabalhando dentro da sala de aula, ele também fortalece mais seu próprio conhecimento e faz com que o aluno, quando vai para o seu familiar tem uma bagagem mais avantajada como diz para levar para própria família. E a gente se preocupa muito porque, quando diminui essas grades, é essas horas aulas nós temos vários problemas que vai também afetar na própria na própria EFA, porque nós precisamos trabalhar os instrumentos pedagógicos, nós precisamos colocar os instrumentos pedagógicos, conforme as disciplina também, disciplina conforme os instrumentos pedagógicos. E perde muito assim o foco, porque como as aulas são poucas, a gente não consegue muitas vezes colocar o que nós queremos colocar. Porque o tempo fica muito limitado e precisa simplesmente só dar aquelas [...] encaminhamentos dentro dessas aulas, que são praticamente [...] tem uma hora de aula de uma disciplina. Ensino religioso, de Artes, essas disciplinas não tem como transmitir o que a gente quer dentro de uma hora numa semana perde muito [...] nessa questão (SUJEITO 4).

É porque assim a nossa educação, a gente não pode estar falando da educação, apenas a educação do campo, mas os nossos alunos, eles não vem dessa realidade é, por exemplo aqui [...], enquanto escola família agrícola, ensino fundamental e ensino médio muitos dos nossos alunos vem de educação multisseriada. Então assim, se a gente for pensar em relação a essa questão de como a educação, ela é prejudicada em relação à questão de tempo, em termo de disciplina é muito mais profundo essa discussão. Essa discussão a gente está falando qual proposta de educação que nós queremos, porque assim enquanto a gente foca um ensino médio que tem como objetivo praticamente alfabetizar os alunos, aí a gente está falando de uma educação que está pensada ainda com a estrutura de não ter uma base. [...] Então para isso a gente precisaria ter mais creches, a gente precisaria ter mais ensino fundamental com uma proposta de alfabetização que realmente desse suporte para que os alunos

não fossem lá no fundamental dois e no ensino médio apenas alfabetizados funcionais. Então assim, hoje a gente está lidando com pessoas que estão pensando no ensino fundamental dois e ensino médio como, apenas para alfabetizar. Por isso esse foco no português e no matemática principalmente pensando em resultados. Enquanto a gente não sair dessa estrutura ou mentalidade de se alcançar se alcançar resultados comprometendo o aprendizado a gente não vai ter uma proposta realmente transformadora de educação (SUJEITO 5)

Eu acredito que sim porque a formação geral básica ela é de suma importância para formação desse cidadão que a gente está construindo. O ensino médio são três anos, mas o tempo voa e se a gente não ter uma proposta realmente coerente para aquilo que a gente precisa e com a matriz tendo as disciplinas da base comum com diminuição de carga horária vai fragilizar com certeza o nosso processo pedagógico. Haja visto que a gente vai ter professores desmotivados, porque a aula corre muito rápida, tem disciplinas que a gente tem duas aulas semanais, e qual é a qualidade de conteúdo que vai ser absorvido em duas aulas semanais, sendo que a gente trabalha o molde da pedagogia da alternância, os meninos ficam quinze dias na escola. Então no final da sessão ele só tem quatro aulas a cada quinze dias e isso é muito pouco, então acredito que é como eu disse anteriormente, a gente precisa sentar e reajustar, realinhar algumas situações dentro da matriz (SUJEITO 6).

Então assim, se a gente quer valorizar os instrumentos pedagógico, a gente teve que diminuir essa carga horária na base comum, então tem e isso vai mudar também é e hoje foi até uma discussão nós estávamos fazendo porque assim antigamente o professor ele vinha com o livro, pegava o livro, então numa aula e ligava na outra aula, ou seja, hoje um professor que só tem quarenta horas, então dá duas aulas por semana. Se ele se apegar ao livro, então ele não vai concluir, ele não vai concluir o raciocínio, uma aula de cinquenta minutos, sessenta minuto cinquenta minuto vamos supor dentro das Efa é então isso faz com que o aluno não conclua, o professor não conclua o seu conteúdo se ele não se adaptar a essa realidade, então eles tem ele tem que buscar essa realidade e tem que se adequar a essa realidade também, esse novo, é pelo um lado é o português é a matemática, que são a base, então permanece uma carga horária é elevada também, então dá uma sobrecarga pra esses professores, enquanto os outros ter uma sobrecarga menor também. E isso pode pesar um pouco. Então daí eu acho que vai depender muito do professor e aonde o professor vai ter que ter toda uma habilidade pra trabalhar com isso (SUJEITO 7)

Os participantes 3, 4, 5 e 6, relatam que a diminuição de carga horária das disciplinas da formação geral gera impactos negativos, uma vez que com a diminuição da quantidade de horas semanais, os professores na maioria das vezes nem consegue explicar os assuntos, fica mais no campo do encaminhamento, pois é muito pouco tempo para se trabalhar os componentes curriculares que tem uma aula semanal, ao final de um mês os estudantes terão visto duas aulas. Neste sentido, trará desafios e problemas para a formação dos jovens, conforme destaca Nobre (2022, p. 1):

Embora tenha ocorrido um aumento da jornada escolar, a redução da carga-horária dessas disciplinas se apresenta como um ponto de preocupação para esses docentes, tendo em vista a complexidade dos conteúdos a serem trabalhados e o pouco tempo disponível. Assim, o desenvolvimento da proposta do Novo Ensino Médio, ainda em fase inicial de implantação, instiga diversas discussões e incertezas na prática do processo de ensino e aprendizagem

Desse modo, o aumento da jornada escolar não reflete em mais tempo de aprendizado, de trabalho com os assuntos/conteúdos, isto preocupa a ação docente, outro fator que também está nesta discussão é que o atual ensino médio está em fase inicial de implantação, o que poderá gerar muitas incertezas no processo de formação da juventude, neste sentido, o participante 3, lembra ainda que é necessário se reorganizar, ter noção do trabalho escola para aproveitar os espaços e tempos da PA para superar as lacunas deixadas pelo Novo Ensino Médio em algumas áreas do conhecimento, com vista a diminuir os impactos na formação de nossos jovens. Enquanto isto, o participante 4 reforça que os prejuízos com a redução da carga horária, implica em dificuldades para organizar os programas de ensino semanal, pois muitas disciplinas ficaram com 1 ou 2 aulas.

Por outro lado, a participante 5, coloca com preocupante a diminuição da carga horária, pois os desafios da carga horária da formação geral diante de uma realidade em que os estudantes das EFAs vem de uma formação precária no campo, aprofunda ainda mais os desafios e as dificuldades para se trabalhar uma formação concreta e crítica com estes jovens. Bem como o participante 6, relata que a carga horária menor possa comprometer o projeto histórico de formação nas EFAs, pois poderá impactar nos princípios de formação da juventude da pedagogia da alternância, uma vez que com uma matriz limitada, as escolas poderão não cumprir com seus objetivos, que é levar determinados conhecimentos em determinadas áreas essenciais à formação da juventude do campo.

O participante 7, traz em seu depoimento acima, a questão das mediações pedagógicas nas EFA's, que por conta do Novo Ensino Médio ficou na matriz como disciplinas Eletivas, e para ter estas, foi diminuída a carga horária da formação geral básica, o que gera perda de conteúdo por parte da formação dos estudantes e o educador precisa estar atento para mediar o máximo de informações possíveis aos estudantes sob o risco de não atender as necessidades formativas dos jovens.

Com estes fatores, ampliam-se os desafios da formação crítica dos jovens na EFA's, pois, se o tempo pode estar comprometido, como relata o participante 5 que em seu depoimento aponta para os impactos pelo caráter e o viés político da Reforma e da padronização, que neste

sentido, gera impactos imensuráveis, pois é contraditória aos princípios da PA, que de certo modo vai gerar problemas na formação da juventude, pois a EFA ela pretende formar jovens integralmente para a vida, que se tornem pessoas boas, que possam contribuir para o desenvolvimento do meio em que vive e não apenas um mero escravo do mercado de trabalho.

Eu acredito que o pior impacto que tem vinculado a essas questões que a gente está lidando no novo ensino médio é da formação dos alunos. Hoje é muito mais fácil eles acharem que, por exemplo outras escolas tenham mais atrativos [...] do que a pedagogia da alternância, porque estão apenas focados na parte profissionalizante de achar que sai com profissão e a gente sabe que o nosso objetivo enquanto educação não é formar para o mercado de trabalho. O nosso objetivo é formar para vida, é formar a pessoa integralmente, e formar principalmente olhando essas partes que eu acho que é muito importante, além dessa parte do conhecimento, mas a parte humana, a parte também que a gente ver da política, da crítica mesmo, você tem um olhar crítico sobre a realidade. Então isso está se perdendo muito. Nos nossos tempos (SUJEITO 5).

O participante 5 aborda um tema interessante que é a questão da formação nas EFA's, neste sentido, observamos que o propósito da Pedagogia da Alternância é ofertar em seus projetos educativos uma formação mais ampla, com um viés de educação crítica, emancipadora, como confirma (RIBEIRO; NOGUEIRA; PRATA; GOMES, 2022, p. 6), “a pedagogia da alternância possibilita uma reflexão crítica sobre a realidade da população em que se encontra inserida, pois possibilita diversas experiências no percurso formativo ao longo de tempo e espaços diversos, com o objetivo de formação integral do sujeito do campo.”, ou seja, a Pedagogia da Alternância: “Apresenta-se como uma educação crítica, ética, política, sustentada em uma visão de produção agroecológica e preservação da vida, buscando a emancipação das populações camponesas” (RIBEIRO; NOGUEIRA; PRATA; GOMES, 2022, p. 6).

Podemos perceber que a Reforma do Ensino Médio, tem como objetivo atender às necessidades técnicas e ideológicas do capital, na medida em que a justificam pela necessidade de assegurar uma formação técnico-profissional aos jovens que garanta uma formação aligeirada e o fluxo de mão de obra “qualificada” para o mercado de trabalho (RESENDE; GALVÃO; GUEDES; BIANCHINI, 2022, p. 938)

Diante da implementação do Novo Ensino Médio e a BNCC, que são projetos neoliberais, verificamos há projetos educacionais em disputas, pois este se contrapõe a visão do que propõe a Pedagogia da Alternância, uma vez que “desafia a didática sustentada no capitalismo, para construir uma nova história da educação nos espaços de luta e resistência

camponesa, como instrumento de crítica a educação hegemônica.” (RIBEIRO; NOGUEIRA; PRATA; GOMES, 2022, p. 6). Deste modo,

A Reforma do Ensino Médio, mediante à flexibilização do currículo, por meio da oferta de diferentes itinerários formativo, tem como objetivo atender às necessidades técnicas e ideológicas do capital internacional determinadas pelo Banco Mundial e, ao contrário de ampliar as oportunidades de formação dos jovens brasileiros, contribuirá para o aprofundamento da desigualdade social e de acesso a um ensino público de qualidade socialmente referenciada (RESENDE; GALVÃO; GUEDES; BIANCHINI 2022, p. 938)

Neste sentido, a Reforma do Ensino Médio brasileiro mediante à flexibilização do currículo, formação por itinerários buscam exclusivamente atender as ideologias do mercado internacional, alinhada à política do Banco Mundial, que ao invés de proporcionar melhor formação à nossa juventude, contribui para o aumento da desigualdade social e ao acesso ao ensino público de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia da Alternância surgiu na França, em 1935, a partir da iniciativa de um grupo de agricultores e líderes sociais, em um período marcado pelas políticas de industrialização e de valorização do modelo de vida urbano. Neste contexto, os jovens camponeses tinham que se deslocar para a cidade para estudar. Diante disso, lideranças sindicais e religiosas organizaram-se com os camponeses e criaram as *Maisons Familiales Rurales* que deu origem a Pedagogia da Alternância e as Escolas Famílias Agrícolas.

Com o sucesso da primeira experiência, as *Maisons Familiales Rurales* se expandiram em solo francês e, posteriormente, difundiram-se por outros países da Europa. A Pedagogia da Alternância chega ao Brasil, em 1969, já a partir das experiências italiana das *Scuola della Famiglia Rurale*, através do padre italiano Humberto Pietrogrande.

No Brasil, a projeto educativo da PA é uma experiência que conta com uma metodologia e estrutura pedagógica que dialoga com os princípios da Educação do Campo e volta-se para o atendimento das necessidades dos camponeses, pois tem o compromisso de valorização do seu modo de viver, do fortalecimento da organização coletiva destes sujeitos, bem como provoca os jovens e suas famílias a serem protagonistas do processo de transformação social, associado à luta em defesa desenvolvimento sustentável das comunidades.

A Pedagogia da Alternância é um projeto que parte do princípio de que para executar um bom trabalho, deve-se aplicar os conteúdos/trabalhos de forma significativa. Para que isso aconteça é necessário observar o contexto social em que o educando e sua família se inserem, pois é a partir dali que serão mediados os conhecimentos, tendo em vista que as experiências vivenciadas pelos jovens nas comunidades têm um potencial formativo significativo. Isto, contribui para a inserção da família nas atividades escolares, constrói novas relações políticas, culturais, afetivas com o equipamento escola, favorece o fortalecimento das relações sociais dos jovens, das famílias para com a escola e comunidade, bem como enriquece os processos formativos nos diferentes tempos e espaços de formação.

Durante estes 50 anos, as Escolas Famílias Agrícolas têm dado uma contribuição importante para a formação crítica da população do campo, a partir de seus projetos educativos voltados à formação integral do estudante. As inúmeras atividades educativas desenvolvidas pelas EFAs buscam incentivar os jovens a se inserirem no meio socioprofissional, através de projetos de pesquisas e intervenções que visam a compreensão crítica da realidade do campo e a produção de novos conhecimentos que favoreçam a melhoria da qualidade de vida nas comunidades. Nesta perspectiva, a Pedagogia da Alternância favorece um processo interativo

entre os espaços e tempos de formação e faz uma relação de ação-reflexão-ação contribuindo para o desenvolvimento local.

No entanto, o processo de implementação do novo Ensino Médio tem gerado inúmeras preocupações e tensões dentro do Movimento das Escolas Famílias Agrícolas, tendo em vista os riscos de descaracterização da Pedagogia da Alternância e do Projeto de Formação das EFAs, resultado na perda de sua identidade e dos seus princípios políticos e pedagógicos.

O novo Ensino Médio foi instituído em 2017, a partir da medida provisória n. 746/2016, assinado pelo presidente Michel Temer, sem qualquer diálogo com os profissionais da educação e com o próprio poder legislativo brasileiro.

Concebido a partir do ideário político neoliberal, a Reforma do Ensino Médio propõe uma reestruturação profunda na proposta pedagógica e curricular deste nível de ensino, com a implementação das áreas de conhecimento e os itinerários formativos, que impacta na redução da carga horária da formação básica, principalmente nas disciplinas historicamente voltadas à formação crítica dos jovens. No caso das escolas de educação técnica profissional, como é o caso das Escolas Famílias Agrícolas, verificamos que houve uma redução significativa nas disciplinas associada à formação mais ampla acerca do mundo do trabalho e das bases teóricas que dão sustentação a uma formação profissional sólida.

Diante deste contexto, verificamos que o Novo Ensino Médio poderá aprofundar o fosso social que existe em nossa sociedade, pois precariza os conhecimentos para os setores sociais mais pobres, podendo aumentar as desigualdades sociais, uma vez que a população mais vulnerável não terá acesso aos conhecimentos da mesma forma como aqueles jovens de famílias mais abastadas, pois estes vivem apenas para estudar, enquanto aqueles normalmente precisam trabalhar para ajudar no atendimento às necessidades básicas de sua família. Outro fator que observamos é que com a diminuição da carga horária dos componentes curriculares, haverá conseqüentemente a diminuição de temas voltados à compreensão dos problemas sociais, políticos e econômicos vivenciados pelos jovens na sociedade.

A partir das análises realizadas sobre a implantação do Novo Ensino Médio nas EFA's do Piauí, verificamos que este processo teve início com a SEDUC organizando a comissão ProBNCC com o objetivo de estudar formas para realizar a implantação da nova legislação e no Piauí não foi diferente. A Secretaria criou suas comissões e grupos de estudos, para posteriormente começar a dialogar com alguns setores da educação e começar a construção das matrizes curriculares, as ementas e os ajustes no currículo do Estado. Em seguida, apresentarem a proposta do Documento “Currículo do Piauí” ao Conselho Estadual de Educação para aprovação e implementação do novo formato do Ensino Médio.

Diante deste contexto, o Movimento das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, liderados pela AEFAPI, convocou os representantes da Secretaria de Educação, as escolas e as universidades públicas para discutir sobre a matriz do novo Ensino Médio das EFAs e os possíveis impactos na Pedagogia da Alternância. Neste processo de mobilização, foram organizadas reuniões, cursos e seminários com o intuito de compreender a proposta do novo Ensino Médio e os possíveis impactos geraria nos princípios defendidos pela Alternância. A partir de 2020, devido a pandemia de COVID-19, os processos de discussão e organização passaram a ser realizado por meio de reuniões e eventos virtuais e remotos.

Em 2020, a equipe técnica da Unidade de Educação Técnica e Profissional (*UETEP*), da Secretaria Estadual da Educação, apresentou para o Movimento a matriz curricular do Novo Ensino Médio elaborada pela Comissão da SEDUC para as EFAs e os Centro Estadual de Educação Profissional Rural (*CEEPRU*). No entanto, as representações das EFA's não concordaram com a proposta apresentada, por considerar que aquela matriz curricular traria impactos significativos no projeto de formação das Escolas Famílias.

Em virtude disto, o Movimento das Escolas Famílias Agrícolas constituiu uma comissão interna, composta pela coordenação pedagógica das 17 EFAs, com o objetivo de fazer um estudo da matriz curricular antiga, buscando fazer as adequações necessárias para atender as exigências legais e o formato do novo Ensino Médio. Após o trabalho de estudo e análise, a Comissão Interna apresentou a nova Matriz Curricular das EFAs para a SEDUC e o Conselho Estadual de Educação do Piauí. A partir das articulações políticas realizada pelas EFAs, a matriz proposta pelo Movimento foi aprovada pela SEDUC.

Ao verificar as principais mudanças no currículo das EFA's do Piauí, diante da Implantação do Novo Ensino Médio, os componentes passam a ser organizados por área de conhecimento, com a exclusão de disciplina de Ensino Religioso e a diminuição da carga horária dos componentes curriculares propedêuticos, exceto Português e Matemática, que consequentemente trará dificuldades aos educadores em trabalhar os conhecimentos de forma mais aprofundada com os estudantes.

No que tange aos componentes curriculares da área técnicas, as mudanças ocorridas foram em torno da exclusão dos componentes mais específicas para ficarem com um arcabouço mais genérico, exemplo, todos os componentes que tinha na área animal, tornaram-se apenas uma Zootecnia, assim como os da área agrícola viraram Agricultura ou Agroecologia, nos três anos do Ensino Médio. Aparentemente, houve o aumento na carga horária de algumas horas dessas disciplinas, no entanto, foram colocadas para o tempo comunidade, o que vai exigir do

professor uma nova organização para poder atingir os objetivos esperados com o componente curricular.

Devido a implantação de Componentes Eletivos, houve algumas mudanças com relação às mediações pedagógicas da alternância, que passaram a integrar a matriz do Novo Ensino Médio, com a destinação de carga horária e professor específico para o desenvolvimento destas atividades. Se por um lado, foi algo positivo pelo reconhecimento destas atividades pela SEDUC, por outro, há anseios sobre isto na prática, pois a carga horária é insuficiente para atender as demandas das EFA's, além de não ter uma conclusão fechada a respeito disto, se realmente é algo que resolve a vida das escolas ou não.

Considerando a complexidade e a diversidade de elementos que estão em volta dessa temática em estudo, temos a intenção de, com esta pesquisa, responder aos questionamentos e inquietações sobre o Novo Ensino Médio e seus impactos nos projetos socioeducativos das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí. Acreditamos que as reflexões reveladas possam impulsionar novos estudos sobre os processos de implantação e execução do novo currículo criado no Piauí, com o propósito de contribuir na disseminação de informações a respeito de como ocorreu o processo, de como está a implantação, de que modo tem afetado os processos educativos das escolas e se com isto, teremos uma nova modalidade de Pedagogia da Alternância em nosso estado. Outra observação que temos é de que a implantação do Novo Ensino Médio nas Escolas Famílias Agrícolas passa a impressão de que isto foi realizado de forma improvisada, uma vez que as escolas não receberam orientações claras para a execução das atividades.

REFERÊNCIAS

AEFAPI. Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí. **3º Seminário da Escolas Famílias Agrícolas do Piauí**. Tema: BNCC, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, 2019.

ALVES, Elaine Gonçalves, **Reforma Do Ensino Médio sob a Lei Nº 13.415/2017: que formação para a classe trabalhadora?** Tese (Doutorado em Educação) - Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2022.

ANTONIO, R. M.; SILVA, I. M. S. E.; CECÍLIO, Maria Aparecida. **O neoliberalismo e as políticas educacionais públicas do brasil a partir da década de 1990**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 5, p. 42-58, Curitiba, 2010.

ANTUNES, Letícia Cristina; MASSUCATTO, Nayara BERNARTT, Maria de Lourdes. **A Pedagogia da Alternância no Contexto Mundial: Educação do Campo para a Formação do Jovem Rural**, X ANPED Sul, Florianópolis, 2014.

AMARANTE, L.; MACEDO, A. G. de; MOREIRA, J. A. da S. Política curricular e neoliberalismo: Uma crítica à Base Nacional Comum Curricular a partir do legado freiriano. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 1224–1241, 2021.

AZEVEDO, Giselle Ferreira Amaral de Miranda. **As reformas educacionais dos anos 90 e os impactos na gestão escolar: concepções e princípios**, VIII Jornada Internacional Políticas Públicas – UFMA, São Luís, MA, 2017.

BARCELOS, Marcília Elis; SOUZA, Elisabeth Gonsalves de; FONTANA, Laura Roberta; TOLEDO, Soraia Wanderosck; BRAGA JUNIOR, Celso Braga. A Reforma do Ensino Médio e as Desigualdades no Brasil. **Revista brasileira de educação profissional e tecnológica**, v.2 Nº 13, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2002.

BENÍSIO, Joel Duarte; COSTA, Tiago Pereira da; (orgs.). **Anais do I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Salvador, Bahia, Brasil: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. UNEFAB, 2019.

BENÍSIO, Joel Duarte; **Mediações didáticas da Pedagogia da Alternância**. 1. Piúma, Espírito Santo, Brasil: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. MEPES, 2018.

BRASIL, **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

BRASIL. **Lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017**, Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Seção 1, p. 1, fev. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular, Ensino Médio**, Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos**, Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**, DOU nº 132, 11.07.2018, Seção 1, p.72

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior**. Brasília, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio – Documento Orientador da Portaria nº 649/2018**. Brasília, Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Minuta Projeto de Lei**. Brasília, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2023.

CALIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local** / Rogério Omar Caliari. - Lavras: UFLA, 2002. 237 p.: il.

CÂMARA, F.M. **Fundo Público e “Sistema S”: uma análise reflexiva da arrecadação e prestação de contas**. Monografia Bacharelado em Serviço Social, Universidade de Brasília, 2015.

CARDOSO, Josiane Pereira. **Pedagogia da alternância e as escolas famílias no estado do Amapá: aportes para o desenvolvimento local** / Josiane Pereira Cardoso; orientador, Roni Mayer Lomba. – Macapá, 2017. 269 f.

CARLOS, Nara Lidiana S. D.; Medeiros NETA, Olívia Moraes; FERNANDES, Aleksandra Nogueira de Oliveira. A profissionalização do ensino de 2 grau com base no corpo normativo editado no período do regime militar. **Temas em Educação**, v. 29, p. 42-58, 2020.

COSTA, Marcela; SANTOS, Matheus. **Escolas Família Agrícola**, FUNACI – PIAUÍ. Teresina, 2010.

COSTA, Tiago Pereira da. **Educação profissional contextualizada e pedagogia da alternância: contribuição da REFAISA na formação de jovens do campo** / Tiago Pereira da Costa. - - Juazeiro - BA, 2018. xvii, 218 f. : il. ; 29 cm.

COSTA, Tiago Pereira da. FREITAS, Helder Ribeiro. MARINHO, Cristiane Moraes. **Diretrizes Políticas e Pedagógicas da Educação Profissional Contextualizada em Alternância da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA**. Juazeiro, 2018.

CAVALCANTI, Bernardo M.; VENERIO, Carlos M. S.. Uma ponte para o futuro? reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. **Revista de Informação Legislativa**: v. 54, n. 215, p. 139-162, jul./set. 2017.

DAMBROS, Marlei e MUSSIO, Bruna Roniza. **Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações**, X ANPED SUL, Florianópolis, out. 2014.

FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva; SOUSA, JUCYELLE.S.S; SA, Rafarella. C.; ALCOFORADO, J. L. M. O novo Ensino Médio e o Projeto de Vida: mobilizando o protagonismo do aluno na escola. **Research, Society and Development**, v. 11, p. e50111335077, 2022.

FRAZÃO, G. A e DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler. Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento do Meio: Possibilidades e Desafios para a Educação do Campo Fluminense. **Anais do I Circuito de debates acadêmicos**, IPEA, Code, Brasília-DF, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out. dez., 2014

GADOTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire, 1996.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. rev., atual. e ampl. Chapecó, SC: Argos, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**, Grupo Ânima Educação, Belo Horizonte, 2014.

INSTITUTO UNIBANCO, **Análise dos processos de implementação do Novo Ensino Médio em estados brasileiros**, Instituto Unibanco, 2020.

LAVRATTI, Fabiana. **Os impactos da reforma do ensino médio para as escolas do campo: uma análise a partir da escola semente da conquista**. Abelardo Luz – SC, IFSC, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. (Orgs.) **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, E. S. **Os impactos da BNCC nas políticas de Educação do Campo e nos projetos educativos das Escolas Famílias Agrícolas**. Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58092>.

LIMA, E. S. **A implementação da BNCC nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí: os impactos na proposta pedagógica e curricular**. Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES, V. 26, N. 52, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26694/les>

MATEUS, Rafael de Paula Fernandes. **O Consenso de Washington e as propostas do Banco Mundial para a reforma do Estado em perspectiva política (1989–1997)**. XXVIII Simpósio Nacional de História, Florianópolis - SC, 2015

MATTOS, Luciane Maria Serrer. **O plano de formação no contexto da pedagogia da alternância: articulações entre temas geradores e conteúdos do ensino médio na Casa Familiar Rural de Cruz**. Pato Branco - PR, 2014.

MATTOS, Thais Caroline Lacerda. **O Projeto de Reforma Liberal no Governo Collor de Mello: uma reflexão acerca da mudança estratégica na política externa brasileira no contexto nacional de reformas (1990-1992)**. XIII Semana de Relações Internacionais da Unesp: Cultura e Direitos Humanos nas Relações Internacionais, Marília – SP, 2015.

MENDES, Stelio Silva. **Educação e políticas neoliberais na era FHC: uma análise do contexto brasileiro entre os anos de 1994 – 2002**. UFPB, João Pessoa, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOLINA, M. C. FREITAS, H. C. de A. Educação do Campo. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 24, n, 85, p. 17-31. Abr / 2011.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 1996

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº746/2016 Lei nº13.415/2017. **Educação e Sociedade** Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, jun. 2017.

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio, in: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

NOBRE, Werverton de Queiroz *et al.*. Novo ensino médio: perspectivas e atuação dos docentes de ciências da natureza de uma escola pública potiguar. **Anais VIII CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2022.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2ª Reimpressão, 2014.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (Orgs.) **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99, 2010.

OLIVEIRA, Adriana Martins de. **As escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio no estado do Acre: uma análise do processo de implementação**. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2022.

PACHECO, Júlio César de Almeida, SIMONINI, Eduardo. **Narrando a construção de uma escola família agrícola na trama de movimentos sociais**, Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 7, n. 2, p. 283-302, jul./dez. 2016.

PIAUÍ. Governo do Piauí, Educação. **Consulta Pública do Novo Ensino Médio Piauí inicia nesta sexta (30)**, 2020. Acesso online: <https://www.pi.gov.br/noticias/consulta-publica-do-novo-ensino-medio-piaui-inicia-nesta-sexta-30/>, 05/08/2023.

PIAUÍ. Governo do Piauí, Educação. **Consulta pública do Novo Ensino Médio é prorrogada até sexta (4)**, 2020. Acesso online: <https://www.pi.gov.br/noticias/prorrogada-consulta-publica-do-novo-ensino-medio-ate-sexta-4/>, 05/08/2023.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. **Cartilha o Novo Ensino Médio piauiense em 38 perguntas**, Piauí, 2022.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. **Currículo do Piauí: um marco para educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado Alternância**, Piauí, 2015.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. **Escolas técnicas rurais transformam vidas no Piauí**, acesso online em: <https://novo.seduc.pi.gov.br/noticia/Escolas-tecnicas-rurais-transformam-vidas-no-Piaui-/7903/>, 19-10-2022, 16:24.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. Notícia: **Seduc e Undime se reúnem para tratar da BNCC**, Piauí, 2019. Acesso online: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/7019>, 05/08/2023.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. Notícia: **Secretário entrega Novo Currículo do Ensino Médio ao CEE, Piauí**, 2020. Acesso online: <https://novo.seduc.pi.gov.br/noticia/Secretario-entrega-Novo-Curriculo-do-Ensino-Medio-ao-CEE/8623/>, 05/08/2023.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. Notícia: **Seduc abre Consulta Pública sobre o Novo Ensino Médio**, 2020. Acesso online: <https://novo.seduc.pi.gov.br/noticia/Seduc-abre-Consulta-Publica-sobre-o-Novo-Ensino-Medio-/8496/>, 05/08/2023.

POZZEBON, A.; VERGUTZ, C. L. B. **O Projeto Profissional do Jovem – PPJ como instrumento de avaliação mediadora na Pedagogia da Alternância**. UFSM, Santa Maria – RS, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano e FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Silvana Terezinha de; BERNARTT, Maria de Lourdes. **Pedagogia da Alternância e Projeto Profissional de Vida: Contribuições para a Permanência do Jovem no Meio Rural**, UTFPR. Pato Branco - PR, 2007.

RESENDE, F. M. de P.; NOGUEIRA, E. M. L.; PRATA, B. dos S.; GOMES, A. L de S. **Pedagogia da Alternância como proposta emancipadora na educação do campo**, *Research, Society and Development*, v. 11, n. 3, e5011326096, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26096>.

RIBEIRO, D. da S.; GALVÃO, F. M. de P.; GUEDES, M. D.; BIANCHINI, A. R. Neoliberalismo e reforma do ensino médio brasileiro: ofensiva à democracia e aprofundamento das desigualdades sociais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 929–943, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n3a2022-66312.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil**, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Pedro Pereira dos. A dimensão política da educação do campo: apontamentos para vigilância da prática educativa, in: **Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas** / Organização Elmo de Souza Lima e Keylla Rejane Almeida Melo. - Teresina: EDUFPI, 2016. 260 p.: il.

SANTOS JÚNIOR, F. J. F.; SILVA, R. G. A. Implicações das crises do capital nas Reformas Educacionais, **Revista Dialectus**, Fortaleza – CE, ano 11, n. 25, jan-jun/2022, p.268-295

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 144p. ISBN: 85-7490-284-5

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso, **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018

SILVA, Maurício Ferreira. Governo Temer: uma estratégia de retomada conservadora no Brasil, **Cuadernos de Política Exterior Argentina** (Nueva Época), 130, diciembre 2019.

SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. História da Educação Profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018), **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n° 1, 2021 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ISSN: 2594-4827

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed.; 13. reimp. Belo Horizonte. Autentica, 2021.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho e SILVA, Lourdes Helena da. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014.

SOUZA JÚNIOR, Hermínio Vieira de. **Desafios para o Ensino de Ciências em escolas periféricas**; 2021; Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Ciências Naturais) - Universidade de Brasília; Orientador: Paulo Gabriel Franco dos Santos;

SOUZA, Gessica Mayara de Oliveira. **A política curricular da BNCC e o Ensino Médio: currículo e contexto**. João Pessoa, 2020.

SOUZA, Grasiela Ramos de Carvalho. SILVA, Márcio Antônio da. Projeto de Vida no novo ensino médio, em busca da regulação de condutas juvenis. In: NAVARRO, E.R. SOUSA, M.C. (Org.) **Educação Matemática em Pesquisa Perspectivas e Tendências**. ed. 1, São Paulo: Científica, v.2, p. 669-685, 2021.

SOUZA, M. B., & HOFF, T. S. R. Governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências para a habitação popular. *Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 11, e20180023, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.011.e20180023>

SPÍNOLA, Vera. Neoliberalismo: considerações acerca da origem e história de um pensamento único. **RDE – Revista de Desenvolvimento Econômico**. Salvador: ano VI, n. 9, p. 104-114, jan. 2004.

TEIXEIRA, Cristina Bárbara Martins; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A Base Nacional Comum Curricular e a Lei nº 13.415/2017**: uma pretensa descurricularização, RPD, Uberaba-MG, v.20, n.45, p.01-10, set./dez. 2020, ISSN 1519-0919

TORRES, Cristine Lima; SILVA, Maria Cecília de Paula. **O papel educativo do MST no contexto da luta pela terra**, 2008-09, acesso em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/4121>, 17/08/2023

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, Rosângela Martins do. Em busca de sentido à formação integral do ser humano na perspectiva de Viktor E. Frankl. **Logos & Existência Revista da Associação de Logoterapia e Análise Existencial**, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB v. 3, n. 2, p. 191-202, 2014.

VEREZA, Claudio. **Projeto de Decreto Legislativo, nº 06/2012**. Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JUNIOR, Antônio de. **A educação profissional no Brasil**, Interacções nº. 40, pp. 152-169 (2016).

WILLIAMSON, J. **Reformas políticas na América Latina na década de 80**. Revista de Economia Política, v. 12, nº 1, 1992.

ESTÁGIO TÉCNICO: C/H. MÍNIMA: 240
CARGA HORÁRIA MÍNIMA DO CURSO TÉCNICO: 3500

LEGENDA:

- N° Sessão Escolar anual: 10 (15 dias)
- N° Dias Letivo anual: 110 (internato = 220)
- N° Dias Letivo na Sessão: 11
- N° Aulas na Sessão: 1º ANO: 60/ 2º ANO: 63/ 3º ANO: 65/ 4º ANO: 112

(1) – Atividades Desenvolvidas no período noturno

(2) – Período em que o aluno passa com a família (15 dias)

(3) - Atividades desenvolvidas na propriedade da Escola

(4) - Período de 15 dias de permanências na Escola

(5) - Atividades e ou Temas trabalhados nas diversas séries na parte sócio profissional/ Família e Comunidade são trabalhadas de forma interdisciplinar de acordo com a Pedagogia adotada pela escola – Pedagogia da Alternância

(EFASA, 2006, p. 20-21)

ANEXO B - Matriz Curricular de 03 Anos – EFA's do Piauí - a partir de 2012

L E I 9 3 9 4 / 9 6 / D E C R E T O F E D E R A L N. 5 1 5 4 / 0 4	ÁREAS DO CONHECIMENTO E ÁREA PROFISSIONAL	COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária por série			C/H Total	Estágio
			1ª Série	2ª Série	3ª Série		
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	108	72	108	288	-
		Artes	-	-	36	36	-
		Informática	72	-	-	72	-
		Educação Física	-	72	-	72	-
		Língua Inglesa	72	-	-	72	-
		Língua Espanhola	-	72	-	72	-
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	72	72	36	180	-
		História	72	72	36	180	-
		Filosofia	36	36	36	108	-
		Sociologia	36	36	36	108	-
		Ensino Religioso	36	-	-	36	-
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	72	72	72	216	-
		Física	72	72	36	180	-
		Química	72	72	36	180	-
		Biologia	72	72	36	180	-
	SUB-TOTAL		792	720	468	1.980	-
	Educação Profissional Técnica	Agricultura Geral	72			72	-
		Agricultura Especial (Culturas anuais)		72		72	
		Agricultura Especial II (Grandes Culturas)			72	72	
		Olericultura	72			72	-
		Fruticultura		72		72	-
		Fornagicultura		72		72	-
		Zootecnia Geral	72			72	-
		Zootecnia Especial I (Avicultura, Suinocultura)		72		72	-
		Zootecnia Especial III (Piscicultura e Apicultura)			72	72	
		Zootecnia especial II (Caprino-ovinocultura e Bovinocultura)		72		72	
		Irrigação e Drenagem			72	72	-
		Construções Rurais			72	72	-
		Administração Rural e Planejamento Agrícola			72	72	-
		Deontologia			36	36	-
		Tecnologia de Produtos de Origem Animal e Vegetal			72	72	-
		Mecanização Agrícola			72	72	-
		Uso Manejo e Conservação do Solo	72			72	-
	Empreendedorismo			72	72	-	
	SUB-TOTAL		288	360	612	1260	-
	Carga Horária Anual		1.080	1.080	1.080	3.240	-
	Estágio Supervisionado					300	300
	Carga Horária Total					3540	

(SEDUC, 2012, p. 14-15)

ANEXO C - Matriz Curricular de 03 Anos – EFA's do Piauí – a partir de 2016

Governo do Estado do Piauí
Secretaria de Estado da Educação – SEDUC
Superintendência de Ensino
Unidade de Educação Técnica e Profissional - UETEP

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO AGROPECUÁRIA INTEGRADO ALTERNÂNCIA – 2015

ÁREAS DO CONHECIMENTO E ÁREA PROFISSIONAL	COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária por série			C/H Total
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	108	72	108	288
	Artes	-	-	36	36
	Informática	72	-	-	72
	Educação Física	-	72	-	72
	Língua Inglesa	72	-	-	72
	Língua Espanhola	-	72	-	72
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	72	72	36	180
	História	72	72	36	180
	Filosofia	36	36	36	108
	Sociologia	36	36	36	108
	Ensino Religioso	36	-	-	36
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	72	72	72	216
	Física	72	72	36	180
	Química	72	72	36	180
	Biologia	72	72	36	180
SUB-TOTAL		792	720	468	1.980
Educação Profissional Técnica	Agricultura Geral	72			72
	Agricultura Especial (Culturas anuais)		72		72
	Agricultura Especial II (Grandes Culturas)			72	72
	Olericultura	72			72
	Fruticultura		72		72
	Forragicultura		72		72
	Zootecnia Geral	72			72
	Zootecnia Especial I (Avicultura, Suinocultura)		72		72
	Zootecnia Especial III (Piscicultura e Apicultura)			72	72
	Zootecnia especial II (Caprinovinocultura e Bovinocultura)		72		72
	Irrigação e Drenagem			72	72
	Construções Rurais			72	72
	Administração Rural e Planejamento Agrícola			72	72
	Deontologia			36	36
	Tecnologia de Produtos de Origem Animal e Vegetal			72	72
	Mecanização Agrícola			72	72
	Uso Manejo e Conservação do Solo	72			72
	Empreendedorismo			72	72
SUB-TOTAL		288	360	612	1260
Carga Horária Anual		1.080	1.080	1.080	3.240
Visita Técnica Orientada – VTO ou Trabalho de Campo Orientado- TCO					30
Carga Horária Total		1.080	1.080	1.080	3270

LEI 9394/96 / DECRETO FEDERAL Nº 5154/04

ANEXO D - Matriz Curricular Novo Ensino Médio – EFA’s do Piauí – a partir de 2022

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO INTEGRADO AGROPECUÁRIA EM ALTERNÂNCIA - ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA																	
CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE				2ª SÉRIE				3ª SÉRIE				CARGA HORÁRIA TOTAL	CARGA HORÁRIA POR ÁREA	
			C.H. SEMANAL		CARGA HORÁRIA ANUAL		C.H. SEMANAL		CARGA HORÁRIA ANUAL		C.H. SEMANAL		CARGA HORÁRIA ANUAL				
			SESSÃO ESCOLAR	SESSÃO FAMILIAR	SESSÃO ESCOLAR	SESSÃO FAMILIAR	SESSÃO ESCOLAR	SESSÃO FAMILIAR	SESSÃO ESCOLAR	SESSÃO FAMILIAR	SESSÃO ESCOLAR	SESSÃO FAMILIAR	SESSÃO ESCOLAR	SESSÃO FAMILIAR			
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LÍNGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	6	0	120	0	6	0	120	0	4	0	80	0	320	560	
		ARTE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40		
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	40	0	2	0	40	0	0	0	0	0	80		
		LÍNGUA INGLESA	2	0	40	0	2	0	40	0	0	0	0	0	80		
		LÍNGUA ESPANHOLA	0	0	0	0	2	0	40	0	0	0	0	0	80		
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	6	0	120	0	4	0	80	0	4	0	80	0	280	280	
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	4	0	80	0	2	0	40	0	2	0	40	0	160	480
			QUÍMICA	4	0	80	0	2	0	40	0	2	0	40	0	160	
	BIOLOGIA	4	0	80	0	2	0	40	0	2	0	40	0	160			
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	GEOGRAFIA	4	0	80	0	2	0	40	0	2	0	40	0	160	480	
		HISTÓRIA	4	0	80	0	2	0	40	0	2	0	40	0	160		
		FLOSOFIA	2	0	40	0	2	0	40	0	0	0	0	0	80		
SOCIOLOGIA		2	0	40	0	2	0	40	0	0	0	0	0	80			
SUB TOTAL			40	0	800	0	30	0	600	0	20	0	400	0	1800	1800	
ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL	TRILHA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE				2ª SÉRIE				3ª SÉRIE				CARGA HORÁRIA TOTAL	CARGA HORÁRIA POR TÓPICOS	
			C.H. SEMANAL		CARGA HORÁRIA ANUAL		C.H. SEMANAL		CARGA HORÁRIA ANUAL		C.H. SEMANAL		CARGA HORÁRIA ANUAL				
	INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA ALTERNÂNCIA	PLANO DE ESTUDO / ATIVIDADE DE RETORNO	3	2	60	40	3	2	60	40	3	2	60	40	300	1440	
		COLOCAÇÃO EM COMUM	1	0	20	0	1	0	20	0	1	0	20	0	80		
		VISITA AS FAMÍLIAS	0	8	0	160	0	8	0	160	0	8	0	160	480		
		PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM	1	2	20	40	1	2	40	40	6	4	120	80	340		
		SERÃO	3	0	60	0	3	0	60	0	3	0	60	0	180		
	TUTORIA	1	0	20	0	1	0	20	0	2	0	40	0	80			
	FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO	EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E MÍDIA	2	0	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40	80	
		ÉTICA E RELAÇÕES INTERPESSOAS	2	0	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40		
	PROJETO DE VIDA	PROJETO DE VIDA	1	0	20	0	1	0	20	0	1	0	20	0	60	60	
	TRILHA DE APROFUNDAMENTO EM ETP	AGRICULTURA	2	2	40	40	6	2	120	60	8	4	160	80	500	1560	
		ZOOTECNIA	2	2	40	40	4	2	80	60	6	3	120	60	460		
		ADM E ECONOMIA RURAL	1	1	20	20	2	1	40	20	2	1	40	20	160		
		LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PARA AGRICULTURA FAMILIAR	0	0	0	0	2	1	40	20	2	1	40	20	120		
AGROINDÚSTRIA FAMILIAR		0	0	0	0	2	1	40	20	1	1	40	20	160			
AGROECOLOGIA		1	2	20	40	1	2	20	40	1	2	20	40	240			
SUB TOTAL			20	19	400	380	30	23	600	460	40	25	800	500	3.140	4.940	
ESTAGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO															240	240	
TOTAL GERAL			60	19	1200	380	60	23	1200	460	60	25	1200	500	4.940	5.180	

INDICADORES DA MATRIZ: (referência para planejamento da carga horária e das aulas do Itinerário de Educação Profissional Técnica dos cursos de 1200 horas de acordo com o CNCT ofertados em tempo parcial)

Duração do curso: 03 anos
Carga Horária total do Curso: 5.180 horas
Teórico-prático (SESSÃO ESCOLAR): 3.600 horas
Teórico-prático (SESSÃO FAMILIAR): 1.340 horas
Estágio Profissional Supervisionado: 240 horas
Distribuição das aulas:
Número de aulas dia - NAD: 10
Número de dias letivos por semana - NDLS: 6
Número de aulas por semana - NAS: 60
Duração da aula - DA: 1 hora

obs: A referência para matriz é a de tempo parcial com 30 aulas semanais.
A carga horária da Alternância na sessão escolar é ministrada em 60 aulas semanais, pois equivale a carga horária das duas semanas

(SEDUC, 2022, s.p)

APÊNDICE 01 – Roteiro das entrevistas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED/UFPI
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Como ocorreu o processo de implantação da Reforma do Ensino Médio nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí?
2. Neste processo de implantação da Reforma do Ensino Médio, a equipe técnica da SEDUC fez algum tipo de diálogo com as EFAs, no sentido discutir sobre as especificidades da pedagogia da alternância e da educação do campo? Como se deu isto?
3. Com o novo Ensino Médio, quais as principais mudanças irão ocorrer na proposta pedagógica e curricular das EFAs?
4. Como ocorreu o processo de construção da nova matriz curricular para as Escolas Famílias Agrícolas?
5. Vocês acreditam que estas mudanças poderão ter algum impacto no trabalho desenvolvidas pelas EFAs, considerando os princípios e a concepção pedagógica da pedagogia da alternância?
6. Fazendo um comparativo entre as matrizes curriculares do antigo com o Novo Ensino Médio, observa-se que as disciplinas da base comum quase todas perdem carga horária, exceto Português e Matemática. Vocês não acham que isto pode fragilizar a formação dos jovens, já que poderá haver uma redução na apreensão de conhecimentos básicos?
7. O Novo Ensino Médio prever a implementação de disciplinas Eletivas no Ensino Médio, que nas EFAS ficaram como as mediações pedagógicas, como estas atividades estão organizadas na proposta das EFAs do Piauí? Como você avalia essa mudança?
8. Outro item discutido no Novo Ensino Médio é o Projeto de Vida, como ele está sendo aplicado nas EFAs do Piauí?