

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA RAQUEL BARROS LIMA

**O PLANO DE FORMAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO
CONTEXTO DA BNCC: TENSÕES, DISPUTAS E POSSIBILIDADES DE
RESISTÊNCIA**

TERESINA
2024

MARIA RAQUEL BARROS LIMA

**O PLANO DE FORMAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO
CONTEXTO DA BNCC: TENSÕES, DISPUTAS E POSSIBILIDADES DE
RESISTÊNCIA**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para a realização de Defesa da Tese no Curso de Doutorado em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, diversidades/diferença e inclusão.

Orientador: Prof. Dr. Elmo de Souza Lima.

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Representação da Informação

L732p Lima, Maria Raquel Barros.
O Plano de Formação da Pedagogia da Alternância no contexto da BNCC : tensões, disputas e possibilidades de resistência / Maria Raquel Barros Lima. -- 2024.
192 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós- Graduação em Educação, Teresina, 2024.
“Orientador: Prof. Dr. Elmo de Souza Lima”.

1. Pedagogia da Alternância. 2. Plano de Formação. 3. Políticas neoliberais. 4. BNCC. I. Lima, Elmo de Souza. II. Título.

CDD 371.3

Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite – CRB3/1004

O PLANO DE FORMAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DA BNCC: TENSÕES, DISPUTAS E POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA

Texto apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para a realização de Defesa da Tese no Curso de Doutorado em Educação.

APROVADA EM 30 DE SETEMBRO DE 2024

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **ELMO DE SOUZA LIMA**
Data: 25/04/2025 12:32:48-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente
 **ROGERIO OMAR CALIARI**
Data: 22/03/2025 16:53:14-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Rogério Omar Caliare (IFES)
Examinador externo

Documento assinado digitalmente
 **LUCINEIDE BARROS MEDEIROS**
Data: 25/03/2025 16:50:01-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros (UESPI)
Examinadora externa

Documento assinado digitalmente
 **MARIA ESCOLASTICA DE MOURA SANTOS**
Data: 23/04/2025 12:40:59-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente
 **MARLI CLEMENTINO GONCALVES**
Data: 07/04/2025 10:44:36-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

LIMA, Maria Raquel Barros. **O PLANO DE FORMAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DA BNCC: TENSÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). 192 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2024.

RESUMO

A educação na sociedade capitalista é atravessada por políticas neoliberais que condicionam a preparação dos sujeitos para responder as demandas do mercado. Como projeto contra-hegemônico, a Pedagogia da Alternância mobiliza processos de formação dos camponeses com vistas a transformação social. O Plano de Formação, instrumental responsável pela organização da proposta curricular das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), possibilita a inserção da realidade dos alternantes no ambiente escolar a fim de problematizar e fomentar expectativas de intervenção qualitativa no meio social, comunitário e profissional. No entanto, a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, em 2018, a proposta pedagógica e curricular das EFAs passou a sofrer transformações significativas, com redução na carga horária de algumas disciplinas e a supressão de determinados componentes curriculares. A centralidade da formação dos sujeitos na BNCC é através da pedagogia das competências cujas habilidades se encontram previamente prescritas e pré-organizadas. Em virtude disso, há indícios de que a implementação da BNCC promoveu mudanças na forma que o Plano de Formação dinamiza os processos educativos nas EFAs. Por essa óptica, esta pesquisa se debruça sobre as possíveis implicações decorrentes deste encontro entre Plano de Formação e as normas e diretrizes operacionais, BNCC no interior das EFAs. A inquietação no Movimento da EFAs piauienses acerca dessa realidade que desencadeou a seguinte questão problematizadora nesse trabalho: Em que medida as diretrizes políticas e operacionais que a BNCC propõe às EFAs impactam nos princípios e orientações do Plano de Formação da Pedagogia da Alternância? O lócus da pesquisa foi a Escola Família Agrícola Santa Ângela (EFASA), situada no município de Pedro II, Piauí. O processo de investigação foi desenvolvido com base no Materialismo Histórico-Dialético. Com relação ao referencial teórico metodológico, nos apoiamos nas contribuições da Investigação Ação Participante (IAP), tendo como base teórica Freire (1987) e Fals Borda (1991). Com base nisso, foram realizados quatro Círculos dialógicos presenciais com educadores/as da EFASA. Os debates e aprofundamentos durante os Círculos dialógicos visibilizaram os impactos que o Plano de Formação da Pedagogia da Alternância vem sofrendo no cenário de convivência com as diretrizes da BNCC, inclusive perspectivando riscos para a manutenção da natureza educativa das EFAs e de sua pedagogia.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Plano de Formação. Políticas neoliberais. BNCC

LIMA, Maria Raquel Barros. **O PLANO DE FORMAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DA BNCC: TENSÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). 192 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2024.

ABSTRACT

Education in capitalist society is permeated by neoliberal policies that condition the preparation of individuals to respond to market demands. As a counter-hegemonic project, the Pedagogy of Alternation mobilizes peasant training processes with a view to social transformation. The Training Plan, an instrument responsible for organizing the curricular proposal of the Agricultural Family Schools (EFAS), allows the insertion of the reality of the alternates in the school environment in order to problematize and foster expectations of qualitative intervention in the social, community and professional environment. However, since the promulgation of the National Common Curricular Base (BNCC) for High School, in 2018, the pedagogical and curricular proposal of the EFAs began to undergo significant transformations, with a reduction in the workload of some subjects and the elimination of certain curricular components. The centrality of the training of subjects in the BNCC is through the pedagogy of competencies whose skills are previously prescribed and pre-organized. As a result, there are indications that the implementation of the BNCC promoted changes in the way the Training Plan dynamizes the educational processes in the EFAs. From this perspective, this research focuses on the possible implications arising from this encounter between the Training Plan and the operational standards and guidelines, BNCC within the EFAs. The concern in the Piauí EFAs Movement about this reality triggered the following problematizing question in this work: To what extent do the political and operational guidelines that the BNCC proposes to the EFAs impact the principles and orientations of the Training Plan of the Pedagogy of Alternation? The locus of the research was the Santa Ângela Agricultural Family School (EFASA), located in the municipality of Pedro II, Piauí. The research process was developed based on Historical-Dialectical Materialism. Regarding the theoretical-methodological framework, we relied on the contributions of Participatory Action Research (IAP), based on the theoretical framework of Freire (1987) and Fals Borda (1991). Based on this, four face-to-face dialogue circles were held with EFASA educators. The debates and in-depth discussions during the dialogue circles made visible the impacts that the Alternation Pedagogy Training Plan has been suffering in the context of coexistence with the BNCC guidelines, including foreseeing risks to the maintenance of the educational nature of the EFAs and their pedagogy.

Keywords: Alternation Pedagogy. Training Plan. Neoliberal policies. BNCC

LIMA, Maria Raquel Barros. **O PLANO DE FORMAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DA BNCC: TENSÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). 192 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2024.

RESUMEN

La educación en la sociedad capitalista está permeada por políticas neoliberales que condicionan la preparación de los individuos para responder a las demandas del mercado. Como proyecto contrahegemónico, la Pedagogía de la Alternancia moviliza procesos de formación campesina con vistas a la transformación social. El Plan de Formación, instrumento responsable de organizar la propuesta curricular de las Escuelas Familiares Agrícolas (EFAs), posibilita la inserción de la realidad de los alternos en el ámbito escolar con el fin de problematizar y fomentar expectativas de intervención cualitativa en el entorno social, comunitario y profesional. Sin embargo, a partir de la promulgación de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) para la Educación Secundaria en 2017, la propuesta pedagógica y curricular de las EFA comenzó a sufrir transformaciones importantes, con la reducción de la carga horaria de algunas asignaturas y la supresión de ciertos componentes curriculares. La centralidad de la formación de sujetos en la BNCC es a través de la pedagogía de competencias cuyas habilidades están previamente prescritas y preorganizadas. Como resultado, hay indicios de que la implementación del BNCC promovió cambios en la forma como el Plan de Capacitación agiliza los procesos educativos en las EFA. Desde esta perspectiva, esta investigación se centra en las posibles implicaciones que se derivan de este encuentro entre el Plan de Formación y los estándares y directrices operacionales, BNCC en el seno de las EFAs. La preocupación del Movimiento EFAs de Piauí con esta realidad desencadenó la siguiente cuestión problematizadora en este trabajo: ¿En qué medida las directrices políticas y operativas que la BNCC propone a las EFAs impactan en los principios y directrices del Plan de Formación de la Pedagogía de la Alternancia? El lugar de la investigación fue la Escuela Familiar Agrícola Santa Ângela (EFASA), ubicada en el municipio de Pedro II, Piauí. El proceso de investigación se desarrolló con base en el Materialismo Histórico-Dialéctico. En cuanto al marco teórico metodológico, nos apoyamos en los aportes de la Investigación Acción Participativa (IAP), tomando como base teórica a Freire (1987) y Fals Borda (1991). A partir de esto, se realizaron cuatro círculos dialógicos presenciales con educadores de EFASA. Los debates y profundizaciones durante los Círculos Dialógicos visibilizaron los impactos que viene sufriendo el Plan de Formación en Pedagogía de Alternancia en el marco de la convivencia con las directrices de la BNCC, incluso previendo riesgos para el mantenimiento del carácter educativo de las EFA y su pedagogía.

Palabras clave: Pedagogía de la Alternancia. Plan de Formación. Políticas neoliberales. BNCC

LISTA DE FIGURAS

Figura 01/02/03: EFASA/Faixada, sala dos professores/as, pátio da EFA.....	48
Figura 04: Estrutura Cíclica dos Círculos Dialógicos.....	52
Figura 05/06/07: Chegada dos/as educadores/a, acolhida e mística.....	54
Figuras 08/09/10: Pequenos Círculos Dialógicos.....	55
Figura 11/12/13: Colocação em comum/síntese dialógica/problematizações.....	55
Figuras 14/15/16: Dinâmicas com os educadores durante os Círculos Dialógicos.....	57
Figura 17: Finalização dos Círculos Dialógicos com os/as educadores/as.....	59
Figura 18: O capitalismo em crise e reestruturação.....	104
Figura 19: Os temas geradores do Plano de Formação.....	146
Figura 20: Ciclo realizado pelo Instrumento Pedagógico Plano de Estudo.....	152
Figura 21: Estratégias que reafirmam o papel do Plano de Formação.....	163
Figura 22: Estratégias que reafirmam o papel do Plano de Formação.....	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Municípios, Distância da sede da EFASA e o tempo de viagem.....	152
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Temas dos Círculos Dialógicos.....	51
Quadro 2: Eixos de análise da Tese.....	62
Quadro 3: Palavras representativas do PF para os/as educadores/as.....	130
Quadro 4: Eixos geradores e Temas geradores do Plano de Formação/EFASA.....	144
Quadro 5: Microestrutura do PE no Plano de Formação.....	153

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

EFAs - Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)

CEFFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)

(MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra)

AEFAPI - Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí

UNEFAB - União Nacional das Escolas Agrícolas do Brasil (UNEFAB)

BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

PNE - Plano Nacional de Educação (PNE)

PT - Partido dos Trabalhadores (PT)

OCDM - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDM)

EFASA - Escola Família Agrícola Santa Ângela

MHD - Materialismo Histórico-Dialético MHD

IAP - Investigação-Ação Participação IAP

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base CEBs

CPT - Comissão Pastoral da Terra CPT

LEDOC - Licenciatura em Educação do Campo LEDOC

UFPI- Universidade Federal do Piauí

NUPECAMPO - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo NUPECAMPO

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEDUC - Secretaria de Educação do Estado

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação

PE – Plano de Estudo

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO: PESQUISA COMO ATO POLÍTICO	23
1.1 Contextualização histórica da produção do conhecimento.....	24
1.2 Materialismo Histórico-Dialético: método de análise da realidade com base na materialidade das relações histórico-sociais.....	30
1.3 O movimento de resistência política e epistemológica latino-americana: quando a luta constitui a base de construção do conhecimento teórico	37
1.4 A dimensão política do fazer pesquisa: comprometimento qualitativo com a transformação social.....	41
1.5 Investigação Ação-Participação (IAP): investigar e produzir a partir do contexto social e suas necessidades de transformação	43
1.6 Contextualizando o campo e os participantes da pesquisa: EFASA.....	47
1.7 O processo de investigação e produção coletiva da pesquisa: os Círculos Dialógicos.....	49
1.8 Reflexões e interpretações da realidade: as contribuições da categoria Contradição do MHD	61
2 A LUTA DOS CAMPONESES POR EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	65
2.1 A questão agrária no Brasil: embates entre diferentes projetos de sociedade... 67	
2.2.1 Questão agrária e os movimentos de resistência: a força da luta coletiva	71
2.2.2 A bandeira de luta pela terra como condição de existência dos camponeses: quando a resistência é o único caminho.....	72
2.2 Educação Rural e Educação do Campo: projetos de sociedade em disputa	77
2.4.1 O movimento em defesa da Educação do Campo no Brasil: ação educativa significativa	80
2.3 Pedagogia da Alternância: condições histórico-sociais que determinam a atuação das EFAs no Brasil.....	85
2.5.1 A pedagogia da Alternância no Brasil: desafios e possibilidades educacionais	89
2.5.2 A Pedagogia da Alternância: o diálogo com a Educação Popular	91
2.4 A formação integral nas EFAs: possibilidades contra-hegemônicas?	95
2.5 Plano de Formação da Pedagogia da Alternância: formação com base na realidade dos sujeitos.....	97
3 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO CONTEXTO DE REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA: A EDUCAÇÃO ALINHADA AO MERCADO.....	102
3.1 A reestruturação do sistema capitalista: ajustes para superação de crises sistêmicas	103
3.2 Breve contextualização do neoliberalismo e seus princípios políticos e econômicos	109

3.3	As políticas neoliberais e suas influências nos projetos educacionais	112
3.4	A realidade brasileira e as investidas das políticas neoliberais: desafios e embates no campo da Educação	115
3.5	A BNCC e a preparação de mão de obra para o sistema capitalista: adequação da educação para demandas do mercado	119
3.6	A BNCC e os impactos nas escolas do campo: uma análise sobre invisibilização da educação dos camponeses na base.....	128
4	O PLANO DE FORMAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CENÁRIO DA BNCC: TENSÕES, DESAFIOS E DISPUTAS NA EFASA	130
4.1	A compreensão dos educadores acerca do Plano de Formação: reflexões e problematizações da experiência formativa na EFASA.....	131
4.1.1	A função política/pedagógica do Plano de Formação: ação formativa comprometida com as transformações da realidade	138
4.2	O processo de construção e implementação do Plano de Formação da EFASA	139
4.2.1	A participação dos sujeitos na estruturação do Plano de Formação: condições objetivas no contexto da alternância na EFASA	150
4.2.2	A função do PE na implementação do Plano de Formação da EFASA: macro e microestruturação	152
4.3	Os desafios e as possibilidades apontados pelo/as educadores/as no processo de reafirmação do Plano de Formação no contexto da BNCC	156
4.3.1	Tensionamentos e desafios na EFASA: o que dizem os/as educadores/as	157
4.3.2	A disciplinarização dos Instrumentos Pedagógicos na matriz oficial: desafios para aplicabilidade e fortalecimento do Plano de Formação na EFASA	161
4.3.3	Estratégias que reafirmam o papel do Plano de Formação da Pedagogia da Alternância: atuação dos/as educadores/as	162
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
	REFERÊNCIAS	172
	ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? (Caldart, 2012, p. 260)

Os projetos alternativos de educação para os camponeses têm buscado amenizar as lacunas deixadas pela ausência do Estado com relação à garantia de formação no campo a partir das especificidades do território camponês. São projetos como o da Pedagogia da Alternância das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) que fazem parte da rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs¹¹). Não é novidade que, para as populações camponesas, as preocupações do Estado com a educação sempre foram frágeis e sem comprometimento e envolvimento significativos.

É bem verdade que o projeto de sociabilidade no qual estamos imersos, o capitalismo, não deixa margem para qualquer possibilidade de comprometimento com as pautas identificadas como minorias, sendo, portanto, incompatível o projeto de educação que os movimentos camponeses requerem para sua formação e educação e a educação desenhada pelo capitalismo. Caldart (2012) deixa evidente que o princípio fundamental do projeto educacional pensado pelos camponeses é o protagonismo dos movimentos sociais camponeses na construção e implementação dos processos de formação no campo.

A sociabilidade capitalista é atravessada por contradições e essa condição é uma das molas de propulsão de seu dinamismo orgânico. O domínio sobre as questões que remetem ao capitalismo perpassa pela apropriação de suas definições e princípios basilares. O capitalismo pode ser compreendido como modo de produção que orienta e abala o sistema econômico social de uma sociedade, a cultura, a forma de governança global e local, compreendendo-se também como sistema-mundo (De Paula, 2020).

É da natureza do sistema capitalista a materialização de contradições. Em sua originalidade, o capitalismo opera no contexto brasileiro sob a égide do capitalismo dependente (Araújo, 2023). Essa condição de subserviência evidencia o aprofundamento de desigualdades sociais estruturais, porém também gera ações de resistência. Por via de regra, concomitante à larga produção no campo da agropecuária para abastecer o mercado externo, é impossível negar a insegurança alimentar da qual a grande maioria dos brasileiros padece.

¹ CEFFAs: rede de articulação entre centros que realizam formação através da Pedagogia da Alternância.

Na sociedade capitalista, não há acesso pleno aos direitos sociais, apesar de avanços no campo legal-normativo. É real a contradição presente entre o que se garante na legislação e o que de fato é concretizado, tornando-se uma prática normal. O movimento de Educação do Campo possibilita problematizações e reflexões sobre a negação qualitativa do direito à educação escolar às populações do território camponês. Historicamente, o território camponês foi concebido como espaço geográfico sem oportunidades para qualidade de vida. O referencial de desenvolvimento e oportunidades sempre esteve filiado ao urbano. Nas entrelinhas das pontuações de Caldart (2012) está implícita a denúncia de que as oportunidades e condições de acesso e permanência na educação básica, que são viabilizadas para populações camponesas, geralmente é distinta daquelas mobilizadas para a cidade.

A realidade interpretada desde o ponto de vista dos camponeses no tocante ao desenvolvimento do capitalismo no meio rural imprime desafios e tensões entre projetos de sociedade desenhados pelo sistema capitalista para o campo, uma vez que é alicerçado no capitalismo agrário que tem sua expressão magnânima no agronegócio².

No que tange ao projeto defendido pelas populações camponesas, este está voltado à produção familiar, em pequenas propriedades, nas relações comunitárias, nas manifestações da religiosidade, entre outros aspectos que asseguram a diversidade e os saberes culturais, contornos identitários inerentes ao território camponês.

Comumente, estamos habituados a entrelaçar a apreensão de agricultura familiar e agricultura camponesa sinonimizando-as. Contudo, reflexões e problematizações constituídas por autores como Vilas Boas (2022) evidenciam a urgência em externar as distinções entre os termos agricultura camponês e agricultura família, como forma de desvelar as artimanhas do capitalismo em gerenciar ajustes político/econômicos que sustentam o que conhecemos como agricultura família.

Mesmo não significando a centralidade do nosso trabalho de pesquisa, demarcamos que os elementos que distinguem a agricultura familiar da agricultura camponesa são os tensionamentos provocados pelas lutas e resistência dos camponeses frente aos ataques violentos dos capitalistas ligados à ação produtiva no campo. O que define o perfil de agricultura camponesa, conforme Vila Boas (2022), é atividade comercial do que é excedente, policultura, a compreensão de terra como patrimônio familiar e a conservação ambiental como fundamento da ação produtiva camponesa.

² Agronegócio: sistema mais moderno de desenvolvimento econômico no campo, superior, portanto, ao latifúndio e às práticas produtivas de camponeses e demais trabalhadores rurais, vistas como resquícios de um passado a ser superado (Lamosa, 2013, p. 1).

A valorização desses aspectos identitários intrínsecos ao campo e por extensão, à agricultura camponesa, precisam indicar as diretrizes formativas nas escolas do campo. É nesse sentido que as EFAs, com sua pedagogia particular, desenvolvem processos formativos articulados com a realidade dos camponeses vivenciada em seu meio socioprofissional. A diretriz fundamental que as EFAs assumem na atividade educativa é fundada no fortalecimento da agricultura familiar³, portanto, tem sua centralidade de atuação formativa na potencialização da agricultura de base sustentável.

Os impactos do desenvolvimento rural, mediado pelo modelo capitalista de produção, o agronegócio, têm prejudicado sobremaneira as relações sociais de modo geral. Os prejuízos estão elencados desde a agressão ao meio ambiente com a utilização exorbitante de defensivos químicos, o esgotamento dos recursos naturais, a monocultura que empobrece o bioma, entre outros.

O agronegócio também possui um braço pedagógico no campo, tendo em vista que organiza a formação de intelectuais orgânicos cuja responsabilidade é “[...] dar vida às estratégias de hegemonia e, por fim, representar a articulação campo-cidade no interior da classe dominante por intermédio da unidade entre as frações agrária, industrial e financeira do capital (Lamosa, 2013, p. 4). O braço pedagógico do agronegócio atua na produção de pesquisas e na formação dos dirigentes patronais. O campo é, portanto, espaço de profundas e arraigadas disputas entre dois paradigmas⁴, definidos por Correia (2017) como paradigma do capitalismo agrário e paradigma da questão agrária. Este último dá robustez à luta dos movimentos sociais⁵ camponeses.

O segundo se define para além das relações de produção, também pela luta por ocupação da terra e, por conseguinte, pela materialização de políticas públicas voltadas para atender as especificidades do campo (Correia, 2017). Já o paradigma que nomeia o capitalismo agrário atua no sentido de estreitar as relações de poder dos grandes produtores que denominamos de elite agrária rural.

A ação massiva do projeto do capitalismo agrário consubstanciado no agronegócio como programa preparado e organizado altera as relações das áreas produtivas rurais visando exclusivamente o lucro. O agronegócio tem encampado em todas as frentes a disseminação de sua ação como a melhor e mais aplicada oportunidade de acesso ao desenvolvimento no

³ Agricultura familiar: unidade produtiva, econômica familiar (Castro, 2023).

⁴ Paradigma: “[...] uma estrutura mental – composta por teorias, experiências, métodos e instrumentos – que serve para o pensamento organizar, de determinado modo, a realidade e os seus eventos” (Silva Neto, 2011).

⁵ Movimentos sociais: ações coletivas populares para implementação de projeto social contra-hegemônico.

campo de modo qualificado. A elite agrária capitalista está no topo das organizações que desenham processos de intervenção “equilibrada” ou violenta no campo a fim de materializar seus interesses. Como classe detentora dos meios de produção, as oligarquias agrárias conseguem introduzir-se estrategicamente em setores de poder como Legislativo, Judiciário e Executivo (Barros, 2018).

O modelo de agricultura que o agronegócio implementa no campo brasileiro tem a ver com a propriedade privada dos meios de produção e a força de trabalho que se readéqua à lógica mercadológica. O agronegócio é produto da internacionalização do capital, cuja tônica é o domínio dos meios de produção e, conseqüentemente, da força de trabalho pela empresa cuja racionalidade e conduta são atravessadas pelo negócio que gera lucros. Barros (2018, p. 176) anuncia que a articulação “[...] entre indústria e agricultura, entre grandes extensões de terra e empresas transnacionais, entre proprietários de terras e capitalistas internacionais [...]” impactou não somente nas formas de produzir na terra, mas principalmente nas relações sociais de exploração dos camponeses. A predileção do Estado pelo agronegócio no cenário nacional dá-se a partir de 1990, quando foi atribuído a este modelo econômico a incumbência em dinamizar o setor agroexportador com vistas a inibir o “[...] déficit da conta corrente, priorizando a agricultura capitalista do agronegócio na agenda macroeconômica externa e na política agrícola interna” (Barros, 2018, p. 176).

Correia (2017) ainda enfatiza que a tendência no território camponês dominado pelo capitalismo agrário é a preparação de mão obra assalariada camponesa para alimentar as demandas de mercado. Tanto o consumo como a produção, atividade camponesa, será inteiramente demandada pela lógica capitalista.

Ademais, Correia (2017) frisa que a realidade de subserviência ao projeto capitalista não é de modo algum algo acabado e predestinado, havendo, portanto, as impactantes e relevantes ações de resistência dos camponeses organizados em movimentos sociais de embate pela terra e políticas públicas como, por exemplo, a educação.

A educação se configurou como artifício estratégico para conter o fenômeno do êxodo rural que ameaçava, na perspectiva capitalista, o despovoamento do meio rural. Celeste Filho (2020) enfatiza que o programa educacional destinado para o meio rural foi o urbanocêntrico, construção de estruturas físicas adequadas de acordo com a realidade do meio rural, salas multisseriadas, que o autor realça: escola de professor único. Celeste Filho (2020) também aponta que a prática de deslocamento dos camponeses para – escola central – meio urbano fez parte do planejamento de educação rural para os camponeses.

Caldart (2012) declara que a educação rural é uma dimensão que corre riscos em retornar ao cenário atual com grande força, tendo em vista o projeto de formação humana conformado e ajustado aos anseios da sociedade capitalista. Em contraposição ao que determina a educação rural, instrução rudimentar e descontextualizada, para formação dos camponeses, os movimentos sociais camponeses iniciam uma articulação para discutir outro projeto de formação escolar dos camponeses. Os processos de articulação dos movimentos sociais camponeses para garantia da educação do campo tiveram sua constituição pelos encontros e conferências realizados a partir de 1990.

O Movimento de Educação do Campo, como prática social, apresenta um projeto de sociedade que reafirma ações nas esferas social, política e cultural de caráter emancipatório. Assim sendo, a base de constituição da sociabilidade capitalista, que é o lucro, é confrontada pela organização sociopolítica e pedagógicas dos movimentos camponeses na peleja por educação qualitativa e significativa.

As conquistas que o Movimento de Educação do Campo vai materializando, ao longo da trajetória histórica, estão rigorosamente atreladas à resistência dos camponeses organizados em movimentos sociais. Caldart (2009) faz pontuações importantes sobre o modo que a Educação do campo provoca distinta forma de produção de conhecimento cuja base é a totalidade da realidade.

Na perspectiva da Educação do Campo, os processos educativos são mediação de formação humana voltada para a emancipação, é apreendida como oportunidade de preparação dos sujeitos para gerar possibilidades concretas de transformação da realidade. Contudo, a Educação do Campo também acredita que não é somente no ambiente escolarizado que a formação dos sujeitos acontece. Vivendo sob o capitalismo, os camponeses confrontam sua lógica fundamental, que é a exploração dos trabalhadores, não somente confrontam o avanço das desigualdades sociais e a contraditória negação de direitos aos camponeses, mas traçam diretrizes educativas de caráter opositor desses sujeitos.

A educação não é efetivada somente com a estrutura física; é preciso atentar para construção das diretrizes curriculares e pedagógicas que dão sustentação ao ato de educar. Nesta disposição, Molina (2012, p. 455-456) afirma que “a relação da escola do campo com a comunidade é ponto nevrálgico de sua estruturação e da garantia de sua identidade como tal.” A luta da Educação do Campo por educação contextualizada e significativa no/do campo tem suas bases na garantia de participação das comunidades camponesas nos processos de construção das diretrizes educativas nas escolas do campo. A autonomia, o protagonismo, a

luta pela garantia da qualidade de vida digna no campo, as relações produtivas, a formação humana, a finalidade da emancipação humana, norteiam o projeto de educação no/do campo, e esse projeto pertence aos camponeses.

No contexto brasileiro, há algumas iniciativas exitosas situadas no campo: as escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), com a Pedagogia da Alternância, entre outras, são caminhos possíveis para materializar uma formação contextualizada a partir das especificidades identitárias que o território camponês conforma.

A Pedagogia da Alternância tem sua origem na França, na década de 1935. Surge de modo processual, tendo como dispositivo originário o atendimento de jovens camponeses franceses impossibilitados pelo sistema educacional de dar continuidade aos estudos na região campesina.

A partir da década de 1950, houve a expansão para outros países como a África do Sul, Itália e Brasil como consequência do sucesso do modelo de realizar os processos educativos dos camponeses. As EFAs chegam ao Brasil na década de 1969, no Estado do Espírito Santo. Elas têm como função a formação técnica profissionalizante dos camponeses. A partir das experiências da pesquisadora como educadora e secretária executiva na AEFAPI, afirmamos que os cursos ofertados são: Agropecuária, Agroindústria, Zootecnia e Hospedagem e hotelaria.

As EFAs conseguem mobilizar ação educativa com possibilidades reais de aproximação com os princípios da Educação do Campo, ou seja, a contextualização da realidade dos sujeitos, bem como, o respeito às especificidades social, política, cultural e econômica do território camponês nos processos de ensino aprendizagem.

A metodologia utilizada pelas EFAs é a da sessão escolar, período em que os/as educandos/as permanecem no ambiente escolar – 15 dias, e sessão familiar, período em que os/as educandos/as retornam para família e comunidade. A formação ocorre na descontinuidade articulada entre tempos/espços educativos. A garantia de articulação dos espaços/tempos formativos fica a cargo dos Instrumentos didáticos pedagógicos sistematizados pela União Nacional das Escolas Agrícolas do Brasil (UNEFAB).

Desse modo, o projeto de educação das EFAs dialoga com princípios pedagógicos da Educação do Campo, principalmente a partir da articulação do Movimento das Escolas Famílias Agrícolas com o Movimento de Educação do Campo, a partir da década de 1990. Nessa perspectiva, a inserção da realidade dos camponeses no ambiente escolar a fim de

problematizar e gerar possibilidades devolutivas protagonizadas pelos próprios estudantes para comunidade e as garantias dos saberes empíricos como disparadores dos processos de apropriação dos conhecimentos formais são alguns dos princípios fundamentais que articulam a atuação das EFAs e sua pedagogia com a Educação do Campo.

A Pedagogia da Alternância garante o caminho viável para realização dos princípios da Educação do Campo, sendo sua práxis educativa o movimento de ação-reflexão-ação, sobre a totalidade da realidade dos sujeitos com vistas à problematização e transformação social. O movimento dialético da ação-reflexão-ação, traço metodológico da Pedagogia da Alternância, é o que dá materialidade à matriz curricular específica das EFAs, ou seja, o Plano de Formação da Pedagogia da Alternância.

Quanto à captação conceitual do Plano de Formação, Begnami (1999) afirma que esta é uma mediação qualitativa cuja atuação está voltada para que os processos de ação educativa nas EFAs ocorram de modo a garantir os aspectos da realidade como condutores do processo, a participação de todos na formatação dos eixos geradores que conduziram a rota educativa a ser seguida entre sessão escolar e sessão familiar. O autor também dispõe que o Plano de Formação é a matriz responsável pela organização do currículo das EFAs. É através do Plano de Formação que os saberes empíricos, os conhecimentos historicamente sistematizados e a formação técnica profissionalizante acontecem.

Como matriz curricular específica das EFAs, o Plano de Formação tem o caráter política e pedagógico. Como instrumental político, o plano mobiliza processos de formação para além da aquisição de conteúdos e técnicas com os camponeses. A ação educativa que o Plano de Formação mobiliza tem ligação com a educação com tendência à formação de lideranças para os movimentos sociais. A garantia da participação de todos os envolvidos com os processos de formação dos sujeitos, desde famílias, educadores/as, gestão, os próprios educandos/as, além de outros parceiros, tona esse instrumental com caráter educativo para materializar transformações sociais. Gimonet (2007) classifica o Plano de Formação como mola mestra no ato de educar os camponeses.

Begnami (1999) assinala que o Plano de Formação efetiva expressividade pela lógica interdisciplinar, pelo posicionamento contrário à lógica de estabelecer assimetrias sociais, pela diversidade que compõe o território camponês desde os agrossistemas, as variadas categorias que estão presentes nesse território. Além disso, o Plano se expressa pela “[...] necessidade de fortalecer um campo pautado pela agricultura familiar/camponesa que se contrapõe ao discurso hegemônico da modernização capitalista expresso pelo modelo do

agronegócio” (Begnami, 1999, p. 3).

Tendo em vista a vinculação que o Plano de Formação das EFAs realiza com os princípios da Educação do Campo é esperado que os tensionamentos no que se refere às políticas educacionais neoliberais se materializem. Nessa disposição, o Plano de Formação das EFAs tem convivido no interior dessas escolas com as diretrizes educacionais pautadas pela lógica neoliberal que condiciona tudo ao circuito de mercadoria. É verdade que os tensionamentos não iniciaram com a BNCC, as políticas educacionais neoliberais têm historicamente incidido transformações significativas no sistema educativo de modo geral. A consolidação da BNCC tem fundamento histórico no cenário favorável de fortalecimento das políticas educacionais neoliberais no sistema brasileiro de educação que ocorre a partir da década de 1990 (Andriloli, 2002), cuja centralidade está no alinhamento com o mercado e no ideário neoliberal (Lima, 2021).

A expressão dessas políticas neoliberais se faz presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implementada no ensino médio a partir de 2018, no então desgoverno de Jair Messias Bolsonaro. A trajetória de intencionalidade de construção de uma Base Comum Curricular tem suas raízes na Constituição de 1988, na Lei 9.394/96, no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e inicia processo de sistematização ainda no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), especificamente no mandato de Dilma Rousseff (2011-2016). As forças políticas sob a influência direta de organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Lima, 2021) alimentaram a necessidade de existência da BNCC como forma de minimizar o estigma do fracasso escolar que assola a realidade educacional nacional com predileção no território camponês.

O cenário que a BNCC estabelece é bastante conflituoso, tanto no aspecto social, como no político, econômico e cultural. O modo como ela se materializa a coloca em controvérsia com a maneira que a formação deve ser mobilizada no sistema educacional.

O processo de constituição da BNCC contou como iniciativas que buscaram garantir participação dos pares que discutem, pensam e implementam a educação escolar no país. A Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, julgam ser necessário uma base comum para orientar a organização educacional nacional. Como território de disputa, o currículo, eixo definidor dos conteúdos a serem ensinados, é foco primordial da BNCC. Nessa lógica, as problemáticas sobre a defesa de uma base comum se materializam quando grupos, que, subservientes à

ideologia neoliberal, ligados aos interesses econômicos de órgãos internacionais, assumem majoritariamente a condução do processo de articulação, construção, sistematização e implementação dessa base comum.

Esses grupos deslocam da dimensão da educação a humanização, aspecto essencial do ato de educar. Logo, em vista disso, a educação sofre, desconfiguram um dos seus principais aspectos: a participação significativa na produção do conhecimento.

Diante deste contexto de tensões e disputas políticas, o Plano de Formação da Pedagogia da Alternância tem a função de estabelecer a mediação pedagógica entre os tempos e espaços de formação das EFAs, bem como entre as diferentes áreas do conhecimento, visando uma formação crítica e integral dos estudantes. Neste contexto, compreendemos que a BNCC, concebida a partir dos ideais neoliberais, tende a promover modificações e alterações na finalidade do plano de formação, comprometendo o processo formativo com base nos princípios da alternância.

A tese tem sua emergência na seguinte matriz problematizadora: Em que medida as diretrizes políticas e operacionais que a BNCC propõe às EFAs impactam nos princípios e orientações do Plano de Formação da Pedagogia da Alternância?

Todo o trabalho de investigação do objeto situado em determinada realidade e modelado por relações sociais circunstanciais exige a construção de objetivos que atribuam coerência investigativa. Desse modo, como objetivo geral apresentamos: Analisar os impactos que a implementação da BNCC incide ao Plano de Formação da Pedagogia da Alternância na EFASA. No que se refere aos objetivos específicos, buscamos compreender os pressupostos histórico-sociais que fundamentam a Educação do Campo e sua luta pela superação das contradições entre campo/rural, campo/cidade no que se refere aos processos de educação;

Fomentar discussões e problematizações acerca do Plano de Formação como diretriz orgânica educativa/formativa da Pedagogia da Alternância no contexto de implementação da BNCC com novo ensino médio nas EFAs; Produzir estratégias políticas e pedagógicas que reafirmem o papel do Plano de Formação da Pedagogia da Alternância na ação educativa formativa na EFASA.

A investigação foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, fundamentada no que orienta o método Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Esse método é uma das formas de interpretar a realidade na construção do conhecimento teórico. Martins e Lavoura (2018) afirmam que o MHD garante a inteligibilidade da realidade. Manter o foco na concreticidade real é desafiador, e requer elementos que contribuam para evitar desvios de

apreensão da realidade na qual o objeto está imerso. Assim sendo, nos exercitamos em apreender o objeto da pesquisa, Plano de Formação, segundo o que orientam algumas das categorias do MHD como a *Historicidade*, *Totalidade* e *Contradição*.

O objeto tem ancoragem nas práticas sociais realizada pelo ser social. Ao contrário da perspectiva idealista, o movimento que cria o objeto parte da materialidade, a consciência analítica, interpretativa e reflexiva realiza o movimento de apropriação do objeto a fim de desvelar suas determinações oriundas das relações sociais. Outra premissa característica do MDH é a certeza de que os sujeitos podem apreender o objeto no processo denominado de gnosiológico⁶. Isto posto, Martins e Lavoura (2018) destacam que a atividade científica, em conformidade com Marx e Engels (2007), é um ato de produção teórico.

Aliado ao MHD, a Investigação-Ação Participação está expressa nesse trabalho como referencial teórico metodológico que assegura as possibilidades concretas de efetivação tanto da participação qualitativa dos partícipes, como também torna viável a realização do caráter interventivo da pesquisa. A IAP fomenta a investigação científica acadêmica com base no encontro com a realidade cotidiana dos sujeitos em seus contextos de atuação.

Quanto à abordagem teórico-metodológica da Investigação-Ação Participação (IAP), essa possui filiação na necessidade que Orlando Fals Borda sentiu sobre a relevante inserção da academia no cotidiano das bases populares, potencial espaço de construção do conhecimento, cujo ponto de partida é a realidade concreta vivenciada e experienciada por essas bases. Ao enveredar em nossa pesquisa pela IAP, nossa intencionalidade foi estabelecer as possibilidades de superação do que Fals Borda (2009, p. 232) qualifica de conhecimento científico que “[...] *llevar a la mediocridad y la esterilidad científica*”⁷.

A IAP tem suporte na função interventiva na realidade. Fals Borda (2009, p. 233) dá destaque ao fato de que a investigação da realidade deve construir teoria que “[...] *por su eficacia en la reconstrucción de la sociedad, y que la teoría se deje guiar por la realidad para que pueda enriquecerse*”⁸. O autor ainda revela que as análises possibilitadas pela IAP, com base nas explicações de causa e efeito, consideram os aspectos “[...] *da lógica formal y afectiva sino también con la lógica dialéctica*” (Fals Borda, 1991, p. 14)⁹.

A IAP conforma técnicas, investigação coletiva, recuperação crítica da história, valorização e difusão da cultura popular e a produção e difusão do novo conhecimento. Em

⁶ Gnosiológico: apreensão entre o sujeito e o objeto no ato de construção do processo de conhecimento.

⁷ Tradução: “[...] levam à mediocridade e à esterilidade científica”.

⁸ Tradução: “[...] por sua eficácia na reconstrução da sociedade é que a teoria se deixe guiar pela realidade a fim de se tornar rica”.

⁹ Tradução: “[...] da lógica formal e afetiva como também com a lógica dialética”.

nossa pesquisa atentamos para observação dessas técnicas. A ideologia da IAP é a de que a práxis das bases populares é o que confere possibilidades reais de transformação da realidade.

Duas abordagens, o MHD e a IAP, obrigam a aderência de estratégia de análise de dados que demonstre coerência teórico/prática com as abordagens supracitadas. Nesse sentido, articulamos MHD e IAP aos Círculos Dialógicos, estratégia utilizada para construção dos dados. Foram realizados quatro Círculos Dialógicos envolvendo educadores, gestores e estudantes da EFASA, visando a produção coletiva do conhecimento acerca da dinâmica de construção de Plano de Formação em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O processo de sistematização ocorreu com base nos suportes estratégicos utilizados pela pesquisadora: o Diário de Campo e as gravações dos Círculos de Diálogos. Os Círculos Dialógicos foram gravados e transcritos como parte do processo de sistematização e análise dos dados da pesquisa. No tocante à análise dos dados, utilizamos como orientação a abordagem que a categoria *Contradição* do MHD dispõe.

A escolha do itinerário metodológico em nosso trabalho está associada à nossa vivência de militância no movimento de Educação do Campo e, por conseguinte, no movimento EFAs.

Acerca dessa articulação, situamos que um dos primeiros pontos de filiação é a nossa experiência como educadora de EFAs desde 2012. Nossa trajetória como militante da Educação do Campo está fortemente atravessada pelas condições impostas pelo sistema educacional situado na sociabilidade, cuja negação do direito à educação aos nossos ancestrais, vaqueiros, pastores e curandeiras, se materializou de forma violenta.

A construção de nossa consciência crítica e problematizadora se articula com nosso envolvimento no movimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBS) e outros movimentos sociais como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), em Goiás, na década de 1990. O movimento estudantil também nos proporcionou momentos ricos de formação na luta. Contudo, foi marcante a nossa trajetória na Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) na turma de 2014. As especificidades da primeira turma na UFPI da LEDOC contaram em sua maioria com sujeitos oriundos dos movimentos sindicais e movimentos populares. Esse fato tornou o curso um laboratório de organização da militância com intensas discussões em torno das necessidades de coerências sobre os processos formativos dos professores/as para escolas do campo.

Desse modo, o presente trabalho de investigação está fortemente atravessado pela experiência acadêmica da pesquisadora na primeira turma da LEDOC da UFPI, em 2014, bem

como pela trajetória de educadora/monitora de EFAs, a partir de 2012. As experiências vivenciadas no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NUPECAMPO) contribuíram sobremaneira para a escolha do objeto basilar nesse trabalho.

O NUPECAMPO tem como tônica debates e estudos sobre as problemáticas e desafios em torno da garantia do direito à política de educação no território camponês.

A partir destas experiências acadêmicas, políticas e profissionais, atravessadas pela militância na Educação do Campo, defendemos que a qualificação acadêmica precisa estar alinhada com o comprometimento de intervenção na realidade para provocar processos coletivos de transformação social. Como educadora e militante no movimento de Educação do Campo também acreditamos que aspectos como criticidade, problematização e participação devem mobilizar a construção de conhecimento fundamentado no intercâmbio de saberes. Nosso chão de atuação profissional são as EFAs, instituições propícias a ações educativas de caráter crítico e problematizador da realidade. Nossa inserção nas EFAs nos mobilizou a realizarmos nossa investigação científica, tanto a nível de mestrado como doutorado, nessas escolas.

Como campo de pesquisa escolhemos a Escola Família Agrícola Santa Ângela (EFASA), localizada no município de Pedro II - PI. A EFASA, criada em 2003, possui vinculação com Fundação Santa Ângela.

Dentre outros espaços pedagógicos, a EFASA conta com laboratórios para práticas relativas aos cursos técnicos profissionalizantes que ofertam Zootecnia, Hospedagem, Agropecuária e Agroindústria. A participação dos/das educadores/as na produção da presente pesquisa foi crucial para obtermos a qualidade dos dados. Professores/as da base diversificada e saber comum entraram como partícipes nesse trabalho. O intercâmbio de saberes, debates, e sistematização foi mobilizado tendo em vista que professores das áreas de Ciências da Natureza, Humanas e Sociais, Exatas e Técnicos de Campo participaram dos Círculos Dialógicos, estratégia utilizada para produção de dados.

Nossa veiculação com a temática da investigação tem assento em nosso comprometimento com ações que visem à transformação da realidade. Essa veiculação se torna intensificada a partir de 2016 quando fomos convidadas para fazer parte da equipe da Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI). Assumir a secretaria executiva da regional nos viabilizou contato com todas as 17 EFAs piauienses. O contato foi propício para vislumbrar a realidade desafiadora que essas escolas enfrentavam no cotidiano da ação educativa. As dificuldades com a compreensão e sistematização do Plano de

Formação tomou proporção expressiva em nossa reflexão acerca da desenvoltura político-pedagógica das EFAs.

Era recorrente a confusa classificação do Plano de Formação para os sujeitos que estavam na condução da gestão das EFAs. Vez ou outra o plano era confundido como Projeto Político Pedagógico (PPP), além do que, o mais agravante, a maioria das EFAs não conseguia mobilizar momentos de construção coletiva do Plano de Formação, ficando, portanto, a prática de cópia desse instrumental de outras EFAs.

Essa situação sempre nos causou grandes preocupações, pois o avanço do processo de estadualização das EFAs se materializava de modo objetivo. Os riscos para a minimização da atuação político-pedagógica do Plano, nesse contexto de chegada das diretrizes educacionais da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), tomava proporções avultadas. Uma das estratégias de blindagem do movimento EFAs contra as investidas das diretrizes da SEDUC foi a aproximação com as universidades federal e estadual do Piauí.

Na UESPI a articulação se manteve com a coordenação de Educação do Campo. Na UFPI o envolvimento foi com NUPECAMPO, núcleo supracitado. Mobilizamos seminários e rodas de conversa sobre a relevância da Pedagogia da Alternância, os instrumentos pedagógicos da alternância, parte essencial do Plano de Formação, formação política dos/das educadores/as, entre outros momentos. Tanto a UESPI como UFPI se empenharam em atender as demandas com formação dos/das educadores/as. Como consequência dessa articulação entre as universidades com o movimento EFAs, foi sistematizada uma especialização em Pedagogia da Alternância, cuja responsabilidade foi da UESPI. Além dos encontros de formação com os/as educadores/as das EFAs, a UFPI, através do NUPECAMPO, realizou curso de formação voltado para os/as educadores/as dessas escolas.

Nossa trajetória como militante no movimento EFAs fomentou o desejo de aprofundar nossos estudos. Nessa disposição, fizemos o mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) intitulado: Instrumento pedagógico Plano de Estudo da Pedagogia da Alternância: experiência na Escola Família Agrícola dos Cocais no município de São João do Arraial-PI.

A investigação sobre o PE nos desvelou a incipiente produção científica acadêmica sobre as experiências das EFAs. Essa constatação tomou magnitude na realização do estado da arte no doutorado.

No processo de definição do nosso objeto de estudo, tivemos o cuidado de fazermos uma análise das dissertações e teses publicadas acerca da Pedagogia da Alternância e do Plano

de Formação no período de 2017 a 2021. O Estado da arte possibilita, além de articulação com outros trabalhos de investigação, consistência da produção de novos conhecimentos epistemológicos em variadas áreas.

Para realização dessa atividade de sistematização das produções acadêmicas, acessamos o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na primeira fase da pesquisa no catálogo da CAPES, utilizamos os seguintes descritores: *Pedagogia da Alternância*, *Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância*, *Plano de Formação da Pedagogia da Alternância*.

A partir destes descritores situados no período de 2017 a 2020, identificamos para o descritor *Pedagogia da Alternância* 67 Dissertações e 25 Teses. Para o descritor *Instrumento Pedagógico¹⁰ da Pedagogia da Alternância* o catálogo da Capes apresentou somente uma dissertação datada de 2015. Com relação ao descritor *Plano de Formação da Pedagogia da Alternância*, o catálogo da Capes não apresentou nenhum trabalho de mestrado ou doutorado. Para aprimorar nossa pesquisa sobre o estado da arte sobre o objeto Plano de Formação lançamos mão de outra estratégia apresentada pela Plataforma Capes, o acesso direto ao banco de dados.

De modo geral, a centralidade das pesquisas encontradas a partir dos descritores supracitados discutiam sobre a historicidade da Pedagogia da Alternância. Outros trabalhos realizaram articulações com outras temáticas referentes ao entendimento educacional no campo: currículo das escolas no campo, práticas agroecológicas, educação ambiental, as tecnologias, as práticas de letramentos oportunizadas pela Pedagogia da Alternância, entre outros. Esse levantamento tornou visível a necessidade de potencializar as pesquisas sobre o projeto de formação da Pedagogia da Alternância com seu Plano de Formação específico e seus Instrumentos Pedagógicos.

Existem muitas facetas significativas das EFAs que podem contribuir sobremaneira para investigação do modo como essas escolas mediatizam a formação dos sujeitos distinta da educação regular. Dito isto, enfatizamos que alguns trabalhos de investigação detiveram nossa atenção. É o caso da tese de doutoramento de Ribeiro (2017) cujo título é *Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás: história e lembranças de uma experiência de Educação do Campo*, defendida na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, como um dos trabalhos que encontramos no banco de dados da CAPES e que possui relação com nossa

¹⁰ Instrumentais didático/pedagógicos sistematizados para articular os tempos/espacos (sessão familiar e sessão escolar) na formação dos sujeitos pela Pedagogia da Alternância.

investigação As aproximações entre nossa investigação e a pesquisa realizada pelo autor acontecem no nível dos eixos temáticos sobre a abordagem metodológica do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), considerações sobre a questão agrária no Brasil, a luta e resistência das populações camponesas pela ocupação de terra e garantia do direito à educação, bem como as condições e determinações históricas que geraram a concentração de terra nas mãos dos poderosos no contexto brasileiro.

A pesquisa de Sousa (2021) com o título *As práticas educativas na casa família rural “Vivendo A Esperança” Em São João do Sóter - MA: possíveis diálogos entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular*, apresentou aproximações quando discute sobre a oferta da educação no contexto histórico da oferta de processos educativos descontextualizados das vivências dos camponeses. Outro ponto é o modo como o autor realiza a vinculação entre o projeto de sociedade e o envolvimento dos movimentos sociais pela garantia de processos formativos no campo cujo traços culturais, sociais, políticos, culturais e econômicos são considerados. Esses e outros trabalhos pesquisados para confecção do estado da arte demonstraram aspectos que interagem com a temática relacionada a Pedagogia da Alternância.

Todo trabalho de investigação científica persegue a realidade. Passamos pelo processo de negação do objeto a fim de analisar sua essência, pois a manifestação fenomênica do objeto não desvela sua essência, cabendo ao ato de pesquisar provocar e empreender esforços para buscar a verdade velada. A verdade, sendo também o objeto crucial de motivação para investigação científica, não se encerra nas variadas pesquisas que já foram sistematizadas, existe sempre o germe que cada trabalho deixa nas entrelinhas. Nesse sentido, a nossa motivação é justamente apresentar resultados que possam mobilizar outras pesquisas sobre o Plano de Formação da Pedagogia da Alternância.

Demarcamos também que um dos motivos cruciais nessa investigação é a possibilidade de desencadear debates, discussões, rodas de conversas, sobre a apreensão do caráter político e pedagógico que o Plano de Formação encerra com os sujeitos que dinamizam a ação educativa nas EFAs. Abre-se, com isso, possibilidades para realização de momentos de formação com educadores/as, educandos/as, membros da associação das famílias, gerando o que Gramsci define como intelectuais orgânicos capazes de fecundar processos de transformação da realidade.

A tese está ordenada a partir da Introdução cuja centralidade foi a apresentação sumarizada dos eixos de discussão que dão uma prévia para o leitor sobre os capítulos

constituídos. Nesse sentido, o capítulo 1, *A produção do conhecimento em educação: a pesquisa como ato político* instiga ao debate sobre o comprometimento tanto da produção acadêmica com a intervenção na realidade de modo significativo.

O capítulo 2, *A luta dos camponeses por educação: contribuições teórico-metodológicas da Pedagogia da Alternância* evidencia e debate sobre as organizações dos movimentos sociais camponeses pela garantia de educação no/do campo, atribuindo nessa trajetória de luta a relevância do modo de materializar a ação da educativa da Pedagogia da Alternância para o movimento de Educação do Campo. *As políticas neoliberais no contexto de reestruturação capitalista: educação alinhada ao mercado* está posto como capítulo 3. Nesse capítulo buscamos apresentar os impactos e a intencionalidades das políticas educacionais neoliberais nas escolas situadas no campo. As políticas educacionais neoliberais conformam qualquer processo de formação com necessidade de subserviência às demandas do mercado.

O capítulo 4 faz uma discussão sobre o *Plano de Formação da Pedagogia da Alternância no cenário da BCC: tensões, desafios e disputas na EFASA*. A centralidade se voltou para articular as narrativas dos/das educadores/as e as análises sobre a realidade vivenciada pelo Plano de Formação no contexto da BNCC. Como *Considerações Finais*, deixamos algumas possibilidades para outras frentes de investigação científica.

A relevância do presente trabalho está primeiramente em apresentar um produto de investigação acerca de uma das experiências contra-hegemônicas na educação com os camponeses – a Pedagogia da Alternância das EFAs. Ainda que existam trabalhos científicos voltados para investigar sobre a Pedagogia da Alternância, com base no estado da arte, as produções sobre o Plano de Formação como currículo específico das EFAs ainda não está no circuito de interesses da academia.

Isto posto, julgamos que as contribuições também ocorrem na medida em o presente trabalho partiu da realidade concreta dos sujeitos, com metodologia que garantiu a sua participação na produção dos dados – os Círculos Dialógicos deram conta desse aspecto da participação.

1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO: PESQUISA COMO ATO POLÍTICO

“O conhecimento é o referencial diferenciador do agir humano em relação ao agir de outras espécies” (Severino, 2007, p.27).

Iniciamos nosso capítulo da trajetória metodológica da pesquisa inspirados nas argumentações de Severino (2007) que reafirmam o conhecimento como ação inerentemente humana. O acúmulo e apropriação de conhecimento não significar necessariamente a compreensão e a leitura crítica e problematizadora do mundo concreto, porém, é a disposição para investigar sobre a realidade que atribui ao indivíduo a condição de construir e intervir na História.

O caráter de intervenção que a produção epistemológica evoca entende-se como o comprometimento dos sujeitos com as transformações sociais. Não queremos dizer com isso que cabe exclusivamente ao ato de pesquisar a realidade a incumbência de transformar a realidade social. Defendemos que a ação de investigar a realidade pode disponibilizar meios concretos para que as ações de transformação da realidade sejam reflexivas e significativas. Dito isto, fica evidente que o ponto de partida da produção do conhecimento é a realidade. Kosik (1976) defende que a investigação da realidade não é algo simples e fácil, exige a superação da dimensão representativa que o sujeito constitui a partir do “[...] trato prático-utilitarista com as coisas [...]” (p. 10). A compreensão de mundo que Sander (2008) realça corrobora em boa medida com as ponderações que Kosik (1976) dispõe quando trata sobre a práxis utilitária e o senso comum. Para o autor,

[...] a práxis utilitarista imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiariza-se com as coisas e maneja-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade [...] O complexo dos fenômenos que povoam o cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade* (Kosik, 1976, p.11).

A finalidade da produção do conhecimento científico é a superação do senso comum que naturaliza as condições de desumanização arraigada na sociedade capitalista. A práxis utilitarista tem como base a pseudoconcreticidade cuja aparência fenomênica gera ilusões e naturalizações das situações desumanizadoras próprias da sociedade capitalista. A pseudoconcreticidade alimenta os sentidos produzidos sobre a aparência das coisas e das relações, mantendo o “equilíbrio” das relações de poder intactas seguindo fluxo naturalizado na sociedade capitalista. A superação da aparência fenomênica do objeto tem como suporte elementar o entendimento de que todo fenômeno possui leis, estrutura, núcleo interno

essencial e conceito correspondente.

Nessa perspectiva, nossa investigação tem como núcleo condutor o complexo Educação que, enquanto faceta social, tem como finalidade a humanização dos sujeitos (Saviani, 2015). A coerência ontológica, epistemológica e metodológica na produção do conhecimento teórico em Educação perpassa, entre outras coisas, a capacidade em apreender a realidade como “[...] a unidade do fenômeno e da essência” (Kosik, 1976, p.12).

Na produção de conhecimento no campo da Educação é crucial e basilar a leitura da realidade cujo objeto está imerso. Para Freire (1987), a leitura do mundo é uma experiência concreta que cria possibilidades reais para transformação da realidade na medida em que produz indignação com as injustiças e desigualdades. Acreditamos que cabe à educação escolar mediar essa apreensão crítica do mundo.

A leitura crítica e problematizadora do mundo como realidade concreta acontece não de maneira distanciada dos acontecimentos cotidianos nas esferas sociais, mas por meio da apropriação crítica da realidade que só pode acontecer com o envolvimento direto e significativo com as situações problematizadoras e desafiadoras na sociedade.

A partir de nossa inserção enquanto militante de movimentos sociais, entendemos que a investigação científica, como ação de práxis, favorece o comprometimento sociopolítico significativos para mudanças concretas nas relações assimétrica sociais, cujas bases estão alicerçadas em disputas e tensões. A produção do conhecimento teórico vincula-se, de certa forma, às correntes filosóficas, metodológicas e ideológicas que imprimem a essa ação a responsabilização na transformação das relações de poder ou nas permanências delas, o que desvela o comprometimento de transformações sociais e pela manutenção dessas relações é o contexto sociohistórico da produção do conhecimento, que em nosso caso é o acadêmico.

1.1 Contextualização histórica da produção do conhecimento

É inerente à produção do conhecimento científico a existência de correntes paradigmáticas que atribuem consistência ao exercício de construção e sistematização das verdades alcançadas através da investigação científica que possam potencializar transformações efetivas nas relações sociais. Araújo (2010) enfatiza que as lentes pelas quais os sujeitos realizam a leitura da realidade são constituídas pelos paradigmas que se conformam ao longo do contexto histórico da humanidade.

Portanto, na origem da ciência, a relação paradigmática é a chave para sistematização dos conhecimentos científicos produzidos em cada época. Araújo (2010, p. 95) assinala que

A ciência é uma das formas, não a única, do conhecimento produzido pelo homem no decorrer de sua história, sendo, portanto, determinada pelas condições materiais do homem. Nas sociedades mais remotas, a ciência caracteriza-se por ser a tentativa de o homem compreender e explicar racionalmente a natureza. Esta forma de compreender e explicar é que muda de tempos em tempos.

As variadas estratégias de intervenção na natureza para modificá-la a fim de atender as necessidades dos sujeitos é a prerrogativa para apreendermos sobre a existência da ciência. É precisamente o campo científico que impacta na relação dos sujeitos com natureza. Os traços peculiares da ciência são comumente aceitos e definidos pelo viés da racionalidade, da metodologia e da vinculação paradigmática. Evidentemente que no percurso histórico vão se formando correntes filosóficas que dão suporte para explicação da natureza, bem como o aprimoramento na intervenção dela para satisfação das necessidades básicas humanas. Como uma das formas de leitura, compreensão e apreensão do mundo, a ciência se diferencia do conhecimento religioso, popular e filosófico pela sustentação na racionalidade, verificabilidade e pela sistematização, bem como por sua vinculação ideológica.

A ciência e a produção do conhecimento encontram-se impactadas pelo modelo de sociabilidade no qual estão imersos. No caso da sociedade capitalista, discursos como a neutralidade e imparcialidade da ciência na produção epistemológica se configuram em falácia. Historicamente nos deparamos com desafios de aceitação do modo de produção científica capitaneada pelas ciências sociais e humanas.

A ciência surgiu atrelada à ideia de precisão matemática dos fenômenos, deixando, portanto, legado que de certa forma foi desafiador para os primeiros momentos de construção de ciência voltada para outras dimensões como as relações sociais. A confiabilidade na ciência distinta daquela das exatas causou grandes desafios para novas lentes de concepção de ciência. A ciência está organizada em “[...] dois grandes grupos, de acordo com seu conteúdo: formais e factuais” (Theófilo, 1998, p. 2), sendo as formais atravessadas pela rigidez do processo de metrificacão, enquanto as factuais buscam a respostas das manifestações fenomênicas na empiria.

Minayo (2001) evidencia que a preocupação com a verdade faz parte do *homo sapiens*. Evidentemente que a ciência também se constitui como uma das facetas sociais que são negociadas pela classe dominante. A verdade forçosa e coercitiva da qual na ciência hegemônica opera tem origens no modo de pensar e ler o mundo pela ótica dos que estão no poder, portanto, influenciada também pela lógica do capitalismo que transforma o conhecimento e a ciência em mercadoria.

A inculcação da ciência como única justificacão para a verdade fomenta a

marginalização dos saberes populares, cuja contribuição para produção do conhecimento é tão importante quanto o primeiro, tendo em vista que o ponto de partida para a ação investigativa acerca da busca pela verdade perpassa as experiências empíricas e as vivências cotidianas dos sujeitos. A intencionalidade da ciência gestada pelos que dominam as relações de poder e as condições de existências dos sujeitos está fincada em duas maneiras de concepção do conhecimento. As razões históricas que atribuem o caráter hegemônico e ideológico da ciência estão atreladas a

[...] ordem externa a ela mesma, está na sua possibilidade de responder a questões técnicas e tecnológicas postas pelo desenvolvimento industrial. A segunda razão, de ordem interna, consiste no fato dos cientistas terem conseguido estabelecer uma linguagem fundamentada em conceitos, métodos e técnicas para compreensão do mundo, das coisas, dos fenômenos, dos processos e das relações (Minayo, 2001, p. 10).

Pelas lentes da autora a ciência voltou-se exclusivamente para consolidação do projeto de sociedade fundamentada pelo modo produção capitalista. Vásquez (2007) revela que a classe social burguesa, em fase de consolidação do capitalismo, utilizou a ciência, em especial a Física e Química, como primeira ordem na modernidade para consolidação de poder. Para acirrar essa discussão em torno da centralidade que o fazer ciência ocupa no projeto de sociabilidade capitalista, Jaumont e Varela (2016) atribuem à ciência a caracterização semelhante à mediação equiparada à atividade de trabalhar, isso ocorre se a considerarmos no campo da produção do conhecimento científico, sendo, portanto, a palavra-chave nessa lógica reflexiva é produção.

Nesse caso, a produção do conhecimento é um instrumento de ação entre o sujeito e a natureza social, produzido pelo ser social, que modificando o mundo incide na modificação do próprio indivíduo. Dessa forma, a construção do conhecimento é uma atividade inerentemente humana, está vinculada à atividade trabalho como ação que transforma a natureza e concomitantemente transforma o ser humano.

Dessa forma, a produção científica acadêmica tem contribuído sobremaneira com possibilidades de transformação na sociedade, principalmente quando está filiada às vertentes críticas. Nesta perspectiva, o ato de pesquisar não é uma ação neutra, mas imbuída e atravessada pelas apreensões dos sujeitos inseridos na realidade. Em um dado momento histórico convencionou-se atribuir à pesquisa o caráter de neutralidade; obviamente que a base ideológica dominante investiu nessa defesa. Coube às vertentes críticas que de certa forma já impactam o modo de fazer ciência o exercício de superação dessa base ideológica.

A construção do conhecimento, sua trajetória histórica, contou com forças que o colocaram como mediação de intervenção na natureza a fim de transformá-la para interesses

que subsidiam a existência material humana. Obviamente que a conformação do conhecimento, em sua forma e conteúdo, como se apresenta atualmente, está crivada de variadas concepções de mundo que se materializaram ao longo da historicidade da humanidade.

[...] exigências da produção material mudaram, por sua vez, completamente, o direcionamento da investigação, orientando-a para o conhecimento da natureza. Este conhecimento, porém, ao contrário do caráter contemplativo e ético/político ou religioso do conhecimento greco-medieval tinha, agora, um caráter eminentemente ativo e prático. Estava voltado para a transformação da natureza com o intuito de dominá-la e de colocá-la a serviço dos interesses humanos (Tonet, 2013, p. 36).

O autor apresenta-nos duas vertentes que marcaram a produção do conhecimento: a greco-medieval e a moderna. Das formas de conceber o mundo, bem como o posicionamento do sujeito nesse mundo, encontramos justificativas sobre as controvérsias que a compreensão de conhecimento vai tomando na historicidade do ser social/mundo social. Assim, é a ciência responsável por criar elementos para materializar as formas de dominação e readequação da natureza a fim de responder às necessidades básicas do sujeito. No bojo da historicidade da ciência, encontramos vinculação com vertentes paradigmáticas voltadas para responder a determinados posicionamentos ideológicos, os anseios dos poderosos.

A partir da década de 1970, as investigações em Educação se avolumam sobremaneira no país, mobilizando variadas formas de leitura e análise das ações de educar os sujeitos na sociedade. A construção do conhecimento teórico sobre o ato de educar no ambiente escolar conta com distintas vertentes filosóficas historicamente constituídas. Neste contexto, duas matrizes epistemológicas exerceram maior influência na produção do conhecimento teórico: o Positivismo e o Materialismo Histórico-Dialético. Obviamente que cada uma dessas vertentes está conformada pelo período e grupo social.

Nessa perspectiva, as produções científicas acerca da Educação geralmente são impactadas pelas correntes filosóficas que se consolidaram ao longo do contexto histórico com maior expressividade – estamos falando do positivismo. Gamboa (2018, p.8), ao realizar processo avaliativo das investigações acadêmicas nos programas de pós-graduação, ressalta que ainda existe de modo muito expressivo o apego ao

[...] formalismo acadêmico, onde a intenção não é produzir novos conhecimentos e sim cumprir uma exigência de titulação; o “ritualismo metodológico” e o modismo teórico que predominam particularmente nos Centros de Pós-Graduação, responsáveis pela formação de pesquisadores; a presença, progressivamente mais intensa, de tentativas ecléticas que juntam aleatoriamente técnicas, métodos e referenciais teóricos sem uma clara compreensão dos fundamentos epistemológicos e das implicações filosóficas dos diversos caminhos do conhecimento; a influência, ainda forte, dos manuais de pesquisa que “ensinam” técnicas de coleta, organização, análise de dados, sugerem receitas e modelos que, na sua maioria, se enquadram nos delineamentos, procedimentos e sistematizações próprios de uma concepção

positivista de ciência e assumem a defesa do "método científico", rigoroso e objetivo.

As contribuições do autor são pertinentes e chamam atenção para a necessidade de atenção sobre o caráter interventivo do ato de pesquisar e por conseguinte do conhecimento resultante desse ato. O processo de escolha da matriz teórica e epistemológica que dará sustentação à pesquisa acadêmica e à produção do conhecimento científico não é uma tarefa simples, pois envolve a tomada de decisão acerca da forma como iremos analisar o mundo e dos elementos sociais, políticos e econômicos que iremos considerar durante a análise do nosso objeto de estudo. Em virtude disso, fizemos a opção pela utilização do Materialismo Histórico, método que é alinhado com a leitura da realidade objetiva.

De modo geral, o Positivismo entende a ciência como ação crucial e exclusiva na sociedade, tendo como único alcance de comprovação científica o domínio das Ciências Naturais. As lentes positivistas determinam a forma de compreender a realidade, o processo de produção e a própria validação do conhecimento, cuja prevalência é para o conhecimento científico. Por essa via de reflexão, a ciência é o meio por excelência para resolução de todas as interpretações, reflexões e soluções para problemáticas sociais. O pensamento positivista, além de outras nuances, sustenta que os fatos empíricos dão substancialidade à ciência cuja função está em analisar as leis que produzem os fenômenos sociais a fim de organizar a sociedade de modo a manter o equilíbrio social (Silvino, 2007).

Criado pelo fundador da sociologia, August Comte, o Positivismo (1798 - 1857) foi considerado o ápice da evolução da humanidade, dentro de um contexto de superação da visão metafísica da existência. A estrutura teórica do Positivismo tem centralidade nos dados positivos das experiências na sociedade, apego crucial à lógica matemática e formal e à total desconsideração de qualquer outro tipo de conhecimento que não aquele construído pelas lentes positivistas (Borges; Dalbério, 2007).

Dentre os elementos que caracterizam o Positivismo podemos citar que o conhecimento foi submetido aos rigores do método científico; a observação e o experimento são entendidos como caminhos extremamente seguros para garantir o resultado verdadeiro de qualquer fenômeno investigado.

Para Lakatos (2003), no processo de constituição na ciência encontramos o conhecimento vulgar, ou seja, o que se costuma classificar como ausência de racionalidade. O conhecimento científico “[...] é transmitido por intermédio de treinamento obtido de modo racional, conduzido por meio de procedimentos científicos. Visa explicar ‘por que’ e ‘como’ os fenômenos ocorrem, na tentativa de evidenciar os fatos que estão correlacionados [...]”

(Lakatos, 2003, p. 75). Por muito tempo fomos condicionados a acreditar que a ciência positivista era a única forma palpável de verdade. Isso gerou oposição ferrenha sobre qualquer forma de conhecimento que não estivesse alinhada ao método de metrificação.

O equívoco histórico do Positivismo foi o abandono do conhecimento filosófico como mediação para reflexão dos sujeitos sobre a realidade. A matriz epistemológica positivista “[...] elege como critério único da verdade aquilo que pode ser comprovado através da experiência, dos fatos visíveis e positivos” (Borges; Dalbério, 2007, p. 4). Ressaltamos que, na contramão do método positivista, surge o Materialismo Histórico-dialético (MHD) com a proposta de análise da realidade fundamentada nas relações sociais existentes na sociedade.

A vertente denominada de Materialismo Histórico-Dialético se configura como método de análise da realidade cuja premissa essencial é concreticidade da materialidade dos sujeitos sociais cuja construção dessas relações sociais não é dada e sim processo histórico em movimento dialético contínuo e complexo. Para Tozoni-Reis (2020), o Materialismo Histórico permite apreensão da essência dos fenômenos que moldam a realidade, essa geralmente se apresenta imediatamente pela aparência ludibriando a consciência crítica dos sujeitos. O Método “[...] foi desenvolvido para a compreensão crítica das relações sociais sob o modo capitalista de produção, é instrumental teórico/prático de transformação dessas relações” (Tozoni-Reis, 2020, p. 68).

Os criadores do Materialismo Histórico-Dialético como método de interpretação da realidade, Karl Marx e Friedrich Engels, tiveram como obstáculos impostos pela lógica formal na construção do conhecimento teórico, o entendimento de que sujeito e objeto não estão fragmentados. Desse modo, um dos princípios fundantes do método é o movimento dialético, que desbanca totalmente a lógica formal que separa o objeto e o sujeito.

O Materialismo Histórico-Dialético tem sua base de constituição da sociedade capitalista, pois se consubstancia para analisar a realidade situada nesse modelo de sociedade. Para efetivar análise da realidade através das lentes do método é crucial a apreensão de categorias relevantes como a Totalidade, a Historicidade e a Contradição. A Totalidade desencadeia movimento dialético do universal, particular e singular. É a partir da observância desse movimento que a pesquisa encontra suporte seguro para compreender que com base nos elementos gerais/globais entendemos as particularidades do objeto.

Tozoni-Reis (2020) apresenta elementos característicos do Método que o colocam como aporte seguro na análise crítica e problematizadora da realidade. Dentre os elementos característicos situamos a categoria da Contradição como condição *sine qua non* para a

realização de análise crítica e problematizadora da realidade. O ponto de partida da interpretação da realidade é o real aparentemente dado. Para construção de conhecimento teórico acerca da realidade educacional no sistema capitalista é intrínseco ao Materialismo Histórico a análise criticamente coerente da realidade. Esse movimento coerente de análise da realidade exige apropriação filosófica apurada e aguçada, pois ao senso comum é suficiente a apreensão da realidade de modo ainda aparente e superficial, os sentidos cumprem bem a função de manter essa condição de amarras da maioria dos sujeitos.

Precisamente aqui reside uma das funções sociais do processo de construção do conhecimento teórico, a contribuição para superação do senso comum e o alcance da consciência filosófica revolucionária (Vásquez, 2008).

Na discussão sobre produção de conhecimento, é comum que os/as pesquisadores/as inexperientes ainda demonstrem inseguranças e conflitos oriundos de interpretações e leituras de mundo deturpada. Os caminhos do exercício da construção de conhecimento teórico pela perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético oportunizam a paulatina dinâmica de outras formas de apreender a realidade.

A princípio realçamos sobre a concepção de educação que dá sustentação às nossas argumentações. Logo, concebemos a educação como ação humana cuja finalidade essencial é humanizadora (Saviani, 2015).

Outra reflexão que ancora relativa à produção do conhecimento é a vinculação histórica com as bases epistemológicas eurocêntricas. Por muito tempo na atividade de pesquisa no âmbito da Educação a referência de cientificidade esteve ancorada nas epistemologias alheias à realidade latino-americana. Todavia, o cenário de subserviência eurocêntrica começa a passar por ruídos e desconfiâncias. Nesse sentido, a ousadia própria daqueles e daquelas que foram forjados na luta reivindicam a atividade de investigação transpassada pela perspectiva da militância.

Dito isso, demarcamos que nosso trabalho de investigação se alinha à abordagem que o Materialismo Histórico-Dialético apresenta, tendo em vista que seus pressupostos teóricos e epistemológicos dialogam com os objetivos e a perspectiva política deste trabalho de investigação, comprometido com a transformação social.

1.2 Materialismo Histórico-Dialético: método de análise da realidade com base na materialidade das relações histórico-sociais

O Materialismo Histórico-Dialético, enquanto método de análise da realidade, criado

por Karl Marx, tem como ancoragem a materialidade da vida. Essa é a máxima que dá vitalidade ao caminho metodológico de interpretação da realidade. A constituição do MHD tem suas bases no pensamento hegeliano, haja vista o envolvimento de Marx com o pensamento hegeliano no início dos seus estudos e o envolvimento com a produção acadêmica. No entanto, ao confrontar as ideias hegelianas sobre a centralidade do idealismo na explicação das relações sociais, Marx inaugura a vertente filosófica que compreende o indivíduo “[...] fruto de um processo histórico, formado nas relações sociais e pelas relações sociais, historicamente determinadas” (Braga, 2012, p. 3).

Estamos vivenciando um momento histórico onde o avanço de interpretações equivocadas da realidade tem tornado a classe que está no poder mais fortalecida, visto que, situada em postos estratégicos de definição dos rumos da sociedade, essa classe impregna todas as esferas sociais, com aparato ideológico de conformação e manutenção da ordem social vigente organizada pelo capital. A tarefa de popularizar o MHD é justamente a tentativa de tornar o pensamento marxiano chave para ajudar na formação de lideranças com potencial para transformar a realidade e questionar com argumentos seguros os riscos desumanização completa do indivíduo.

A materialidade história e a dialética conforma os pressupostos fundantes do MHD. A materialidade justifica-se pela essência do método; a centralidade “são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação” (Marx; Engels, 1984, p. 26). A sociedade é formada por indivíduos concretos, reais, que precisam produzir os meios de sua existência para se manterem vivos, sendo nesse aspecto estabelecida a distinção entre esses e os outros animais na natureza. Marx e Engels (1984, p. 27) afirmam que “produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, a sua própria vida material”. A materialidade define o modo como os indivíduos estabelecem as relações sociais, “o que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (Marx; Engels, 1984, p. 28).

No caso da sociedade capitalista, as relações mediadas pela materialidade da vida são consubstanciadas através da divisão social do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção. A relação entre os indivíduos é pautada pelo antagonismo de classe. A classe trabalhadora que se coloca na defensiva relativa à exploração exercida pela classe burguesa está organizada em torno da manutenção das relações de expropriação e exploração da primeira.

No que tange ao pressuposto histórico inerente ao método marxiano, é através da

compreensão da história como processo construído pelos indivíduos que Marx (1984) consegue sistematizar as determinações sofridas pela humanidade ao longo dos variados modos de produção comunitário, escravista, feudal até chegar ao modo de produção capitalista. A história dos modos de produção que humanidade já organizou tem variadas particularidades que somente uma análise criteriosa e observação acurada podem oferecer elementos para interpretação crítica da realidade. Metodologicamente, a história construída pelos sujeitos configura-se em um dos pressupostos essenciais para entender a realidade. A apreensão da história contribui para superação do idealismo hegeliano, que ancora a apreensão do objeto na consciência fragmentada da materialidade do indivíduo. O idealismo metafísico condiciona a realidade nas paredes estreitas da consciência, o protagonismo então recai sobre a consciência que cria a materialidade da vida.

O MHD coloca-se na contramão dessa corrente alienada de interpretação da realidade na medida em que assevera que:

A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E se, e, toda ideologia, os homens e suas reações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida [...] aqui se ascende da terra ao céu. Ou em outras palavras: não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tão pouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir do processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (Marx; Engels, 1984, p. 37).

O movimento que o MHD realiza é de auxílio comprometido com a construção do conhecimento cuja premissa essencial é a realidade concreta. Dessa maneira, a atividade de construir conhecimento teórico tem maior relevância para intervenção na realidade na medida em que incorporamos a materialidade e a história como elementos cruciais na busca de análise da realidade. É a materialidade garantida que torna o indivíduo capaz de intervir qualitativamente na história e modificar relações de desumanização instauradas pelo modo de produção capitalista.

Nessa perspectiva, Marx e Engels (1984, p. 39) propõem a superação de qualquer leitura e análise da realidade fundamentada por pressupostos idealistas e metafísicos, pois para os autores, “o primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material [...]”.

O movimento exercido pela dialética é responsável pela manutenção da coerência na interpretação da realidade a partir da concepção materialista dessa realidade (Konstantinov, 1975). É pela dialética que as interpretações fundamentadas na metafísica se diluem. No

entanto, existem muitas dificuldades na compreensão sobre esse termo tão complexo que é a dialética, principalmente para os pesquisadores iniciantes. São instigadoras as possibilidades de apropriação metodológica que ofereçam investigar o âmago dos fenômenos, das relações sociais entre outros aspectos na realidade. Konstantinov (1975, p. 39) afirma que “a aplicação consciente da dialética permite-nos utilizar os conceitos corretamente e a ter em conta a interconexão dos fenômenos o seu caráter contraditório e a mutabilidade, e a possibilidade de transformação mútua dos contrários”.

Desse modo, a dialética assume um papel relevante neste processo de interpretação da realidade, pois possibilita a compreensão da realidade e dos fenômenos dentro de um movimento histórico permeado por contradições e disputas políticas e ideológicas. Além disso, demonstra que tudo está em constante mudança e transformação nas relações sócio-históricas do ser social e por conseguinte na sociedade. É pela dialética materialista marxiana que se desvelam as contradições internas das manifestações fenomênicas.

Para Konder (2008), a dialética é o movimento que mobiliza para reflexão sobre os fenômenos crivados pela contradição e ao mesmo tempo com germinal possibilidades de transformação. A dialética materialista possui leis que atribuem segurança na confecção da análise da realidade com base no MHD. Essas leis “[...] revelam as características essenciais de qualquer fenômeno em desenvolvimento, independentemente do sector da realidade a que ele pertence” (Konstantinov, 1975, p. 139).

Konder (2008) apresenta a Lei dialética da passagem da quantidade a qualidade (vice-versa); Lei da interpretação dos contrários e a Lei da negação da negação. A primeira lei diz respeito ao processo paulatino de transformações no interior do fenômeno na realidade. A segunda lei enfoca a interconexão entre os fenômenos, ocorrendo a existência de unidade entre forças contrárias. A última lei trabalha com a negação da negação como síntese do movimento dialético.

Enquanto método científico de análise da realidade objetiva, o MHD orienta o pesquisador na análise que desvela os subterfúgios e a face oculta do objeto de estudo presente na realidade aparente e imanente. Como lógica interna, o método coloca o objeto como realidade externa ao pensamento – em movimento dialético contínuo, deslocando-se de sua existência aparentemente verdadeira. O objeto geralmente se manifesta em sua aparência fenomênica ludibriando a essência que lhe é inerente, cabendo ao ato de investigar escamotear de modo processual as interfaces que o objeto é levado a esconder.

Nessa perspectiva, a investigação científica em Educação, como atividade social,

aliada aos pressupostos apresentados pelo MHD, é o caminho que nos apresenta maior segurança para chaves seguras de leitura e análise da realidade.

As categorias do MHD que detiveram nossa atenção foi a Historicidade, a Totalidade e a Contradição. Essas categorias possuem como função a manutenção da coerência de análise da realidade concreta e oferecem base consistente para observar e interpretar a manifestação fenomênica no contexto social. Essas categorias nos ajudam a fazermos abertamente nossa filiação a processos educativos que favoreça ações emancipatórias, visto que, como nos alerta Tonet (2006), no modo de sociabilidade capitalista torna-se impossível vivenciar processos emancipatórios.

Em síntese, a categoria historicidade tem sua conformação na concepção de História como “[...] processo de criação, recriação e satisfação contínuas das necessidades do homem na sua relação com o mundo, isto é, a forma como produzem e autoproduzem continuamente a sociedade (Araújo; Siqueira, 2021, p. 4). A observância dessa categoria na construção do conhecimento teórico acerca do objeto remete à imprescindível necessidade de garantir a base ontogenética do objeto, pois todo objeto possui fundamentação histórica.

A categoria *Totalidade* tem intrínseca relação com a concepção de realidade apresentada por Kosik (1976), cuja afirmação diz que realidade é “[...] como todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação [...]” (Kosik, 1976, p. 35). É nessa disposição que essa categoria se torna relevante na investigação de qualquer objeto. O autor ainda completa a concepção de realidade atrelada à concepção Totalidade: “[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (Kosik, 1976, p. 35).

Nessa lógica, a apreensão racional do objeto de pesquisa situado em uma determinada realidade, exercendo contínuo movimento dialético e sendo influenciado pelas relações que o circundam deixam margens para defendermos que a construção do conhecimento teórico tem sua fonte essencial na realidade concreta e não o contrário, como sustentam vertentes metodológicas de caráter mais idealista.

Outra categoria relevante para investigação da realidade é a *Contradição*. Politzer (1954) afirma que a formação matricial da categoria Contradição é a luta dos contrários. Os objetos e toda manifestação fenomênica possuem contradições internas que exercem movimentos, possibilidades de superação da ignorância. A contradição mobiliza o salto qualitativo de que fala a primeira Lei da dialética.

Para o autor, uma das primeiras facetas é a contradição interna, presente no interior do

objeto e do fenômeno. Nessa lógica, é ela que mobiliza a mudança e transformação. “Toda coisa, todo fenômeno, tem contradições internas que lhe são inerentes” (Politzer, 1954, p. 71).

A *Contradição* é também inovadora, existe o germe da inovação e transformação em constante movimento dialético. “A contradição se resolve quando o novo supera definitivamente o velho” (Politzer, 1954, p. 74). Além disso, a Contradição admite a coexistência de duas forças contrárias e essencialmente opostas.

A dialética materialista que consubstancia a categoria da Contradição evidencia a inseparabilidade entre forças contrárias, ou seja, existe unidade entre os contrários. Dessa forma, cabe ao ato de pesquisar a realidade a buscar crucial de superação da ignorância. A superação da ignorância é movimento contínuo, que exige a reflexão, interpretação da realidade com base apropriação das contradições existentes na sociedade, bem como das mediações que condicionam as relações sociais.

Fortalecendo nossa argumentação expressamos o pensamento de Politzer (1954, p. 31), que assegura: “[...] a luta de contrário entre as mediações que constituem a realidade social provoca as mudanças quantitativas em qualitativas que irão possibilitar a negação do velho em emergência do novo”. Quanto a essa questão nos justificamos também em Konstantinov (1975, 153), na oportunidade que ele afirma que “nas diversas esferas da realidade, as transformações quantitativas passam diferentemente a qualitativas, conforme as suas condições específicas”.

Neste contexto, a produção do conhecimento teórico-científico comprometido com a construção de pesquisas que tragam inscritas as possibilidades de contribuição com o fortalecimento de projetos de sociabilidade que fomentem novo jeito de estabelecer relações sociais perpassam o modo como se realiza a interpretação da realidade. Realizar análise da realidade desconsiderando que na sociedade capitalista tudo se transforma em mercadoria significa permanecer na aparência fenomênica.

Uma pesquisa de caráter militante reivindica a superação de construção de conhecimento teórico que apreenda o indivíduo pelas lentes metafísicas, ahistórico, acrítico, passivo diante da realidade.

Todavia, é preciso chamar atenção sobre os desafios que se figuram quando se tem no horizonte a produção de conhecimento crivado pelo viés militante, muito provavelmente movimentos epistemológicos cristalizados tenderão a questionar a cientificidade de tal pesquisa. Isso se dá pelos riscos que o termo militante guarda enquanto aspecto revolucionário de uma determinada época histórica cuja tônica esteve voltada para

materializar experiências socialistas como modelo de sociedade.

O MHD é um método que reivindica orientação teórico-metodológica que seja coerente com a concepção de indivíduo ativo, crítico, com potencial para transformar a realidade. Ao pensar o indivíduo nesses termos, a construção do conhecimento recorre à epistemologia e metodologia mais transgressoras. Acerca da concepção de indivíduo como histórico-social que problematiza o mundo e as relações, Freire (1987, p. 39) afirma que “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”.

Na perspectiva materialista, a concepção de indivíduo está vinculada à ideia do sujeito singular, natural, ativo, dinâmico, histórico porque é resultante, produto da história. Nesse contexto, o indivíduo “[...] se autoforma; criação de si mesmo, não dado imediatamente pela natureza, nem criado por forças externas ao indivíduo, míticas e sobrenaturais; o indivíduo humano é autocriação, auto constituição de si, pelo trabalho” (Chagas, 2012, p. 2).

Essa discussão é relevante para produção do conhecimento científico, pois o embasamento para pesquisa perpassa a concepção de indivíduo. Nesse sentido, nosso trabalho investigativo se respalda pela concepção de sujeito como histórico e produtor de cultura, sujeito de relações. Quando trazemos essa perspectiva, esse olhar sobre o sujeito como histórico-social, ativo e autoconstituído pelo trabalho, é pujante o realce para os indivíduos que ocupam a condição de coparticipantes nessa pesquisa. Dessa forma, nos apoiamos na existência do sujeito real, cujo reino das necessidades está transversalizado primeiramente em assegurar a existência concreta. Neste caso,

As premissas de que partimos não constituem bases arbitrárias, nem dogmas; são antes bases reais de que só é possível abstrair no âmbito da imaginação. As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontrou já elaboradas aquando do seu aparecimento quer das que ele próprio criou (Marx; Engels, 2007, p. 10).

A defesa de Marx e Engels (1984) rompe com a distorcida concepção de sujeito a-histórico e reificado que a sociabilidade capitalista propõe como ideal. O indivíduo pensado pela racionalidade dialética materialista alimenta a índole interventiva da pesquisa científica e seu potencial transformador da realidade. A premissa fundante da leitura e reflexão do mundo e das relações sociais que os filósofos supracitados nos encaminham para pesquisa comprometida com o que Lima (2014) assinala de crítico-emancipatória.

Historicamente, a construção do conhecimento teórico tem sido impactada pelas perspectivas epistemológicas eurocêntricas, como já pontuamos, porém, é da luta e da

resistência das populações camponesas, indígenas latino-americanas que surge a necessidade de articular a vida cotidiana dessas populações e a atividade investigativa da realidade materializada pela perspectiva acadêmica.

1.3 O movimento de resistência política e epistemológica latino-americana: quando a luta constitui a base de construção do conhecimento teórico

Preliminarmente, pontuamos que o reconhecimento das verdades obtidas no processo de investigação científica mobiliza novos paradigmas, novas produções científicas. Guba (2010, *apud* Figueiredo, 2016) compreende paradigma como variadas crenças que impactam as ações. Esse conceito é crucial para entendermos os processos de naturalização que fundamentaram a conformação eurocêntrica na construção do conhecimento científico. Essas discussões nos levam a entender que a produção teórica esteve historicamente voltada para justificar a concepção de sujeito e de mundo alinhada aos que tomaram o poder.

Contrapondo-se a este modelo, autores como Boaventura de Sousa Santos, vinculados às bases teóricas críticas, defendem a urgência de novos paradigmas. O autor demarca que ainda estamos fadados a presenciar as influências de base teórica ou epistemológica no processo de produção do conhecimento. Os impactos são evidentes quando ainda perdura na academia a ausência de preocupação significativa com a natureza do conhecimento científico, ou seja, intervenção na realidade a fim gerar transformações.

A perspectiva crítica da produção do conhecimento científico analisa o modo como a ciência, na sociabilidade capitalista, tende a desprivilegiar áreas do conhecimento ligadas à investigação de fenômenos ancorados na lógica do mercado e da produção do capital. A predileção é o financiamento a projetos de investigação científica que engendram impactos positivos no circuito da lucratividade.

Isto posto, enfatizamos que a historicidade da produção científica e cultural no continente sul-americano tem se pautado nas matrizes epistêmicas eurocênicas como condição de confiabilidade científica. É importante demarcar que a perspectiva eurocêntrica se tornou uma referência na produção de conhecimento científico e o defendeu como verdade absoluta. A subserviência aos pressupostos políticos e epistemológicos eurocênicos tem definido historicamente a construção metodológica e analítica da investigação científica e a produção conhecimento na América Latina.

Em virtude disso, os conhecimentos e saberes produzidos historicamente pelos diferentes povos que vivem nestes territórios foram ignorados e marginalizados por este modelo

de racionalidade que tem origem na cultura europeia. Assim, inúmeras vozes são silenciadas, bem como experiências e vivências, principalmente de lutas e resistências, foram marginalizadas pelos espaços acadêmicos de investigação sobre os fenômenos sociais.

Neste contexto, diferentes grupos de intelectuais, vinculados aos movimentos sociais e aos grupos sociais marginalizados pela ciência moderna, assumiram o compromisso político de construir perspectivas políticas e epistemológicas capazes de reconhecer e validar a riqueza de conhecimentos e saberes produzidos pelos povos originários que vivem nesta região.

A epistemologia latino-americana possui em seu cerne a resistência e as expectativas emancipatórias. O ato de possibilidade emancipatória não tem vinculação com as perspectivas eurocêntricas e sim com a resistência dos povos historicamente subalternizados política, cultural, social e epistemologicamente pelo colonizador. A urgência da luta e resistência do continente latino-americano introduz paulatinamente a urgência de uma epistemologia também transgressora. Não deve existir separação entre o que se constrói como conhecimento cientificamente comprovado e a luta cotidiana das populações exploradas e expropriadas.

As epistemologias eurocentradas cristalizaram no processo histórico da humanidade uma única e exclusiva forma de apreensão da realidade. A fundamentação estrutural e estruturante dessa apreensão de mundo está ancorada em relações de dominação de um continente sobre outros constituídos como marginais e subalternos (Adams, 2021). A teoria latino-americana emerge no contexto de extensividade ontológica que gera resistência frente à subalternidade histórica exercida pelo colonialismo europeu (Adams, 2021). A resistência epistemológica latino-americana tem suas raízes no modelo societário que instaurou nesse continente a partir da perspectiva eurocêntrica e norte-americana. A transgressão epistemológica latino-americana, desse modo, surge da estruturação da violência epistêmica que potencializa o “[...] controle da economia (exploração do trabalho), da autoridade (formas de governo), do público (normativa sexual e familiar) e do intersubjetivo (cultural) que foram sendo alterados ao longo dos séculos, mas a lógica da modernidade permaneceu” (Adams, 2021, p. 54).

Freire (1987) chama atenção para a tarefa árdua dos oprimidos de realizarem processo de libertação. É uma tarefa que só pode ser assumida pelo próprio oprimido, sendo, portanto, este o que alimenta e sonha com possibilidade emancipatória objetiva. A libertação é, portanto, uma tarefa do oprimido, e nesse caso, só tem validade histórica pela garantia de seu protagonismo e participação concreta. É justamente nessa vertente que a viabilidade de novas formas de mobilizar campos diferentes para produção de conhecimento científico surge.

Não é por acaso que vozes e experiências de resistências foram marginalizadas da ação investigativa na academia. O projeto de produção científica no contexto histórico, quase sempre, coadunou com a manutenção das relações de poder estabelecidas na sociedade capitalista. Epistemologia comprometida com a desnaturalização das determinações históricas de dominação dos sujeitos só pode emergir do meio das situações reais e concretas de luta e resistência dos sujeitos. O contexto latino-americano, pela sua experiência de enfrentamento ao projeto neoliberal de desumanização e negação de direitos, torna-se terreno fecundo para a produção epistemológica comprometida com as transformações. Nos embates e organização de formas de resistência é que os sujeitos apresentam significativas possibilidade investigativas.

Novion, Costilla e Ayla (2014, p. 7) se ressentem do modo como a produção científica na América Latina desconsidera “[...] nossos dilemas e preocupações, em contrapartida à constante absorção acrítica de modelos, teses e projetos com base em outras realidades, distintas e distantes dos dilemas aqui encontrados”. Os autores definem a produção epistemológica latino-americana fundamentada na transformação da realidade, possibilitando base para a superação das mazelas históricas. A trajetória da epistemologia latino-americana possui suas bases nas Ciências Sociais e o modo de organização dos sujeitos surge para resistir e enfrentar os regimes ditatoriais.

O ato de produção epistemológica deve ser ato também político. Os caminhos utilizados para produção de conhecimento epistemológico precisam perpassar o viés participativo. O caráter interventivo da pesquisa imprime a essa ação a dimensão política.

As experiências da IAP que caminham da perspectiva da pesquisa militante é a garantia de que a ação de pesquisar os fenômenos que se materializam no bojo da educação carregam os germes formativos. Longarezi e Silva (2013) declaram a natureza formativa da pesquisa, sendo, portanto, uma ação que transcende a sistematização descritiva e analítica da realidade fenomenológica. A pesquisa militante é a superação de processos de produção epistemológica distanciados dos sujeitos.

A articulação entre a atividade de pesquisa correlacionada a processos de formação dos sujeitos partícipes na pesquisa tem demonstrado possibilidade efetivas de transformação significativas da realidade. O caráter interventivo da pesquisa ganha significação objetiva na medida em que a ação interventiva não é mais exclusivamente capitaneada pelo/a pesquisador/a, mas pelos próprios sujeitos partícipes. Portanto, na pesquisa militante a investigação científica acadêmica não incorre nos riscos de ficar esvaziada, existindo a garantia de participação de todos os envolvidos em todos os atos da produção do conhecimento.

O cerne da pesquisa militante é a preparação dos sujeitos para transformar a realidade. As possibilidades emancipatórias e o protagonismo consciente dos envolvidos são alguns dos requisitos fundamentais da pesquisa militante. Longarezi e Silva (2013, p. 2016) ponderam que:

Evidentemente não é qualquer tipo de pesquisa que pode ser empregado com a finalidade de agenciar formação, mas somente aqueles que possibilitem uma participação efetiva dos professores nas atividades realizadas, que apresentem uma flexibilidade com relação ao conteúdo investigado e cuja finalidade priorize mais promover formação do que coletar dados. Nessa perspectiva, a formação continuada se conduz mediante a promoção de situações em que os próprios educadores possam desenvolver e produzir saberes sobre suas práticas, articulando-os com as teorias educacionais mediante processos de investigação e colaboração em seus espaços de trabalho.

O sinal importante da atuação concreta da pesquisa militante é o rompimento com a cultura na pesquisa acadêmica de coletar dados como fim único da atuação no campo de investigação única e exclusivamente para alimentar o sistema interior da academia. A vinculação entre produção de dados e a formação dos partícipes amplia a concepção de pesquisa como possibilidades concretas na contribuição da formação continuada dos professores.

Acreditamos que os meios utilizados pela produção científica possivelmente auxiliem no exercício de transformação da atuação profissional no contexto educacional dos sujeitos. Citamos como meios utilizados pela pesquisa militante a garantia de participação em todas as etapas do processo. A pesquisa militante desencadeia estratégias de aproximação entre o conhecimento construído na academia e os saberes do cotidiano da ação educativa materializados nas ações de resistência e luta das classes populares.

Os distanciamentos entre os saberes constituídos no ambiente acadêmico e os saberes constituídos na prática docente têm vinculação histórica na separação entre os espaços pensantes e espaços realizadores – os primeiros ocupados pelos sujeitos que colocam na função investigativa sobre a ação docente, o segundo grupo como os responsáveis pela materialização dos pressupostos levantados pelos primeiros. Essa é uma prerrogativa da sociabilidade capitalista: os que pensam para outros executarem. A pesquisa-ação é uma oportunidade real de superação dessa relação entre os que pensam e os fazem. Nesse sentido, a pesquisa-formação potencializa a práxis investigativa.

Outro aspecto que depreendemos a partir do diálogo que os autores estabelecem é a marca ideológica burguesa que se destina a “[...] legitimar a colonização e teoricamente orientada pelo colonizador, na tentativa de justificar a superioridade desta forma de produção de conhecimentos frente aos saberes ancestrais e populares tradicionais existentes” (Jaumont; Varela, 2016, p. 9). A pesquisa se caracteriza como militante quando provoca a atuação política no sentido de garantir as transformações sociais de modo reflexivo, crítico, problematizador e

transformador.

1.4 A dimensão política do fazer pesquisa: comprometimento qualitativo com a transformação social

A finalidade da investigação científica, intervenção na realidade, ganha força com as problemáticas sociais encampando o interior das universidades como espaços propícios à produção do conhecimento teórico. A luta dos movimentos sociais latino-americanos contribui demasiado com a releitura da função da investigação no campo acadêmico. Obviamente, segundo Gamboa (2018), quando o/a pesquisador/a produz conhecimento epistemológico não existe rompimento com a compreensão de mundo e sujeito, bem como das relações sociais temporais e espaciais vivenciadas.

A pesquisa em Educação na perspectiva crítica e problematizadora, como mediação de construção do conhecimento, torna-se, dessa forma, um ato político e principalmente de militância e por esse prisma nos valem de Gropo (2019) quando afirma que a natureza política da investigação está em duas vertentes que devem condicionar a produção científica comprometida com a superação das relações assimétricas de poder na sociedade, o fazer ciência crítica e autônoma em relação ao poder econômico. A autonomia, no que diz respeito aos poderes políticos, sociais e econômicos, que determinam e condicionam a produção científica tornam, além de tendenciosas, as produções científicas acríticas e, desse modo, esvaziadas de possibilidades emancipatórias.

Relativo à índole política da pesquisa científica e sua indissociabilidade das possibilidades objetivas de transformação das relações assimétricas na sociedade capitalista, Demo e Silva (2021, p. 4) assinala que a “a ciência apresenta um lado naturalmente rebelde, por conta de seus métodos seletivos, ao desconstruir a realidade visível, bem como devido ao discurso aceito para falar sobre a realidade”. É nessa disposição que entendemos a função da ciência como ação também crítica, cuja persistência deve ser a busca pela verdade com radicalidade epistêmica e comprometimento com as transformações sociais. Dessa maneira, o ato de pesquisar é também concebido como ato político.

Estamos diante de produção do conhecimento, cujo ancoramento está atravessado pela perspectiva ontológica. O realce que Demo e Silva (2021) apresentam vislumbra o comprometimento do fazer ciência com realidade como base fundamental para o fazer esse fazer. Por conseguinte, a pesquisa científica é transversalizada pela dimensão política. Atuar por essa linha de pensamento potencializa outro sentido que acreditamos ser crucial para

materialização concreta de transformações significativas na sociedade, ou seja, a reconfiguração do perfil do/a pesquisador/a.

Ao defendermos a dimensão política da pesquisa científica, como uma necessidade histórico-social do/a pesquisador/a, entendemos que, primeiro, tanto a pesquisa como o conhecimento científico, sobretudo em Educação, precisam considerar o viés de superação das assimetrias sociais.

Conceber a pesquisa como ação política implica necessariamente o entendimento de sujeito e de mundo distintos da vertente que desconsidera o sujeito como histórico que age objetivamente no mundo, modificando e sendo modificado por ele. Por esse ponto de vista, reiteramos nossa vinculação com a defesa de Jaumont e Varella (2016) sobre o aspecto da militância como uma das facetas do produzir conhecimento científico comprometido com as transformações sociais.

Não desconsideramos os riscos na defesa da pesquisa militante como um caminho coerente de produção epistemológica fincada na objetividade urgente por transformações significativas. A categoria militância é forjada na luta que os assujeitados realizam contra condições adversas a existência emancipada.

A resistência, nos moldes da militância, não é algo que está inserido no modo de viver da classe burguesa, da elite que domina. A resistência é uma ação de contraposição ao comando de ações de desumanização, e somente a classe historicamente assujeitada a constitui. As pesquisas desenvolvidas na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético não se limitam a aparência fenomênica e, sim, o caráter interventivo na realidade a fim de gerar transformações é o que leva ao comprometimento do pesquisador com a coerente luta pela transformação da sociedade.

A militância é um termo que possui como referencial a atuação dos movimentos sociais objetivando as transformações da realidade. Essa característica do termo, em conformidade com a defesa dos autores, conforma processos de produção científica respaldados pela ação política crítica e emancipatória. Ainda segundo Jaumont e Varella (2016), a pesquisa militante contribui para o:

esforço de reconstrução de um legado popular que se tentou, violentamente, invisibilizar da trajetória científica de nosso continente. Felizmente, a transmissão e a permanente reinvenção dos conhecimentos, aprendizados e experiências do pensamento crítico e militante continuaram acontecendo na história, mesmo que em muitos momentos de maneira submersa e imperceptível a muitos olhares (Jaumont; Varella, 2016, p. 3).

É importante marcar que a pesquisa e o conhecimento científico são uma construção social. Dessa forma, é impactado e condicionado de acordo com referencial do grupo que está

no poder. Nessa perspectiva, a pesquisa militante nos provoca para o alcance da urgência de articulação da produção do conhecimento e as contradições sociais. Nesse sentido, a pesquisa assume-se como práxis transformadora objetiva. Enquanto práxis, a pesquisa realiza movimento de ação-reflexão-ação. Importante que é nesse movimento que os horizontes para além dos muros e rituais acadêmicos podem sofrer mudanças expressivas. O ato de pesquisar é político porque militante, mas é também criativo no sentido marxiano da palavra.

É nessa condição que a Investigação Ação-Participação, como abordagem teórico-metodológica, assume relevante significado em nosso trabalho, sendo inerente à ela a garantia de participação e construção coletiva do conhecimento voltado para organizar reflexões e ações que possam alterar as assimetrias de poder. A Investigação Ação-Participação (IAP) tem suas bases na organização social no contexto latino-americano fundamentalmente no cotidiano dos camponeses e indígenas.

As experiências de organização social desses povos, luta e resistência frente aos avanços e consolidação do modo de exploração capitalista, cunhou oportunidades de novas possibilidades de produção acadêmica sobre a realidade dos sujeitos, agora em uma outra pegada, ou seja, a academia faz o exercício de inserção entre as camadas populares a fim de aprender outras formas de produzir conhecimento teórico consubstanciado pela realidade.

1.5 Investigação Ação-Participação (IAP): investigar e produzir a partir do contexto social e suas necessidades de transformação

Podemos apreender que a Investigação Ação-Participação se configura como uma abordagem teórico-metodológica que tem como princípio fundante a compreensão de “[...] *la situación histórica y social de grupos obreros, campesinos e indígenas colombianos, sujetos al impacto de la expansión capitalista, es decir, al sector más explotado y atrasado de nuestra sociedad*” (Fals Borda, 2009, p. 255). A ação de compreensão está filiada à prática da produção de investigação científica acadêmica.

A IAP, além de explorar as múltiplas possibilidades e desafios do contexto sociopolítico e econômico dos sujeitos organizados no meio popular, ainda atua no campo da estimulação de possíveis transformações políticas, econômicas e sociais na sociedade capitalista. O campo de atuação da IAP são os movimentos e setores populares, sendo assim, na compreensão de Fals-Borda (1991), trata-se uma modalidade de investigação e ação com metas para alcançar as possibilidades de transformação social protagonizadas pelos agentes sociais situados em suas bases de atuação política e social. O autor afirma que a preocupação está em “[...] *problemas*

sócio-políticos, tales como el poder y las luchas populares, al igual que los asuntos cognoscitivos como la acumulación de diferentes tipos de conocimiento” (Fals-Borda, 1991, p. 3). Como características fundamentais da IAP, temos a experiência como aspecto mobilizador de aprendizagens, tendo em vista que essa abordagem potencializa pesquisa-formação.

A defesa está pautada pelos fundamentos da experiência na realidade que os sujeitos materializam de modo objetivo e concreto como mediadora dos processos de aprendizagem dos sujeitos, consubstancia a luta das classes populares como base de atuação da IAP. É da tensão dialética entre o compromisso dos/das pesquisadores/as com a produção científica e a práxis que pode se consolidar o “rechazo” do modo de produção científica que fragmenta sujeito/objetivo aplicando, inclusive, um posicionamento hierárquico – com prevalência para o objeto, como apontam as lentes positivistas de cunho tradicionalista.

A categoria participação é imprescindível para garantir a pulverização das relações desiguais atribuídas pelo binômio sujeito-objeto. Neste caso, a Investigação Ação-Participação se acentua como viabilidade dos processos de lutas populares adentrarem nos espaços acadêmicos com possibilidade de produção científica embasada na realidade_objetiva dos sujeitos. É por esse viés que Fals-Borda (1991) realça as contribuições teórico/metodológico que a IAP apresenta.

Las metas de esta combinación de conocimiento liberador y poder político dentro de un progreso continuo de vida y de trabajo son: (1) el capacitar a los grupos y clases oprimidas a adquirir la suficiente creatividad y fuerza transformadora, las que se expresan a través de proyectos, acciones y luchas específicas; y (2) el producir y desarrollar un proceso de pensamiento socio-político con el cual las bases populares se "puedan identificar (Fals-Borda, 1991, p. 18).

O legado da neutralidade disseminado pela ideologia dominante, bem como pelas perspectivas eurocentradas que impactam no campo da produção científica perde força no campo de atuação da IAP. Outro aspecto interessante é que a IAP busca potencializar as lutas sociais, visando contribuir com os processos de transformação da realidade. Como abordagem teórico-metodológico, a IAP recruta para produção de conhecimento a práxis como movimento que torna os processos de transformação com aporte na reflexão crítica e problematizadora da realidade e cuja finalidade é a germinação de ações interventivas concretas de mudanças sociais.

A esterilidade do fazer ciência acadêmica sobre temáticas sociais, como as assimetrias de poder próprias da sociabilidade capitalista, se assenta na ausência de participação efetiva dos sujeitos, na apreensão do objeto como transitando de acordo com o conjunto de contradições às quais se encontra submetido. Fals-Borda (1991) advoga que a IAP é uma das frentes que possibilita produção de conhecimento com vistas a fortalecimento da transformação da realidade. A luta da IAP é atribuir ao fazer científico nas Ciências Sociais o caráter militante,

defendendo a militância participativa cuja base é o protagonismo coletivo dos grupos minoritários na sociedade.

Na perspectiva teórico-metodológica da IAP existem dois tipos de sujeitos que impactam na luta por melhores condições de vida: os animadores externos e os internos. Animadores externos se configuram com racionalidade cartesiana e acadêmica, ou seja, atuam no *métier* da produção científica, seguindo os ritos próprios da pesquisa científica. Contudo, a atuação dos animadores internos constitui-se pela vivência prática, o fazer no cotidiano, evidentemente que esse fazer não é desprovido de uma racionalidade que em muitos casos alcança a dimensão dialética. Fals-Borda (1991) reconhece que ambos os animadores dominam e constroem cotidianamente conhecimentos, técnicas e experiências (vivências) que têm como culminância a tensão dialética, uma espécie de força que atua sobre o objeto se encontrando em constante predisposição para o rompimento.

O campo de atuação da IAP está na proposição de resolver as contradições fundamentais que existem no contexto e no próprio objeto de investigação. Para materializar de modo objetivo a atuação da IAP, temos as técnicas: investigação coletiva, recuperação crítica da histórica, valorizando e aplicando a cultura popular, produção e difusão de novo conhecimento. No que diz respeito à investigação coletiva, o autor diz¹¹: “[...] *se refiere al uso de información recolectada y sistematizada en una base grupal como fuentes de datos y conocimientos objetivos de hechos que resultan de reuniones, sociodramas, asambleas públicas, comités, giras experimentales y demás actividades colectivas*” (Fals-Borda, 1991, p. 14).

Em nossa base de produção de dados para este trabalho utilizamos como mediação o Círculos Dialógicos cuja participação qualitativa é um dos requisitos cruciais. A utilização dos círculos configurou-se de modo coerente com as fundamentações que constituem a IAP de Fals-Borda (1991).

Para evidenciar essa necessidade, os autores apontam elementos para construirmos questões que servem como âncora na observância e garantia do trio supracitado. Desse modo, é preciso sempre nos questionar: De que lugar epistemológico falamos? O que interessa à pesquisa e como podemos construir conhecimento sobre isso? Quais as razões sociais que motivaram a investigação em questão? Essas indagações nos permitem tecer confiabilidade científica na medida em que atentamos para relacionar o que Fals-Borda (1991, p. 14) realça: *“lógica formal y afectiva sino también con la lógica dialéctica”*.

¹¹ Tradução: “[...] se refere ao uso de formação coletada novamente e sistematizada em uma base grupal como fontes de dados e conhecimento objetivos dos fatos que resultam de reuniões, dramas sociais, assembleias públicas, comitês, rodas experimentais e outras atividades coletivas” (Fals-Borda, 1991, p. 14).

A recuperação crítica da história é uma técnica que atravessa significativamente umas das categorias utilizadas nesse trabalho, que é a historicidade. A recuperação histórica na perspectiva crítica significa retomada¹² “*colectiva, aquellos elementos del pasado que han demostrado ser de utilidad en la defensa de los intereses de las clases explotadas, los cuales pueden ser utilizados en las luchas del presente para lograr un aumento de a concientización*” (Fals-Borda, 1991, p. 15). Essa técnica permite o desvelamento dos elementos da história oficial que, ideologicamente, utiliza de meios para manter a subserviência dos sujeitos. Através de estímulos da memória sobre os saberes históricos dos sujeitos, é possível descobrir informações importantes que possibilitam releituras da realidade local, regional e até mesmo nacional.

A técnica da valorização e aplicação da cultura popular “[...] *se basa en el reconocimiento de los valores esenciales o centrales de la gente de cada región*” (Fals-Borda, 1991, p. 15). Para o autor, além de ser uma das estratégias para mobilização popular, marcam o respeito às manifestações das massas ignoradas e desqualificadas pelo referencial cultural da elite que está no poder. Na IAP, a valorização das manifestações culturais assume-se como uma estratégia de aproximação dos sujeitos em seus contextos de relações sociais.

Pesquisar nas EFAs cumpriu com a função de aproximação com os/as educadores/as, das vivências e experiências desses sujeitos na ação educativa. Acreditamos que a valorização da cultura na IAP está muito associada ao que Freire (1987) denomina de Círculos de Cultura. A proposta dos Círculos de Cultura inaugurada por Freire (1987) apresenta concepção de sujeito de relações e não de contatos. As relações que o sujeito estabelece com a realidade/mundo o colocam na posição de mobilizador, criador ativo da humanização da realidade e, desse modo, produz história e cultura. A última técnica a ser apresentada por Fals-Borda (1991) diz respeito à produção e difusão do novo conhecimento.

A defesa sobre a produção da pesquisa como uma das possibilidades e práticas contra-hegemônica na sociabilidade capitalista encontra ressonância em uma leitura de mundo cujo ponto de partida é a história construída pelos indivíduos situados num determinado tempo/espço histórico cujo movimento dialético se constitui como mediador nas relações sociohistóricas.

Os conhecimentos populares, no contexto histórico da produção do conhecimento científico, ocuparam zona desprivilegiada e sem credibilidade durante muito tempo na academia. A IAP como abordagem teórico-metodológica no bojo do que entendemos como

¹² Coletiva, aqueles elementos do passado que demonstraram ser de utilidade na defesa dos interesses das classes exploradas, os quais podem ser utilizados nas lutas do presente para alcançar o exercício da conscientização” (Fals-Borda, 1991, p. 15).

pesquisa militante oportuniza outros caminhos metodológicos de produção de dados. É nessa lógica que criamos os Círculos Dialógicos como estratégia participativa de produção de dados com os partícipes na investigação.

1.6 Contextualizando o campo e os participantes da pesquisa: EFASA

A Escola Família Agrícola Santa Ângela (EFASA) está sob a jurisdição da Fundação Santa Ângela (FSA), cuja vinculação religiosa permitiu comprometimento com a causa das camadas populares menos favorecidas, no caso as populações camponesas. A escola está situada no município de Pedro II que, segundo o Plano de Curso de Educação Profissional produzido em 2012 pela gestão da EFASA, a cidade, microrregião de Campo Maior, Mesorregião Centro-Norte do Estado (IBGE, 2022) possui algumas especificidades. Dentre essas, uma está relacionada ao clima, se configurando como uma das regiões de temperatura amena do Piauí. A atividade de extração e comercialização da Opala é outra particularidade de Pedro II.

O documento Plano de Curso, no que tange à economia municipal, explica que prioritariamente ela ainda está vinculada à produção agrícola [...] e há um setor agroindustrial também insipiente. Conforme o censo de 2022, a população do município é de 37.894 habitantes. No que concerne ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2021 apresentou resultado de 4,7 nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na rede pública. Os dados do IDEB 2021 da EFASA assinalam que a escola atingiu a pontuação 5,1. Para Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC), a escola conseguiu alcançar as expectativas de qualidade no atendimento.

O censo 2022 ainda evidencia que em 2021 a rede pública conseguiu efetivar no Ensino Fundamental o quantitativo de 5.941 matrículas. Em relação ao Ensino Médio, o quantitativo de matrículas em 2021 foi de 1.989 matrículas. No tocante aos estabelecimentos de ensino, para o atendimento do Ensino Médio o município conta com oito escolas estaduais e filantrópicas. Para atender ao Ensino Fundamental, o município possui 56 escolas.

A EFASA está situada na cidade de Pedro II, porém, o atendimento educacional se estende a outros municípios. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP/2022), a EFA se caracteriza como urbana, com dependência estadual, ofertando as etapas dos Ensinos Fundamental e Médio. Oferta atualmente quatro cursos técnicos profissionalizantes: Técnico em Zootecnia, Agropecuária, Agroindústria e Hospedagem. O bairro onde a escola está localizada é periférico: Rua Cândido Pereira, 271, Bairro Santo

Antônio. As famílias do entorno da escola são empobrecidas e vivem em situação de vulnerabilidade social.

Figuras 01/02/03: Imagens da EFASA/Faixada, sala dos professores/as, pátio da EFA



Fonte: arquivos da pesquisadora.

A EFASA está sob tutela da Fundação Santa Ângela, organização religiosa que anteriormente ao atendimento educacional de jovens camponeses, atuava na assistência a idosos do bairro onde está situada. A arquitetura da EFASA sofreu algumas modificações, contudo, a originalidade do lar para idosos foi conservada. Nas Figuras 01/02/03 estão apresentadas a fachada da EFA, a sala dos professores e o pátio. A maioria das atividades coletivas acontecem no pátio.

Os profissionais educadores/as, técnicos de campo, somam no total de 60 profissionais. A EFASA está organizada em Ensino Médio e Ensino Fundamental. O Ensino Médio oferta seguintes os cursos: Zootecnia, Agropecuária, Hospedagem, Agroindústria. Para essa pesquisa os dados foram produzidos no coletivo de educadores presentes no curso de formação com educadores/as da base comum e base diversificada. A participação foi satisfatória, com presença garantida de mais de 33 educadores/as assíduos. A gestão da escola organiza processos de encontros periódicos quinzenais (início de cada sessão escolar) para estruturação da sessão com os estudantes, movimento da gestão que facilitou muito nosso processo de formação com os sujeitos da pesquisa. Todos os interlocutores possuem formação

superior, alguns com especialização na área correspondente. Em uma perspectiva ampla, afirmamos que os educadores/as, sejam da base comum, sejam base técnica, estão em constante busca pela qualificação profissional.

1.7 O processo de investigação e produção coletiva da pesquisa: os Círculos Dialógicos

A trajetória metodológica dessa investigação foi desenvolvida a partir das contribuições teórico-metodológicas da Investigação Ação-Participação (IAP), utilizando-se dos pressupostos políticos e epistemológicos do Materialismo Histórico-Dialético. Nessa perspectiva, o processo de investigação foi conduzido a partir das categorias *Historicidade*, *Totalidade* e *Contradição*, que permitem uma análise crítica e aprofundada da realidade, levando em considerações os aspectos sócio-históricos, políticos, econômicos e culturais.

Durante o processo investigativo, buscamos compreender os aspectos históricos da constituição da Pedagogia da Alternância e do Plano de Formação. Para efetivar essa compreensão, nos valemos das categorias *Historicidade*, *Totalidade* e *Contradição*. Essas categorias dão conta da efetivação de leitura crítica e reflexiva do objeto de pesquisa, Plano de Formação, com o intuito de compreender as implicações dele como instrumental de formação comprometido com ações educativas contra-hegemônicas na sociabilidade capitalista. Discutir sobre a historicidade da Pedagogia da Alternância, pontuando os entrelaces desse projeto educativo no contexto brasileiro, é relevante, pois desvela o contexto de inserção dessa pedagogia no país e como seu Plano de Formação foi moldando-se nas variadas regiões do território brasileiro.

Implica dizer também que a categoria *Totalidade* nos apresenta as condições reais para desvelar as implicações e determinações sociais, políticas e econômicas que atravessam esse projeto pedagógico, inferindo seu Plano de Formação, conformando-o ao modelo de educação estabelecido pelo projeto educacional mercadológico. As contradições emergem como meio para apreender que o Plano de Formação da Pedagogia da Alternância não é um instrumental puro e neutro, portando nas contradições as possibilidades de contínuo movimento de transformação.

A pesquisa foi desenvolvida apoiada nos Círculos Dialógicos, abordagem didático-metodológica cuja finalidade é a garantia da pronúncia do mundo (Freire, 1987) mobilizada pelos/as próprios/as educadores/as partícipes na pesquisa. A ontogênese dos Círculos Dialógicos possui suas raízes no pensamento freiriano sobre as experiências com os Círculos de Cultura desenvolvido pelo autor. Através dos Círculos Dialógicos foi possível mantermos

diálogo com os educadores com relação ao alinhamento com nossa proposta de participação coletiva na produção dos dados da investigação.

Nessa disposição, caracterizamos os Círculos Dialógicos como espaços participativos cujo pressupostos fundantes são a reflexão crítico-problematizadora da realidade com vistas a materializar possibilidades reais de transformação da realidade. O modo como Círculos Dialógicos atuaram na produção coletiva e participativa dos dados dessa pesquisa, lhes conferiu o caráter de espaço de formação continuada com os/as educadores/as. A realização dos Círculos Dialógicos durante o período de produção dos dados da pesquisa agradou aos educadores/as. Essa reação foi sentida pelos resultados dos debates, diálogos e, também, pelo envolvimento e pela participação efetivados durante o processo de realização de cada círculo.

Os elementos que dão consistência aos Círculos Dialógicos são a *participação*, a *dialogicidade* e a *reflexão crítica e problematizadora*. Freire (1987) diz que o diálogo acumula essencialmente a dimensão da reflexão e da ação. Esse movimento, além de ser parte na construção de perspectiva crítica e problematizadora da realidade, também tangencia as possibilidades reais de intervenção na realidade.

Assinalamos que a participação atinge uma apreensão que está para além do simples fato de fala, de presença. Participar é assumir, de modo coletivo, a condução dos processos, o protagonismo. Os Círculos Dialógicos foram formatados para atender a produção de dados da pesquisa tendo como ponto de partida a participação significativa dos sujeitos. Para além dessa finalidade, realçamos que o objetivo dos Círculos é a articular processos de construção do conhecimento com base na dimensão dialógica, participativa, reflexiva, crítica e problematizadora da realidade com vistas a criar possibilidades concretas de intervenção transformadora da realidade problematizada.

Enfatizamos também que os pressupostos fundantes dos Círculos Dialógicos estão associados ao pensamento de Freire (1987, p 51) quando realça sobre a perspectiva dialógica significar o “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Fica então demarcado que a relação dialógica, inerente aos Círculos Dialógicos, instiga o encontro entre diferentes leituras de mundo que, no caso, está voltada para os/as educadores/as envolvidos/as na pesquisa, com tendência a estabelecer as relações de reflexão-ação sobre a realidade investigada, o Plano de Formação da Pedagogia da Alternância no contexto da BNCC.

Os Círculos foram pautados pela garantia de participação e pela problematização da realidade que está relacionada com o objeto nesta tese de doutoramento, isto é, o Plano de

Formação de Formação no contexto da BNCC.

As temáticas de cada Círculo dialógico estão relacionadas às questões gerais que conformaram a pesquisa. O Quadro 01 explicita a organização dos temas de acordo com os pontos centrais desenvolvidos nos capítulos da tese.

Quadro 01: Temas dos Círculos Dialógicos com educadores e educadoras da EFASA/2023

1º O Plano de Formação da Pedagogia da Alternância no cenário da BNCC: tensões, desafios e disputas.
2º A função política, social e pedagógica do Plano de Formação no contexto da BNCC: alternativas e possibilidades. (dois momentos)
3º O Plano de Formação da Pedagogia da Alternância no contexto da BNCC: desafios na construção/desenvolvimento do PF da EFASA
4ª Possibilidades de intervenção didático/pedagógica de fortalecimento do Plano de Formação no cenário da BNCC

Fonte: produção da pesquisadora (2023).

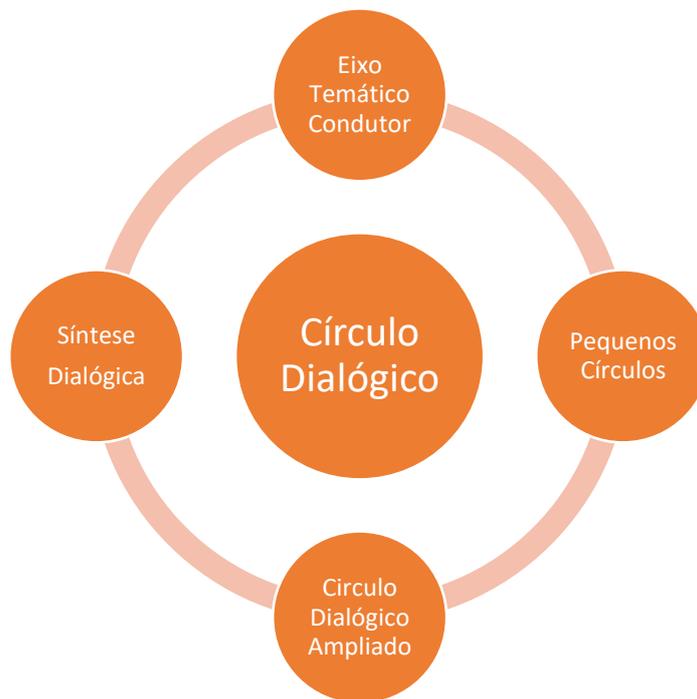
As temáticas desenvolvidas em cada Círculo Dialógico apresentam os pontos-chave para desvelar as relações que atravessam a ação educativa organizada pelo Plano de Formação, matriz curricular específica das EFAs e o que orienta a BNCC. Esses pontos estão configurados condutores no processo de apreensão da leitura dos/das educadores/as acerca dos documentos Plano de Formação e Base Nacional Comum Curricular.

As tensões, desafios e disputas, pontos-chave situados no primeiro Círculo Dialógico, mobilizou reações de desapontamento dos/das educadores/as com o modo que a BNCC subjuga o Plano de Formação. Os outros pontos-chave: função política, social e pedagógica do Plano de Formação, os desafios da construção do Plano de Formação no contexto de atuação da BNCC no interior da EFASA e as possibilidades didático-pedagógicas de fortalecimento do Plano de Formação são pontos que apresentaram a leitura da realidade feita pelos/as educadores/as fundada na necessidade urgente de potencializar o movimento EFAs no território piauiense.

O circuito didático-metodológico dos Círculos Dialógicos realizados com os/as educadores/as da EFASA tem organicidade no que já é comumente vivenciado pelos sujeitos como educadores/as da EFASA: a relação identitária que escola construiu com o pensamento freiriano que nos ajudou sobremaneira na dinamização dos Círculos.

A estrutura dos Círculos Dialógicos é cíclica, está organizada como ação dialógica que propicia a participação, reflexão crítica e problematizadora da realidade com intencionalidade em criar condições para transformação significativa dessa realidade. A **Figura 04** expressa a organicidade inerente aos Círculos Dialógicos.

Figura 04: Estrutura Cíclica dos Círculos Dialógicos



Fonte: elaboração da pesquisadora (2024).

O ponto de partida para realização dos Círculos Dialógicos é a organização do eixo temático condutor realizada previamente pela pesquisadora tendo como base a apropriação teórico-prática do objeto. A função dessa primeira ação é fazer levantamento sobre as possibilidades de eixos que possam provocar processos de reflexão crítica e problematizadora sobre a realidade. Para organizar eixos que provoquem participação significativa dos sujeitos, é relevante fazer levantamentos dos pontos-chave apontados durante a apropriação teórica sobre o objeto.

Os pequenos Círculos Dialógicos foram reduzidos pela quantidade de participantes, com vistas à participação qualitativa de todos e todas nas reflexões críticas e problematizadoras provocado pelo eixo temático condutor. Espera-se que nos pequenos Círculos as discussões assumam a condução do processo de confronto de ideias, embates e possibilidades de resolutividade. É nos pequenos Círculos que as questões norteadoras estão dispostas como meios para provocar, além de aprofundamento teórico, as reflexões críticas e problematizadoras sobre a prática.

É crucial que, para mediar as relações, seja apontado pelos participantes dos pequenos círculos o/a mediador/a. A função básica do/a mediador/a é fomentar os debates através das questões norteadoras, realizar a sistematização dos elementos apontados pelos participantes e socializar no Círculo ampliado de modo criativo e participativo, se assim os participantes

deliberarem.

O Círculo Dialógico ampliado é a ação cíclica responsável pela socialização (colocação em comum) resultante das reflexões críticas e problematizadoras nos pequenos círculos. A relevância desse momento está na diversidade de leituras sobre o mesmo eixo temático condutor. É no Círculo Dialógico ampliado que o debate ganha proporções que podem gerar alternativas de intervenção na realidade.

A síntese dialógica é organizada pelo/a pesquisador/a que cuidadosamente vai anotando todos os pontos-chave que os mediadores vão apresentando. Parece momento que aparentemente podemos pensar existir controle, porém se as ações da estrutura cíclica foram bem animadas, estimuladas e bem incentivadas, as intervenções entre os participantes no Círculo ampliado podem acrescentar elementos que precisam se fazer presente na síntese. O êxito na realização da síntese está no exercício prévio da apropriação dos pressupostos teóricos do objeto, somado a isso a realização de condensação de ideias principais.

Em nossa construção dos dados, a estrutura cíclica dos Círculos apresentou os eixos temáticos condutores aludidos no Quadro 01. Os procedimentos específicos que utilizamos na realização dos Círculos com os/as educadores/a da EFASA foram: a acolhida, que quase sempre foi efetivada pela gestão da escola; e a mística, que contou com a participação da pesquisadora no primeiro Círculo, mas que nos Círculos seguintes já foi conduzida pelos/as educadores/as da EFA. Nas Figuras 05/06/07 apresentamos a chegada dos/das educadores/as ao local de realização do Círculo Dialógico, o pátio da EFASA. É possível visualizar também a acolhida realizada pela gestora da EFA, e por último a realização de uma das místicas pelos/as educadores/as.

Figura 05/06/07: Chegada dos/as educadores/a, acolhida e mística



Fonte: arquivos da pesquisadora (2023).

As Figuras 05/06/07 apresentam os primeiros momentos da manhã quando os/as educadores/as começam a chegar ao local de realização do Círculo Dialógico. Também é possível visualizar a acolhida feita pela gestão da EFA, que são as primeiras palavras iniciais de motivação com os/as educadores/as. A imagem exhibe, ainda, um dos momentos de mística dinamizado pelos/as educadores/as. O sentido elaborado por essa mística associa a atuação das EFAs como ação que interliga variadas facetas na sociedade. A atividade inicial, que funcionou como ação de provocação preliminar para reflexão crítica e problematizadora sobre o eixo temático realizou-se em pequenos Círculos Dialógicos nomeados pela flora da região (marmeleiro/mandacaru/xique-xique e angico). Para dar suporte aos pequenos Círculos Dialógicos, utilizamos a estratégia das questões norteadoras que estão dispostas nos anexos. As Figuras 08/09/10 mostra a realização dos pequenos Círculos dialógicos.

Figuras 08/09/10: Pequenos Círculos Dialógicos



Fonte: arquivo particular da pesquisadora (2023).

Os pequenos Círculos Dialógicos foram espaços de aprofundamento e reflexões críticas e problematizadoras sobre o eixo temático norteador apresentado. É a etapa que intensifica e acrescenta às discussões elementos que possivelmente não consigam surgir nos momentos preliminares de apresentação do eixo temático norteador.

Com base na colocação em comum nos Círculos ampliados, fomos realizando a síntese dos pontos-chave apresentados pelos/as mediadores/as. Após a socialização de todos os/as mediadores/as, realizamos a leitura da síntese realizada, utilizando-a como disparador de novas reflexões críticas e problematizadoras, agora no Círculo ampliado, no intuito de fomentar possibilidades de criação, por parte dos partícipes, de ações viáveis de intervenção na realidade problematizada. As Figuras 11/12/13 denota os momentos articulados da Estrutura Cíclica dos Círculos Dialógicos.

Figura 11/12/13: Colocação em comum/síntese dialógica/problematizações



Fonte: arquivos particulares da pesquisadora.

As Figuras 11/12/13 apresentam o momento da ação denominada de colocação em comum realizada pelos/as mediadores/as dos pequenos Círculos Dialógicos. Nela também vemos que pesquisadora faz a exposição da síntese dialógica e demonstra a retomada das discussões reflexiva, crítica e problematizadora.

Destacamos que, devido à nossa experiência como educadora de EFA com os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância, decidimos utilizar em nossa produção de dados o Plano de Estudo (PE) e Colocação em Comum. O primeiro está voltado para mobilizar processos investigativos da realidade dos alternantes. E o segundo tem como prioridade a socialização dos elementos encontrados durante a pesquisa do PE. Em nossa intencionalidade, esses dois instrumentos responderiam de modo satisfatório às possibilidades de produção coletiva do conhecimento e da imersão crítica na realidade do campo e das práticas educativas desenvolvidas na EFA que essas mediações mobilizam. Todavia, destacamos que a realidade objetiva dos/as educadores/as de intensa atividade profissional em outros espaços se configurou como dificuldade para realização do PE. Dessa maneira, utilizamos somente a Colocação em Comum.

As Colocações em Comum, isto é, as socializações dos pequenos Círculos Dialógicos aconteceram nos Círculos Dialógicos ampliados. Foram momento de intensas aprendizagens, reflexões e problematizações acerca do Plano de Formação no contexto da BNCC na EFASA. Foi comum em todos os Círculos a atividade de encaminhamentos para os próximos Círculos, como na avaliação.

Os Círculos Dialógicos provocaram com os/as educadores/as da EFASA um processo de construção coletiva do conhecimento na medida em cada Círculo desvelava uma faceta problematizadora do Plano de Formação no contexto da BNCC. Os produtos dos Círculos Dialógicos foram gravados, transcritos e analisados.

Os Círculos Dialógicos foram a estratégia encontrada para mobilizar participações qualitativas, numa garantia de que todos e todas encontrassem abertura para fazer reflexão, crítica e problematização acerca da realidade da EFASA no que concerne à convivência do Plano de Formação e da BNCC.

De acordo com o quadro apresentado, é possível visualizar o encadeamento da proposta de abordagem com os/as educadores/as nos Círculos Dialógicos. A ênfase para a apreensão sobre as tensões, desafios e disputas no primeiro círculo objetivou a construção de discussões acerca de como os educadores fazem a leitura do cenário cuja BNCC incide sobre o modo de desenvolver a formação dos jovens na EFASA, que segundo os/as educadores/as, entra em

contradição com a diretriz formativa da EFASA, o Plano de Formação.

Quanto ao primeiro Círculo Dialógico, realizamos aproximação com os/as educadores/as demonstrando abertura para escutar e aprender os saberes que eles tinham para compartilhar acerca de suas experiências e vivências como educadores/as de EFA. A escuta qualificada nos levou a considerar que as relações entre o que determina a BNCC na ação educativa da EFASA e as diretrizes que o Plano de Formação orienta estabelecem território de tensionamentos cotidianos, ora mais intensos, ora mais moderados.

O segundo círculo enveredou pela discussão, debate e aprofundamento sobre a função sociopolítica e pedagógica do plano, quando identificamos as apreensões e as críticas problematizadoras na relação entre o estado (SEDUC) e a EFA. Mediante as variantes condicionadas pela realidade dos sujeitos, tivemos que organizar o círculo em duas partes. Na primeira parte do segundo círculo (12 de junho de 2023), realizamos o mural dialógico, dinâmica que deu conta de contextualizar as colocações e sistematizações do primeiro círculo, além de dinâmicas como cabo de força (Plano de Formação e BNCC) e os Pilares de Sustentação da Pedagogia as Alternância (Formação Integral, Desenvolvimento do Meio, Associação das famílias e a própria Alternância). Essas duas dinâmicas produziram valorosas contribuições dos/as educadores/as sobre as tensões e disputas, bem como os pontos que os sujeitos consideraram fragilizados na EFASA.

Figuras 14/15/16: Dinâmicas com os educadores durante os Círculos Dialógicos



Fonte: arquivos da pesquisadora (2023).

A metodologia que os Círculos Dialógicos materializaram nos mobilizaram a participação, envolvimento, bem como, ricas problematizações. Nas Figuras 14/15/16 visualizamos os momentos diferentes na realização do Círculo Dialógico: a apresentação de cartazes cuja sistematização dos grupos Marmeleiro, Mandacaru, Xique-xique e Angico, evidenciaram a leitura e compreensão que os/as educadores/as têm sobre o Plano de Formação.

Vemos, ainda, uma estratégia de explicação sobre as duas matrizes educacionais que atuam no interior da ação educativa da EFA. A dinâmica do cabo de força entre Plano de Formação e BNCC provocaram variadas leituras de mundo, principalmente no que se refere ao modo como é arquitetada cada uma das diretrizes (Plano de Formação e BNCC). A imagem expressa também a dinâmica com as cadeiras, que foi propícia para conduzir o grupo à reflexão crítica e problematizadora sobre os impactos que a BNCC pode causar nos princípios fundadores da Pedagogia da Alternância e, por conseguinte, na dinamização do Plano de Formação através das Mediações Pedagógicas.

A dinâmica conduziu à reflexão sobre a necessidade de avaliação sobre como os pilares de sustentação da Pedagogia da Alternância estão sendo dinamizados pelo movimento EFAs. Desse modo, os educadores chegaram à conclusão de que falta ao movimento EFAs a retomada da reorganização da finalidade dos pilares de sustentação das EFAs para o fortalecimento do projeto de formação na Pedagogia da Alternância. A dinâmica também possibilitou aos educadores considerarem as diferenças entre as bases que conformam o Plano de Formação e a BNCC.

O terceiro Círculo Dialógico se ocupou da reflexão crítica e problematizadora sobre a função política do Plano de Formação no contexto do movimento EFAs. O quarto Círculo Dialógico contou com a participação do Professor Dr. Luís Bonfim. O foco nas discussões do Professor Bonfim foram as possíveis atividades e ações de caráter emancipatório em desdobramento pela ação educativa das EFAs. A intencionalidade na intervenção do professor foi levar os/as educadores/as a perceberem que o Plano de Formação e seus elementos podem se configurar nesse processo de ações de caráter emancipatório. Os Círculos Dialógicos foram concluídos com grandes expectativas levantadas pelos educadores com relação às possibilidades de continuação. A Figura 17 expressa a sensação do trabalho realizado.

Figura 17: Finalização dos Círculos Dialógicos com os/as educadores/as



Fonte: arquivo particular da pesquisadora (2023).

Quanto aos desafios com a trajetória de metodologia, precisamente, com as técnicas de produção de dados pelas quais tínhamos feito opção no projeto de doutorado, pelo contexto exigente dos sujeitos partícipes na pesquisa, fomos compelidas a readequações necessárias. Uma das primeiras retomadas na técnica foi sobre o modo de mobilizar os momentos de Plano de Estudo (PE). Os educadores não dispunham de tempo para realização dos Círculos fora do momento do dia e horário disponibilizados no calendário da escola para momentos de formação continuada. A estratégia, então, foi entregar o caderno para cada mediador/a dos grupos específicos para que os/as educadores/as pudessem pautar os pontos-chave nos momentos de reflexão crítica e problematizadora nos pequenos Círculos Dialógicos. As anotações realizadas nos pequenos círculos pelo/a mediador/a tomaram dimensão relevante nos momentos dos debates dos círculos ampliados.

A indicativa das questões geradoras, previamente preparadas em cada etapa do curso, deu margem para orientar e manter o foco dos/as educadores/as nas discussões específicas de cada etapa e marcou o cuidado e atenção dos sujeitos com as temáticas desenvolvidas em cada círculo. A socialização das leituras, discussões, debates e problematizações nos pequenos círculos foi a que melhor se aproximou da estratégia de produção de dados *Colocação em comum*. Destacamos novamente que as condições objetivas que os/as educadores/as da EFASA se encontram de, além do trabalho na EFA, assumirem atividade docente em outras escolas, não favoreceu a efetivação na íntegra das técnicas de produção de dados antes escolhidas. Entretanto, nos círculos conseguimos realizar satisfatoriamente componentes que colaboraram

de maneira exponencial para o desvelamento de situações desafiadoras e conflitantes entre o Plano de Formação e a BNCC.

Provavelmente, o trabalho de investigação aqui exposto desencadeará outras perspectivas de análises, o que é perfeitamente normal, até mesmo compreensível, tendo em vista que os sujeitos em suas subjetividades produzem variados sentidos sobre o que se convencionou pela humanidade em significados. Todavia, é relevante que a base que utilizamos nessa exaustiva, mas também gratificante atividade de pesquisa, sirva como aporte para manter a coerente leitura da realidade que tentamos apresentar. Nesse sentido, os alertas de Marx e Engels (2007) onde há o MDH apontam que é urgente que a superação de paradigmas idealistas seja cada vez mais distanciada das produções científicas das Ciências Humanas e Sociais.

Atenção para os problemas reais enfrentados na sociedade deve ser pré-requisito para a atividade de investigação científica. Acreditamos que as orientações que o Materialismo Histórico-Dialético, as disposições que a Investigação Ação-Participação, os Círculos Dialógicos favoreceram, além do crescimento da pesquisadora no campo da produção crítica do conhecimento, favoreceram um avanço no que diz respeito à sistematização sobre o Plano de Formação a fim de contribuir com o movimento EFAs no Piauí e, por conseguinte, no território nacional.

De modo geral, os Círculos Dialógicos construíram material relevante para análise sobre as apreensões e discussões dos/as educadores/as sobre o Plano de Formação de Formação no contexto da BNCC. É importante dizer que a EFASA tem em seu histórico a organização na luta pelas questões relacionadas a problemáticas sentidas pelos/as educadores/as. Isso ajudou muito nos debates, nas contribuições eternadas pelos sujeitos nos Círculos Dialógicos, tornando os momentos ricos para análises futuras. As significações produzidas durante os círculos dialógicos foram cruciais para a realização de coerentes interpretações analíticas.

1.8 Reflexões e interpretações da realidade: as contribuições da categoria Contradição do MHD

O processo de análise dos dados é sempre o momento desafiador no processo de construção da pesquisa científica. Esse momento é provocador de vários sentimentos, às vezes confusos e incertos, em outros momentos, empolgante e envolvente, pois trata-se do momento crucial onde as contribuições dos partícipes na pesquisam ganham notoriedade e auxiliam no processo de construção do conhecimento.

Em nossa pesquisa, exercitamos, como já pontuamos anteriormente, a ênfase em

algumas categorias marxianas que, em nossa análise, têm maior expressão: a *Historicidade*, a *Totalidade* e a *Contradição*. Nos capítulos teóricos, buscamos enfatizar as contribuições das categorias *Historicidade* e *Totalidade* para a compreensão do fenômeno educativo, implicados no projeto de desenvolvimento do capitalismo, portanto, condicionado pelas políticas neoliberais.

As análises do trabalho de investigação científica contaram com a organização de eixos analíticos que tornaram pertinente e consistente a comprovação da tese de que a BNCC enquanto política educacional neoliberal impacta de modo significativo na função do Plano de Formação na EFASA. A trajetória que seguimos para compor o quadro de análises foi a gravação das discussões realizadas nos Círculos Dialógicos com os/as educadores/as. A partir das transcrições dos áudios, realizamos a leitura flutuante dos dados, buscando identificar e destacar os elementos que dialogam com os objetivos da pesquisa. Em seguida, fizemos os agrupamentos dos dados a partir dos eixos analíticos que sintetizam as ideias-chave dos depoimentos acerca das reflexões sobre o Plano de Formação no contexto de vigência da BNCC na EFASA. A organização das transcrições obedeceu ao fluxo de organização das contribuições dos/as educadores/as durante os Pequenos Círculos e Círculos ampliados.

As transcrições foram consubstanciadas em dois blocos, sendo o primeiro bloco sobre as discussões desenvolvidas durante os Pequenos Círculos Dialógicos, e outro bloco de transcrição formatado pelas contribuições dos/as educadores/as no Círculo Dialógico Ampliado. Essa dinâmica favoreceu a atenção para pertinência no aprofundamento reflexivo e problematizador dos/as educadores/as sobre categorias cruciais para apreensão do objeto, a exemplo da participação, disciplinarização dos Instrumentos Pedagógicos e a resistência dos/as educadores/as para reafirmação do Plano de Formação na EFASA. Essas categorias, participação, resistência e disciplinarização dos Instrumentos Pedagógicos, emergiram durante o trabalho de transcrição e mapeamento criterioso sobre as repetições acerca das referidas categorias.

O Quadro 2 apresenta de modo conciso a sistematização dos eixos de análise resultantes do processo supracitados.

Quadro 2: Eixos de análise da Tese

EIXOS DE ANÁLISE	TÍTULO DOS EIXOS DE ANÁLISES
Primeiro Eixo	Plano de Formação na perspectiva dos educadores/as da EFASA
Segundo Eixo	Os educadores no processo de construção do Plano de Formação
Terceiro Eixo	Desafios e possibilidades de reafirmação do Plano de Formação na EFASA

Fonte: arquivos da pesquisadora (2023).

Definidos os eixos, realizamos aproximações e articulações com a perspectiva teórica de acordo com a consistência das contribuições dos/as educadores/as durante os Círculos Dialógicos. A partir dos eixos de análises, demarcados no Quadro 2, desenvolvemos articulações reflexivas sobre a função política e pedagógica do Plano de Formação, identificando a produção de sentido e significado do Plano de Formação no universo imaginário dos/as educadores/as. O segundo eixo nos proporcionou a verificação do alcance de participação coletiva dos/as educadores/as na construção do Plano, bem como a relevância dos Instrumentos Pedagógicos da Alternância, principalmente o PE. Quanto ao terceiro eixo analítico, conseguimos desvelar, com base na produção de dados devidamente organizada em material transcrito e sistematizado, os desafios e as expectativas que possibilitam a reafirmação do Plano de Formação no contexto de tensionamentos que a BNCC potencializa na EFASA, configurando a resistência como categoria de sustentação da luta dos/as educadores/as.

Nessa perspectiva, os relatos e as discussões construídas juntos com os participantes foram problematizadas, registradas e sistematizadas, buscando evidenciar os aspectos contraditórios que permeiam a constituição e a implementação das políticas educacionais, bem como as práticas políticas e educativas vivenciadas no contexto da escola.

As socializações dos/as educadores/as durante a realização dos Círculos Dialógicos oportunizaram marcas que deixam margem para capturamos as características apresentadas por Politzer (1954) sobre essa categoria. O autor diz que a contradição é movimento interno ao objeto; essa característica nos dá meios para analisar as socializações de debates dos/as educadores/as acerca das tensões e embates que o Plano de Formação e a BNCC travam no interior da EFASA.

Outro aporte de sustentação para realização das análises de dados orientados pela categoria *Contradição* está ancorado na máxima que afirma que a contradição é inovadora, guarda o germe do novo, pulsante e com plenas possibilidades de realização do salto qualitativo a qualquer momento histórico. O Plano de Formação em sua formulação e adequação à

realidade brasileira guarda o germe de possibilidades mudanças nas escolas do campo. A BNCC, enquanto projeto neoliberal para educação brasileira, é projeto estéreo, pois não veicula mudanças e transformação, opera na manutenção do existente projeto de sociabilidade capitalista que se pauta pela lógica mercadológica.

A interpretação dos dados construídos de modo coletivo com os/as educadores/as nos Círculos Dialógicos também observa a outra faceta da categoria *Contradição*: a luta dos contrários. Existem dois projetos, duas matrizes curriculares no interior das EFASA em constante disputa. Aparentemente, a BNCC segue na implementação suas diretrizes técnico-burocrática na formação profissionalizantes dos/as educandos/as. Contudo, essa ação não está dada, não acontece com tranquilidade, hora por outra existe boicote dos/as educadores/as sobre as diretrizes operacionalizadas pela BNCC. A caracterização da categoria *Contradição*, a luta dos contrários, nos dá elementos para percebermos os pontos de confluências entre as duas matrizes curriculares.

As categorias do MHD que nortearam a produção da pesquisa tiveram relevância no sentido de manter a coerência com a leitura da realidade concreta a que esse trabalho se propôs. A *Historicidade* manteve o foco na argumentação teórico-reflexiva sobre o contexto histórico que a Pedagogia da Alternância materializou desde a década de 1930. A categoria *Totalidade* manteve o desenvolvimento das produções de análises atravessadas pelo movimento dos aspectos mais gerais aos específicos. Assim, essa categoria sustentou a análise da realidade em que o Plano de Formação se encontra inserido, inclusive pautando as influências de organizações multilaterais como o Banco Mundial e OCDE nos processos de formação no interior da EFASA.

Não menos importante, a categoria *Contradição* desvelou as insuficiências e incoerências das práticas discursivas com a realidade materializada no contexto da EFASA. O modo como a BNCC está ancorada na defesa e garantia do direito à educação de qualidade observando as especificidades é desmontado através das possibilidades analíticas que a categoria *Contradição* mobiliza. Dessa maneira, a utilização dessa categoria na produção das análises do presente trabalho significou o exercício em desvelar o que aparentemente está posto como fenômeno da realidade concreta.

2 A LUTA DOS CAMPONESES POR EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

“Quando dizemos Por uma educação do campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas também que seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade [...]” (Kolling, Cerioli, Caldart, 2002).

A naturalização dos processos educativos descontextualizados nas escolas situadas no campo tem dificultado o significativo avanço da política de Educação do Campo. Em contrapartida, a luta dos camponeses por uma Educação do Campo, por meio dos movimentos sociais, tem um legado de contribuições que imprimiram no sistema educacional brasileiro a necessidade de o Estado assumir o compromisso com a efetivação de uma política de educação de qualidade para essas populações. Está circunscrita na história dos camponeses a ausência de responsabilização do ente estatal com as demandas de educação escolar para essas populações.

A construção da Educação do Campo, enquanto projeto contra-hegemônico, exige alto grau de envolvimento coletivo e assertivas táticas e estratégias de luta. Na trajetória histórica de luta pela garantia de educação escolar no/do campo estão presentes elementos relevantes apontados por Martins (2013), como: indissociabilidade com os movimentos sociais; o território camponês como espaço de vida e possibilidades; atuação diretiva a favor da construção e implementação da política de Educação do Campo; marcos regulatórios que dão consistência histórico-social à luta por educação; inovações pedagógicas e proposições metodológicas como a Pedagogia da Alternância; projeto de educação atrelado ao projeto de sociedade pensado a partir da realidade camponesa como seguimento que alimenta a mesa da cidade; e práxis educativa comprometida com a formação de lideranças com vistas à transformação social.

Além de evidenciar a organização social com metas e ações delineadas na resistência e luta por educação, os movimentos camponeses desnudam a postura histórica da negação de direito a políticas sociais, através de sua própria ação. O projeto de educação atravessado pelos saberes e apreensão de mundo efetivada pelos camponeses influencia na necessidade de outra forma de sociabilidade distinta da capitalista. Jamais se pode pensar a luta por educação do/no distanciada de outras relações sociais ligada à vida cotidiana dos camponeses/camponesas. Ainda que o atendimento educacional aconteça nas escolas situadas no campo, a articulação entre a vida e escola atende ao projeto neoliberal de formação ahistórica e descontextualizada

da vida.

A insatisfação dos movimentos camponeses com processos de educação desvinculados da história de luta pela terra desencadeou inquietações e mobilizações no sentido de forjar um outro modelo de escola comprometido com o processo humanização da classe trabalhadora do campo. Acerca da humanização, Borges (2017) explica que a humanização está ligada ao ato de transformação que o indivíduo realiza para intervir na natureza e assim garantir-se vivo. O ser social, através de sua humanização superou a condição animal apêndice da natureza. A educação humanizadora possui ligação com a dimensão da proatividade e a transformação das relações sociais (Borges, 2017).

A educação humanizadora observa os aspectos éticos na ação educativa, impacta na vida dos sujeitos de modo que o aspecto político também está presente na educação humanizadora pelo potencial transformador da realidade. É por esse caminho que o sujeito pode materializar sua vocação ontológica, a de humanizar-se, a vocação de ser mais (Freire, 1987). É função da educação escolar a humanização dos sujeitos.

A luta por terra e educação escolar assume a condição *sine qua non* de afirmação da vocação do sujeito, a vocação ontológica. Neste processo, a luta pela ocupação da terra constitui-se em uma condição essencial à garantia da existência material, enquanto a luta pela educação escolar está pedagogicamente vinculada a processos políticos, culturais, históricos e sociais.

Na epígrafe deste capítulo, Kolling, Cerioli, Caldart (2002) advertem sobre a importância de a formação dos sujeitos ser atravessada pelo contexto histórico, a cultura e a esfera social da qual os sujeitos são construtores históricos. A luta das populações camponesas é, portanto, o comprometimento com a humanização dos sujeitos, bem como o comprometimento com projeto de sociedade distinto do que estamos imersos, uma vez que o projeto capitalista é fundamentado pela negação de direitos e exclusão e instauração das desigualdades sociais. Nessa compreensão, o contexto de organização dos camponeses pela garantia da terra, como base fundamental para garantia da vida no campo, contribuiu para reivindicação por educação no/do campo, tornando a luta eixo para construção de outro projeto de sociedade.

Nos esboços de atendimento educacional para os povos camponeses sucederam construções identitárias, estigmas e concepções de educação que elevaram as condições de marginalização daqueles que estavam situados no território camponês. Também a naturalização sobre essa triste realidade comprometeu inúmeras vidas, cujo fatalismo se constituiu como

posicionamento sustentado pela ideologia perversa do projeto de sociabilidade capitalista. A negação da educação escolar qualitativa, contextualizada e significativa com os camponeses é histórica. A década de 1990 foi considerada a da educação, pois o avanço no que tange ao aparato foi intenso, todavia, mesmo com o suporte legal que deu legitimidade às pautas do movimento de Educação do Campo, ainda assim as práticas de desrespeito no que se refere à educação no território camponês seguem gritantes. Neste sentido, a epígrafe deste capítulo é bem diretiva: não basta a existência de escolas no campo, é preciso haver articulação traços da realidade do campo, que são distintos dos traços urbanos. A oferta de educação escolar destinada historicamente para o campo sempre se configurou com base no modelo urbano.

A recorrência de nossa afirmação acerca da relação existente entre o movimento de luta pela educação ter suporte fundante na luta pela terra, sendo duas faces de uma mesma moeda, revela o caráter de participação das populações camponesas sobre as possibilidades reais e concretas de mudança de rota dos processos de desumanização que o sistema capitalista instalou na sociedade. Essa preparação dessas populações não se deu de qualquer jeito, houve mediações que cunharam o segmento social denominado de camponeses para o enfiamento ao modelo social capitalista. É nessa perspectiva que entendemos a questão agrária como uma dessas mediações, que mobilizou os camponeses para as lutas a favor da garantia de direitos. Azevedo e Azevedo (2018) mencionam que as raízes históricas, políticas, econômicas e culturais da sociedade brasileira estão marcadas pelo fenômeno da questão agrária.

O fenômeno da questão agrária é determinante para o estabelecimento dos conflitos entre projetos de campo. De um lado se agiganta o projeto do capitalismo agrário que se materializa pelo discurso e metodologia do agronegócio. De outro, o projeto de campo gestado pelos movimentos sociais de luta e resistência. O alicerce do projeto de campo pensado pelos camponeses tem vinculação com o modo de produção familiar. É histórica a coexistência do modelo capitalista de exploração das potencialidades produtivas do campo e a atividade familiar de cultivo da terra.

A luta dos camponeses pela permanência na terra é atravessada pelo fenômeno da questão agrária; é particularmente por ela que os movimentos camponeses de resistência vão se fortalecendo. É pelos embates em torno da questão agrária que vão se desenhando outras frentes de reivindicação, a educação escolar é parte objetiva como pauta de reivindicação.

2.1 A questão agrária no Brasil: embates entre diferentes projetos de sociedade

A concentração de terra nas mãos de poucos dá origem à marginalização e a instalação

de profundas desigualdades no campo. É no bojo dessa situação de desigualdade instaurada pela questão fundiária que o movimento camponês encampa a luta a favor da ocupação de terra e, por conseguinte, a reivindicação sobre o atendimento do Estado no que tange às políticas públicas de acesso à educação. Para apreendermos sobre a questão agrária no Brasil, precisamos nos atentar para os projetos de colonização aos quais o território brasileiro foi submetido pela cora portuguesa.

A questão fundiária tem suas raízes no período da colônia, desenvolvido pela cora portuguesa com a instauração do regime de sesmarias. As Sesmarias se caracterizaram pela repartição e ocupação de terras inexploradas com finalidade de “[...] produzir cereais para conter a crise de abastecimento decorrente do êxodo rural, emergiu da conjuntura complexa, com diferentes formas de apropriação e concessão de áreas” (Neves, 2001, p. 114).

A colônia Brasil possuía uma extensão territorial grande que dificultava o gerenciamento da coroa, aspecto que colocava em risco a autonomia da colônia com relação ao controle político do território e dos processos produtivos, necessários ao abastecimento econômico de Portugal. De fato, o Brasil servia à coroa portuguesa em duas demandas: dinamização das relações de negócios, bem como, garantia da extensão das atividades da metrópole (Neves, 2021).

Vale ressaltar que as relações de posse e uso terra que as Sesmarias proporcionaram tinha predileção pelas famílias que

[...] dispunham de recursos próprios eram os preferidos. Interessava aos donatários e à Coroa não se fazerem de generosos, mas sim a produtividade da colônia, condição essencial para o aumento dos seus rendimentos; e isto naturalmente só alcançavam com a entrega da terra a quem, por conta própria, estivesse em condições de aproveitá-la. Por isso preferiam sempre os mais abastados (Prado Júnior, 2012, p. 17).

Desse modo, os colonos sem as condições materiais necessárias para o desenvolvimento agropecuário eram marginalizados e desconsiderados, ficando, portanto, à mercê das situações adversas para garantir a sobrevivência. Outro esforço da cora portuguesa em manter o processo de colonização do território brasileiro foi a instauração das capitânicas hereditárias. Para Caio Prado Júnior (2012, p. 15-16),

O regime das capitânicas foi em princípio caracteristicamente feudal. Não gozavam os donatários de nenhum direito direto sobre a terra, vedando-lhes mesmo expressamente os forais a posse de mais de dez léguas (alguns dezesseis) de terra. E mesmo essas dez léguas deviam ser separadas em várias porções. Cabia-lhes, contudo, um direito eminente, quase soberano, sobre todo o território da capitânia, e que se expressava por vários tributos: a dízima dos frutos; a dízima do quinto, pago à Coroa, do ouro e das pedras preciosas; passagem dos rios etc.; o monopólio das marinhas, moendas de águas e quaisquer outros engenhos; finalmente o provimento dos ofícios e cargos públicos da capitânia.

As capitânicas hereditárias se configuraram no bojo da intervenção privada utilizada pela coroa para manter o domínio territorial do Brasil. Uma das justificativas históricas para o fracasso das capitânicas, salvo a de Pernambuco, foi a grande extensão territorial que a colônia Brasil possuía. Caio Prado Júnior (2012) assinala que a coroa, ao instituir o governo geral, suplanta e resgata as terras concedidas aos capitães.

A Lei de Terra, instituída em 1850, surge com o propósito de manter uma estrutura excludente e monopolizada da posse e uso da terra. Essa lei transformou a terra em mercadoria a ser vendida para determinados sujeitos que não fossem os escravos livres, obrigados a vender a força de trabalho para sobreviver. A finalidade da Lei de Terra era basicamente “[...] definir critérios jurídicos gerais para ordenar situações que vinham se realizando historicamente com base em costumes e tradições que, na maioria das vezes, tinham por base situações específicas e locais” (Silva, 2015, p. 91).

A Lei de Terra representou um marco na organização territorial fronteiriça no que se refere à delimitação das propriedades tanto privadas quanto as pertencentes ao Estado. Evidentemente que essa lei, a exemplo das sesmarias, não conseguiu solucionar o problema da questão agrária conflituosa no Brasil.

De acordo com Silva (2015), a Lei de Terra teve como protagonistas “[...] grupo de pessoas que estava muito diretamente vinculado ao problema da terra e sua ocupação, constituído por fazendeiros, sesmeiros e grandes posseiros, tradicionalmente identificados como senhores e possuidores de extensas áreas” (Silva 2015, p. 89). Neste caso, fica evidente o jogo de interesses que subsidiaram a sistematização da lei de terras associada à manutenção de privilégios e de poder político e econômico nas mãos de um determinado segmento social que a confecciona.

A Lei de Terras deu às oligarquias rurais a segurança jurídica necessária à expansão dos empreendimentos produtivos. Possibilitou também o suporte para garantia da mão de obra nas grandes fazendas de café, atividade agrícola com forte impacto na economia do período imperial.

Apreende-se que essa lei deixou como legado as relações ainda conflituosas no que tange à ocupação da terra, na medida em que instituiu “[...] critérios que defiram os marcos legais da propriedade privada na terra” (Silva 2015, p. 92). No cenário de confronto entre camponeses e os poderosos que se apropriam da terra de modo violento, surgem os movimentos camponeses de embate e resistência. Miralha (2006) assinala que a Lei de Terra desencadeou ações relevantes que alteraram o cenário camponês, pois assegurou a estrutura agrária

estabelecida pelos latifundiários, deixando à margem os camponeses empobrecidos.

Miralha (2006) afirma que a Lei de Terras instaura o fenômeno da questão agrária no território brasileiro, no início do século XIX, a partir da criação do contingente de trabalhadores “livres” requisitados para trabalhar nas grandes fazendas de café.

O aparato legal do Estado a serviço do projeto das grandes propriedades manteve à margem as populações camponesas. Isso demonstra que a história da formação do campo brasileiro possui como referência de projeto de desenvolvimento do território camponês, que sempre teve como aporte o paradigma do capitalismo agrário em detrimento do paradigma da questão agrária. O Estado sempre esteve apoiando as grandes propriedades.

De acordo com Stedile (2012, p. 17), o termo “questão agrária” significa “[...] o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira”. Para o autor, o debate sobre a questão agrária se fundamenta em três palavras geradoras: posse, propriedade e uso. Esse tripé valida e certifica o que move os dois projetos de campo na sociedade. Ainda relativo ao conceito, Stedile (2011, p. 15) afirma:

Na Sociologia, o conceito “questão agrária” é utilizado para explicar as formas como se desenvolvem as relações sociais, na organização da produção agrícola. Na Geografia, é comum a utilização da expressão “questão agrária” para explicar a forma como as sociedades e as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra, e como vai ocorrendo a ocupação humana no território. Na História, o termo “questão agrária” é usado para ajudar a explicar a evolução da luta política e a luta de classes para o domínio e o controle dos territórios e da posse da terra.

Do ponto de análise das variadas áreas do conhecimento, a apreensão sobre a questão agrária envolve elementos que estão postos como fio condutor na compreensão desse fenômeno social, político, econômico e cultural.

De modo geral, situamos que o projeto fundamentado no paradigma capitalismo agrário, considerando os elementos de uso, posse e propriedade para o meio rural, está centrado no desenvolvimento da “[...] agropecuária como mercado consumidor de bens industriais e como fornecedora de matérias-primas para a indústria” (Cabral, 2017, p. 945). Assim, as linhas de ação dos que detêm o poder econômico estão na manutenção e ampliação do modo de intervenção na natureza a fim de responder as demandas capitalistas. O projeto capitalista para o campo sempre foi voltado para satisfazer as expectativas do sistema capitalista.

Quando tomamos como referência esses mesmos elementos utilizados por Stedile (2012) – o uso, a posse e propriedade – para caracterizar o projeto de campo que os camponeses defendem, temos então outra perspectiva de utilização, centrada no respeito às leis da natureza, associada aos princípios da sustentabilidade e da agroecologia, bem como nas relações diversas

que povoam o campo, relações que consubstanciam desde a familiar até a ampliação coletiva comunitária.

Os camponeses geram a perspectiva do meio rural como *locus* de oportunidades econômicas mais solidárias e participativas. O projeto de sociedade que os camponeses em luta e resistência desenham é de superação das mazelas que o sistema capitalista impõe. Mazelas como a fome, a ausência de políticas educacionais, incentivos reais para investimentos em produção sem agrotóxicos e políticas públicas de atenção à população camponesa em suas variadas necessidades. De acordo com o projeto encabeçados pelos camponeses organizados em movimentos, a produtividade no campo se consolida a partir da implementação de práticas agroecológicas e sustentabilidade qualitativa.

2.2.1 Questão agrária e os movimentos de resistência: a força da luta coletiva

No contexto histórico das relações sociais em torno da temática terra, convém lembrar que a naturalização da propriedade privada da terra foi uma das estratégias dos poderosos para manterem-se no poder. A propriedade da terra é construção social, materializada no bojo da construção histórica, social, política e econômica da sociedade.

Para Stendile (2012), toda sociedade possui um jeito específico de organização da produção no meio rural, sendo, portanto, o uso, a posse e propriedade os aspectos comuns que impactam nessa organização. Sendo assim, cada sociedade é levada pelas determinações histórico-sociais a conduzirem a dinâmica de posse, uso e propriedade da terra. No caso do modelo capitalista, o fio condutor nessa relação é mercadológico, tudo entra no circuito valor de troca.

A questão agrária é um fenômeno que se mantém pungente no campo brasileiro, perpassa tempos históricos, aprimora-se e se mantém fortalecida gerando situações violentas no campo. Somos um território situado no continente sul-americano, assim sendo, a organização da questão agrária se materializou pelo

[...] *plantation*, que associava grandes extensões de terra, produção para exportação e trabalho escravo; e as *haciendas*, implantadas, sobretudo, pelo capitalismo espanhol nas suas colônias, e que combinaram trabalho servil, produção para a exportação e produção para o mercado interno (Stedile, 2012, p. 644).

Essas duas formas de organização da produção na terra impactam na questão agrária brasileira de modo a definir as relações sociais que se materializam entre os sujeitos que vivem no meio rural, sejam esses pequenos agricultores, que denominamos camponeses, e os grandes proprietários de terras, que demarcamos como latifundiários. O *Plantation*, no período colonial,

foi o modo de concepção e ação do capitalismo sobre a agricultura brasileira. Com a transformação da terra em mercadoria, coube ao sistema capitalista ações pesadas de investimentos a fim de aprimorar a exploração das potencialidades naturais para ampliação de poder econômico.

Ao discutir sobre as bases que fundaram a questão agrária no território brasileiro, Stedile (2012) destaca que há um fenômeno histórico cujo embate entre duas forças antagônicas continuam em estado de disputas: o projeto capitalista agrário e o projeto da agricultura familiar. O capitalismo agrário é sustentado pelo paradigma do capitalismo agrário e a agricultura familiar configurado pelo paradigma da questão agrária.

Desde a implantação da colonização em nosso país, a questão agrária tem centralidade nos conflitos entre projetos de sociedade. Portanto, é o modo de produção e uso da terra que define a estrutura da sociedade brasileira, impactando em suas esferas social, política, econômica e cultural, bem como na educação. Neste contexto, é importante destacar que a resistência dos povos excluídos e marginalizados deste processo de ocupação e uso da terra tem sido uma marca histórica, resultando em tensões sociais e políticas, bem como na garantia de direitos.

A luta assumiu condição inerente à sobrevivência desses grupos pautando não somente a posse e uso da terra, mas também a educação como direito as populações camponesas. Na tessitura social de constituição dos movimentos sociais camponeses, situamos que o caráter educativo dos movimentos de Educação do Campo possui viés político expressivo capaz de modificações da concepção de campo, sujeito e sociedade. Assim, consideramos como motor gerador desses movimentos o desejo pela emancipação humana. É na reação dos camponeses frente a essa circunstância histórica de exploração e expropriação capitalista que os movimentos sociais camponeses se materializam.

Martins (1981) assevera que o campesinato brasileiro tem a insubmissão como natureza que o constitui. A organização desses movimentos de luta e resistência camponesa é resultado das crises cíclicas do capitalismo, cujo avanço no território camponês vai imprimindo as frentes de luta. Desse modo, “[...] a resistência do camponês à expropriação vem de dentro do próprio capitalismo” (Martins 1981, p. 18). É nessa lógica que os movimentos de resistência e luta contra o projeto que o capitalismo agrário implementa no campo surgem.

2.2.2 A bandeira de luta pela terra como condição de existência dos camponeses: quando a resistência é o único caminho

O termo camponês tem suas raízes na constituição de uma classe que define sua

identidade a partir do território que ocupa, o campo. O sentido de luta e resistência agregado ao termo camponês tem relação com a atuação política acerca da garantia, tanto da posse e uso da terra, como da garantia do direito ao atendimento educacional qualitativo, contextualizado e significativo.

Na luta camponesa, essas duas vertentes andam juntas: a luta por terra e educação. Desse modo, o termo camponês está carregado de sentido que atribui a essa classe a condição histórica de luta e resistência no que tange às determinações que o sistema capitalista impôs a esse seguimento – a expropriação da vida.

O sentido político do segmento camponês revela o território de disputas e tensões sobre a força necessária à implementação de outro projeto de sociedade pautado pelos camponeses. Nessa perspectiva, o enfrentamento delineado e determinado pelos camponeses ganha consistência na construção histórica de luta e organização da resistência. Martins (1981) afirma que a sujeição dos camponeses pelos grandes fazendeiros à exploração exaustiva da mão de obra desencadeou importantes lutas históricas, que marcaram o final do Império e o período da Primeira República no Brasil, a Guerra de Canudos e Contestado.

Segundo Martins (1981), o surgimento dos primeiros movimentos sociais camponeses está relacionado a fatores como o declínio e reorganização política do coronelismo e a crise gerada pela guerra de 1945, que impactou nas relações produtivas que os grandes proprietários de usinas de cana-de-açúcar e cafezais mantinham como atividade econômica. A expulsão e exploração dos camponeses cuja transição para condição de assalariado foi se materializando transformou a grande maioria dos camponeses expulsos em “[...] boias frias, moradores dos bairros pobres das cidades do interior, convertidos em trabalhadores temporários na agricultura.” (Martins, 1981, p. 67).

O poder exacerbado dos fazendeiros (latifundiários) sobre o uso e a posse da terra, aliado à organização política desse grupo, impactou na construção dos movimentos de luta de resistência dos camponeses, na medida em potencializou a organização contra-hegemônica dos camponeses contra os desmandos do capitalismo agrário. As ligas camponesas, os primeiros sindicatos rurais, organizações feitas por posseiros, colonos e foreiros expulsos das terras materializam a conformação significativa para o enfrentamento ao projeto do capitalismo agrário, agora aprimorado pelas tecnologias.

Os movimentos sociais camponeses se configuram com o comprometimento político com a transformação da realidade que foi imposta historicamente a esse segmento social. No Brasil, a partir de 1930, a revolta dos camponeses (colonos, foreiros, posseiros, entre outros)

foi se tornando cada vez mais fortalecida, principalmente pelo fenômeno da expropriação significativa desses sujeitos. Resultante dos primeiros movimentos organizados que desencadearam as primeiras invertidas pela reforma agrária.

Fabrini (2007, p. 9) destaca que “[...] a construção do lugar social dos camponeses está relacionada às suas lutas e resistências, realizadas em diferentes espaços e momentos históricos”. Os movimentos camponeses por essa lógica de análise têm suas bases na organização ativa para o enfrentamento ao projeto capitalista desenhado para o campo. Fabrini (2007) pontua que a coletividade é fator inerente à organização do movimento social, significando reações de embates e espaços de formação política.

A mola de impulso para organização dos movimentos sociais camponeses é fruto das investidas capitalistas no território camponês, que historicamente vão redefinindo a dinâmica de relações de exploração e expropriação desses sujeitos. O campo entra na agenda nacional através de duas perspectivas: uma que é dada pela realidade concreta de constituição do latifúndio e a outra sob a ótica dos movimentos sociais camponeses que reivindicam o direito à ocupação de terra e, para além dessa pauta essencial, também a garantia de direitos sociais, dentre esses a educação de qualidade, significativa e contextualizada.

No que diz respeito à organização dos movimentos camponeses de luta e resistência no Brasil, as Ligas Camponesas se formam no contexto dos engenhos de cana-de-açúcar, em Pernambuco, em 1954, com a Liga Camponesa da Galileia, classificada como a liga mãe. Dentre as ações da Liga no Engenho da Galileia, a educação foi uma das reivindicações que os foreiros explorados realizaram junto ao “proprietário” (Julião, 2006). No contexto histórico de constituição da Ligas Camponesas, a centralidade é a exploração e a negação de direitos. É relevante salientar que o Estado sempre se colocou no movimento contrário à organização e reivindicações das ligas, optando pelo apoio total aos grandes fazendeiros (Julião, 2006).

Outro movimento que teve significância no contexto de organização dos camponeses foi a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTABs), na década de 1950. As ULTABs são produto da II Conferência Nacional dos lavradores e trabalhadores agrícolas realizada em São Paulo, no ano de 1954. A matriz que constituiu a luta e organização das ULTABs foi a organização dos trabalhadores rurais brasileiros sobre a garantia salarial para os trabalhadores camponeses. Este movimento tinha como finalidade mobilizar relações fraternas entre os trabalhadores, ofertar assistência médica e jurídica, articulação de espaços de discussões e aprofundamento acerca da luta, promover veiculação de conhecimentos sobre o rural, assistência técnica no campo e, de modo especial, mobilizar fóruns de discussão sobre

reforma agrária (Assis, 2008). Como todo movimento social ligado aos camponeses, a ULTABs foi constantemente vigiada pelo aparato institucional repressivo do Estado, a polícia política (Assis, 2008).

Neste contexto de luta pelo direito à terra, surgiu no município de Encruzilhada do Sul, no Rio Grande do Sul, nos 1960, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) com propósito de “[...] subversão da estrutura excludente que oprimia o campesinato” (Rosselli; Elia, 2018, p. 2). O MASTER também pautou de modo objetivo a reforma agrária.

O envolvimento da igreja católica com a causa dos camponeses aconteceu através da ala da igreja preocupada com o comprometimento social pela libertação dos oprimidos. A criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) é resultante dessa inclinação ao envolvimento social da igreja com as pautas sensíveis na sociedade. Silva (2005) explica que a CPT está voltada para mobilizar a organização, formação dos camponeses no que tange à preparação para o enfrentamento das práticas de exploração pelos grandes latifundiários.

A ontogênese da CPT tem suas bases concretas no clero comprometido com a “[...] causa das camadas populares rurais assume uma posição anticapitalista, chegando a defender a propriedade social da terra e a total autonomia das organizações dos trabalhadores frente ao Estado e ao patronato” (Silva, 2005, p. 2). Um das contribuições valiosas da CPT são os relatórios, de domínio público, sistematizados sobre a realidade da violência do campo no que se refere à luta pela ocupação de terra no território brasileiro.

Outro movimento encabeçado pela igreja católica foi o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Fávero (2004) realça que a finalidade desse movimento de educação foi promover a formação de base através da alfabetização de adultos nas comunidades, utilizando-se também da educação à distância por meio do rádio.

Fávero (2004) assinala que o MEB, através da retomada da rota na formação das bases, sustenta que a consciência histórica mobiliza o movimento dialético da reflexão-ação-reflexão, tendo como fio condutor do processo de preparação das bases para transformação social. Esse movimento não foi construído pelos camponeses, porém, contribuiu sobremaneira para formação das lideranças camponesas organizadas nos sindicatos rurais.

A formação das lideranças dos movimentos populares e lideranças camponesas se tornou uma preocupação da igreja católica, bem como de outras organizações sociais; O Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) tem mexido com as estruturas políticas e econômicas dos capitalistas latifundiários de modo a redesenhar a conjuntura da luta pela

reforma agrária e a educação. “O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no I Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná” (Caldart, 2001, p. 207).

O MST materializa o projeto de sociedade cuja desconstrução das relações de exploração e expropriação da terra é condição essencial para a construção de uma sociedade justa. A condição histórica que atravessa os tempos e espaços dos primeiros movimentos sociais camponeses mantém latente a horizontalidade da luta por terra, ou seja, da reforma agrária.

A materialidade que o MST efetiva pela práxis cotidiana, sendo, portanto, a produção na terra ocupada voltada para o respeito ao meio ambiente. A itinerância como aspecto histórico, político e social de formação de lideranças tem contribuído sobremaneira para construção de educação do/no campo. O MST traduz a ocupação de terra aliada à questão também da garantia do direito à educação escolar.

Comparato (2001) apresenta a distinção entre o MST e os movimentos camponeses anteriores que se organizaram para o enfrentamento ao capitalismo agrário e o poder latifundiário constituído historicamente no território brasileiro. A ação nuclear do MST “[...] identifica como seu principal adversário o governo federal, e não os grandes proprietários de terras” (Comparato, 2001, p. 106). Essa frente de luta contra o poder do Estado Federal coloca o MST com o histórico de maior enfrentamento ao governo federal em relação a outros movimentos de luta pela reforma agrária.

O poder de atuação do MST contra o Estado Federal foi intenso ao ponto de acirrar a preocupação do governo federal a partir de episódios como a Marcha de Fevereiro em 1997 e o massacre do Eldorado dos Carajás, em 1996, marcado pela violência institucionalizada do estado do Pará, por meio da polícia. O massacre do Eldorado dos Carajás mobilizou ações de enfrentamento mais ostensivas da parte do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Uma das ações de enfrentamento do governo federal contra o MST está voltada para “[...] enquadrá-lo como um movimento criminoso, que realiza um conjunto de ações fora da lei (Comparato, 2001, p.107). Sobre os movimentos de massa que conseguem chamar atenção do poder público, além das ações efetivadas pelo MST, frisamos também o Grito dos Excluídos e a Marcha das Margaridas.

A Marcha das Margarida tem sua filiação nominal à sindicalista paraibana Margarida Alves, assassinada em 1983, por sua luta pela garantia dos direitos para classe trabalhadora. Desde 2000, as mulheres camponesas, da floresta e das águas, perseguem a trajetória até

Brasília para seguir em marcha reivindicando reconhecimento de suas pautas específicas, os direitos e a efetivação de políticas públicas (Teixeira, 2021). A organização desse significativo movimento é feita pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG). É caracterizado como espaço de formação de lideranças, bem como espaço de politização em massa. Teixeira (2021, p. 6) afirma se tratar da “[...] da maior ação de mulheres do campo da América Latina”.

Essas iniciativas históricas dos movimentos camponeses de resistência e luta pela garantia de melhores condições de vida no campo desencadearam as primeiras mobilizações de processos de Educação no Campo. As experiências educacionais desenvolvidas pelo MST nos acampamentos, nas barracas-escola, se configuraram como atendimento para amenizar a lacuna deixada pelo Estado no que tange à garantia do direito à educação escolar às crianças e adolescentes. As experiências desenvolvidas no interior dos acampamentos nas barracas-escolas “[...] não eram suficientes para atender o número de militantes que aderiam ao Movimento, por isso foi necessário exigir que o governo garantisse uma educação pública que atendesse as demandas específicas do campo” (Militão, 2019, p. 9).

Diante da iniciativa de pauta da educação como um dos fundamentos relevantes para continuidade da luta por melhores condições de vida no campo, o MST aponta objetivamente as diretrizes para formação dos professores a partir da militância. Enquanto movimento com maior respaldo de enfrentamento ao governo federal no que tange à reforma agrária, o MST encampa a luta “[...] pelo acesso à educação pública, democratização da gestão escolar, formação de educadores, e pelo desenvolvimento dos conteúdos da educação rural” (Militão, 2019, p. 9).

Em contrapartida, tivemos no governo federal, na época Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 e que ainda hoje está em vigência, mesmo que sob fortes tensões” (Caldart, 2012, p. 260). O Pronera adquiriu dimensões de luta pela garantia de processos formativos de educadores/as coerentes com as demandas por processos de formação humana condizentes com a finalidade emancipatória.

2.2 Educação Rural e Educação do Campo: projetos de sociedade em disputa

A luta pela ocupação de terra gerou a necessidade de ampliar a busca por outros direitos sociais, principalmente o direito à educação, pois o movimento camponês compreende que a garantia e acesso à educação escolar está circunscrita na dimensão histórica de sua luta e

resistência (Caldart, 2000).

A autora ainda pontua que o processo de ocupação da escola é também um processo formativo, pois a ação educativa desse ato remete ao exercício da garantia do direito adquirido no contexto histórico de constituição do Estado democrático. Tomamos como alicerce para nossa discussão inicial nessa subseção a perspectiva do MST sobre a luta pela ocupação do espaço escolar e pela educação no/do campo. Isso se dá pelo grau de mobilização que esse movimento realizou em conjunto com outros movimentos ligados ao campo, pela garantia de educação escolar significativa.

Como ação organicamente mobilizada, a ocupação do espaço escolar tem sua estruturação na articulação de um projeto de educação diferenciado do convencional. O ordenamento acerca da educação do/no pontua que aos povos do campo não cabem as grades e o modelo didático/pedagógico comumente vivenciado no sistema educacional; é preciso que o atendimento educacional articule a vida e a luta. Em vista disso, o espaço escolar e sua ocupação se tornou ato político, “[...] parte da estratégia de luta pela Reforma agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos” (Caldart, 2000, p. 146).

Caldart (2000) acentua que a problemática histórica da função do espaço escolar como local de preparação para uma “vida melhor” ocasionou no interior do movimento a exigência de reflexão sobre a função social da educação escolar. Como movimento de luta e embate à reforma agrária, coube ao MST a iniciativa em fomentar o debate sobre a necessidade de construção de projetos diferenciados de educação para as escolas do campo, a partir do protagonismo dos camponeses. Assim sendo, a educação no/do campo se torna a mediação para preparação dos sujeitos para militância no movimento de Educação do Campo. Para o meio rural o projeto de formação dos sujeitos foi atravessado pela educação rural, que significou a preocupação com a aquisição de preparação elementar desses sujeitos.

A realidade das escolas situadas no campo é marcada pela infraestrutura precária, turmas multisseriadas, profissionais sem a devida formação para exercer a função com qualidade, currículos distanciados da realidade dos sujeitos, índices gritantes de analfabetismo, deseducação para o campo (Kolling, Cerioli, Caldart, 2002). São os desafios históricos que levaram o movimento social camponês a organizar a luta em torno de outra forma de educar os sujeitos camponeses no espaço escolar. Toda essa problemática tem suas raízes no legado histórico da educação rural, que foi pensada e colocada como única alternativa para populações camponesas.

Historicamente, o modelo de educação oferecido aos povos do campo estava associado

ao projeto de educação rural concebido a partir do ruralismo pedagógico implementado na década de 1930 dentro de uma lógica urbanocêntrica, que ignora a realidade dos camponeses, seus saberes e práticas sociais.

De acordo como o projeto do ruralismo pedagógico, a concepção de Educação para o Campo tinha como base uma formação precária e sem grandes preocupações com o aprofundamento da formação das populações camponesas. O traço histórico que marcadamente otimiza essa concepção está na proposta de ruralismo pedagógico. Esse termo diz respeito a “[...] uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia” (Bezerra Neto, 2016, p. 15).

O autor afirma que a vinculação entre o nacionalismo e o ruralismo pedagógico possui efetivos delineamentos ligado à ideia de fortalecimento da nação através do ensino, bem como o abasileiramento dos camponeses migrantes germânicos que ocupavam a região Sul. Acerca disso, o autor ainda acentua que “buscava-se um desenvolvimento interno construtivo, no sentido do fortalecimento cultural da nação e, conseqüentemente com o objetivo de criação de um Estado-Nação moderno e equilibrado” (Bezerra Neto, 2016, p. 22).

O ruralismo rural tem como uma das finalidades a minimização propagandista urbana que estava mobilizando as grandes massas de camponeses para cidades. A corrente nacionalista que implementa o ruralismo pedagógico faz variadas análises acerca da necessidade de instrução básica para populações camponesas. Dentre essas análises consta a necessidade manter uma preparação mínima dos sujeitos para responder às demandas do mercado industrial em expansão no território nacional.

O projeto ruralismo pedagógico potencializou a distorção da função social da educação, transformando-a em dispositivo para fixação dos camponeses no meio rural, bem como a preparação alienada da realidade concreta da existência desses sujeitos. O programa curricular que deu consistência a essa formação alienada no meio rural se estrutura nos eixos condutores: higiene rural, sociologia rural, educação rural e atividades rurais. Esse itinerário formativo para o meio rural tem centralidade no aprimoramento técnico das atividades produtivas desenvolvidas no campo, sendo, portanto, uma das formas de manter o camponês condicionado ao espaço rural (Bezerra Neto, 2016).

No geral, o projeto ruralismo pedagógico manteve estrategicamente a responsabilização de atuação educativa na figura do professor, que ganha dimensão nuclear, pois os pedagogos ruralistas responsáveis pela disseminação e realização desse projeto defendiam que “caberia ao professor o papel de criar uma ideologia rural que visasse fixar o trabalhador na terra” (Bezerra

Neto, 2016, p. 41).

É da natureza da sociedade capitalista ao pensar e organizar educação para o campo, manter veladas e silenciadas as problemáticas da existência concreta dos sujeitos. No que tange à concretização do projeto ruralismo pedagógico,

O fator econômico, nesse caso, não aparecia como elemento criador dos mecanismos que pudessem servir de base para o assentamento e permanência do trabalhador rural no seu habitat original. A falta de uma política agrícola e fundiária que visasse beneficiar o pequeno produtor também não parecia importante para esses pensadores, nesse contexto (Bezerra Neto, 2016, p. 41).

Obviamente que desafios decorrentes da questão agrária relacionados à concentração e uso da terra e à exclusão social e econômica dos camponeses se mantiveram velados no projeto ruralismo pedagógico. Esse fato revela que os projetos educativos pensados para os camponeses se limitavam a uma formação precária, atrelada ao processo de alienação da sua situação de exploração, expropriação e vulnerabilidade social a que são destinados pelos poderosos. Acrescida a essa situação de investidas educacionais condizentes com a sociabilidade capitalista, as lutas e resistência pela ocupação de terra, e a reivindicação por educação no/do campo é o que germina no seio dos movimentos sociais ligados ao campo a necessidade de pautar na agenda política a Educação do Campo.

É relevante pontuar que não existe fragmentação entre o contexto histórico de luta pela ocupação de terra, o empoderamento dos movimentos sociais camponeses e a luta pela educação. Nesse sentido, a luta por Educação no Campo é resultante da história de resistência dos povos camponeses por melhores condições de vida no campo. A formação que os movimentos camponeses a favor da educação no/do campo ultrapassam a preparação para o mercado de trabalho, está voltada para formação integral dos sujeitos, para preparação de sujeitos ativos e militantes na transformação da realidade.

2.4.1 O movimento em defesa da Educação do Campo no Brasil: ação educativa significativa

Em contraposição ao projeto de educação rural, construído historicamente pelas elites agrárias e associado à uma formação precária dos camponeses, os movimentos sociais assumiram o desafio de lutar pela construção de outro projeto de educação, que foi denominado de Educação do Campo.

A construção paradigmática e epistemológica desses dois fenômenos se articula na medida em o primeiro se contrapõe implacavelmente ao segundo. Obviamente, para que exista o enfretamento ao projeto de educação rural de modo significativo, é extremamente necessário

considerar as bases originárias de onde emergem o projeto de Educação do Campo. Enquanto projeto contra-hegemônico, a Educação campo tem sustentação com o protagonismo dos movimentos sociais camponeses e campesinos. É urgente que o paradigma da Educação do Campo assuma as diretrizes dos processos formativos no território camponês, dando margem para a produção epistemológica imbricada à realidade concreta. O princípio fundamental da Educação do Campo encontra referência “[...]no protagonismo dos camponeses, na conscientização do ser humano e na sua formação como um todo, rompendo com as ideologias dominantes (Costa; Cabral, 2016, p. 182).

Como princípios fundantes da Educação do Campo, Molina e Freitas (2011) apontam a formação contra-hegemônica ao sistema educacional alinhado ao sistema capitalista. A caracterização dos processos educativos alicerçados no que defende a Educação do Campo tem como base a garantia do protagonismo dos sujeitos na construção de sua formação, na medida em que são garantidas as especificidades do território camponês nesses processos.

A formação que a Educação do Campo mobiliza mexe com as estruturas do sistema educacional ainda muito alinhado com o projeto de educação rural, ou seja, espaços escolares e programas fragmentados e sem ligação com a vida concreta dos sujeitos.

O caminho que a Educação do Campo desenha como finalidade está imbricado a processos emancipatórios. Esse caminho não é dado, não nasce pronto, se constitui no processo histórico onde o sujeito vai se formando na luta pela garantia de direitos. Com isso podemos analisar que o desejo pela emancipação humana alimenta cotidianamente a luta pela garantia de formação omnilateral dos sujeitos camponeses. O projeto de formação que a Educação do Campo legitima é a omnilateral que, no entendimento de Frigotto (2012), tem como finalidade alcançar todas as dimensões inerentes ao ser humano.

Lima (2013) explica que a pertinência da Educação do Campo consiste em requerer a categoria omnilateral como diretriz fundamental no projeto de formação dos sujeitos camponeses e se traduz na condição histórica desse segmento inaugurar possibilidades concretas de formação emancipatória. Primeiramente, pelo protagonismo na base de constituição dos processos de formatação da atividade humana educação, ou seja, são os camponeses organizados em movimentos sociais que pautam outras maneiras de educar no campo.

Outra possibilidade de formação emancipatória, a partir da omnilateralidade, se traduz pela imbricação da ação educativa aos atos de luta e resistência frente à exploração e expropriação desses sujeitos. A luta não surge do nada, tem consistência história, forjada no

sangue derramado de muitos que tomaram pelo processo de embates pela ocupação de terra, variadas tentativas de organização coletiva para superação do modelo capitalista de sociabilidade. Assim, é sempre importante frisarmos que existiram muitas vidas que tomaram no processo de luta.

O conceito de omnilateralidade é de suma importância para as reflexões em torno da Educação do Campo, pois este se refere a uma formação humana que busca uma ruptura radical com a sociedade capitalista. Vale dizer que a emancipação humana só se constrói na perspectiva do homem omnilateral (Lima, 2013, p. 3).

A categoria omnilateral delega à Educação do Campo a tarefa de apreensão do trabalho como princípio educativo, cuja ação primordial precisa ser o enfrentamento direto e radical ao projeto sociopolítico, econômico e cultural do capitalismo. A Educação do Campo, ao considerar a formação omnilateral como mediação na preparação dos sujeitos para militância, coloca muitas considerações relevantes. Uma dessas diz respeito ao desvelamento das contradições que o trabalho “[...] em sua dimensão histórica tem se apresentado na sociedade capitalista” (Lima, 2013, p. 3). A formação omnilateral lida com a formação humana, é particularmente nessa linha de atuação que a finalidade da Educação do Campo é concebida.

No projeto de educação rural, o que menos importa é a dimensão omnilateral, pois não se trata de considerar o sujeito como produtor de história, capaz de transformar as relações assimétricas de poder. Pelo contrário, a educação rural potencializa a noção do sujeito ahistórico, passivo e resiliente. O controle sobre os processos histórico sempre se configurou como desejo dos opressores. A luta e resistência do movimento de Educação do Campo, assim como da luta pela ocupação de terra, é um “desvio” de conduta humana que precisa ser corrigido. Quanto a isso, a correção de rota, o Estado sempre foi parceiro fiel da classe dominante.

Convém realçar que a luta por educação impetrada pelo movimento camponês está demarcada pela incapacidade do Estado em responder as necessidades de escolarização das populações camponesas que articule vida/saberes populares e instituição/saberes científicos. A disseminação da ideologia de meio rural como local sem expectativas e possibilidades de qualquer ordem alimentou no imaginário das populações do campo o entendimento da grande maioria dos camponeses de que “[...] a escola não passava de perda de tempo, ou algo inútil, à medida que se desperdiçava força de trabalho, às vezes em momentos de pico de plantio ou de colheita, com algo que não seria necessário ao trabalho na lavoura (Bezerra Neto, 2016, p. 30). A dissociação entre a relevância da educação escolar para as populações camponesas está fincada na ausência de políticas educacionais coerentes com as especificidades do território camponês.

O entrave histórico que gerou e continua gerando disputas e tensões em torno da educação no/do campo tem suas bases na relação medular entre o uso, posse e propriedade da terra. O projeto capitalista apreende o campo pela lógica do capitalismo agrário (Santos, 2010), o agronegócio, expressão que define o campo como lugar de oportunidade de desenvolvimento objetivando lucros, trabalha na lógica de naturalização do latifúndio e da exploração dos recursos naturais justificada pela ideologia de progresso. Os processos de educação perpassados por esse entendimento estão ancorados na manutenção de atendimento precarizado, descontextualizado, desumanizado da educação escolar, sendo a manutenção do estigma do campo como lugar e modo de vida a ser superado pelo modelo urbano, tido como ideal.

Com base na Educação do Campo, a construção identitária da escola está para além da delimitação geográfica, “[...] se dá também pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados” (Molina; Sá, 2012, p. 329).

O protagonismo dos movimentos sociais camponeses operantes na esfera da educação marca a transformação do modo de apreender processos e espaços de formação dos sujeitos camponeses. Nessa perspectiva, a concepção de Educação do Campo está associada à defesa

[...] de um projeto de educação integral, preocupada também com as questões de gênero, de raça, de respeito às diferentes gerações, de soberania alimentar, de uma agricultura e de desenvolvimento sustentáveis, de uma política energética e de proteção ao meio ambiente (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 14).

O leque de preocupações da Educação do Campo condiciona processos formativos atravessados por variadas outras temáticas que estão imbricadas nas relações sociais no território camponês, assumindo o compromisso político de aprofundar as discussões sobre o desenvolvimento sustentável, os saberes tradicionais relacionados com as diferentes formas de plantio e colheita, traços culturais peculiares aos povos camponeses. Caldart (2001) afirma que a constituição identitária da Educação do Campo está nos sujeitos que lutam.

Capitaneado pelo MST, o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, se configurou como espaço de desafios para pensar e mobilizar processos de educação voltados para a realidade camponesa.

Silva (2016, p. 6) aponta que o ENERA foi “[...] uma primeira proposta objetiva de política educacional no campo, especialmente nas áreas de reforma agrária. Proposta que se articula a um projeto de desenvolvimento do campo e do país contraposta a um projeto neoliberal existente”. Esse encontro teceu algumas diretrizes que atribuiu robustez à luta pela Educação do Campo de modo mais diretivo.

As diretrizes versam sobre a educação como uma estratégia de transformação social; a

garantia de educação básica e superior condizente com os princípios da Educação do Campo; erradicação do analfabetismo; garantia de participação na discussão, construção das políticas educacionais voltadas para o campo; formação e valorização do trabalho docente, bem como a garantia de estruturas adequadas nas escolas do campo; assegurar protagonismo nas ações administrativas e pedagógicas das escolas camponesas e garantir as especificidades do território camponês no espaço escolar (Silva, 2016).

A I Conferência Nacional de Educação do Campo, em 1998, significou avanços na luta por uma educação diferenciada da urbana. Dentre os avanços, demarcamos a articulação entre o projeto de desenvolvimento para o campo e a construção de projeto político-pedagógico das escolas camponesas; garantia da formação de educadores para atuarem na educação escolar camponesa; construção e sistematização de pedagogia contra-hegemônica; mobilizar as bases/comunidades para apropriação do direito à educação do/no campo; e garantir a participação democrática nos processos de gestão das escolas.

Silva (2016) realça que os resultados desses grandes eventos camponeses produziram a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002 que, em seu Artigo primeiro “[...] institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino” (Brasil, 2002).

A 2ª Conferência Nacional pela Educação do Campo, realizada em 2004, estabelece processos de caráter avaliativo acerca dos encaminhamentos sistematizados na I Conferência que não conseguiram avançar do modo esperado pelos movimentos. Os desafios que os educadores apontaram na II Conferência foram o descomprometimento do Estado com o acesso e garantia qualitativa das populações camponesas na escola, assim como com a renovação pedagógica, formação docente, com o financiamento e o processo de superação do analfabetismo. Na mesma medida, a adequação curricular de acordo com as especificidades do território camponês também não avançara de modo como o Movimento de Educação do Campo defende. A estagnação dessas reivindicações pautadas no campo da legalidade desvela as contradições existentes entre o que está posto no âmbito político/judicial e a realidade cotidiana concreta das escolas situadas no campo.

Enquanto a escola capitalista se constitui pela formação bancária e antidialógica, a luta da Educação do Campo se fortalece nos princípios da participação coletiva, no protagonismo dos sujeitos camponeses, na vida adentrando no interior do espaço escolar, mobilizando o ciclo dialético ação-reflexão-ação (Freire, 1987).

A concepção de educação dos camponeses se constitui no movimento de luta para

garantir as condições de vida. Entendemos que a concepção de educação que esses sujeitos alimentam tem relação direta com a constituição identitária camponesa, que é atravessada pelas relações constituídas em suas vivências e experiências cotidianas.

A valorização dos saberes cotidianos é condição fundamental para processos de formação significativos nas escolas do campo. No leque da Educação do Campo temos algumas experiências historicamente formuladas no bojo da problematização por uma educação do/no campo. A Pedagogia da Alternância é uma dessas experiências que a Educação do Campo defende como um caminho viável para valorização dos princípios e da concepção de educação. Como traço comum, identificamos que tanto a Pedagogia da Alternância como a Educação do campo nascem para responder questões práticas e atender à urgência de educação para os sujeitos camponeses que eram obrigados a deixar o campo se desejassem seguir nos estudos.

2.3 Pedagogia da Alternância: condições histórico-sociais que determinam a atuação das EFAs no Brasil

A historicidade dessa pedagogia está centrada na França, na década de 1935, a partir das problemáticas relativas à continuidade dos estudos dos jovens camponeses franceses que não tinham uma alternativa para continuar os estudos a não ser deixar o *métier* de agricultor e seguir para zona urbana.

De origem europeia, esse projeto possui suas bases na concepção de educação fundada na escola nova. Considerada revolucionária pelos sujeitos que a originaram no século XX, surge com a finalidade de facilitar os processos de ensino-aprendizagem para os jovens que, no dado contexto histórico, eram condicionados a continuar os estudos na cidade.

Nosella (2014) enfatiza que a Pedagogia da Alternância tem influências da igreja católica, principalmente pela presença marcante do Padre Abbé Granereau, liderança religiosa comprometida com as questões sociais da igreja. As primeiras experiências da Pedagogia da Alternância nas *Maison Familiales Rurales* (MFR), na perspectiva do padre Granereau, surgem para responder o grande desafio de instaurar processos de formação no campo com vistas a minimizar a necessidade de sair do campo para avançar nos estudos. O comprometimento de Granereau responde as preocupações das famílias com a recusa dos jovens em não deixar a propriedade familiar para seguir com formação escolar na cidade.

Para Nosella (2014), o protagonismo da igreja em fundar as primeiras experiências das MFR demonstra o descomprometimento do Estado com a educação das populações camponesas. O envolvimento do padre Granereau com a ontogênese da Pedagogia da

Alternância, inclusive como primeiro monitor, está assentado em sua opção pela preparação do sujeito camponês mobilizando esforços para materializar uma “[..] formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais” (Nosella, 2014, p. 48).

A história aponta o protagonismo de uma das lideranças que cumpriram papel crucial na origem da Pedagogia da Alternância.

Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões. Foi a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico (Nosella, 2014, p. 46).

O sacerdote Granereau, no pequeno vilarejo de Serignac-Péboudou, tinha como preocupação a organização política dos camponeses. Nesse sentido, mobilizou a criação de um sindicato rural da região, sendo outra preocupação do sacerdote a educação dos jovens camponeses que, devido ao descomprometimento do Estado com a educação no contexto camponês, eram obrigados a dar continuidade aos estudos na zona urbana. Nosella (2012) assevera que nas origens da Pedagogia da Alternância estão impressas as experiências de exclusão e marginalização sofridas pelos camponeses na França, bem como da vontade do sacerdote Granereau em realizar missão de formação com a juventude.

Santos (2013) aponta que as preocupações que deram consistência à Pedagogia da Alternância partiram de Granereau, pois nem a igreja nem o Estado assumiam de modo efetivo as problemáticas sofridas pelos camponeses franceses. As preocupações de Granereau o levaram montar algumas estratégias de ação para auxiliar os camponeses. Dentre essas ações, a criação do sindicato rural, em 1919. O sacerdote tinha consciência de que umas das problemáticas evidentes era a falta de educação, pois o próprio Estado mantinha a persistente ideia de que era na zona urbana que estavam as oportunidades de melhoria de vida (Santos, 2013).

O aprimoramento da ação formativa desenvolvida pelo sacerdote foi se consubstanciando, a partir de 1942-43, com a movimentação em torno da construção de currículos específicos fundamentados no modo de exercer a ação educativa/formativa da Pedagogia da Alternância. Desse modo, surge a problematização acerca da negação do direito à Educação no Campo, que vai se delineando através da intuição e seguindo pela intervenção reivindicatória sobre a sistematização de diretriz particular, Plano de Formação, com vista a consolidação da Pedagogia da Alternância como projeto de formação da juventude camponesa no *métier* de agricultor.

Os encontros para materializar a formação com base no novo projeto por alternância aconteceu na casa paroquial com os primeiros quatro jovens que se dispuseram a participar como pioneiros.

Não havia outro professor senão o padre. Os cursos não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado: era o material, que chagava na casa do padre por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico. A única tarefa do padre era auxiliar os jovens a seguir esses cursos. O conteúdo era totalmente técnico-agrícola. A parte de formação geral nada mais era que uma reflexão informal entre os jovens e o sacerdote. Nesta reflexão, obviamente, entrava muito assunto religioso de formação humana e cultural sobre a vida do campo, sobre os valores do campo etc. (Nosella, 2014, p.48).

As primeiras MFR nasceram da articulação entre a igreja católica, sindicatos dos trabalhadores rurais e movimentos de ação cristã. A conformação identitária, bem como os princípios da Pedagogia da Alternância, são apresentados por Souza (2010, p 2):

A constituição de uma associação de pais responsáveis por todas as questões relativas à escola, da demanda por sua criação às condições de funcionamento; -A alternância de etapas de formação entre a *Maison Familiale* e a propriedade familiar como princípio norteador da prática pedagógica; -A composição de pequenos grupos de jovens (de 12 a 15) sob a responsabilidade de um monitor como possibilidade de aplicação dos princípios pedagógicos da alternância; -A formação completa da personalidade, dos aspectos técnicos aos morais e religiosos, como pressuposto fundamental do ideal de educação a ser perseguido; -O desenvolvimento local sustentável como horizonte a nortear a relação entre as pessoas e o meio ambiente que habitam.

A relevância da participação das famílias nos processos de organização das experiências formativas dos sujeitos foi um fator histórico que visibilizou a atuação dos sindicatos rurais na materialização da Pedagogia da Alternância em sua origem. A estruturação pedagógica da Pedagogia da Alternância, por meio dos diferentes tempos/espços formativos era: tempo escola e tempo comunidade que atribui a esse projeto de formação a consideração com os traços da realidade camponesa.

Em virtude do êxito obtido com as experiências com da *Maison Familiales Rurales* (MFR) no território francês, a Pedagogia da Alternância se expandiu para outros países da Europa e na década de 1960, foi levada para o continente africano e para a América Latina. Obviamente que o modo como esse projeto pedagógico chega nos países europeus é distinto do modo como aporta na África e na América Latina.

A Pedagogia da Alternância tem suas origens no período de reconstituição do pós-guerra, que impactou profundamente as esferas social, política, econômica e cultural na sociedade europeia. A ideologia desenvolvimentista ganha força no cenário mundial, sendo necessário investir na reconstrução do continente devido às ações das guerras. O foco então foi o envolvimento de todos com as ações de reconstrução dos países devastados pelas guerras

mundiais que impactaram de maneira significativa o século XX.

Na década de 1920, a educação no contexto francês, além de urbanizada, estava atravessada pelas intervenções da igreja e do comércio. A igreja mobilizando processos formativos no que se refere à instrução geral, e o comércio encarregado da formação profissional. Nesse período, predominava na sociedade o profundo sentimento nacional de desenvolvimento, tendo em vista a devastação ocasionada pelas guerras (Silva, 2012).

Nesse contexto, houve também a agitação das esferas sociais, sindicatos, e o poder público disseminava discursos fundamentados na lógica de que somente com o envolvimento massivo de todos, campo e cidade, a possibilidade de reerguer a nação seria possível. É nesse contexto que a Pedagogia da Alternância se materializa e ganha dimensões relevantes para a educação no território camponês. Santos (2013) define a Pedagogia da Alternância como metodologia que ordena tempos teórico-práticos em plano didático de modo que a formação acontece na descontinuidade interativa.

O processo de expansão da Pedagogia da Alternância ocorre a partir da década de 1960 para Itália e África (Senegal) e Espanha. Uma das preocupações externadas por Gimonet (2007) foi sobre a preservação dos aspectos característicos dessa pedagogia, a unidade entre a vida e a escola, o protagonismo dos sujeitos, atores no processo, a inserção da realidade no ambiente escolar, a dinamização dos pilares finalidade: Formação integral e Desenvolvimento do meio socioprofissional e dos pilares meios: a Alternância (tempo escolar - tempo familiar/comunitário) e a Associação das famílias.

Os princípios fundantes da Pedagogia da Alternância passam pela problematização acerca da negação de educação escolar para populações camponesas. A ação educativa desenvolvida pela Pedagogia da Alternância é o trabalho (Azevedo, 2005). A participação das famílias na gestão, a perspectiva construtivista e o método dialético que une teoria e prática é o que dá consistência à Pedagogia da Alternância como projeto comprometido com a formação para mobilizar ações concretas de transformação da realidade. Essa versatilidade pode ter contribuído para a dinamização dessa pedagogia para outras realidades no globo.

A importância da expansão da Pedagogia da Alternância para outros países certamente trouxe ganhos para o modo de efetivar processos formativos no campo. Na América Latina, a Pedagogia da Alternância aporta no Brasil e Argentina a partir da década de 1960. Outros países abriram espaço para experiências de formação através da Pedagogia da Alternância, entre esses, Venezuela, México, Nicarágua, Equador, Uruguai, Chile, entre outros. Os anos de 1960 a 1970 marcaram a chegada da Pedagogia da Alternância no Brasil e Argentina, que mantiveram

relações de intercâmbios animadoras. A julgar pelo amplo aceite da Pedagogia da Alternância pelo mundo, entre os países que já pontuamos, Azevedo (2005) cita Portugal, Alemanha e Estados Unidos.

2.5.1 A pedagogia da Alternância no Brasil: desafios e possibilidades educacionais

No Brasil, a chegada da Pedagogia da Alternância ocorreu através da ação do Padre Humberto Petrogrande – jesuíta italiano responsável pela inserção dessa pedagogia no território brasileiro. Para Nosella (2012), uma das motivações que contribuiu para a chegada da PA no Brasil foi devido a preocupação do sacerdote com a situação socioeducacional e econômica das populações na região capixaba.

No que concerne às primeiras iniciativas das possibilidades da introdução da Pedagogia da Alternância no Brasil, Nosella (2012) relata que o padre Humberto foi bastante objetivo ao traçar os planos que pudessem dar materialidade ao desejo de mudança no contexto camponês capixaba, local de sua atuação missionária.

Os anseios missionários e de envolvimento com a causa dos mais necessitados desencadeou no contexto latino-americano massivos gestos e práticas de comprometimento com a causa dos excluídos. A igreja se debruçou com maior interesse pelas causas dos descamisados do mundo (Freire, 1987).

Acreditamos que uma das motivações para chegada da Pedagogia da Alternância através do sacerdote jesuíta tenha sido o “[...] movimento espiritual do Concílio Vaticano II, pela Encíclica *Mater et Magistra* do Papa João XXIII e *Populorum Progressio* do Papa Paulo VI (Nosella, 2012, p. 62). A encíclica mexeu com as estruturas da igreja na medida em que mobilizou o comprometimento com as causas e lutas sociais dos sujeitos do segmento campo/urbano.

Para materializar a atuação do Padre Humberto entre as populações camponesas do Espírito Santo, demarcamos a relevância de movimentos que surgiram com essa finalidade: Fundação Italo-brasileira¹³, *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo (AES)*¹⁴, Comitês locais¹⁵, e Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)¹⁶. Ao campo de atuação do MEPES coube a ação social, voltada para educação.

¹³ Possibilitar o “[...] desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo no Brasil (Nosella, 2012, p. 62).

¹⁴ Possibilitar a assinatura de convênios e arrecadações de recursos” (Nosella, 2012, p. 63).

¹⁵ Entidade de representação jurídica, espécie de associação das famílias (um dos pilares da PA).

¹⁶ “[...] tinha como finalidade a promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a

Colocando a educação como prioridade, o MEPES cria as primeiras EFAs em 1969 nos municípios de Olivânia, Anchieta e Alfredo Chaves, situados no Estado do Espírito Santo. Para preparação dos monitores/professores foi criado pelo MEPES o Centro de Formação da Pedagogia da Alternância com turmas a partir de 1971, rompendo desse modo com a intervenção italiana nesse quesito (Nosella, 2012).

A inserção do modo de formação dos camponeses pela ação da Pedagogia da Alternância se deu dentro dos limites da complexidade. Nosella (2012) observa que a iniciativa do Padre Humberto esteve no primeiro momento muito voltada para atuação na assistência social tendo em vista sua preocupação com a realidade sócio/econômica dos camponeses emigrantes italianos.

Os passos efetivados pelo sacerdote para materializar seu projeto de ação social junto a essas populações camponesas partiram de algumas estratégias desenvolvidas por ele, dentre elas a articulação com Itália para captar recursos que sustentassem o projeto de ação social junto aos camponeses e a organização de entidade jurídica que desse consistência legal à atuação dele, o MEPES. As ações organizadas nas bases, comitês e organizações de atuação na assistência social, as Escolas Famílias Agrícolas, estão nesse bojo.

Advinda da experiência exitosa no território capixaba, as EFAs e sua pedagogia chegam no território piauiense com a criação da primeira EFA no município de Aroazes, em 1986. A sede da primeira EFA foi a fazenda Montes Claros, sendo a centralidade da ação educativa protagonismo dos estudantes em seu meio socioprofissional (Alves, 2014). A inserção dessas escolas e seu modo particular de efetivar os processos de formação dos camponeses piauienses está relacionada à permanência do Padre Humberto Pietro Grande no estado a partir da década de 1980.

A conjuntura que a Pedagogia da Alternância encontra na organização político-social brasileira é bem desafiadora, pois o período de 1969, é de consolidação do regime de ditadura na sociedade brasileira, tempos duros e violentos (Costa, 2019) materializada pelos militares a partir de 1964. No cordão de enfrentamento aos atos de negação democrática, o movimento de formação de bases concebido como Educação Popular de origem freiriana desponta no cenário brasileiro atribuindo à educação o aspecto político de luta pela libertação dos oprimidos. A Educação Popular, como múltiplo espaço político, contribuiu para a formação de lideranças e ampliação dos espaços de formação como espaços de educação atravessados pelo viés crítico

mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores” (Nosella, 2012, p. 64).

político; a escola não foge a essa linha de pensamento desenvolvida pela Educação Popular no cenário brasileiro (Scocuglia, 2020).

2.5.2 A Pedagogia da Alternância: o diálogo com a Educação Popular

A Pedagogia da Alternância encontra no território brasileiro, além de situações desafiadoras no campo, a ação da Educação Popular, movimento de resistência e formação das camadas populares no campo e na cidade com finalidade de potencializar ações de transformação da realidade.

A efervescência sobre o comprometimento com a fé e política surge de movimentos inovadores dentro da igreja católica, ancorados nas encíclicas já mencionadas anteriormente, *Mater et magister* (1961) e *Populorum progressio* (1971).

O vento da mudança no interior da igreja católica, com atuação massiva na América Latina, movimentou outros horizontes de atuação dos leigos e religiosos tendenciosos à ação “revolucionária”. Dessa maneira, o trabalho, a terra e as relações sociais, e a responsabilidade e atuação do Estado, adquirem centralidade da igreja situada em países do terceiro mundo, dentre esses o Brasil. Wanderley (2009) enfatiza ainda que foi nesse cenário que a teologia da libertação se materializa, dando consistência cristã à luta pela transformação da realidade de opressão. Com base na negação da liberdade, processo acirrado de enfrentamento entre as classes populares e a governança militar, surgem ações de formação de lideranças com base na metodologia freiriana que visa a educação das lideranças de movimentos sociais para transformação social.

A Educação Popular surge, em 1970, como “[...] construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital” (Paludo, 2015, p. 220). Atua na formação das camadas populares com vistas a impactar nas ações educativas da escola formal cuja função social é potencializar a reprodução e a naturalização das relações de subserviência aos países capitalista que detêm o poder na América Latina.

A consolidação da Educação Popular como ação educativa das lideranças populares tem suas raízes nos regimes ditatoriais, entre 1960 e 1980, coordenados pelos Estados Unidos com finalidade de implantação do desenvolvimento econômico conforme os anseios capitalistas (Paludo, 2015). Como movimento de educação contra-hegemônica, a Educação Popular “[...] cumpriu um forte papel de ação cultural no interior do campo e para além dele, constituindo-se em mediação entre a realidade objetiva e o projeto de futuro em construção” (Paludo, 2015, p.

227). A autora frisa que a organização de resistência para transformação social atribui à Educação Popular o caráter político de sua ação e, por conseguinte, de formação de novo projeto de sociedade em disputa com o projeto capitalista.

A práxis da Educação Popular possui como ponto de partida de sua ação a educação dialógica e libertadora que fomenta, entre outras coisas, o “[...] povo sujeito de sua história, autonomia, conscientização, organização, protagonismo popular, luta e transformação indicavam a orientação das práticas [...]” (Paludo, 2015, p. 229).

É na conjuntura desafiadora de negação democrática que a Pedagogia da Alternância chega ao território brasileiro. São tempos desafiadores, contudo, as experiências com a Educação Popular (EP) possivelmente tenham impactado no modo da Pedagogia da Alternância realizar sua ação educativa. Para Moretti, Corrêa e Vergutz (2016, p. 1), o encontro entre a Educação Popular e Pedagogia da Alternância ocorre no âmbito de atuação dessa pedagogia em tempo – espaço – escolar e tempo – espaço – campo, sendo, portanto, a ação de “[...] aliar saberes populares a conhecimentos científicos para articular o direito de ser educado onde se vive, com o direito de construir sua própria pedagogia, conforme necessidades advindas de sua realidade” (Moretti; Corrêa; Vergutz, 2016, p. 1).

As aproximações entre a EP e a Pedagogia da Alternância podem ser compreendidas pelos princípios fundantes da Pedagogia da Alternância, a inserção da realidade dos sujeitos e o protagonismo nos processos de organização da formação (Giomnet, 2007). Assim sendo, a aproximação entre os dois projetos educativos, Educação Popular e Pedagogia da Alternância, possuem elementos comuns no interior de seus campos de atuação, formação de sujeitos excluídos e expropriados de direitos na sociedade capitalista.

A Educação Popular tem como finalidade a emancipação humana, configurando-se, portanto, como um dos meios de viabilidade para esse fim (Paludo, 2015). A metodologia que a Pedagogia da Alternância utiliza na sua matriz educativa, o Plano de Formação, surge como uma possibilidade de materializar ações que contribuam para emancipação humana. A preocupação da Pedagogia da Alternância com a garantia da realidade dos sujeitos no espaço/tempo escolar para reflexão, problematização e possibilidades de intervenção mediada pelos próprios sujeitos constitui vinculação com a ação da Educação Popular, cuja finalidade é a formação das lideranças populares para materialização de ações concretas de transformação da realidade.

A Pedagogia da Alternância traça sua ação através da confecção de sua diretriz essencial, o Plano de Formação e suas Mediações Pedagógicas; a Educação Popular não tem

atuação diretamente no espaço escolar, mas na organização popular, tecendo processos formativos que geralmente entrelaçam fé e política. No meio das massas, no interior dos movimentos sociais, instigando processos revolucionários de libertação da opressão é que a ação da Educação Popular se faz presente.

O processo de redemocratização do país significou avanços relevantes para classes populares, dentre esses os movimentos camponeses, que já vinham na intensa organização sobre a necessidade de educação voltada para populações camponesas e que entram na agenda nacional e passam reivindicar educação contextualizada e significativa no território camponês. As particularidades da Pedagogia da Alternância das EFAs, a dinâmica de formação através do tempo/espaço escolar e tempo/espaço familiar chamam atenção do movimento de Educação do Campo. Para o movimento de Educação do Campo, essa metodologia propiciava a articulação entre saberes e realidade dos camponeses com os saberes sistematizados e formais do espaço escolar. Mas, é preciso pontuar que esse encontro entre Pedagogia da Alternância e Educação do campo mobilizou alguns tensionamentos relevantes.

Na construção do projeto Pedagógico Pedagogia da Alternância e no movimento de Educação do Campo encontramos a categoria família camponesa como eixo nuclear da luta por educação que mobilize em seus processos formativos a realidade das famílias que moram no campo. Obviamente que o contexto do qual emerge a Pedagogia da Alternância foi distinto do contexto que gera a Educação do Campo. A conjuntura social, política e econômica e cultura também não eram as mesmas, tendo em vista que o período histórico no qual estão situados os dois projetos demarcaram pautas e o modo de enfrentamento e reivindicação foi bem distinto. A Pedagogia da Alternância, mesmo com as dificuldades iniciais em sua ontogênese, encontra apoio do poder do Estado. A Educação do Campo enfrenta o poder público pela garantia de efetivação do direito a uma educação de qualidade e específica com as populações camponesas.

Quando em 1990 a Educação do Campo encontra terreno propício para pautar com força na agenda nacional a política de Educação de Campo, isso se faz também sob o território de pelegas e muitos conflitos. Ao tratarmos desses dois grandes movimentos por educação no meio rural, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, não estabelecemos comparações sobre o modo como esses se materializaram. Tratamos aqui de preparação da base de análise nessa subseção acerca da relevância do encontro entre esses dois projetos educativos tão importantes para o território camponês. Sobre isso, Silva (2015, p. 143) destaca a existência de unidade entre Pedagogia da Alternância e Educação do Campo fundamentada na “[...] valorização da alternância pelas possibilidades desta estratégia pedagógica para uma educação

contextualizada”.

Por apresentar elementos condizentes com as demandas e os princípios da Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância é utilizada em outras estratégias que visam a superação da lacuna histórica de negação aos camponeses da educação. Begnami (2019, p. 59) demarca que a disputa pela alternância como modelo metodológico de educação extrapola “[...] setores ligados ao paradigma da Educação do Campo quanto por grupos vinculados ao paradigma do capitalismo agrário”. É nessa condição atribuída à alternância, como metodologia de ensino/aprendizagem, que pode se adequar a qualquer projeto de educação, que os tensionamentos gerados pela Educação do Campo sobre a Pedagogia da Alternância são necessários, principalmente no contexto histórico que vivenciamos: a instalação de territórios que disputam a formação das populações camponesas.

O ponto de partida desses tensionamentos que a Educação do Campo efetiva sobre a Pedagogia da Alternância é a problematização sobre a coerência com processos educacionais que alimentem a emancipação humana. Begnami (2019) chama atenção para necessidade de reflexão crítica sobre as lentes variadas nas quais a apreensão da Pedagogia da Alternância é submetida. Cita o autor o exemplo do MST como movimento que a admite a relevância dessa pedagogia, porém com ressalvas sobre o traço político inexistente devido ao embasamento humanista que a constituiu no contexto histórico de sua fundação. Conforme Telau (2015), as aproximações com a Educação do Campo e Pedagogia da Alternância ocorrem mediadas a partir de 2003 com a criação da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES).

Apesar das influências ainda significativas com a corrente humanista e personalista, a RECEFFAES consegue redefinir o caráter mais político de luta nas Mediações Pedagógicas da Alternância:

Auto – Organização dos Estudantes, Caderno da Realidade, Serões, Intervenções, Visitas e Viagens de Estudo, Visitas às Famílias, Estágios, Trabalhos de Avaliação Final (Projeto Profissional), Avaliação de Habilidade e Convivência, Projeto de Estudo e Avaliação Coletiva, Experiências da Estadia e da Sessão e Atividade de Retorno, tendo como método guia o Plano de Estudo (RACEFFAES, p. 6, 2011, *apud* Telau, 2015).

Dentre os direcionamentos que a RACEFFAES define como prioridade, o protagonismo dos camponeses na construção de seus processos educativos é o que mantém maior vinculação com o que demarca a Educação do Campo como princípio de fundo para luta. A Educação do Campo provoca a Pedagogia da Alternância a fazer ajustes metodológico de acordo com os princípios da Educação do Campo que possuem como bandeira de luta a garantia de direitos para as populações camponesas. Uma das incidências que a Educação do Campo realiza nos

CEFFAs é a luta pelo direito de ocupação e permanência na terra – a luta é um traço político que passa a impactar no fazer pedagógico da Pedagogia da Alternância no encontro com a Educação do Campo (Queiroz, 2006, *apud* Telau, 2015).

Nessa lógica, a emancipação humana passa a fazer parte dos princípios sustentadores da Pedagogia da Alternância, redefinindo, desse modo, o posicionamento político e não mais somente familiar e de aprimoramento da prática de cultivo da terra (propriedade) como outrora em sua ontogênese. Esse se configura como um dos tensionamentos apontados por Telau (2015) com a aproximação entre Pedagogia da Alternância e Educação do Campo. O autor aponta outros tensionamentos: apreensão das causas e consequências das determinações que impactam nas relações políticas e sociais que condicionam ou não os sujeitos, ou seja, não cabe mais somente a preparação dos camponeses para apropriação da técnica de intervenção na área produtiva, é crucial a formação política e militante. A compreensão das relações com o Estado também se configurou como tensão nos CEFFAs. Discutir o direito à educação de qualidade para todos coloca em evidência a necessidade de discutir e problematizar a “[...] dimensão pública da escola para além das habituais formas de conceber a natureza comunitária dos CEFFA” (Telau, 2015, p. 44).

A finalidade das EFAs é a formação técnica profissionalizante, utilizando para isso a Pedagogia da Alternância, que se constitui pelos princípios fundantes que são a realidade, o protagonismo e o envolvimento direto dos sujeitos com a construção dos processos de formação. Todavia, ao pontuarmos sobre a preparação da mão de obra técnica na conjuntura social brasileira de capitalismo dependente, torna-se desafiador defender questões como participação e autonomia dos sujeitos.

2.4 A formação integral nas EFAs: possibilidades contra-hegemônicas?

A ação das EFAs é formação para o trabalho técnico qualificado cuja finalidade é potencializar a agricultura familiar, tendo na Mediação Pedagógica o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) aliado significativo onde a função é de apresentar como produto do curso profissionalizante uma intervenção na área de produção de preferência na comunidade ou na propriedade dos alternantes.

O sistema da alternância organizado em tempos/espços de formação na descontinuidade articulada pelas Mediações Pedagógicas propicia a “[...] formação integral de filhos e filhas de agricultores/as e trabalhadores/as rurais, visando ao desenvolvimento local e sustentável, por meio da educação escolar por Alternância (Costa, 2019, p. 303). A formação

profissional realizada nas EFAs movimenta e potencializa o desenvolvimento local. O exercício concreto para a realização dessa finalidade é o exercício processual de construção do PPJ. Na concepção de Costa, Freitas e Marinho (2019, p. 148), o PPJ possibilita ao alternante a se tornar “[...] um empreendedor dinâmico, ao transformar positivamente a sua realidade, a de sua família e, muitas vezes, a de sua comunidade, agindo como agente de desenvolvimento comunitário”.

Aliar o desenvolvimento local, um dos pilares finalidades da formação nas EFAs, à lógica empreendedora é um ponto arriscado que merece muita atenção, principalmente quando no contexto sócio-histórico brasileiro presenciamos intensas investidas de políticas educacionais neoliberais que impactam significativamente na educação profissional. Costa, Freitas e Marinho (2019, p. 148) ainda realçam sobre as expectativas que são traçadas acerca da formação profissional dos alternantes ao concluírem o processo. Para os autores,

[...] a atuação profissional dos egressos das EFA não está apenas na inserção deles no mundo do trabalho. O propósito é que esse novo sujeito seja inserido na sociedade, sobretudo, nas organizações populares e nas lutas constantes pela transformação da realidade, efetivando, assim, a inserção profissional e a melhoria de suas condições de vida, por meio do pilar da pedagogia da alternância em seus propósitos de contribuição com o desenvolvimento pleno, local e sustentável.

A formação integral, outro pilar finalidade mobilizado no interior das EFAs, evidencia a intencionalidade finalística da ação educativa dos alternantes, ou seja, o envolvimento direto com o movimento de transformação das relações sociais. Isabel Rocha (2003) apresenta o pilar da Formação Integral da Pedagogia da Alternância como contraponto ao modelo pedagógico tradicional, este não observa a dimensão integradora das variadas dimensões que são inerentes aos sujeitos em suas relações sociais.

A categoria Formação Integral coloca em evidência os desvios históricos de projetos pedagógicos centrados na estética tradicional, que alimenta a visão de mundo, sociedade, conhecimento, entre outros aspectos, separado do sujeito (Rocha, 2003). O sujeito é compreendido como ahistórico, passivo e dependente dos processos de formação formal conformados pelo espaço escolar que, nessa perspectiva tradicional, o aprimora e adequa para vida em sociedade. O conhecimento é “[...], adquirido pelo indivíduo por meio de transmissão, de onde se supõe o papel importante da educação formal e da instituição escola” (Rocha, 2003, p. 35). A concepção de educação é atravessada pela verticalização dos processos de ensino aprendizagem.

O pilar da Formação Integral, como pilar-meio para formação profissional dos jovens nas EFAs, tem sua fundamentação teórica na escola nova, onde o tempo/espaço escolar é voltado para

[...] retratar vida real adequando as necessidades individuais ao meio social. À escola

cabe proporcionar experiências que permitam ao aluno educar-se num processo ativo de interação entre as suas estruturas cognitivas e o ambiente físico e social (Rocha, 2003, p. 41).

A defesa que a União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) realiza acerca do pilar da Formação Integral é a de que os processos de educação no tempo/escolar e tempo/comunidade precisam perpassar as dimensões inerentes aos sujeitos, a dimensão ética, ecológica, intelectual, técnica, científica, profissional, artística, filosófica e espiritual. Para Gimonet (2007), a Formação integral é a superação do espaço escolar como única vertente de mediação da construção de conhecimento. Rocha (2003) acentua que a Formação Integral da Pedagogia da Alternância remete ao movimento dialético de ação-reflexão-ação.

Esse movimento é parte nos pressupostos teórico-práticos da alternância. É nessa perspectiva que acrescentamos duas dimensões que devem ser acrescidas aos processos de formação integral dos jovens nas EFAs: o aspecto político e o militante. Citamos como exemplo concreto de realização desses aspectos o curso de formação de educador popular desenvolvido pela EFASA. Esse curso tem como função preparar os estudantes dos anos finais do ensino médio para atuar como militantes no movimento social de suas respectivas comunidades.

Nossa experiência como educadora de EFA atesta a existência de possibilidades reais para que os processos de formação dos alternantes provoque o comprometimento com movimentos populares organizados para lutar por mudanças significativas na sociedade. Contudo, as condições de manutenção da existência material da maioria dos alternantes egressos das EFAs dificultam o comprometimento com a luta social perspectivada por elas.

Como projeto político e pedagógico, a Pedagogia da Alternância possui materialidade em seu Plano de Formação e em suas Mediações Pedagógicas. O Plano de Formação é o currículo específico das EFAs, é através dele que a organicidade da formação dos jovens ganha corpo. O modo como atua no interior das EFAs, possibilitando articulação entre o tempo/espaço escolar e o tempo/espaço familiar, torna essa diretriz um instrumental para viabilizar ações educativas com traços emancipatórios.

2.5 Plano de Formação da Pedagogia da Alternância: formação com base na realidade dos sujeitos

A atuação da Pedagogia da Alternância ocorre através de instrumentais pedagógicos que denominamos, amparadas em Jesus (2011), de mediações pedagógicas da alternância. Esses instrumentais são articulados pelo Plano de Formação, uma espécie de currículo específico das EFAs. Mattos e Bernartt (2018) classificam esse Plano como um dos instrumentais pedagógicos

responsáveis pela dinamização da formação por alternância. Essa classificação fica meio confusa na medida em que entendemos o Plano de Formação como a matriz cujas mediações pedagógicas estão dispostas como parte dele.

O Plano de Formação é responsável em realizar formação integrada com a realidade dos sujeitos, estrutura todo processo da ação educativa observando as especificidades entre o tempo/espaço escolar e o tempo/espaço familiar. O caráter interdisciplinar que o Plano de Formação conforma diz respeito às imbricações que ele realiza entre os conteúdos vivenciais, conteúdos de formação geral e formação profissional (Mattos; Bernartt, 2018).

Gimonet (2007) afirma que a índole participativa na confecção e avaliação do desempenho do Plano de Formação é essencial, é o que diferencia inclusive essa matriz do currículo oficial que o autor assinala como programa oficial. O Plano de Formação dinamiza o objetivo central da Pedagogia da Alternância, a formação integral dos sujeitos e o desenvolvimento do meio socioprofissional. O caráter participativo a que o Plano de Formação remete abre valorosas perspectivas para materialização da participação coletiva dos sujeitos na definição das temáticas geradoras que conduzem os processos de ensino-aprendizagem.

Tudo indica que a historicidade do Plano de Formação no contexto brasileiro está filiada ao que Nosella (2012) indica como Plano Pedagógico de atuação da Pedagogia da Alternância na formação dos camponeses. A urgência de construção do Plano Pedagógico da Alternância tem suas raízes na exigência de efetivação do programa de formação das primeiras EFAs criadas pelo MEPEs. Nosella (2012) enfatiza que no processo de produção desse instrumental foi a adequação a partir de outras experiências, inclusive o documento italiano, que serviu de modelo para o Plano Pedagógico das EFAs brasileiras.

Atribuído ao *status* de currículo específico das EFAs, o Plano Pedagógico foi consubstanciado a partir de “[...] vários encontros, seminários e pesquisando a bibliografia educacional dos outros países (França, Itália, Espanha e Argentina)” (Nosella, 2012, p. 82).

Nosella (2012) realça as matrizes essenciais que o Plano Pedagógico resguarda como base de estruturação metodológica das EFAs. Dentre essas matrizes encontramos o caráter social e a finalidade da formação para o trabalho. O Plano Pedagógico aponta a “[...] participação, igualdade, conscientização, democracia, fim da exploração entre as classes” (Nosella, 2012, 84) como elementos essenciais na construção de projeto de sociedade. A EFA é apresentada pelo Plano Pedagógico como espaço que articula realidade e escola. É o Plano Pedagógico que desvela “[...] a função essencial da alternância, isto é, proporcionar à reflexão seu ponto de partida, isto é, a vida ou a experiência real [...]” (Nosella, 2012, p. 85).

A atuação do Plano de Formação enquanto matriz central na articulação da ação educativa pela alternância incide nos tempos classificados por Mattos e Bernartt (2018) como três tempos interligados, o meio familiar e socioprofissional, o CEFFAs e o meio. Os saberes da experiência ganham corpo nas vivências empiristas das famílias que adquirem conhecimentos acerca da lida com a terra e agropecuária a partir dos ensinamentos transmitidos de pai para filho. Esses conhecimentos são valorosos, possuem uma função essencial, são a parte basilar que confere à formação por alternância a inserção dos conhecimentos populares no ambiente escolar. A vida educa tanto quanto a escola, porém os traços culturais e saberes da empiria precisam ser o ponto de partida.

O tempo do CEFFAs é o momento de problematizar os conhecimentos empíricos, valorização e respeito são as palavras-chave para apreensão das contribuições desses conhecimentos no espaço escolar. É no interior do espaço escolar que os conhecimentos da empiria trazidos pelos sujeitos se tornam qualificadores dos processos de ensino-aprendizagem. É nesse sentido que o Plano de Formação possui o aspecto dialógico qualitativo, pois assegura, através de suas Mediações Pedagógicas, as articulações necessárias para tornar o processo significativo e realmente educativo. É no tempo do CEFFAs que os saberes experiências passam pelo movimento de formalização e conceitualização. É com base nesse intercâmbio entre saberes que a ação desenvolvida pelo Plano de Formação adquire organicidade, possibilitando, inclusive, o protagonismo dos sujeitos, como pontua Gimonet (2007).

O último tempo da ação de formação através da Pedagogia da Alternância mobilizada pelo seu Plano de Formação é a aplicação da ação, oriunda do movimento realizado entre os saberes das experiências, os saberes teóricos formais e agora os saberes-ações, este último se configurando como etapa de retorno para os meios socioprofissionais para a realização das experimentações práticas. É relevante pautar que não se trata de tempos fragmentados, separados entre si. A função das mediações pedagógicas como componentes do Plano de Formação é garantir a unidade entre esses tempos que mobilizam o processo de aprendizagem por alternância. Por essa lógica admitimos que o Plano de Formação é práxis educativa, tornando os processos vivos e com grandes possibilidades de formação voltadas para desencadear transformações sociais importantes.

O Plano de Formação possui singularidades que o definem como diretriz particular da Pedagogia da Alternância. A dimensão singular do plano está muito delimitada pelo que ele é, pela sua existência fenomênica, como documento que possui Mediações Pedagógicas que materializam seu projeto de formação técnica dos jovens camponeses. Entendemos a dimensão

dialética particular do Plano de Formação, basicamente a sua relação estreita com o que propõe o movimento de Educação do Campo, a estadualização das EFAs que demanda outros gerenciamentos desse plano. Acreditamos que o esse plano como representação do real está sujeito a múltiplas determinações, que o conformam como ele se apresenta.

Desse modo, o Plano de Formação, como mediação das mediações, segundo Bignami, (1999), tem como finalidade assegurar a “[...] a colocação em prática da alternância. Integra as finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos e as etapas, articula os tempos, as atividades e conteúdo do campo socioprofissional com aqueles do programa” (Matos, 2014, p. 47); existe objetivamente no contexto social global, sendo, portanto, acometido e movido segundo as determinações políticas, culturais e econômicas. Basta apreender que as interferências de organismos internacionais exercem nas políticas educacionais, impactando no jeito de mobilizar processos formativos no território camponês, estabelece territórios de disputas e tensões no que diz respeito à singularidade de atuação formativa do plano, a BNCC cumpre essa função nesse momento histórico.

O Plano de Formação apresenta, torna viável, a materialidade de condições para realização de transformações sociais. Defendemos essa viabilidade levando em conta a dimensão da dialética singular que o plano apresenta. É documento que se organiza de modo coletivo, dialógico, tendo como finalidade a materialização de formação técnica profissionalizante comprometida com possibilidades de transformação social, uma das expressões do Plano enquanto diretriz formativa das EFAs.

É nesse bojo que o Plano de Formação se desenha, como possibilidades de desencadear ações educativas na perspectiva emancipatória. Essas possibilidades se tornam concretas na medida em que o plano é “[...] entendido como o processo de formação humana, atua sobre os meios para a reprodução da vida e modos de produção de vida— e essa é sua dimensão mais visível e prática” (Begnami, 1999, p. 3). Aliado às discussões que o autor mobiliza acerca do plano como currículo específico das EFAs, é importante a questão problematizadora: O Plano de Formação, como mediação educativa/formativa, tem intencionalidade emancipatória?

No intuito desafiador de discutir essa provocação, é crucial partirmos de algumas apreensões referenciadas e constituídas no movimento CEFFAs. A função básica desse movimento está em manter a unidade de princípios que mantêm o projeto da Pedagogia da Alternância dinâmico. Dialogando e atuando em torno do que sustentam os seguintes pilares: Formação integral, Desenvolvimento do meio, Associação das famílias e a própria alternância (Marirrodriaga; Puig, 2010).

Contudo, de acordo com trabalho de pesquisa desenvolvido por Silva (2012), no contexto de ação dos CEFFAs no território brasileiro, temos as marcas da diversidade bastante expressivas. Silva (2012) explica a existência do aspecto multifacetado e em decorrência disso a autora identificou unidades que “[...] articuladas, orientaram as compreensões dos seus atores sobre os sentidos atribuídos à formação em alternância e os diferentes papéis que eles assumiam nessa dinâmica educativa” (Silva, 2012, p. 169). Pelo ponto de vista das descobertas da autora, da existência objetiva de experiências de alternância e não de alternância, é que indagamos sobre as possibilidades do Plano de Formação se caracterizar como propositadamente mediação de ações emancipatórias.

3 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO CONTEXTO DE REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA: A EDUCAÇÃO ALINHADA AO MERCADO

“[...] a teoria precisa compreender a realidade da forma mais adequada antes de ser possível a transformação das relações existentes. Pois, sem tal compreensão adequada, não seria possível uma análise do existente que apontasse as condições imanentes de sua transformação” (Melo, 2011, p. 41).

Melo (2011) chama atenção para a realidade concreta como sustentação da produção teórica, aspecto que exige o esforço para assimilá-la de modo crítico. É o movimento da materialidade da vida concreta que condiciona as produções teóricas sobre o fenômeno e objeto.

Nesse capítulo, discutiremos as tensões, os desafios e as disputas entre dois projetos de ação educativa, projeto hegemônico capitaneado pelas políticas educacionais neoliberais, em pleno vigor a partir da década de 1990, que resultou na efetivação do referido projeto da BNCC. Por outro lado, dispomos do projeto de ação educativa contra-hegemônico liderado pelas organizações de movimentos populares fundamentado pela emancipação humana.

O projeto contra-hegemônico está vinculado à ação de fortalecimento de processos educativos mais coerentes com a realidade dos sujeitos, tendo-os como protagonistas do processo de construção e implementação. O projeto contra-hegemônico possui como princípio basilar uma formação contextualizada e significativa com as populações situadas no território camponês.

A implementação de políticas neoliberais que impactam decisivamente nas esferas sociais, dentre essas situamos a educação, é uma estratégia de reabilitação do sistema capitalista. Como território de disputa, a educação escolar pode ser utilizada como meio para essa revitalização do sistema capitalista na medida em que põe em disputa o modo de organizar a formação dos sujeitos. É nesse entendimento que os movimentos de educação, sejam do campo e/ou urbano, que estão no circuito do que assinalamos como projeto contra-hegemônico, fortalecem as contingências para emancipação humana.

É nessa apreensão que refletimos sobre as influências das políticas educacionais neoliberais na educação brasileira e, de modo mais específicos, na educação do campo e nas Escolas Famílias Agrícolas, a partir dos impactos que as diretrizes da BNCC impõem ao Plano de Formação no interior das EFAs. Nessa perspectiva, não recortamos da realidade a atuação do Plano de Formação da Pedagogia da Alternância como matriz curricular específica da Pedagogia da Alternância, pelo contrário, com a implementação da BNCC, buscamos analisar os impactos que o Plano sofreu no interior da EFAs.

A relação estabelecida pelas ações de reestruturação do sistema capitalista em crise é

avassaladora, o que interessa é a manutenção do sistema que define quem vive e quem deve sucumbir. Acerca dessa dinamicidade fundamentada na violência existe o trabalho realizado pela ideologia neoliberal que inculca nos sujeitos os direcionamentos de que políticas neoliberais são acertados caminhos para o desenvolvimento do país, o que faz relação intrínseca com o tipo de sujeito, de educação e de sociedade que está em jogo no dado momento histórico. É sobre isso que iremos dialogar, caro/a leitor/a.

3.1 A reestruturação do sistema capitalista: ajustes para superação de crises sistêmicas

A história não é dada, é construção feita por sujeitos concretos, reais, com necessidades materiais para manutenção da existência objetiva em um mundo também concreto. A humanidade em sua longa trajetória, desde a primeira intervenção na natureza, modificando-a para garantia de manutenção de sua existência material, cria modos de sociabilidade que impactam em todas as relações sócio-históricas. No bojo da trajetória histórica de constituição social dos sujeitos, o sistema capitalista, como modo de sociabilidade construída pelos sujeitos, ameaça a extinção da própria humanidade.

Na perspectiva de Fontes (2017, p. 409), o modo de produção da materialização da vida social não é um modelo ou esquema; é, antes de tudo, “[...] uma totalidade de relações sociais, tecidas a partir do solo da reprodução da vida material, na estreita relação entre seres sociais e natureza”.

A dinâmica de produção capitalista, além de expandir o poder de atuação pelo mundo, impactando as esferas que constituem as relações sociais, é contraditória pois a produção material em larga escala ao invés de cumprir a responsabilidade em manter garantida a vida qualitativa dos sujeitos, gera profundos processos de desumanização. Fontes (2017, p. 411) realça que “a abundância se torna o seu contrário, a criação de lixo inútil, a pura devastação sem sentido, enquanto a população segue com seu tempo espoliado”.

A contextualização histórico-social do sistema capitalista evoca alguns marcos relevantes que o instauram e consolidam como projeto de sociabilidade que domina todas as esferas sociais, depois do declínio paulatino do feudalismo. A superação do feudalismo e a instauração da Revolução Industrial marcaram a trajetória de constituição e consolidação do sistema capitalista no contexto histórico/social/político/cultural e econômico da humanidade.

Na perspectiva histórica, a concepção de capitalismo esteve associada ao “[...] modo de produção de mercadorias, gerado historicamente desde o início da Idade Moderna e que encontrou sua plenitude no intenso processo de desenvolvimento industrial inglês, no qual se chama Revolução Industrial” (Catari, 2011, p. 8).

No que tange à expansão do capitalismo pelo mundo, situamos a princípio a era de consolidação desse sistema em seu apogeu a partir “[...] dos anos cinquenta, entrou em uma fase de contínua expansão, o que levou alguns estudiosos a afirmarem que ela foi “a era de ouro” do Capitalismo” (Santos; Araújo, 2011, p. 78).

Nesse período, o modo de desenvolvimento fordista-keynesiano, “[...] historicamente compreendidos como salvação econômica frente a pavorosa crise de 1929 [...]”, contribuiu para “estabelecimento” do equilíbrio do sistema capitalista tendo como referência basilar a centralidade na ação do Estado em “[...] assumir papéis mais amplos na disciplina do processo de trabalho, na adequação de algumas formas de monopólio e no controle do mercado” (Alves, 2019, p. 2).

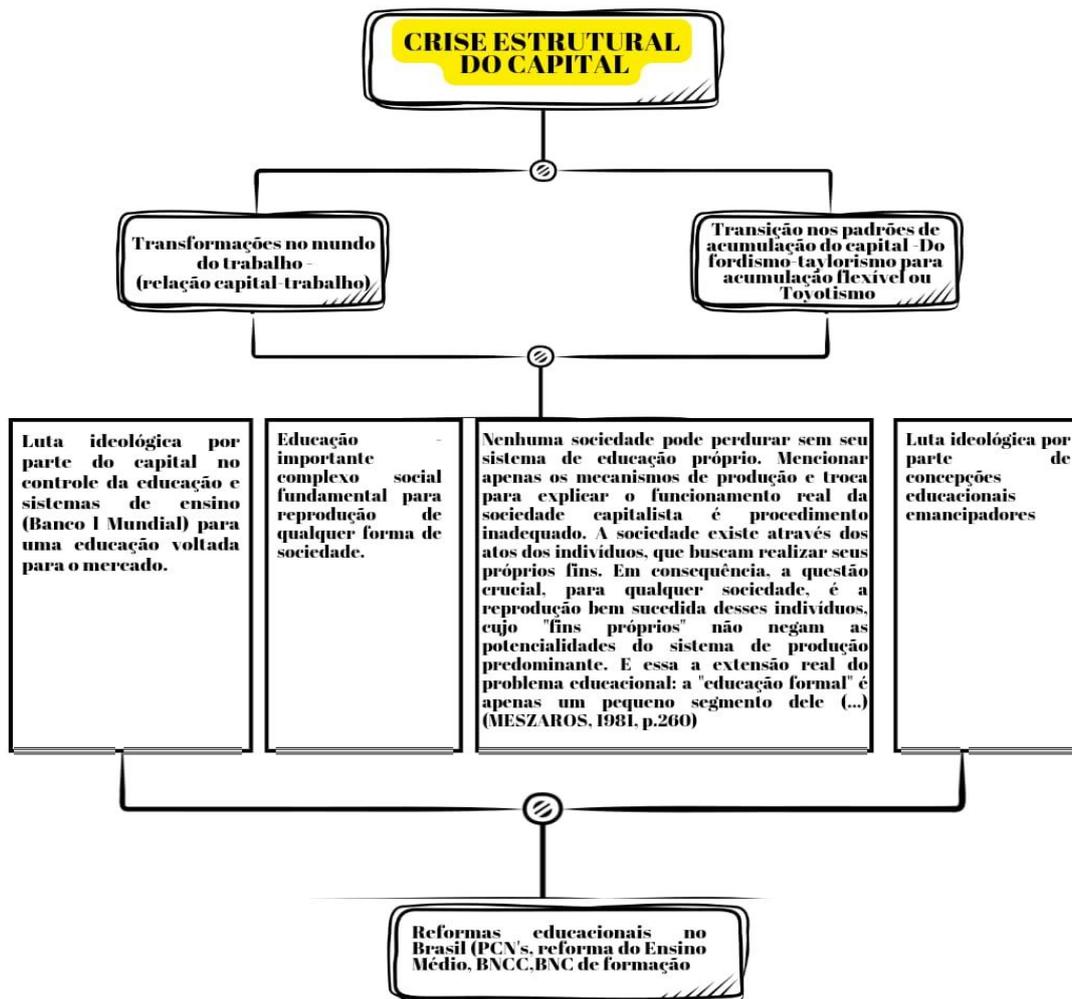
O capitalismo tem em sua essência a crise como elemento gerador de ações de reestruturação voltadas para retomada de rota. É pela reestruturação que as estratégias se materializam. No momento atual de crise instaurada, a partir da década de 1970, o modo de produção capitalista efetiva processos sobre o saber dos sujeitos na instituição escolar com vistas a potencializar estratégias na reestruturação desse sistema. É nessa circunstância que a educação é utilizada como atividade alienante e alienada, a serviço das demandas de formação dos sujeitos para o mercado. É a ação que a classe dominante efetiva para controlar e condicionar o saber da classe trabalhadora. De acordo com Deluiz (2000, p. 1),

As respostas do capital à sua crise estrutural podem ser dimensionadas pelas reestruturações empreendidas no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de produção flexíveis, da inovação científico-tecnológica aplicada aos processos produtivos, e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e do saber dos trabalhadores.

Essa dinamização perpassa pela mobilização do saber dos sujeitos, precisamente pelo modo de executar a instrução dos sujeitos, principalmente a classe trabalhadora, que está historicamente envolvida com a questão produtiva. A educação, que no sistema capitalista é alienada, e por isso alienante, pela lógica da reestruturação está voltada para preparação da força de trabalho adequada à flexibilização na produção alinhada às inovações tecnológicas.

Duas forças historicamente antagônicas, os poderosos que detém os meios de produção e a classe trabalhadora que só possui sua força de trabalho, seguem nos embates e lutas em torno do projeto de sociedade. A reestruturação capitalista impacta em todas as esferas sociais como delinea^a Figura 8. É na natureza da reestruturação a utilização de variadas formas e estratégias para manter seu metabolismo pulsante.

Figura 18: O capitalismo em crise e reestruturação



Fonte: Freitas (2023).

A reorganização do capitalismo tem suas bases consistentes na atuação de organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, órgão financiador do desenvolvimento dos países em crescimento econômico. Os pré-requisitos para acessar o favoritismo do Banco Mundial é a observação e adesão rigorosa sobre suas recomendações (meio vago), dentre essas, a formação de capital humano (Nez; Borssoi, 2000). As recomendações acerca da organização do saber da classe trabalhadora são atravessadas pelo neoliberalismo, fenômeno que estabeleceu racionalidade mundial a partir da perspectiva do capital.

É nessa configuração que as políticas educacionais neoliberais mobilizam a reestruturação capitalista através da formação dos sujeitos dentro da lógica de capital humano. A centralidade na lógica do capital humano, defendida pelo Banco Mundial, para os países em desenvolvimento é “[...] a libertação do ser humano para a reprodução de sua própria existência no mercado (Nez; Borssoi, 2000, p.339).

As políticas educacionais, situadas no contexto de crise do capitalismo, estão conformadas à “[...] manutenção dos países na condição de dependência financeira diante um contexto de ajuste fiscal e a objetivação da lógica de mercado (menor custo/mais produtividade)” (Nez; Borssoi, 2000, p. 345).

Alves (2019) assevera que a reestruturação capitalista é um fenômeno constante e periódico, sendo, portanto, a formação de crises uma condição *sine qua non* do próprio sistema capitalista. Na retórica de Alves (2019), a lógica da reestruturação ocorre através de elementos que consubstanciam essa reestruturação. A criação de órgãos mundiais de controle social voltados para expansão de mercado, como o Banco Mundial, é um bom exemplo. A expansão hegemônica se configura como outra faceta na reestruturação do sistema em meio à crise, o G20 obedece a essa prerrogativa protocolar de reequilíbrio capitalista. Expansão e exploração de outros nichos mercadológicos, como exemplo, a apropriação da classe empresarial da educação como mercadoria.

Para que esses componentes protocolares tenham êxito na reestruturação capitalista, existem entes dispostos historicamente com finalidade de dar sustentação necessária para que o processo siga de modo coerente. Assim sendo, Alves (2019, p. 11) dispõe que

[...] a) presença de um agente territorial capaz de garantir a proteção dos investimentos de capitais e da propriedade privada - até o momento foi o Estado; b) estabilização dos conflitos provenientes das disputas internacionais estimuladas pelo processo de queda do ciclo anterior; c) consequente estruturação de uma rede financeira e comercial, necessária à próxima fase do ciclo; d) consequente inovação das técnicas e do modelo de produção e de circulação das mercadorias; e) resulta em um processo de reestruturação em dimensões mundiais, mas correlacionado com reestruturações em escala regional.

A organicidade com que são dispostas essas ações de intervenção na reorganização do metabolismo capitalista deixa transparecer a oscilação histórica que o modo de sociabilidade capitalista conforma. Em cada período histórico, a atuação dessas ações e suas respectivas agências impactam no que Alves (2019) classifica de geo-história. Evidentemente que, no cenário mundial, a América Latina, parte do território de expansão capitalista que coube aos Estados Unidos na divisão do mundo entre as potências capitalistas, amarga as consequências da reestruturação capitalista com as investidas severas nas políticas sociais, principalmente as educacionais dentro da lógica de preparação de capital humano.

É da natureza do capitalismo a ocorrência de crises como estratégia para estar sempre mobilizando práticas e situações de exploração da força de trabalho e da natureza. É preciso apreendermos que as crises para o capitalismo significam oportunidades para apropriação do excedente a ser explorado. No momento, isso se revela no empenho da classe dominante em estreitar relações com o Estado, instituição criada para favorecer as demandas da dita classe.

Nozaki (2021) enfatiza que as crises que, de vez enquanto, abalam as estruturas do capital, não são locais, mas se conformam de modo velado ou aparentemente visível, em escala global. Neste contexto, os Estados Unidos assumiram historicamente o centro da vitalidade do capital, sendo, portanto, as oscilações entre o relativo equilíbrio econômico dessa vitalidade, ou não, a base conformadora de crises contínuas. Como em um jogo de dominó, a crise vivenciada pela potência americana, a exemplo da crise imobiliária em 2007, que impactou a nível mundial, mobilizando ações “[...] internacionais que movimentaram vários recursos do capital financeiro para tentar contorná-la (Nozaki, 2021, p. 17). Essa crise desvelou a incapacidade hegemônica e gerenciadora dessa nação sobre a dinâmica metabólica do mercado, evidenciando, desse modo, que a situação de desequilíbrio é inerente ao sistema capitalista de modo geral.

As crises capitalistas desmembram variados campos de atuação, cuja finalidade é a busca pelo restabelecimento do “equilíbrio” econômico. Por esse fim, a educação, a política, a cultura, entre outros eixos sociais, são os campos de atividade e teórico/prática do neoliberalismo. O cenário de confecção das crises na estrutura capitalista será sempre gerado pelos desarranjos na economia, abalos que dizem respeito diretamente à sobrevivência do metabolismo mercadológico. Evidentemente que os impactos a curto, médio e longo prazos serão de maneira recorrente e sentidos principalmente pela classe trabalhadora, seja camponesa, seja rural.

Nessa linha de pensamento, Nozaki (2021) realça que o fenômeno das crises capitalistas se configura como um dos pontos cruciais para investigações de Karl Marx (2013) sobre o sistema capitalista. É a crise que define as ações e estratégias de atuação que os capitalistas utilizarão para assegurar o relativo equilíbrio. Relativo porque, como já afirmamos anteriormente, é da natureza do sistema capitalista a existência de crises estruturais, entre essas estratégias situamos as políticas educacionais neoliberais.

Cipolla (2018, p 72) acentua que as crises no sistema capitalista se fundamentam pelas contradições inerentes ao “[...] desenvolvimento das forças produtivas e no progressivo choque desse desenvolvimento com as relações de produção dominantes [...]”. Uma das grandes contradições na sociedade capitalista é a existência dos gigantescos bolsões de mão de obra de reserva, em condições sub-humanas de existência. O sistema capitalista produziu também tecnologias avançadas que poderiam minimizar, senão acabar, com fenômenos nos quais historicamente a humanidade ainda se encontra imersa – a fome é um deles.

Antunes (2021), ao tratar sobre a reestruturação do capitalismo e as estratégias neoliberais que materializam essa ação, questiona: O que dizer de uma forma de sociabilidade que desemprega ou precariza mais de 1 bilhão de pessoas, algo em torno de um terço da força

humana mundial que trabalha, conforme dados recentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT)?

Na conjuntura de reestruturação produtiva, que Tumolo (2021) classifica de novo padrão de acumulação, conduzida pela lógica neoliberal, o autor segue apontando os fetichismos que mobilizam a reestruturação da produtividade. Nesse sentido, “muitas são as formas de fetichização: desde o culto da sociedade democrática, que teria finalmente realizado a utopia do preenchimento, até a crença na desmercantilização da vida societal no fim das ideologias” (Antunes, 2021, p. 227-228).

A reestruturação produtiva, como parte fundamental da reestruturação capitalista, se configura no território brasileiro como “heterogeneidade generalizada”, que ocorre não só entre as empresas, mas também no interior delas. Por esta razão, parece difícil estabelecer comparações e conexões entre as diversas partes díspares desse mosaico” (Tumolo, 2021, p. 73). Essa peculiaridade promove nexos perversamente desiguais na medida em que altera as relações trabalhistas, negando os direitos conquistados pelos trabalhadores, produzindo, veiculando e disseminando “novas” frentes de trabalho cuja centralidade é a mão de obra avulsa e sem custos com direitos trabalhistas para o capitalista.

Nesse contexto, as políticas educacionais neoliberais cumprem a tarefa de fomentar os sujeitos na lógica empreendedora e da qualificação profissional. Tumolo (2021) assevera que a reestruturação produtiva situada no Brasil tem como tendência a diminuição das frentes de trabalho, a modificação na organização da qualificação e a gestão e a força de trabalho com padrões historicamente constituídos modificados nessa conjuntura de reestruturação produtiva.

Antunes (2021) nos instiga a refletir sobre a função das políticas neoliberais que sustentem tanto as formas de fetichização, como o alinhamento com as demandas de reestruturação capitalista centralizadas na dimensão produtiva. O foco na sociabilidade capitalista é a competitividade que, segundo Antunes (2021), acontece em velocidade devastadora em escala global. Sendo assim, o que rege o sistema democrático na lógica capitalista são as políticas constituídas para responder as demandas sociais entendidas e mobilizadas pelo crivo da ideologia neoliberal.

No modelo de sociedade fundado a partir da ideologia mercadológica, mediado por crises que levam a constantes processos de reestruturação do capital, as formações de políticas estão formatadas para fortalecer ou criar condições de garantia de justiça social na sociedade conduzida pelo projeto do capital.

Neste contexto, a verticalidade das relações estabelecidas na construção das políticas neoliberais evidencia a negação direta do envolvimento, da escuta qualificada dos sujeitos que

são destinatários dessas políticas. É da natureza dos órgãos que mobilizam o desenho e implementação dessas políticas a negação da participação coletiva dos sujeitos. As crises e, por conseguinte, os processos de reestruturação desvelam que “o sistema capitalista não gera empregos suficientes e, menos ainda, promove a qualificação generalizada. Esses não são seus objetivos e só se realizam em circunstância ocasionais, para atender necessidades pontuais da reprodução” (Catani, 1995, p. 38 *apud* Tumolo, 2001, p. 77).

3.2 Breve contextualização do neoliberalismo e seus princípios políticos e econômicos

Harvey (2014) conceitua o neoliberalismo como fenômeno teórico das práticas políticas e econômicas voltadas para o convencimento sobre a realização dos sujeitos imersos em um projeto de sociedade que deve assegurar aos sujeitos a liberdade plena para empreender. É através do neoliberalismo que o modelo ideal de sociabilidade na perspectiva dos capitalistas precisa ser fortalecido, a fim de garantir o *locus* de atuação desses sujeitos. O alicerce de atuação do neoliberalismo como corrente teórica mercadológica é produto dessa perspectiva na qual se sustentam os poderosos.

Neder (2019) caracteriza o neoliberalismo como sistema que potencializa desequilíbrios nas relações econômicas e sociais. Nessa perspectiva, as políticas concebidas a partir da racionalidade e da doutrina neoliberal afetam intensamente as esferas sociais que regulam as relações sociais, políticas, culturais e econômicas na sociedade.

Os fundamentos do neoliberalismo são estabelecidos pela necessidade de controle da política econômica global com vistas à revitalização do sistema capitalista; para esse fim as estratégias no campo das políticas sociais e econômicas são a principal atuação das potências econômicas globais.

As bases conformadoras do neoliberalismo estão firmadas em dois eventos: a criação da Sociedade de Mont Pèlarin, na Suíça, em 1947, e pelo Colóquio de Walter Lippman realizado em Paris, França (Neder, 2019). A garantia da liberdade é o núcleo formulador da nova racionalidade que dirige e comanda o mundo – o neoliberalismo. Dardot e Larval (2016) acreditam que o neoliberalismo é uma doutrina reinterpretada a partir do liberalismo clássico do século XVII, sendo a complexidade e nova ordem instaladas pelo neoliberalismo no planeta fator determinante para impactar em todas as esferas sociais, inclusive nos processos de governança global, regional e local.

No contexto do neoliberalismo, a ideia reguladora tem afinidade intrínseca com o que se autodefine como movimento político conservador, cuja tônica é minimizar o Estado de bem-

estar social. Dito isso, o emprego de forças internacionais reguladoras da economia em escala global zela copiosamente pela manutenção da supremacia cruel do mercado sobre as vidas humanas.

A reorganização econômica, política e social em escala global é mobilizada através de lideranças-chave para dar seguimento ao processo de retomada do ponto de equilíbrio capitalista em crise, iniciado na década de 1970. Essa estratégia está assentada na maneira que os capitalistas neoliberais concebem as relações sociais, políticas públicas etc.

Assim, a reorganização mundial para conter os avanços da crise capitalista tem como epicentro dessa reorganização a China com Deng Xiaoping, que mobiliza liberação econômica no país, com Paul Volcker, novo presidente do Banco Central dos Estados Unidos em 1979 colocado por Ronald Reagan em 1980, que assegura a permanência de um dos defensores ferrenhos das políticas neoliberais. Na Inglaterra, com a dama de ferro, Margaret Thatcher assume o governo em 1979. A missão foi de redefinir a atuação sindical britânica e frear a condição de estagnação e inflação do país.

A centralização do poder é o que remete à existência de fenômeno, que no caso situamos como neoliberalismo, capaz de manter o relativo controle sobre a dinâmica de mercado, mediando relações, mantendo a ordenação necessária para manutenção do metabolismo mercadológico medula da finalidade e existência do neoliberalismo.

Harvey (2018) afirma que o modo de organização social depende de uma lógica conceitual, de fundamentos e pressupostos que a insira no senso comum, transformando-se numa verdade absoluta, sem riscos de ser confrontada.

O neoliberalismo difunde que “[...] o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (Harvey, 2018, p. 12). Na visão neoliberal, a inoperância do Estado, como mediador de políticas sociais, é um do campo de atuação do pensamento neoliberal, tendo em vista que o modo de organização política é crucial ao mercado.

Nesse sentido, é função do Estado se configurar como meio de consolidar a atuação mercadológica em todos os setores de alcance público, sem regulação. Nesse sentido, a educação, como política social, é considerada como uma das frentes de extrema relevância para os pensadores neoliberais, tendo em vista que, proporciona mercado promissor.

Na matriz de sociabilidade defendida e implementada pela lógica neoliberal, o Estado é importante como ente criador de condições para que a lógica e atuação mercadológica seja consolidada como projeto viável para promover o que está como fundamento de sustentação do

neoliberalismo: ideias políticas da dignidade humana e a liberdade individual (Harvey, 2018).

Com base nessa racionalidade, uma das práticas assumidas pela primeira-ministra Margareth Thatcher assim que assumiu o governo foi a redução dos impostos, bem como implementar uma política onde “todas as formas de solidariedade social devem ser dissolvidas em favor do individualismo, da propriedade privada, da responsabilidade individual e dos valores da família” (Harvey, 2018, p. 32).

A posição de Volcher, como presidente do Banco Central dos Estados Unidos, define muitas ações de neoliberalização, principalmente com impactos profundos na América Latina, custeando inclusive a tomada de poder nas democracias e apoiando sobremaneira as ditaduras. Harvey (2018) ainda realça que as ações de apoio aos regimes ditatoriais na América Latina, custeado, organizado e de certa forma, gerenciado pelos Estados Unidos, significou a entrada das políticas neoliberais no contexto latino-americano de modo avassalador.

A redefinição da função do Estado ficou bem definida como agência responsável em garantir, através do aparato legal, a consolidação do modelo neoliberal que passa a regular as relações e atividades sociais. A compreensão que Harvey (2018, p. 75) apresenta é que

O Estado neoliberal deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercado de livre funcionamento e do livre comércio. Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais. O arcabouço legal disso são obrigações contratuais livremente negociadas entre indivíduos juridicamente configurados no âmbito do mercado.

Nessa perspectiva, Harvey (2018) defende que os arranjos que devem ser feitos dizem respeito à garantia do direito às corporações financeiras demandarem livremente na circulação mercadológica, inclusive com aparato legal que justifica essa ação. O campo de atuação do neoliberalismo é extenso, o que nos indica que a atividade social que é a educação também obedece a arranjos sociais que o autor pontua como essenciais para salvaguarda de atuação do mercado.

Neder (2019) enfatiza que o sistema de racionalidade do mundo denominado de neoliberalismo está ancorado no princípio normativo do mundo, das relações sociais e de tudo que abarca os sujeitos.

O campo de atuação do neoliberalismo na educação é através da construção verticalizada de políticas educacionais neoliberais. Essas políticas, como estratégias de reordenação da estrutura capitalista em crise, impõem o que ensinar, como ensinar, quem ensina e o produto do ensino, que, evidentemente, deve estar alinhado com as demandas de mercado.

3.3 As políticas neoliberais e suas influências nos projetos educacionais

A educação como uma das políticas universais é atravessada pelos interesses que permeiam a construção das políticas no sistema educacional brasileiro, a partir da perspectiva neoliberal. A reflexão crítica sobre a trajetória de construção das políticas educacionais neoliberais nas esferas sociais desvela que a intervenção neoliberal é uma das que o mercado realiza sobre o Estado para impor sua concepção de desenvolvimento e justiça. Moraes (2021) identifica que as políticas sociais, os direitos trabalhistas e a ação protecionista e industrializante do Estado são o eixo central de atuação do neoliberalismo no hemisfério sul.

O autor especifica ainda que, no processo de reestruturação capitalista, a função das políticas neoliberais é “[...] focalizar, descentralizar, privatizar” (Morais, 2021, p. 37). A apreensão dessas três dimensões é de modo bem definido: primeiramente, o foco na implementação de políticas compensatórias, execução de programas, o que sai mais barato. A descentralização que o autor explica está relacionada ao controle dos grandes fundos e às decisões políticas de grande alcance, o que mantém imbricações com a ação de privatização inerente ao neoliberalismo.

Dessa forma, as políticas neoliberais operam no terreno da redução de direitos trabalhistas e redução de investimentos nas esferas sociais. Nesse contexto, o Estado tem duplo sentido para o mercado, ou seja, tem papel crucial para manter a ordem na sociedade, porém, o mesmo Estado regido pelo princípio socialdemocrata e neoliberal ainda assegura algumas ações favoráveis para o metabolismo mercadológico.

Dessa forma, fica evidente que atuação das políticas neoliberais versam para o estabelecimento de minimização do poder estatal, tendo em vista que o mercado se sente ameaçado por esse ente. As políticas neoliberais agem para não somente garantir a segurança do equilíbrio do mercado, mas também na adequação da agenda do país dentro dos limites empregados por ele.

Em virtude disso, as políticas públicas neoliberais minimizam e aprimoram o descomprometimento com o Estado de Bem-Estar social. O produto resultante das políticas neoliberais é o “[...] incremento da desigualdade social, violência urbana, aumento da pobreza, a precarização do trabalho e a diminuição das políticas públicas e sociais no mundo ocidental, com especial incidência no Brasil (Menchize; Ferreira; Álvarez, 2021, p. 1).

Nesse direcionamento, o Estado, no que diz respeito especificamente ao gerenciamento das políticas públicas com ancoramento no neoliberalismo, impacta na reorganização social, incidindo nas relações desiguais que comumente terminam por ampliar a violação de direitos.

O projeto que fundamenta e alicerça a base de sociabilidade não está de forma alguma desvinculado do contexto histórico que determinou as condições de formação dos indivíduos atravessado pelas políticas neoliberais. O movimento de ascensão do neoliberalismo, a partir de 1980, atingiu seu apogeu na década de 1990, principalmente na América Latina, que resultou em impactos significativos nas políticas sociais de modo geral, dentre essas as políticas educacionais brasileiras.

As políticas educacionais atravessadas pelo que determina o neoliberalismo se configuram como uma dessas estratégias de ação na readequação do mundo sob o regime sistêmico neoliberal incidindo diretamente nos aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos.

As políticas educacionais neoliberais têm assento nas determinações do Banco Mundial, organismo internacional voltado para gerenciamento dos países em desenvolvimento principalmente pela atenção desse organismo com a educação. As investidas das políticas educacionais neoliberais no sistema de educação brasileiro estão alicerçadas pela democratização de acesso, não importando a qualidade desse acesso, o que gera outra problemática: a permanência dos sujeitos nos espaços que realizam o atendimento educacional. Essa é uma realidade que assola o território nacional: as condições de acesso e permanência dos camponeses nos espaços escolares são cada vez mais desafiadoras, por uma série de determinações, entre essas citamos a responsabilização do Estado em garantir escolas no campo de modo qualificado.

Andrioli (2002) enfatiza que o cenário de significativa atuação das políticas neoliberais pode causar vertigem no entendimento de educação como “[...] espaço social de disputa da hegemonia; é uma prática social construída a partir das relações sociais que vão sendo estabelecidas; é uma ‘contra-ideologia’” (Andrioli, 2002, p. 4). A interferência do Banco Mundial nos rumos da educação é delineada de modo a assegurar que os países em desenvolvimento implementem políticas educacionais fundamentadas pelas seguintes orientações:

a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade) (Andrioli, 2002, p. 5).

O autor destaca ainda que a possibilidade de a educação dar uma devolutiva no que tange à qualificação para o trabalho, além de potencializar o consumo, a coloca no centro da rota de cooptação dos países capitalistas. A investida dos países capitalistas sobre aqueles em desenvolvimento ocorre por vários subterfúgios. A intervenção no sistema educacional

brasileiro, por exemplo, quando é impelido a assumir o que prescreve o Banco Mundial, mobilizando governabilidade totalmente alinhada com os ditames do mercado, desvela o controle dos países capitalistas sobre a organização do país. O cenário global, com essa prática, termina por fragilizar variadas esferas da sociedade, desde a política, cultural, econômica, entre outras. A historicidade demonstra que o controle dos Estados Unidos sobre a sociedade brasileira impacta também nos processos de produção de conhecimento epistemológico mais ofensivo e crítico (Andrioli, 2002).

Conforme Andrioli (2002), a atuação das políticas educacionais neoliberais é desvelada no ataque ao sistema educacional através da inanição de recursos, precarização da formação de professores, sucateamento das estruturas escolares, principalmente nas escolas do campo. É interessante perceber que comumente existem instrumentais construídos por organismos internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que se ocupam de medir a eficiência dos processos dos rendimentos educacionais dos sujeitos. A avaliação, nesse sentido, tem se mostrado uma ação bem eficaz, servindo inclusive para orientar as economias em desenvolvimentos com relação às diretrizes educacionais a serem implementadas.

As políticas educacionais neoliberais definem o critério de eficiência equipada e referenciada pelo mercado; são as demandas que o mercado delibera para sociedade que terminam por determinar as políticas educacionais. Por conseguinte, o mercado também impacta na formação inicial e continuada dos professores. Isso se dá pela escassez de investimentos e pelo controle de instrumentais e diretrizes educativas preconizadas e aligeiradas. Basta dizer que o crescimento de faculdades particulares tem ocupado boa parte dos investimentos dos empresários da educação, pois esse se tornou um mercado promissor.

Desse modo, as políticas educacionais neoliberais são confeccionadas pela intervenção de organismos internacionais, como já pontuamos anteriormente, principalmente pelo Banco Mundial, sob a influência política dos Estados Unidos. Essas políticas estão à serviço da consolidação do projeto de formação de mão de obra para alimentar os anseios do mercado, tornando-se um cabo de força significativo no território de disputas estabelecido no cenário de reajuste proporcionado pelo sistema capitalista.

A história não é dada, é construída, é a participação ativa dos sujeitos que geram possibilidades de mudanças significativas na sociedade. Em virtude disso, somos cotidianamente levados a acreditar que não existem probabilidades de transformação das relações violentas instauradas pelo sistema capitalista consubstanciado pelas políticas neoliberais. Os movimentos sociais são a comprovação objetiva de que a dialética está presente

como germes que mobilizam processos de transformação na sociedade.

A entrada na agenda nacional de pautas mobilizadas pelos movimentos sociais ligados à educação ganha significado histórico de embates e lutas para tornar projetos alicerçados nos mais variados interesses dos segmentos sociais – camponeses, indígenas, quilombolas, mulheres entre outras – como uma possibilidade real de materialização e por conseguinte provocar outros modelos de sociabilidade.

Neste jogo de disputas políticas e econômicas, os grupos que detêm o poder do capital sempre teve significativas vantagens na definição das políticas públicas e no modelo de desenvolvimento em curso, principalmente nos países periféricos. Como espaço de disputa, a educação escolar incide nos processos de formação dos sujeitos o que significa, portanto, determinar os rumos que a sociedade terá.

O sistema educacional não se encontra desarticulado das outras esferas sociais, principalmente das investidas do mercado. Pelo contrário, o controle sobre a educação é condicionante para manutenção das relações de poder ou na via da luta popular, por oportunizar processos formativos emancipatórios. Como detentores do poder, os capitalistas mobilizam esforços para garantir que as demandas mercadológicas incidam nas políticas educacionais, moldando-as a fim de preparar mão de obra acrítica para as frentes produtivas.

A função da educação escolar é voltada para materializar essa preparação da mão de obra que atualmente adquire maiores complexidades. Afinal de contas, a era tecnológica na qual a sociedade está imersa exige outras competências e habilidades formativas. A incidência das políticas neoliberais educacionais sobre a escola pública evidencia que os embates entre duas classes historicamente antagônicas, capitalista e trabalhadores, ainda pulsa vigorosamente com vivacidade e potência no cenário social, histórico, político, cultural e econômico. Assim, as políticas educacionais neoliberais têm centralidade na escola pública como território de sua atuação. Acerca dessa constatação, Libânio (2018) dialoga sobre a restrição qualitativa na formação dos sujeitos da escola pública transversalizada pela intencionalidade profissionalizante.

3.4 A realidade brasileira e as investidas das políticas neoliberais: desafios e embates no campo da Educação

Na educação brasileira, os impactos decorrem do envolvimento direto de organismos internacionais cujo objetivo é a formatação da preparação da classe trabalhadora para o desempenho nas frentes produtivas basilares no sistema capitalista.

As orientações do Banco Mundial, diga-se dos Estados Unidos, para educação brasileira demonstram objetivamente que as articulações sociais são determinadas pelo projeto de educação exógeno à realidade do território brasileiro. É a ideologia neoliberal que inculca, atua e mobiliza a naturalização dessa condição de subserviência a nível global. As políticas educacionais brasileiras são embutidas pelo viés mercadológico e ideológico do capitalismo americano, as intervenções de organismos internacionais evidenciam esse fato.

O movimento em torno das políticas educacionais no território brasileiro, a partir da década de 1980, tem despertado várias reflexões críticas dos movimentos sociais sobre a atuação do Banco Mundial na condução e organização da educação escolar. Levando em consideração que a matriz que constitui as políticas neoliberais é o alinhamento com as demandas de mercado, fica evidente que a reestruturação do sistema capitalista em crise encontra na educação a possibilidade efetiva de desencadear o controle dos processos educativos efetivados na escola pública como contribuição para sua reestruturação sistêmica.

O controle na condução do fazer educação na escola pública pelos capitalistas, através de seus organismos multilaterais, encontra argumento na necessidade de atribuir “qualidade” significativa aos processos de formação dos sujeitos, tendo em vista que na análise realizada pelos capitalistas, o Estado, responsável pela educação na sociedade, não dá conta de preparar a mão de obra de acordo com as necessidades que o mercado remete. Libâneo (2018, p.44) assinala que:

[...] os critérios de qualidade de educação apontados em reformas educativas amparadas nos princípios do neoliberalismo, especialmente as expressas em documentos do Banco Mundial e da Unesco, representam distanciamento de uma visão de desenvolvimento humano e de justiça social na escola.

As reformas educacionais capitaneadas pelas políticas neoliberais representam ajustes eficientes do ponto de vista dos capitalistas no que se refere à garantia de qualidade na educação. O foco de atuação direta é sempre a escola pública, local de formação da classe trabalhadora. A justiça social e o desenvolvimento não estão na pauta das políticas neoliberais. O foco das políticas educacionais neoliberais é o modo como o ensino deve acontecer. Assim, o currículo torna-se o núcleo de investimento dos capitalistas, incidindo diretamente na organização dos conteúdos de que os sujeitos se apropriarão com a finalidade de preparar mão de obra qualificada, flexível e adequada às demandas que o mercado necessitar.

O padrão de qualidade que as políticas educacionais estabelecem para o sistema educacional brasileiro está ancorado nos processos avaliativos realizados por agências internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (ODCE), criada em 1960, para reordenar as relações econômicas a nível global. A faceta

econômica se apropria da educação com vistas a monitorar e controlar amplamente todos os aspectos no que diz respeito à preparação dos sujeitos no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais neoliberais reconfiguram, inclusive, as relações do Estado com os processos de educação. Dessa forma, as agências internacionais atuam no sentido de atribuir ao Estado o caráter de avaliador e controlador dos processos educativos. Afonso (2013) aponta a avaliação como instrumental de organização para confecção de políticas educacionais atravessadas pelo viés neoliberal. Neste caso, as agências internacionais entram com força no ordenamento do Estado brasileiro a fim de reajustar o seu caráter avaliador.

Em virtude disso, ganham força no Brasil, a partir da década de 1990, as políticas de avaliação externa em larga escola, com a finalidade de estabelecer aparelhos de mensuração dos desenvolvimentos dos sujeitos no processo de educação escolar.

A construção do termo Estado-avaliador evidencia a ação avaliativa como “[...] um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública e de formas de governo reinventadas” (Afonso, 2013, p. 271). É a ação avaliativa em suas vertentes de atuação internacional, nacional e local que preparam o terreno para implementação de políticas educacionais paliativas e descontextualizadas cuja única finalidade é tornar os filhos e filhas dos trabalhadores direcionados para o mercado de trabalho. Neste cenário, as políticas neoliberais educacionais são construídas a partir dos princípios avaliativos, capitaneados pela ideologia neoliberal mercadológica.

As décadas de 1980 e 1990 foram significativas para as lutas sociais, especialmente no campo de conquistas na educação. O processo de redemocratização trouxe a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96. Ainda que tenha sido disposta a garantia de marcos legais que impactaram na educação e outras esferas sociais, as disputas no tocante à pauta da educação entre projetos de formação dos sujeitos se materializou de modo contingente. Foram intensas as lutas pela garantia do direito à educação de qualidade.

No processo de reestruturação do capitalismo pelo mundo, coube ao governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) a tarefa de abrir as portas para o neoliberalismo. O estado adquire fisionomia empresarial em sua forma de gerenciamento, perpassado pela contenção de gastos para políticas sociais e a abertura para iniciativa privada através da formalização de parcerias (Haje, 1999). O período de governo de FHC para educação, em síntese, significou a materialização de duas estratégias imbricadas, que são a centralização e descentralização. Essa antítese diz respeito a “[...] centralizar no Executivo Federal a elaboração e definição das políticas e descentralizar a operacionalização das mesmas [...]” (Haje, 1999, p. 14).

Nesse período histórico, os discursos e ações são alinhavados pela tônica de responsabilização de todos na sociedade pela retomada dos rumos da educação. É bem verdade que o pioneirismo em “[...] aceitar programas que levassem avante a abertura econômica e de alinhamento com as diretrizes dos organismos financeiros e internacionais” (Garcia, 1999, p. 230). FHC, totalmente alinhado com as diretrizes dos organismos internacionais, define o perfil da política educacional brasileira curvada aos ditames do poderio norte-americano.

As políticas e programas criados no governo de FHC, no bojo do Avança Brasil¹⁷, correspondem à decisão de outorga do governo federal aos direcionamentos consoantes aos órgãos multilaterais, filiando a educação brasileira à internacionalização mercadológica capitalista. A educação passa objetivamente à condição de mercadoria.

Em vista disso, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), em 1997, e o Plano Nacional de Educação, em 2001, se configuram como ações que apreendem a educação como para o país “[...] passar ao grupo dos países desenvolvidos, podendo participar ativa e soberanamente da globalização e da integração dos mercados” (Garcia, 1999, p. 238).

Como vimos, o governo de FHC foi decisivo para cumprir a função de criar condições para a entrada do neoliberalismo no território brasileiro. Em virtude disso, a conjuntura no governo FHC foi bastante perturbadora, houve muitos confrontos entre o governo federal e os movimentos sociais, principalmente o MST. Nesse contexto de embates políticos entre os movimentos sociais e as forças conservadoras, chega ao poder o Partido dos Trabalhadores (PT) através de seu maior líder, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), governando dois mandatos.

Machado (2009) caracteriza o PT como partido de índole popular, reconfigurando seu comprometimento com a classe trabalhadora quando assume o poder. O programa de governo de Lula se consolidou com fortes ações assistencialistas, de cunho social-democrata, a exemplo do programa Bolsa Família, entre outros, que se consolidaram como ação prioritária para minimizar a miséria dos brasileiros.

Mesmo com a inclinação do governo Lula para as camadas populares, seu governo seguiu as regras do mercado. Machado (2009, p. 29) acentua que Lula efetuou uma “[...] agressiva política de exportação, beneficiou, de um lado, uma parte da burguesia interna, cuja base principal estava alocada na FIESP, e, de outro, a fração ligada ao agronegócio que, a

¹⁷ Avança Brasil: programa de governo de Fernando Henrique Cardoso cuja atuação foi de 2000-2003. Tinha como foco a promoção do crescimento e consolidação da estabilidade econômica, garantia da segurança alimentar e inclusão, consolidação da Democracia e promoção dos direitos humanos. (Cardoso, 2008)

despeito disso, permanece como força secundária no interior do bloco”. De qualquer forma, a política de Lula prioriza os interesses do mercado financeiro. O autor ainda desvela que as ações de governança petista impactaram positivamente no neoliberalismo, insuflando vitalidade “[...] salvando-o da crise em que se encontrava no final do último mandato do governo Cardoso. Além de trazer para a sua base de apoio as frações da burguesia interna e do agronegócio [...]” (Machado, 2009, p. 29).

3.5 A BNCC e a preparação de mão de obra para o sistema capitalista: adequação da educação para demandas do mercado

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é produto de amplos debates e negociações que envolveu variados segmentos sociais, desde professores/as, pesquisadores/as, bem como a classe empresarial (Brasil, 2018). A trajetória de conformação que originou o documento final que hoje incide na formação dos sujeitos, seguiu o percurso, ou ciclo de escuta e de análise coletiva sobre as versões, primeira e segunda, do documento. A sistematização das contribuições acerca dos debates sobre as primeiras versões da BNCC ocorreu através dos pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). A organização do relatório final da base contou com o envolvimento direto do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União dos dirigentes Municipais de Educação (Undime) (Brasil, 2018).

A BNCC é definida como documento normativo que apresenta o “[...] conjunto orgânico de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). O alicerce de consistência da BNCC é a atuação focada no desenvolvimento de competências necessárias para que os sujeitos possam lograr êxito na vida profissional, pessoal e coletiva. O documento sustenta categoricamente que sua finalidade é a formação humana integral para construção de uma sociedade cujos pilares são a justiça, a democracia e a garantia da inclusão (Brasil, 2018).

As contradições são desveladas no discurso da BNCC ao afirmarem-se como diretrizes capazes de garantir a inclusão, a justiça e os processos democráticos. Quanto destacamos a inclusão como um dos pilares, demarcamos que a garantia da inclusão é uma retórica que está para além da objetiva que a base efetiva. É notório o descaso com as categorias classificadas como pautas das minorias, que não aparecem de maneira significativa na base contemplando as populações camponesas, quilombolas, indígenas, entre outras.

Como documento integrador da política educacional, a BNCC não se caracteriza como currículo, apesar de prescrever as habilidades e competências que devem ser observadas no

decorrer do processo de formação dos sujeitos. Ela se define como documento de referência para construção dos currículos dos sistemas municipais e estaduais de educação no território nacional.

A construção e implementação da BNCC está associada à ideia de que o fracasso da educação brasileira tem relação com a fragmentação das políticas educacionais ocorrida no sistema educacional. A lógica de sustentação da BNCC é a padronização da formação dos indivíduos, sendo, portanto, uma estratégia de suplantação e desconsideração das singularidades regionais. Dentro dessa perspectiva, uma das ações que a BNCC promove com empenho é a construção de relações colaborativas entre os entes federados para superar essa fragmentação interpretada pelos produtores da BNCC.

Os desenhos e anseios por uma base comum curricular possuem sustentação na Constituição Federal de 1988, no Art. 210, que requer a necessidade de definição de conteúdo com foco na formação comum, sem desconsiderar as especificidades regionais (Brasil, 2018). A Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também nomeia a relevância de uma base comum curricular, especificamente em seu Art. 9, quando afirma a necessidade de assegurar através dos regimes colaborativos entre as unidades federais sobre a organização curricular que garanta a formação básica comum (Brasil, 2018).

O artigo 9 da LDB pré-dispõe elementos para convicção fundamental que justificam a materialidade da BNCC, ou seja,

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (Brasil, 2018, p. 9).

A centralidade de ação da BNCC é a mobilização sobre a garantia das aprendizagens essenciais como forma de superação da crise historicamente instaurada na educação brasileira. Somando-se aos dispositivos legais supracitados, que atribuem densidade do documento da BNCC, trazemos as contribuições da Lei 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação – em sua meta 7, que chama atenção para a precisa e urgente necessidade de uma base comum curricular como forma de garantia da qualidade na Educação Básica.

A BNCC tem como conduta formativa o desenvolvimento de competências para tornar o sujeito reagente “qualitativo” mediante os desafios apresentados pelo ambiente em que está situado. A configuração que a BNCC assume em seus fundamentos pedagógicos está estreitamente alinhada com dispositivos que avaliam o rendimento educacional em âmbito

nacional – a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – que realiza o Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA), cuja centralidade do núcleo avaliador é o desenvolvimento de competências necessárias para tornar o processo de formação adequado e “qualitativo”.

Nos determos nessa discussão para apresentar as ações e diretrizes pedagógicas da BNCC para Ensino médio, tendo em vista que o campo de atuação de nosso objeto de estudo, o Plano de Formação da Pedagogia da Alternância, que em nossa investigação está restrita a esse nível da Educação Básica. A complexidade a que a etapa do Ensino Médio remonta exigiu uma adequação para que pudesse se enquadrar na racionalidade de formação que a BNCC instaurou no sistema educacional brasileiro. Tentaremos discutir essa questão mais adiante.

Algumas vertentes nucleares estão presentes no bojo da configuração da BNCC para o Ensino Médio. Entre essas, a apreensão das juventudes é uma das apropriações que a base faz para externar a preocupação com a diversidade de modos de vivenciar e existencializar essa etapa da vida.

Dentro dessa perspectiva, a BNCC apresenta como grande desafio a garantia do acesso e a permanência dos sujeitos no Ensino Médio. Demarcamos que a Educação do Campo ainda enfrenta as barreiras de garantia de acesso, condicionando, de modo geral, a observância sobre a permanência, como assim preceitua a BNCC. Nessa vertente, frisamos que a Educação do Campo, mediante preocupação da BNCC em estabelecer caminhos para padronização da educação dos indivíduos, mantém-se como movimento de enfrentamento direto a essa política educacional hegemônica. O projeto que a Educação do Campo constitui é alicerçada nas possibilidades de que as juventudes acessem e permaneçam no ambiente escolar a fim de concluir o ciclo de formação comprometida com as transformações sociais e não a permanência das relações assimétricas de poder.

A Formação Integral e o projeto de vida foram pensados nessa perspectiva de tornar o tempo destinado à formação escolar na etapa do Ensino Médio, momento para além da aquisição do saber teórico, mas preparar para a vida, o que segundo a BNCC, oportuniza aos jovens a organização e planejamento da vida como meio de vislumbrar um futuro promissor.

A base sustenta que a etapa do Ensino Médio é o momento de consolidação e aprofundamento dos processos desenvolvidos durante os níveis anteriores da Educação Básica (Brasil, 2018). Nesse sentido, a BNCC indica a necessidade de estabelecer no Ensino Médio a intrínseca relação entre o processo de formação e as demandas requeridas pela sociedade contemporânea. Para facilitar a intervenção “qualificada” no processo de formação dos sujeitos no Ensino Médio, o sistema educacional precisou de revisão e adequação.

Desse modo, a Lei 13.415 de 2017 cumpre a função de adequar a LDB para tornar o currículo do Ensino Médio diversificado e assim garantir o que já pontuamos, a formação por competências, tornando os sujeitos proativos mediante desafios da sociedade contemporânea, além do que um currículo diversificado concorre para que as juventudes se percebam contempladas.

De acordo com a Lei 13.415, de 2017, e da Base Nacional Comum, o currículo do Ensino médio será organizado com base nos Itinerários Formativos, que irá oportunizar os arranjos curriculares regionais, além de garantir maior flexibilidade para os sujeitos em idade escolar realizarem suas escolhas no que tange ao caminho mais “adequado” ~ sua realidade.

Os Itinerários Formativos são conformados em: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e a Formação Técnica e Profissional. O documento afirma que os Itinerários Formativos mobilizam as possibilidades de aprofundamento em uma das áreas supracitadas (BNCC, 2018). Analisamos que essa é, portanto, uma das formas que a BNCC encontrou de “assegurar” o protagonismo das juventudes no processo de formação. É importante frisar que os itinerários, pela configuração que assumem, representam os limites e fronteiras apresentados no sistema educacional. Exauram as possibilidades de protagonismo e participação dos sujeitos na condução de seus processos de formação, dessa maneira, pois, além de determinar os alcances de processos formativos, subtrai a vocação ontológica do sujeito, o ser mais (Freire, 2017).

A contextualização histórica da BNCC é intrínseca ao discurso neoliberal de insuficiência das ações do sistema educacional brasileiro. Maria Helena Castro (2020), um dos personagens principais de empenho na construção de base comum para “doutrinar”, termo utilizado pela autora, defende o paradigma “[...] da educação com base em competências, habilidades, atitudes e valores como referência da organização pedagógica e curricular e em processos avaliativos como instrumento essencial de gestão” (Castro, 2020, p. 100).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também foram criados, em 1997, na expectativa de responderem como “[...] referência curricular oferecida aos estados e municípios por livre adesão” (Castro, 2020, p. 102). Há relativo fracasso dos PCNs em sua finalidade em servir ao sistema educacional como prescrição curricular através da lacuna no que diz respeito à política de apoio técnico aos estados “[...] para que desenvolvessem seus próprios currículos” (Castro, 2020, p. 102).

As tentativas de desenho de uma diretriz basilar comum para Educação Básica no sistema educacional brasileiro ganha significativa notoriedade com o Plano Nacional de

Educação 2014-2024. As forças fundamentalistas e conservadoras adquirem fôlego para lançar no cenário nacional a construção de uma BNCC como único meio de garantia da retomada da rota da educação mediante a inabilidade do Estado em lidar com as problemáticas da formação dos sujeitos.

Nesse processo de apropriação arbitrária dos poderosos sobre a condução dos processos educacionais, a avaliação ganha centralidade como condutora das ações de construção das possibilidades de superação da incapacidade do Estado. Como protagonista nessa nova configuração da história da educação brasileira, surge uma classe que se fortalece nos âmbitos político e econômico, a classe empresarial, já articulada desde 2013 em torno da construção de uma base comum através do Movimento pela Base (Castro, 2020).

Em análise crítica sobre a real ontogênese da BNCC, especialmente o rosto que foi tomando com as versões que foram sendo apresentadas desde 2015, cumpre salientar que o ponto central da existência da base está na busca do controle da escola e o currículo para adequação da formação dos sujeitos à lógica do negócio, essa é a rota de ação do setor empresarial (Santos, 2020). Para materializar essa finalidade, ganham força o envolvimento de vários segmentos como:

O Ministério da Educação (MEC) representou o executivo federal, enquanto o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) foi o representante do âmbito estadual, e a esfera municipal foi representada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Estiveram presentes também instâncias de “interlocução entre sociedade civil e o Estado”, como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação. Atuaram, ainda, associações civis sem fins lucrativos, em especial o Movimento pela Base (MpB), mas também o Todos pela Educação (TpE) e, individualmente, institutos e fundações familiares e empresariais (Michetti, 2020, p. 3).

A participação de todos esses segmentos deu caráter participativo nas análises e reformulação das versões, assim como no documento final da BNCC. Chamamos atenção para a atuação do Movimento pela Base, coletivo de especialistas em educação, constituído com o apoio das fundações privadas: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Sena, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Fundação Santillana, entre outras. Essas fundações, a partir de 2013, iniciaram as articulações sobre as necessidades de construção de uma base comum que agregasse as variadas experiências curriculares no circuito unificado.

A expressiva atuação do Movimento pela Base parte da finalidade de mobilizar os avanços no que tange à consolidação do documento BNCC. Michetti (2020, p. 5) realça que esse movimento se legitima pela mobilização de “[...] ‘especialistas’ e a ‘sociedade civil organizada’, recorrendo tanto à legitimação técnico-científica quanto à da vontade geral”.

Tudo indica que o Movimento pela Base foi espaço de confabulação de interesses para

mobilizar de forma aligeirada a confecção e implementação da BNCC a partir da lógica do mercado, que não coaduna com uma formação humana voltada para a emancipação social. No campo de atuação do Movimento pela Base, segundo Michetti (2020), a incidência da Fundação Lemam é confundida com as ações e atuações do Movimento em torno das discussões e tratativas sobre o documento da base.

Para uma análise mais crítica sobre a desenvoltura do Movimento pela Base, basta retomar as facilidades de acesso a financiamento internacional para eventos coletivos de discussão sobre a relevância de uma base comum curricular no sistema educacional brasileiro. Assim sendo, coube ao Movimento pela Base as mobilizações prévias sobre a relevância da base comum, a captação de parceiros potencialmente dispostos ao financiamento e envolvimento direto com a construção da BNCC.

Para organização da base, era preciso contar com uma experiência “exitosa” que pudesse servir de comprovação do sucesso de implementação da base comum para sociedade brasileira. É nessa intencionalidade que o intercâmbio com sistema educacional da Austrália é mobilizado para prestação de consultoria ao sistema brasileiro. É preciso demarcar que o modelo australiano não foi o único a servir de referência para o sistema educacional brasileiro no que tange à implementação da base; a Alemanha, Canadá, Finlândia, entre outros, também contribuíram nesse sentido.

O jogo ideológico que sempre cumpre a função de produzir, disseminar e garantir o consumo de “verdades” conformadas pela classe que domina o poder, dissimular a consciência crítica e manter a aparência da realidade sempre foi e será uma ação propulsora de manutenção do poder para essa classe. Frisamos esse aspecto para pontuar as problemáticas e extremos desafios que o sistema modelo que nosso sistema educacional tomou para moldar o sistema educacional brasileiro dentro das determinações neoliberais às quais a Austrália aderiu.

Através do segmento empresarial fortalecido pelos movimentos Movimento pela Base e Todos pela Educação, o modelo australiano influencia decisivamente o sistema educacional, principalmente a transformação da educação em mercadoria. Tido como modelo ideal, as sérias problemáticas do referido modelo são veladas.

No bojo de articulação empresarial para manutenção do texto da BNCC, cujo foco predominante é a garantia da formação dos sujeitos alinhada ao que determinam os organismos multilaterais, os modelos de adequação de sistemas educacionais em países como Alemanha, Canadá, Finlândia e Austrália são utilizados como referência na implementação da BNCC no Brasil. A classe empresarial mobilizou e materializou o envolvimento denso do sistema educacional australiano através de consultorias para confecção da BNCC. Como modelo a ser

seguido pelo sistema educacional brasileiro, a adequação do sistema educacional australiano foi arbitrada pelos organismos multilaterais que renderam investimentos financeiros exorbitantes no setor privado de educação em detrimento da educação pública (Santos; Zan, 2022). O discurso produzido, disseminado e consumido pela população australiana é fundado no

[...] princípio do direito à educação”, que se baseia na ideia de que, “como as pessoas que optam por enviar seus filhos para escolas particulares são pagadoras de impostos, as escolas particulares têm o direito de receber dinheiro do governo, assim como as escolas públicas” (Reid, 2019, p. 59 *apud* Santos; Zan, 2022, p. 7).

O fato de o sistema educacional australiano ter influenciado de maneira decisiva a política educacional brasileira, a BNCC, tem suas raízes na prática de financiamento e o alto nível de competição, chaves para o “sucesso” da educação australiana. Todavia, para além da aparência, a realidade de evasão dos estudantes da escola pública e a realidade social de exclusão são desconsideradas no cenário de adequação do sistema educacional aos moldes neoliberais mercadológicos (Santos; Zan, 2022).

Tanto na realidade brasileira como em outros países que foram condicionados a adequação do sistema educacional, BNCC é a comprovação de discurso disseminado ideologicamente sobre processos de educação condizentes com as reais necessidades dos sujeitos com vistas a apresentar resposta favorável às demandas dos mercados.

A estratégia de fundamentação sócio legal é tão consistente que, por vezes, não conseguimos argumentos consistentes que a contraponha, tendo em vista que a maneira como o projeto de formação chega nas bases dificulta a atuação mais crítica e problematizadora de boa parte dos que estão na luta contra as diretrizes operacionais da base curricular que se centra nas competências e habilidades.

Afirmamos que somente com auxílio da leitura crítica sobre a história tem-se possibilidades concretas de desvelar as imbricações ideológicas da formação por competência segundo o que implanta a BNCC.

Freitas (2018) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontram marcas significativas do retorno do liberalismo econômico (neoliberalismo) no cenário nacional em contraposição ao capitalismo desenvolvimentista vivenciado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) em sua gestão de 2003 a 2016.

Com base no pensamento de Freitas (2018), reiteramos que no contexto histórico no qual a base nacional se origina está a força de organização política e econômica da classe empresarial preocupada com os avanços das mobilizações populares para garantia de direitos conquistados no bojo da democracia liberal representativa. Dessa maneira, a centralidade das

disputas na tessitura social, relativa às intervenções da Base Comum no sistema educacional, dizem respeito ao currículo como instrumental que materializa o que ensinar, a responsabilidade pelo ensino e a finalidade desse ensino.

Todas as ações que foram dirigidas na construção da BNCC tiveram como fio condutor as grandes possibilidades do mercado de impactar a organização curricular dos sistemas estaduais e municipais de educação. A formação pela competência é “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8) segundo apreensão da BNCC.

As competências como diretiva orientadora que alicerça a BNCC são gestadas a partir da reestruturação capitalista na década de 1980 (Deluiz, 2001).

No modelo das competências os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional, na escola ou na empresa, devem ter uma "utilidade prática e imediata"⁶ – tendo em vista os objetivos e missão da empresa –, e a qualidade da qualificação passa a ser avaliada pelo "produto" final, ou seja, o trabalhador instrumentalizado para atender às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo. O "capital humano" das empresas precisa ser constantemente mobilizado e atualizado para garantir o diferencial ou a "vantagem competitiva" necessários à desenfreada concorrência na economia internacionalizada (Deluiz, 2001, p. 2).

Deluiz (2001) afirma que a perspectiva de formação para competências que ancora a BNCC é a behaviorista/funcionalista. A educação, atravessada pela formação, fundamenta no paradigma das competências, ancorada nas correntes filosóficas supracitadas, e potencializa a relação da prática utilitária no cotidiano dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a “nova” reconfiguração na formação dos sujeitos para responder as demandas do mercado são predispostas pela obtenção de competências em cujo teor está a expertise em identificar os interesses do mercado, a habilidade em desenvolver a autogestão, bem como a “[...] sobrevalorização de aspectos atitudinais (o saber-ser) [...]” (Deluiz, 2001, p. 3).

De acordo com Deluiz (2001), as adequações curriculares e pedagógicas no sistema educacional têm aguçado duras críticas e ações de embates à BNCC, pois

No modelo de competências importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho” (Deluiz, 2001, p.3).

Os embates sobre a BNCC demonstram que ela não é uma realidade dada. Movimentos sociais envolvidos com a educação têm mobilizado setores populares da sociedade para a retomada das tratativas que empreendam e efetuaram as diretrizes da base comum, enquanto política neoliberal, no sistema educacional. Deluiz (2001) acentua que a racionalidade

estabelecida pelo paradigma das competências diz respeito a eixos como a despolitização das organizações sociais de embates pelos direitos trabalhistas, ao individualismo e competitividade entre os sujeitos para ocupação e permanência nos postos de trabalho, à cultura da flexibilização que se naturaliza, ou seja, a formação dos sujeitos deve acontecer de modo que esses se tornem polivalentes. Essa questão da polivalência foca em eixos como a profissionalização na prática utilitarista. Com relação aos impactos na profissionalização, a formação concentrada na aquisição de competências e habilidades causa o fenômeno da desprofissionalização, que Deluiz (2001, p. 3) caracteriza como atuação descolada da atuação profissional dos sujeitos tendo como ponto de partida a

[...] esfera de saberes, atividades, responsabilidades e referenciais próprios de sua profissão, e que são negociados em acordos coletivos e corporativos, e passa a desempenhar papéis e funções próprios de outras áreas e ocupações, com consequências para a sua (des)qualificação profissional.

A função política, social e pedagógica da BNCC se cumpre através da predileção pela formação profissional a contribuição do sistema educacional na reestruturação do sistema capitalista de modo objetivo através da inculcação do desenvolvimento econômico, tendo na educação dupla oportunidade: formação dos sujeitos para esse fim e a transformação da educação em mercadoria. É nessa configuração que as forças políticas e empresariais têm voltado suas forças para a materialização da reforma do Ensino Médio.

A etapa do Ensino Médio tem sido alvo de reconfigurações desde a década de 1990 com finalidade na readequação ao mercado de trabalho (Mônica Silva, 2018). As investidas históricas sobre a adequação da etapa do Ensino Médio aos anseios do mercado atingem seu ápice com a promulgação da Lei 13.415/2017, voltada para adequar o currículo dessa etapa aos “novos” rumos que a BNCC impõe ao sistema educacional.

Elementos justificadores da reforma do Ensino Médio são veiculados pelo discurso produzido pela classe empresarial subserviente aos organismos multilaterais. Esses elementos se configuram na estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a constatação da presença deficitária da formação profissional nessa etapa de ensino (Mônica Silva, 2018). A autora realça que a disseminação e o convencimento da sociedade sobre a necessidade de reforma urgente ficaram à cargo da comunicação midiática também cooptada pela racionalidade neoliberal. Os pormenores que formam a BNCC não chegaram de fato ao conhecimento dos sujeitos da base, aqueles que são impactados pelas diretrizes que a BNCC impõe aos currículos regionais.

3.6 A BNCC e os impactos nas escolas do campo: uma análise sobre invisibilização da educação dos camponeses na base

De modo preliminar, a BNCC não se preocupa em pautar de modo direto e significativo a política de Educação do Campo como uma garantia das escolas situadas no campo, fruto de muita luta e embates. Essa lacuna visibiliza o projeto de educação que a BNCC apresenta para a formação dos sujeitos, consubstanciado pela perspectiva majoritariamente urbanocêntrica. Ou seja, é nítida a desvalorização do percurso histórico que deu materialidade à política de Educação do Campo.

Nessa disposição imposta pela base comum, de negação do direito à educação com as populações camponesas de acordo com as conquistas já realizadas pelo movimento de Educação do Campo, seguem as ofensivas realizadas pela Educação do Campo contra o documento da BNCC. Santos (2020), quando fala dos tensionamentos entre a Educação do Campo e os impactos da BNCC na educação dos camponeses, pontua que:

As estratégias de avanço do capital sobre a educação são velhas conhecidas. Em geral, são compostas pela institucionalização de “novas” políticas alterando discricionariamente a legislação do Estado em relação ao financiamento de políticas públicas, abrindo flancos para os setores empresariais do setor educacional (Santos, 2020, p. 403).

As colocações da autora desmobilizam os discursos favoráveis à atuação da BNCC, primeiramente porque ela, a base, é configuração da “nova” política institucionalizada com a finalidade em controlar a formação dos sujeitos voltada para demandas de mercado. Os avanços do capitalismo desmobilizam todo o processo contra-hegemônico, e nessa direção, não é à toa a supressão da Educação do Campo no documento da BNCC. O histórico de luta e resistência no qual a Educação está fincada não tem espaço no projeto de formação através da pedagogia das competências e habilidades, não condiz com as iniciativas em construção de projeto de vida desvinculado das problemáticas sociais, como propõe a BNCC.

O posicionamento do movimento de Educação do Campo acerca da atuação da BNCC na formação dos camponeses constitui forte denúncia. Santos (2020, p. 406) assevera que a BNCC agiganta o

O silenciamento sobre a diversidade – categorias como, por exemplo, sexualidade, classe social, luta de classes, identidade de gênero, movimentos sociais, populações do campo, povos indígenas, quilombolas e outras, cujas questões são quase invisíveis -, indicando a objetividade de uma formação humana incompleta [...].

Os processos de formação não condizem com a Educação do Campo, pelo contrário transformam-se em pauta de lutas e embates. O processo de formação que Educação do Campo defende está fundando pela realidade concreta dos sujeitos, as lutas, os desafios e as possibilidades emancipatórias. É certo que no sistema educacional brasileiro todos os projetos

voltados para a formação dos sujeitos são impactados pelas diretrizes da BNCC, pois existem ainda muitas fronteiras para derrubar principalmente aquela relacionada à educação das populações camponesas visibilizada pela BNCC.

4 O PLANO DE FORMAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CENÁRIO DA BNCC: TENSÕES, DESAFIOS E DISPUTAS NA EFASA

O Plano de Formação e a BNCC são dois caminhos distintos[...]a nossa preocupação é: e o nosso Plano de Formação fica onde?...onde é que fica o Plano de Formação das EFAs? (Círculo Dialógico, 2023).

Na trajetória histórica de projetos educacionais para populações camponesas, a luta e a resistência são duas forças que movimentam esses sujeitos para o enfrentamento à negação do direito a processos educacionais que tenham como ponto de partida e chegada as vivências e experiências sociais, culturais e políticas dessas populações. As tensões e as disputas acerca da definição sobre os processos de formação dos sujeitos têm gestado algumas outras possibilidades de educação distintas do modelo que o sistema capitalista pauta, uma educação alienada e alienante (Freitas, 2018).

A Pedagogia da Alternância pode ser uma dessas possibilidades, visto que na trajetória histórica de sua constituição foi criando instrumentais didáticos/metodológicos que possivelmente agregaram aos movimentos de resistência e luta a possibilidade de fomentar uma educação consubstanciada na vida concreta dos sujeitos.

O Plano de Formação, instrumental pedagógico da alternância, tem como finalidade crucial a mediação entre os tempos/espacos educativos (Begnami, 1999). Nessa condição, ele encontra barreiras em seu campo de atuação, as EFAs. Essas barreiras decorrem da existência de arena de disputas estabelecidas pelas políticas educacionais neoliberais que transitam nas esferas sociais, dentre essas a educação, a fim de tornar a formação dos sujeitos um dos meios para revitalizar o capital.

A BNCC, política educacional neoliberal, é a expressão magnânima da reorganização dos processos de formação dos sujeitos à serviço da reestruturação capitalista. A pauta que a BNCC defende e empreende esforços para sua materialização tem como alicerce um “[...] modelo de currículo atrelado aos interesses dos grupos dominantes” (Lima, 2021, p. 224). Fazer o enfrentamento ao projeto de formação materializado pelo BNCC, unir forças para realizar ações de fortalecimento de alternativas formativas atravessadas pela intencionalidade humanizadora, torna-se a maior e mais significativa ação de luta e resistência.

É nessa “pegada” que buscamos trazer, consubstanciadas nas narrativas dos/as educadores/as, de articulações teóricas e exercício de análise, as situações de tensões, disputas em torno de projetos de formação dos sujeitos. O capítulo também vislumbra a atenção que deve ser dada a como as ações cotidianas, quase imperceptíveis aos olhos de quem está mais

distante dos fazeres pedagógicos, podem ser configurar no campo da luta e resistência a projetos desumanizadores na sociedade.

4.1 A compreensão dos educadores acerca do Plano de Formação: reflexões e problematizações da experiência formativa na EFASA

As construções de sentidos são práticas educativas que têm fundamentação nas relações sociais. Quando entramos em contato com variadas formas de leitura e compreensão sobre o que nos cerca, lidamos com expectativas distintas e diversas. Além de ser uma constante, essa diversidade de leitura e compreensão acerca dos Plano de Formação realizado pelos/as educadores/as da EFASA, desvela traços de sua singularidade que muitas vezes não estão expostos. Nessa medida, o Plano de Formação é esse objeto que se torna passível de variadas formas de apreensão. É com base nessa argumentação que atentamos para o que educadores/as produziram de sentidos relativo ao Plano de Formação tendo as experiências e vivências na EFASA.

Os dois primeiros Círculos Dialógicos foram voltados para a produção e a socialização acerca da concepção que os/as educadores/as constituíram sobre do Plano de Formação no contexto da EFASA. No primeiro momento, educadores/as socializaram as palavras-chave que representam o PF, descritos no Quadro 3:

Quadro 3: Palavras representativas do PF para os/as educadores/as

Dimensão política	Dimensão pedagógica
Práxis	Mediações
Educação do campo	Educação integral
Mística	Troca de saberes
Resistência	Aulas práticas
Educação contextualizada	Habilidades
Empreendedorismo	Agroecologia
Protagonismo	
Sustentabilidade	

Fonte: arquivos da pesquisadora (2023).

Após a socialização das palavras-chave, buscamos fazer uma organização das palavras em torno de duas dimensões: a política e a pedagógica, com o intuito de demonstrar a

importância do PF dentro na Pedagogia da Alternância e na EFA. Além disso, esta organização ajudou no processo de análise crítica e da problematização inicial dos sentidos produzidos pelos/as educadores/as relativos ao Plano de Formação da Pedagogia da Alternância.

Dentre as palavras que caracterizam o Plano de Formação, no âmbito da dimensão política, destacamos as palavras práxis, educação contextualizada, e protagonismo, resistência. Conceber o Plano de Formação como práxis significa que o PF não está deslocado do contexto social do qual é parte, o da EFASA, uma vez que opera mediante uma finalidade objetiva e evidente: materializar processos formativos considerando o que os/as educadores/as elegeram como lema da EFA *Do campo para escola, da escola para vida*.

Desse modo, identificar o Plano de Formação como práxis, significa inferir que “[...] as mudanças das circunstâncias sociais e do próprio ser humano” (Mayoral, 2007, p. 337) podem ser concretizadas por meio de ações formativas cuja base organizadora assuma junção da teoria prática como condição essencial na formação dos sujeitos.

Essa compreensão do PF enquanto práxis dialoga com a análise de Begnami (1999, p. 15), quando afirma que o Plano de Formação evita “[...] a dissociação da prática com teoria, do trabalho e das experiências da vida com o estudo e a reflexão na escola”. É por meio de uma ação educativa contextualizada e fundamentada na práxis que o Plano se torna um instrumental orgânico qualificado para provocar e impulsionar processos formativos com condições de problematizar as relações sociais pré-estabelecidas na sociedade capitalista.

Consociada à palavra práxis, os/as educadores/as associam o PF também às expressões: educação contextualizada, educação do campo e resistência, demonstrando que o Plano tem relação com outras experiências educativas, tem suas raízes nas experiências vivenciadas no contexto educativo no meio rural.

Pensar o Plano de Formação como educação contextualizada e enquanto resistência implica dizer que esse instrumento problematiza a reorganização dos processos educacionais, considerando as vivências e experiências dos sujeitos em seus contextos sociais como ponto de partida das práticas educativas e do processo de produção do conhecimento (Souza, 2022). Significa também compreender que o espaço escolar não se constitui como único ambiente capaz de desenvolver processos formativos, reconhecendo a importância da implementação de processos educativos alicerçados na “[...] indissociabilidade entre ação-reflexão-ação do fazer pedagógico” (Andrade; Fernandes, 2016, p. 167).

No cotidiano da ação educativa na EFASA, os/as educadores/as, ao mesmo tempo em que concebem o Plano de Formação como educação contextualizada, apontam desafios que dificultam essa representação simbólica do Plano. De acordo com as narrativas, eles apontam

como desafio a utilização do

[...] livro didático que vem do MEC, que não traz essa vinculação com a comunidade. Na hora de explicar, discutir os conteúdos com os alunos, a gente consegue fazer isso. Mas na hora de exercitar, fazer um exercício, um trabalho, algo, eles acabam explorando o livro didático e fogem novamente do contexto... estamos buscando sempre trabalhar as questões, criando as questões e trabalhando com eles dessa forma, podendo fazer esse vínculo e contextualização para que eles possam enxergar aquele conteúdo dentro das atividades do campo (Círculo Dialógico, 2023).

Os relatos dos/as educadores/as demonstram existir tentativas para materializar processos formativos atravessados pela contextualização dos projetos educativos na EFASA, que acabam sendo dificultados pela utilização de livros didáticos descontextualizados e produzidos a partir de outras perspectivas teóricas e metodológicas, que se tornam as principais referências para estudantes e professores no processo de apropriação do conhecimento específico das áreas e na leitura do mundo.

Aprender o Plano de Formação na perspectiva da educação contextualizada torna necessário considerá-lo como projeto alternativo contra-hegemônico cuja iniciativa de transformação social seja capitaneada pelos camponeses, tendo como base a totalidade concreta como base de identificação dos problemas nas esferas sociais (Medeiros, 2011).

Quando os/as educadores/as associam o Plano de Formação à expressão resistência, reafirmam o papel político do PF e da própria EFA na defesa de uma educação comprometida com a formação crítica dos jovens do campo, assim como reafirmam o protagonismo dos educadores, educandos e das famílias na construção de um projeto educativo contra-hegemônico, forjando na organização social das comunidades e comprometido com a transformação social do campo.

De acordo com Gimonet (2007), um dos princípios fundamentais do Plano de Formação é a garantia do protagonismo das famílias, educadores/as e educandos/as, como meio de garantir processos formativos organizados com base na realidade das famílias. Nesse sentido, sinonimizar o Plano de Formação com o termo protagonismo desvela a opção da organização educacional na EFASA voltada para o projeto de educação cujos sujeitos são legitimados como um produto social e histórico, resultado do desenvolvimento histórico da sociedade (Chagas, 2012). Assumir processos educacionais que atendem ao requisito básico do protagonismo dos sujeitos em todos os atos de organização da ação educativa é primar pela

[...] questão do protagonismo frente a essa nossa luta como também a questão de dos nossos alunos se tornarem protagonistas lá na vida dele na prática deles na comunidade onde quer que eles forem...é algo muito importante e algo que a gente trabalha bem aqui com os alunos, a gente busca fortalecer esse ponto” (Círculo Dialógico, 2023).

O protagonismo de que falam os/as educadores/as com relação à formação dos estudantes está circunscrito aos espaços de atuação direta desses estudantes, nas vivências dentro e fora do ambiente escolar. Fica subentendido que a preparação dos estudantes como protagonistas no desenvolvimento de seus processos históricos, como ser social, está voltada para a vida em comunidade. Esse elemento abre discussões acerca do princípio fundamental nos CEFFAS: a garantia do protagonismo significativo dos alternantes em todos os momentos destinados à organização da ação educativa na EFA (Gimonet, 2007; Begnami, 2003; Burghgrave, 2006; Queiroz, 2006).

Por outro lado, os/as educadores/as deixam evidente existir o comprometimento em tornar os alternantes sujeitos protagonistas. Atrair a concepção de Plano de Formação pelo viés protagonista, em certa medida evidencia a disposição desses/as educadores/as em buscar consubstanciar ações que possam exercitar objetivamente a luta dos/as educandos/as pela condução de suas vidas no ambiente sócio/familiar/profissional/comunitário.

Compreender o Plano de Formação enquanto instrumento que fomenta e reafirma o protagonismo dos sujeitos também atribui a primazia na condução de todas as ações voltadas para a formação dos/as educandos/as na EFASA. Essa é uma questão complexa, tendo em vista que no cotidiano da EFASA, a dianteira no controle da gestão administrativa e pedagógica não é do Plano de Formação, ficando à cargo das diretrizes da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), alinhadas com a BNCC.

O protagonismo como representação simbólica do Plano de Formação perpassa pela analogia referente a uma das categorias freirianas, a autonomia. Pelas lentes freirianas, a formação para autonomia prepara os sujeitos para serem “capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações [...]” (Freire, 2011, p. 51). A função política-pedagógica do Plano de Formação, nesse sentido, prepara os sujeitos, educandos e educadores, para significativa intervenção no mundo, formação não para adaptação no mundo, mas inserção (Freire, 2011), que cria sujeitos comprometidos com as problematizações e transformações das relações sociais fundadas nas desigualdades e exclusão.

Nesta perspectiva do protagonismo e da autonomia, torna-se necessário discutir sobre a participação significativa dos sujeitos na elaboração de um Plano de Formação que se reafirme por meio de uma pedagogia “[...] que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (Freire, 2011b, p. 43). Assim, o Plano de Formação enquanto protagonismo reivindica o destaque no envolvimento objetivo dos sujeitos na condução da organização e processamento das ações educativas.

Diante deste contexto, vale refletir sobre o papel realmente exercido pelo PF e pelos/as

educadores/as das EFAs na reafirmação da autonomia e do protagonismo das EFAs na formação dos sujeitos críticos, diante de um contexto sociopolítico e econômico marcado pelos ideais neoliberais, que detêm o controle das políticas e práticas educativas como uma de suas estratégias de dominação, através da imposição de políticas curriculares e de avaliação que restringem o papel da escola, dos/as educadores/as e das próprias famílias na condução dos processos educativos.

Retomando a análise acerca das palavras-chave destacadas pelos educadores referentes à concepção do Plano de Formação, temos o termo resistência como juízo atribuído a ele. O território camponês tem sido palco de tensões e disputas em torno dos projetos de desenvolvimento implementado neste território representando, por um lado, pelo agronegócio, capitaneado pelas oligarquias agrárias e, por outro, pela agricultura camponesa, associada às lutas dos movimentos sociais, que têm como princípios básicos a sustentabilidade ambiental, social, cultural e econômica, a cooperação, justiça social e a defesa da vida do campo. Neste contexto, surgem também as disputas em torno dos projetos de educação construídos neste espaço voltados à formação crítica ou não dos camponeses.

O Plano de Formação como instrumental de resistência deve fomentar a implementação de práticas educativas que favoreçam a tomada de consciência dos sujeitos do campo acerca das condições históricas de exclusão instruídas neste território, possibilitando o engajamento dos jovens e das famílias na luta pela transformação social efetiva.

Os/as educadores/as, ao estabelecerem essa relação intrínseca entre o Plano e a dimensão política da resistência, possivelmente devem ter percebido que as singularidades do Plano em transitar em espaços/tempos formativos favorece a construção de uma educação que prepara os jovens para o processo de resistência ao projeto do agronegócio, que atua para que o campo seja esvaziado das populações camponesas.

Nessa perspectiva, os/as educadores/as, ao identificarem no Plano de Formação a representação da dimensão política da resistência, atribuem a ele a incumbência de resistir a projetos educativos que reforçam o processo de exploração no campo, conforme evidenciam no relato abaixo:

[...] resistência é um símbolo desse momento. O Plano de Formação é a resistência, é o poder de sonhar com uma coisa diferente dessa que a gente tem hoje. Se a gente perder esse poder de sonhar, como que a gente pode alcançar se a gente se conformar com o que nós temos hoje, aí uma coisa dentro da gente vai ser exaurir, que é a própria vontade de viver (Círculo dialógico, 2023).

Nessa perspectiva, os/as educadores/as reafirmam o caráter político do Plano de Formação que, ao resistir aos velhos projetos educativos tradicionais, associados à Educação Rural, apontam novos caminhos políticos e pedagógicos a serem trilhados nas EFAs visando à

construção de conhecimentos que reafirmem os sonhos dos camponeses associados à superação dos processos históricos de exclusão e à construção de outro modelo de desenvolvimento pautado na sustentabilidade e na justiça social.

A representação do Plano de Formação como resistência pode se configurar como uma das possibilidades educativas, pelo menos para problematizar a predileção pela monocultura, a mão de obra barata e assalariada dos camponeses nos grandes empreendimentos do agronegócio, a exploração dos recursos naturais de modo arbitrário e a concentração de terras, entre outras questões materializadas pelo projeto do agronegócio para o campo. Além disso, reafirma sua dimensão política de enfrentamento por alternativas educativas com as populações camponesas. Alternativas essas que tensionam a negação de outras possibilidades formativas.

Dentre as palavras destacadas pelos/as educadores/as, no Quadro 3, que simbolizam o Plano de Formação, os/as educadores/as verificamos ainda que o PF é associado à mediação, educação integral, troca de saberes, aulas práticas, habilidades e agroecologia. O Plano de Formação, entendido como mediação, possivelmente esteja relacionado ao fato de ele transitar entre tempo/espços formativos, favorecendo as trocas de experiências e os intercâmbios de saberes e das vivências dos sujeitos com o saber escolarizado.

Dessa maneira, a visão dos/as educadores/as está em sintonia com a reflexão de Begnami (1999), ao identificarem o Plano de Formação como mediação. Para o autor, o PF estabelece a mediação das mediações pedagógicas (Instrumentos Pedagógicos) da Pedagogia da Alternância que, além de transitar em tempos/espços educativos, pode gerar possibilidades de reflexão crítica, problematização e intervenção na realidade pelos sujeitos.

Os/as educadores/as, ao longo da trajetória de constituição da atividade didático/pedagógica na EFASA - PI, produziram sentidos acerca do Plano de Formação enquanto instrumental singular da Pedagogia da Alternância. Em virtude disso, durante os Círculos Dialógicos, instigamos os/as educadores/as que discutissem em grupo sobre uma definição mais elaborada acerca do Plano de Formação, a partir do diálogo crítico com os sujeitos acerca de suas experiências e vivências como educadores/as na EFASA.

Desse modo, os/as educadores/as construíram e socializaram suas produções acerca da compreensão sobre o Plano de Formação, conforme descritas abaixo:

[...] a respeito do nosso Plano de Formação, [...] chegamos uma espécie de consenso da importância dele. Então, a gente observa que o Plano de Formação é **esse norteador** pra nossa **escola**, para **nossos instrumentos**. Então, é a partir desse Plano de Formação que a gente tenta **contextualizar** com a realidade dos nossos alunos. Então, a gente propôs aqui que ele é importante porque faz essa associação da realidade, do aluno, na família, na comunidade e na escola. Então, é a partir desse Plano de Formação que a gente consegue tá inserido nossos eixos, uma rede que tá interligada. Então, associando essa realidade do aluno, das famílias, Comunidade e a

escola. Então é são instrumentos que dá credibilidade e um diferencial pra EFASA... aqui pra gente, a gente tenta ser diferente, fazer diferente (Círculo Dialógico, 2023).

Peça fundamental, ele é o horizonte, [...] então, é lá que estão os temas geradores, as articulações com os temas geradores e os conteúdos. É lá que está prevendo também toda uma agenda de acontecimentos. Tudo acontece numa agenda de fato, de encontros, de articulação com as famílias, com as comunidades, com os próprios alunos, de atividades retorno está tudo no Plano de Formação. [...] numa EFA, o Plano de Formação é tão importante quanto o Projeto Político Pedagógico da escola, só que mais claro os objetivos, vislumbrando o que a escola deseja (Círculo Dialógico, 2023)

[...] é no Plano de Formação que está escrito o que deve ser ensinado, quais são os objetivos, quais são os valores que devem ser seguidos. E aí a gente incita os princípios da Pedagogia da Alternância e os princípios da Educação do Campo (Círculo Dialógico, 2023).

Os relatos revelam a centralidade que o Plano de Formação ocupa no projeto educacional desenvolvido através da Pedagogia da Alternância. Sua relevância reside no fato de ele se configurar como norteador das ações educativas dentro da EFASA. Essa compreensão dos/as educadores/as acerca do Plano identifica-o como essencial na ação educativa de uma EFA, pois é com esse instrumental político-pedagógico que a associação da realidade e a ação formativa entrelaçam o ser/fazer ação educativa de modo diferenciado do projeto de educação de cunho mais tradicional.

Na visão dos/as educadores/as, o Plano de Formação é essencial ao fazer educativo dos sujeitos em alternância, pois faz a mediação entre as diferentes atividades desenvolvidas nos diversos tempos e espaços de formação. Neste caso, um dos traços identitários do Plano de Formação é sua atuação na contextualização das vivências e experiências dos/as educandos/as, configurando-se como uma das marcas significativas na formação em alternância.

Os/as educadores/as destacam, ainda, que o Plano de Formação exerce o papel de norteador, tanto para atividade didático/pedagógica na escola, quanto para os Instrumentos Pedagógicos da alternância.

Os/as educadores/as destacam também o papel estratégico exercido pelo PF na organização dos temas geradores e na articulação entre os temas e os conhecimentos com as diferentes áreas do conhecimento e com os conhecimentos oriundos das práticas sociais dos camponeses. Neste caso, este instrumento é capaz de transitar entre as ações presentes e ações potenciais do Plano de Formação, tornando-os processos educativos com os camponeses com probabilidades concretas para criar processos educativos que transite entre o meio sócio/familiar/profissional/comunitário e espaço escolar.

Os relatos dos/as educadores/as também evidenciam que o Plano de Formação prevê as articulações com famílias, segmento prioritário, princípio fundamental em uma Escola Família. Essa articulação fica circunscrita ao campo da previsão, pois os/as educadores/as afirmam:

“Nós não conseguimos ainda um espaço de promoção para debater a pedagogia da alternância com as famílias” (Círculo Dialógico, 2023).

Durante as discussões nos Círculos Dialógicos, os/as educadores/as destacaram também que o PF tem possibilitado que o processo de formação dos jovens alternantes na EFASA possa contemplar a “[...] formação política a partir da participação dos movimentos sociais e políticos na cidade-estado” (Círculo Dialógico, 2023). Dessa forma, o Plano de Formação resguarda a função política/pedagógica, atribuindo aos processos formativos as possibilidades de potencializar atividades, movimentos que fazem frente à uma educação alienadora.

4.1.1 A função política/pedagógica do Plano de Formação: ação formativa comprometida com as transformações da realidade

Tanto a função política quanto a pedagógica são dimensões que acrescentam ao Plano de Formação o caráter metodológico, correlacionado com a práxis educativa que cria condições favoráveis a uma educação comprometida com tendência à mobilização para transformações da realidade. Via de regra, a função política/pedagógica do Plano de Formação problematiza a pseudoneutralidade e o descomprometimento com a educação atravessada pela politização dos sujeitos no ambiente escolar.

A função política do Plano de Formação tem vinculação com as questões trazidas por Begnami (1999) ao demarcar a intencionalidade educativa desse Plano no contexto das EFAs. O autor questiona: Aonde a EFA quer chegar com o processo educativo? Para que projeto de ser humano? Para que Projeto de escola? Para que projeto de sociedade? Para que Projeto de Campo? (Begnami, 1999, p. 1). Responder as essas indagações perpassa pela compreensão da intencionalidade do Plano de Formação na EFASA.

Durante as discussões nos Círculos Dialógicos, procuramos refletir com os/as educadores/as sobre a finalidade do plano de formação e sua tarefa política na consolidação do projeto político e pedagógico da EFASA. Para os/as educadores/as, o PF:

[...] serve pra nos fortalecer e intermediar a escola com os alunos aproximar essa escola da realidade dos educandos e preparar eles para a vida. Então, a gente tentou colocar no Plano de Formação o que a gente quer fazer de fato. A nossa prática. Levando em conta o que a gente já realiza e o que a gente precisa realizar...então com ele a gente está buscando transformar a vida desses meninos (Círculo Dialógico, 2023).

A narrativa dos/as educadores/as expõe a dupla finalidade e intencionalidade do Plano de Formação. O fortalecimento do trabalho dos/as educadores/as enquanto condutores dos processos de formação na EFASA e a chance de aproximação do espaço escolar, reduto de atuação por excelência dos/as educadores/as, dos estudantes nos contextos social, familiar,

profissional e comunitário. Uma complexidade emerge nessa finalidade, pois partimos do princípio de que essa aproximação já é efetiva na medida em os educandos adentram na EFASA, a julgar pelo que apontam Silva (2006, 2009) e Burghgrave (2003). A organização da prática dos/as educadores/as é outra finalidade circunscrita ao Plano de Formação, prática que demarca veracidade no trabalho educativo desses sujeitos na EFASA. Outra finalidade atribuída ao Plano é:

Fazer essa mediação da escola...fazer com que tenha sentido essa escola na vida deles e na nossa também é isso...a importância do plano de formação...tem sido um dos meios que a educação do campo acabou se apropriando para levar educação e juventude rural...é no Plano de Formação que estava escrito o que deve ser ensinado, quais são os objetivos, quais são os valores que devem ser seguidos... E aí a gente incita os princípios da pedagogia da alternância e os princípios da educação do campo” (Círculo dialógico, 2023).

A partir do que relatam os/as educadores/as, o Plano de Formação confere significação aos processos de educação na EFASA. O modo como o Plano organiza as intervenções didático-pedagógicas na escola, qualificam-no como instrumento de fortalecimento da EFA enquanto escola que trabalha educação do/no campo. Ainda que não desfrute de consistência normativa oficial, o Plano de Formação na compreensão dos/as educadores/as opera pela lógica de que a educação está intrinsecamente atravessada pela vida concreta dos sujeitos. Como instrumental mediador entre a realidade e o espaço escolar (Nosella, 2012), o Plano de Formação sistematiza, registra, qualifica e organiza o percurso formativo técnico/profissionalizante dos/as educandos/as na EFASA. A convivência e as experiências como educadores/as da EFASA contribui para que esses sujeitos compreendam o Plano de Formação como instrumental responsável pela materialização significativa dos princípios da Pedagogia da Alternância.

As narrativas dos/as educadores/as apontam sinais da função política do Plano de Formação quando as práticas desses sujeitos são pensadas e organizadas no Plano a fim de impactar na vida dos/as educandos/as a partir da expectativa de transformação. Os sinais do papel político no Plano de Formação ganham expressividade no relato dos/as educadores/as quando estes/as afirmam-no como instrumental que busca estimular e incentivar a materialização dos princípios tanto da Pedagogia da Alternância como da Educação do Campo.

4.2 O processo de construção e implementação do Plano de Formação da EFASA

Os referenciais teóricos que orientam a construção do Plano de Formação demonstram que este instrumento tem como base o diagnóstico da realidade e a observação sobre a disposição de temáticas geradoras que precisam nortear os processos educativos a partir de uma articulação interdisciplinar do conhecimento (Begnami, 1999). Nesta perspectiva, o suporte

estrutural do Plano de Formação está vinculado à dinâmica da práxis, ou seja, do movimento dialético entre prática-teoria-prática – esse é o ponto de partida para sua construção.

Em virtude disso, Begnami (1999) apresenta uma estrutura básica que deve constituir o Plano de Formação. Para os autores, o PF precisa contar com objetivos geral e específicos, conteúdos vivências, que se referem aos Instrumentos Pedagógicos da alternância. Neste caso, o Plano de Formação das EFAs precisa articular-se com conteúdo definidos na Base Nacional Comum e, no caso específico das EFAs, com os conteúdos da base técnica, relacionada com os conhecimentos da Educação Profissional, principal itinerário formativo da EFAs (Begnami; Gimonet, 1999).

Além disso, o eixo gerador, os Instrumentos Pedagógicos, capitaneados pelo PE, e as disciplinas da Base Comum e da parte técnica, são outros elementos que compõem as partes integrantes do Plano de Formação. Begnami (1999) enfatiza, ainda, que um Plano de Formação precisa sistematizar o itinerário entre a vida cotidiana e vida escolar, o processo de ensino aprendizagem (ver/observar/descrever/questionar/buscar respostas/confrontar com a realidade e experimentar), a atuação dos Instrumentos Pedagógicos, a coerência no percurso formativo, são desenhadas pelo autor como consequências subentendidas no Plano de Formação da Alternância.

Begnami (1999) ainda apresenta os passos para estruturação de um Plano de Formação, que tem como passo inicial a construção do diagnóstico da realidade territorial onde está situada a EFA, bem como a definição da finalidade educativa, socialização e ratificação do Plano de Formação entre todos os sujeitos que materializam a Pedagogia da Alternância. Neste contexto, Gimonet (2007) defende que uma das características primordiais do Plano de Formação é a manutenção do princípio da unidade nas diferenças, a conjunção necessária entre o que apresenta o programa oficial e os traços da realidade assegurados pelos PFs.

Diante deste cenário, compreendemos que o processo de construção do Plano de Formação configura-se como uma atividade política de extrema importância dentro de uma EFA, pois dependendo da forma como este Plano é construído e dos sujeitos envolvidos neste processo, podemos compreender os rumos que o projeto educativo desenvolvido na instituição vai tomar e as finalidades implícitas neste trabalho.

Desta forma, o processo de construção do Plano de Formação da EFASA foi um dos temas de diálogo durante os Círculos Dialógicos. A partir das reflexões coletivas empreendidas em torno deste processo de construção, tivemos uma ideia da riqueza deste trabalho, bem como das possibilidades e dos desafios quanto à implementação de uma proposta educativa que atendesse aos princípios da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo.

De acordo com os/as educadores/as, o processo de construção do Plano de Formação da EFASA aconteceu durante o período da pandemia da COVID-19, quando os/as educadores/as sentiram a necessidade de repensar o projeto educativo da escola, conforme relato abaixo:

Em plena pandemia, com essa necessidade de repensar as nossas ações. Aí quando a gente pensou em repensar nossas ações, aí nós pensamos: cadê o Plano de Formação? Então, nós percebemos que a gente não tava alinhado com o que é de fato a Pedagogia da Alternância, porque a gente tava sempre voltado para um dos instrumentos da Pedagogia, Plano de Estudo. É como se a Pedagogia fosse só ali o Plano de Estudo, que realmente ele direciona todos os outros instrumentos da Pedagogia da Alternância. E a gente começou a discutir o que é a Pedagogia, foi que fomos perceber que algumas coisas que a gente vê que não tava acontecendo. Então, o Plano de Formação é esse documento que direciona, que faz todo esse alinhamento dentro da Pedagogia. Se não tá com o Plano de Formação feito, se não tá dentro da escola atuando de acordo com esse Plano de Formação, então não tem a Pedagogia da Alternância. Nós percebemos que a nossa escola tava de certa forma sem ter esse direcionamento.

Os/as educadores/as evidenciam que do contexto de crise sanitária, desencadeado pela pandemia da COVID-19¹⁸, marcado pelo isolamento social, surgiu a necessidade de se repensar as práticas educativas desenvolvidas nas escolas, com a implementação das aulas remotas. Este contexto levou a equipe pedagógica da EFA a refletir sobre o projeto mais amplo da instituição, e com isto, perceberam a falta de ressonância das práticas educativas desenvolvidas na EFASA com os fundamentos da Pedagogia da Alternância.

De acordo com o relato dos/as educadores/as, a alternância sem o Plano de Formação significa o desalinhamento com os princípios da Pedagogia da Alternância, que englobam a gestão compartilhada entre educadores/as e as famílias, a articulação efetiva entre os saberes da experiência e os saberes escolares (Gimonet, 2007). Outro agravante na falta do Plano de Formação na condução das ações formativas na EFASA repousa no risco da alternância vivenciada na EFASA consistir em “[...] uma justaposição de diferentes atividades” (Silva, 2009, p. 280).

As afirmações dos/as educadores/as evidenciam algumas nuances quanto à atuação do Plano de Estudo em relação ao submisso do Plano de Formação no contexto da EFASA. Dentre as nuances, destacamos duas forças: Plano de Formação e Plano de Estudo, que tendem à colisão didático/metodológico ou em contrapartida, causam tensionamentos internos ao entendimento sobre o significado do projeto Pedagogia da Alternância. Estamos nos referindo às afirmações nas narrativas dos/as educadores/as quando esses asseveram que o instrumental de referência para materializar a ação educativa e pedagógica na EFASA foi historicamente assumida pelo PE.

¹⁸ A pandemia da COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, teve início em dezembro de 2019, na China, e rapidamente se espalhou pelo mundo, resultando em mais de 700 mil mortes no Brasil.

Outra nuance que se desvela nas narrativas dos/as educadores/as é que o Plano de Estudo acabava exercendo o controle na atuação dos outros Instrumentos Pedagógicos. Quando os sujeitos enfatizam, em seus relatos, que iniciaram os estudos sobre a Pedagogia da Alternância como prerrogativa na preparação para construção do Plano de Formação, ocorre a percepção de uma aparente inexistência do Plano de Formação no contexto das relações pedagógicas, didático/metodológica na EFASA. A aparente inexistência do Plano de Formação se dilui quando os/as próprios/as educadores/as certificam a atuação do PE, um dos instrumentais que compõe o referido Plano.

Todavia, na medida em que os/as educadores/as afirmam que a ausência do Plano comprometia a autenticidade da Pedagogia da Alternância, também afirmam que o PE conduziu as ações didático/metodológicas na EFASA, identificando esse instrumental primordial da Pedagogia da Alternância. Além disso, os participantes da pesquisa afirmam que eles acabavam vivenciado o Plano de Formação na vivência concreta da escola, tendo o PE para articular as práticas educativas, conforme relato abaixo:

Plano de Formação da práxis, da vivência...então ia se testando temas, ia se fazendo com os alunos, ia se reconstruindo ia se debatendo...mas ele nunca foi documentado enquanto Plano de Formação mesmo...e aí, a uns três anos atrás, mais ou menos a gente começou esse processo de fato de construção...o Plano de Formação no primeiro momento...ele foi quase que um processo repensar e reencontrar o que era o que era a nossa escola, a gente pôde sentar e repensar: o que nós somos? O quê que a gente ser? Quê caminho a gente quer seguir? (Círculo Dialógico, 2023).

Verificamos que os/as educadores/as conferem ao PE a tarefa de orquestrar os processos educativos e pedagógicos dentro da EFA que, segundo eles/as, permite a vivência do “Plano de Formação da práxis, da vivência”, concedendo ao PE a condição dialógica na perspectiva freiriana, que tem como ponto de partida a “[...] inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (Freire, 2017, p. 53).

Neste contexto, a partir dos Planos de Estudos, se instaurou a busca por temáticas que produzissem os PEs, desencadeando processos pedagógicos de testagem de temas, com o envolvimento dos/as educandos/as no processo de reconstrução e dos debates em torno dos temas propostos para o PE. Desse modo, os debates gerados neste processo de definição dos temas e da elaboração das estratégias de articulação das práticas educativas nos diferentes tempos e espaços, entre os próprios educadores durante o percurso didático/metodológico oportunizado pelo PE, faculta o movimento dialógico que salvaguarda um dos princípios da Alternância que é a garantia de inserção da realidade dos sujeitos nos processos de formação.

Este cenário marcado pela ausência do Plano de Formação capaz de conduzir as decisões políticas e pedagógicas na EFASA gerou um desconforto na equipe, despertando os/as

educadores/as para a necessidade se aprofundarem os estudos sobre o PF e iniciarem sua construção. De acordo com o relato dos educadores, o processo de construção do Plano foi realizado a partir de algumas etapas, conforme descrito nos depoimentos a seguir:

A primeira etapa que nós fizemos foi estudar os pilares da pedagogia da alternância, retomar alguns conceitos...no primeiro ano, a gente meio que estudou. Tivemos três encontros, mais ou menos, três, quatro encontros, discutindo os eixos, e mais para o meio do ano, a gente dividiu em grupos por curso, porque nós não temos 01 Plano de Formação, nós temos 04 Planos de Formação, porque...o Plano de Formação foi pensado para cada curso técnico da escola. Então, a gente tem um Plano de Formação para agropecuária, um Plano de Formação para zootecnia, um Plano de Formação para hospedagem, e um Plano de Formação para agroindústria. Não tinha como pensar isso de uma vez só, com uns 30, 40 professores. Então foram montadas pequenas equipes com 7, 8 professores, cada um com uma pessoa para ser o secretário do momento, e a gente fazia em reuniões separadas, esses grupos, durante a semana, e marcávamos um dia de retorno para apresentar para o coletivo que cada um construiu, de ideia de plano de estudo, de atividades de retorno, de que disciplina poderia dar uma aula complementar dentro da sua carga horária, sobre o assunto do plano de estudo estudado, o que o Serão poderia trazer na parte da noite como reforço e aprofundamento. Então, nós tínhamos...várias tabelas que a gente foi montando ao longo desse ano. Foram, assim, dois anos montando isso, até que saiu a versão mais final do texto a ser socializada (Círculo dialógico, 2023).

Avaliamos como interessante a iniciativa do grupo em iniciar o processo de construção do Plano de Formação a partir de estudo e aprofundamento sobre os princípios constituintes da Pedagogia da Alternância e, com base nestes estudos, dar início discussões sobre os eixos. A dinâmica utilizada pelos/as educadores/as foi assentada na disposição de grupos/equipes de trabalho. O procedimento utilizado cumpriu com prerrogativa em oportunizar a participação significativa de todos os/as educadores/as. Os sujeitos também informaram a existência de quatro Planos de Formação Agropecuária, Agroindústria, Hospedagem e Zootecnia. A existência de quatro Planos de formação pode significar, por um lado, a descentralização e observância peculiar acerca das especificidades que cada curso. Entretanto, pode significar também a fragmentação nos processos que deveriam colidir e interagir segundo uma perspectiva mais integral e humanizadora.

Neste trabalho de construção do Plano de Formação, os/as educadores/as se debruçaram na escolha e definição dos eixos e temas geradores, na definição do papel dos Instrumentos Pedagógicos, com centralidade no PE, e suas articulações com as disciplinas do currículo oficial, conforme demonstrado na narrativa abaixo:

[...] uma das coisas que a gente pensou para fazer o Plano de Formação é que [...] ele alinha os planos de estudo, as temáticas, os temas geradores, com a base comum. E aí, a gente já estava pensando na base comum pautada na BNCC. Por isso, uma das coisas que a gente sempre procurou alinhar no plano foi que assunto, que matéria, que conteúdo pode se alinhar com os temas geradores. [...] nós tínhamos uma coluna no nosso plano de formação, que são as atividades a serem feitas dentro da sessão. Nós colocamos, por exemplo, disciplina tal, trabalhar tal conteúdo, que conseqüentemente está dentro daquelas habilidades e competências específicas. Então, a gente procurou alinhar isso, o que era pedido da base comum, engatando com os temas geradores dos

planos de estudo. Então, isso foi feito em todas as séries, em todos os cursos, já que a gente tem, na verdade, quatro planos de formação, um para cada curso da EFA, não é apenas um plano (Círculos Dialógicos, 2023).

Alinhar significa colocar algo em conjunto ou numa unidade para realizar aproximações entre os traços semelhantes. A preocupação dos/as educadores/as em alinhar elementos do Plano de Formação com elementos presentes na BNCC pode se configurar como estratégia de sobrevivência das especificidades da Pedagogia da Alternância na EFASA, ou seja, garantir a ação dos Instrumentos Pedagógicos. Os relatos do Círculo Dialógico retratam dois alinhamentos, um interno e outro externo. O alinhamento interno diz respeito à ação intrínseca ao Plano de Formação, que é ordenamento em seu próprio circuito dos traços inerentes ao Plano de Estudo: temáticas e temas geradores. Os temas geradores são componentes do Plano de Estudos (PE), desencadeiam a pesquisa propriamente dita.

A operacionalidade dos temas geradores, matriz fundamental do Plano de Formação e dos Planos de Estudos, remete aos processos de ação educativa atravessados pelas possibilidades reais de provocar nos sujeitos o comprometimento com as transformações sociais. A rota educativa que o Plano de Formação se propõe a efetivar no bojo da educação no território camponês distingue-se do projeto formativo focado nas habilidades e competências, baluarte da BNCC. O Plano de Formação, por meio do PE, se configura com abertura para possíveis transformações da realidade. No caso, as competências e habilidades conformadas na BNCC têm como finalidade essa intencionalidade? Essa problematização abre discussões acerca das relações contraditórias que possivelmente estabelecem uma articulação entre os temas geradores e os arranjos educativos demarcados pela formação para competências e habilidades defendida como projeto educacional da BNCC.

A partir deste trabalho coletivo, a equipe pedagógica e os/as educadores/as da EFASA conseguiram definir os componentes estruturais do Plano de Formação que deverão orientar o trabalho educativo desenvolvido na escola, buscando atender aos princípios básicos da alternância de tempos e espaços educativos, conforme os componentes apresentados no Quadro 4.

Quadro 4: Eixos geradores e Temas geradores do Plano de Formação/EFASA

	Ensino Médio técnico profissionalizante	Eixo gerador	Temas geradores
Curso - Agropecuária	1ª série	Formação política e social	1.Família e Comunidade: diversidade cultural e relação com a terra
			2.Organização social
	2ª série	Produção e desenvolvimento sustentável	1. Alimentação, Saúde e Reprodução.
			2: Produção, beneficiamento, gestão e empreendedorismo.
	3ª série	Comercialização, serviços e protagonismo juvenil	1. Serviços, comércio, gestão e projetos
			2. PPJ- Sistematização, defesa e apresentação de resultados

Fonte: Síntese da pesquisadora sobre os elementos do Plano de Formação - EFASA (2022).

Nos componentes disponibilizados no Quadro 4, eixo gerador e temas geradores, fica evidente que o Plano de Formação se materializa em função da dinâmica que sistematiza o Instrumento Pedagógico. Nessa constatação é mantida a centralidade no PE como condutor dos processos de formação na EFASA. Os eixos presentes no PF colocam-se como dispositivos mediadores das temáticas geradoras do PE. Para Nosella (2014), os temas geradores são importantes para o processo de conscientização dos/as educandos/as acerca das problemáticas da realidade vivenciada por eles e suas famílias nos meios social, familiar, profissional e comunitário.

A função básica e fundamental dos eixos geradores é constituir os elementos que mobilizem a dinâmica do percurso educativo dos sujeitos (Freire, 2017). Os eixos não surgem de imediato; nos relatos anteriores, os/as educadores/as afirmam que precisaram disponibilizar “[...] três encontros, mais ou menos, três, quatro encontros, discutindo os eixos” (Círculo

Dialógico, 2023).

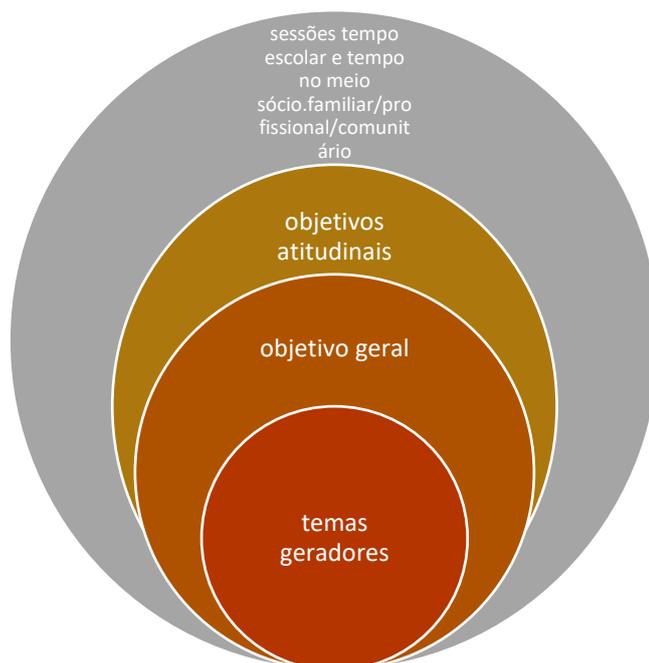
A estrutura do Plano de Formação expressa no Quadro 4 comunica de maneira implícita a existência de uma lógica que atravessa a finalidade da ação educativa na EFASA. É uma educação pautada na preparação cidadã, técnica e empreendedora. Esses direcionamentos têm como paisagem os sentidos que uma formação político-social, técnica que tem como produto a apresentação de projeto destinado a estimular o empreendedorismo que se traduz no Projeto Profissional do Jovem (PPJ).

A disposição dos eixos desvela relações fronteiriças que a organização do PF estabelece quando define, por exemplo, o eixo – Formação política e social – para o primeiro ano de ingresso dos/as educandos/as na EFASA e os eixos Produção e desenvolvimento sustentável e Comercialização, serviços e protagonismo juvenil para os anos finais.

Neste caso, ações educativas da EFASA são voltadas para desencadear nos/as educandos/as uma formação política e social, uma vez que os eixos voltados para a apropriação técnica estão circunscritos ao tempo de ensino-aprendizagem no segundo ano de estadia na EFASA. A última etapa da preparação técnica profissionalizante é direcionada pelo eixo que potencializa a preparação do PPJ, como produto de conclusão do curso.

É nesse movimento de vai e vem que o Plano de Formação conforma em sua estrutura com os temas geradores que norteiam a produção dos PEs pelos/as educandos/as. Os temas geradores são compreendidos como elemento essencial no Plano de Formação, pois são eles que materializam o ciclo do PE com intencionalidade de impactar na preparação cidadã/técnica dos/as educandos/as, conforme podemos verificar na Figura 19.

Figura 19: Os temas geradores como núcleos basilares e essenciais do Plano de Formação



Fonte: Organização da pesquisadora com base no Plano de Formação/EFASA (2022).

A identificação dos temas geradores como núcleo essencial do PF diz respeito à tarefa que esses desenvolvem nos processos didáticos/metodológicos da alternância: a de provocar a efetivação da construção do PE. A estruturação que o Plano de Formação sistematiza apresenta o campo de atuação dos temas geradores através das questões que significam objetivamente o PE. É essencial aos temas geradores a articulação entre sessão escolar e meio socioprofissional. Segundo Begnami (1999, p. 12), os temas geradores são responsáveis pela integração dos “[...] conteúdos dos diversos componentes curriculares, promovendo a interdisciplinaridade”.

Os/as educadores/as demonstraram que o Plano de Formação está sempre aberto para as adequações às demandas e necessidades da escola e das comunidades, principalmente com relação aos temas geradores. Nos relatos, eles evidenciam que os temas geradores passaram por processo de mudanças no contexto educativo da EFASA, conforme relato a seguir:

Uma coisa que nós fizemos no ano passado foi discutir e avaliar, pelo menos com os alunos no final do ano os temas geradores dos Planos de Estudo. Então, nós temos alguns temas desse ano que já foram mudados a pedido deles, então a gente apresentou pra eles...na verdade foi mais uma noite de avaliação no Serão...a gente propôs basicamente assim: que tema você mais gostou? Que tema você menos gostou, e qual você tiraria?...pra não ter mais. Então a partir dessas respostas a gente percebeu que tinha temas repetidos...o título era diferente, mas o conteúdo vinha do mesmo jeito. Então a gente juntou os temas que eram repetidos, eles propuseram outras ideias...a gente trouxe, depois quando apresentamos para os professores a gente percebeu uma coisa tenham temas que estavam num curso mas que devia ser de todo mundo...não fazia sentido tá lá...um dos temas que era, por exemplo, do curso de turismo é economia solidária...então gente fez a reunião...e pensou (pausa)...mas isso aqui tinha que ser de todo mundo...economia solidária...ela não pode ser debatida no curso de turismo...então a gente tirou do segundo ano e trouxemos para primeiro ano...porque

nós criamos um acordo interno, o primeiro ano vai ter temas comuns...primeiro ano vão ser temas nivelados, porque vão ser temas de formação política e social, então a gente fez um acordo...política e sociedade é no primeiro ano, segundo ano técnico, eixos geradores que faça pensar produção, terceiro ano etapas do PPJ. Então, a gente fez esse acordo...e isso unificou bastante...então, as vezes tem colocação em comum que a gente junta todos os primeiros anos...tanto pra produzir Plano de Estudo, tanto pra apresentar coletivamente...e é uma coisa que tem dado bastante certo (Círculo Dialógico, 2023).

Verificamos que a partir das observações e análises acerca dos temas geradores e sua relação com a realidade, os/as educadores/as despertam para a necessidade de alteração destes temas, com base em uma análise mais particularizada sobre esses temas, selecionados por eles próprios para alicerçar a confecção do PE.

O movimento avaliativo efetivado no Serão, talvez não contasse com relevantes contribuições e achados a despeito dos temas geradores externados através da reflexão crítica e problematizadora dos/as educandos/as. Isso também demonstra que os processos avaliativos resguardam possibilidades de correção de rota pedagógica, além de serem uma ação pedagógica que encarna mediação nas relações educativas e sociais, alternado o curso dos processos. A validação dos/as educandos/as nos processos avaliativos para aprimoramento e qualificação das ações educativas está amparada em Nosella (2014), quando afirma que o processo avaliativo na EFA precisa contar com o envolvimento tanto dos/as educadores/as como dos/as educandos/as, definindo-os/as como agentes avaliadores ativos.

O processo avaliativo instalado no Serão, que se voltou para avaliar as disposições dos temas geradores na EFASA, conseguiu influenciar a reorganização do Plano de Formação, na medida em que os/as educadores/as notaram, depois das socializações dos/as educandos/as no Serão avaliativo, a necessidade de potencializar um tempo maior e significativo de formação política e social, conforme o que já foi aludido sobre o eixo Formação política e social, que atribui materialidade aos temas geradores para as primeiras séries do Ensino Médio.

Outro aspecto relevante é o modo como as “negociações”, os acordos, em torno da garantia de alterações na estrutura do Plano de Formação, são pactuados internamente entre o coletivo de educadores/as. Isso fica evidente quando esses sujeitos certificam a mudança na estrutura do Plano de Formação no diz respeito ao eixo Formação política e social para atender a finalidade de uma formação de cunho mais voltado para questões político-sociais.

De acordo com Nosella (2014, p. 90), a avaliação como um dos Instrumentos Pedagógicos, assume um papel importante na construção das atividades formativas das EFAs, pois possibilita momentos de conscientização e reflexão constantes sobre as atividades implementadas nas EFAs, uma vez que “[...] avalia-se tudo [...] avalia-se o Plano de Estudo [...]”. A atividade avaliativa provocou o exercício do protagonismo dos/as educandos/as como

sujeitos com potencial para participar de modo qualificado na formatação da ação educativa mediada pelos temas geradores do PE. O exercício da participação ativa e qualificada pode mediar de “[...] formar-ação de tomar posição, assumir responsabilidades dentro de um grupo [...]” (Zamberlam, 2006, p. 34).

Diante deste contexto de estudo e reflexão vivenciado pelos/as educadores/as durante a construção do Plano de Formação da EFASA, notamos que houve uma maior apropriação, por parte dos sujeitos, acerca da importância e finalidade do PF e das contribuições que ele traz para a consolidação dos projetos educativos desenvolvidos na escola, conforme demonstra o relato a seguir:

[...] serve pra nos fortalecer e intermediar a escola com os alunos aproximar essa escola da realidade dos educandos e preparar eles para a vida. Então, a gente tentou colocar aquele Plano de Formação o que a gente quer fazer de fato na nossa prática. É óbvio que a gente até conseguiu. Levando em conta o que a gente já realiza e o que a gente precisa realizar. Então com ele a gente está buscando transformar a vida desses meninos. Fazer essa mediação aí da escola fazer com que tenha sentido essa escola na vida deles e na nossa também é isso. a importância do plano de formação...tem sido um dos meios que a educação do campo acabou se apropriando para levar educação e juventude rural... é no Plano de Formação que estava escrito o que deve ser ensinado, quais são os objetivos, quais são os valores que devem ser seguidos... E aí a gente incita os princípios da pedagogia da alternância e os princípios da educação do campo” (Círculo Dialógico, 2023).

A partir do relato, os/as educadores/as evidenciam que o Plano de Formação organiza e qualifica a intervenção didático/pedagógica na escola, fortalecendo o trabalho da EFA enquanto escola que trabalha educação do/no campo. Ainda que não desfrute de consistência normativa oficial, o Plano de Formação, na compreensão dos/as educadores/as, opera pela lógica de que a educação está intrinsecamente atravessada pela vida concreta dos sujeitos.

Os educadores destacaram também que durante a construção e o desenvolvimento do PF, a mística e o planejamento têm um papel relevante na definição dos rumos a serem seguidos e dos objetivos que serão alcançados, conforme demonstrado em seguida:

Analisando aqui uma construção do nosso Plano de Formação, a gente também tem como base para o bom funcionamento, a mística e o planejamento... é essencial e o plano de formação é isso. Precisamos nos planejar para poder a gente fazer o nosso melhor. Para chegar aos nossos objetivos em outra forma de educação (Círculo Dialógico, 2023).

Como instrumental mediador entre a realidade e o espaço escolar, o Plano de Formação significa planejamento que sistematiza, registra, qualifica e organiza o percurso formativo técnico/profissionalizante dos/as educandos/as na EFASA. A convivência e as experiências como educadores/as da EFASA, contribui também para que esses sujeitos compreendam o Plano de Formação como instrumental responsável pela materialização significativa dos princípios da Pedagogia da Alternância (Nosella, 2012).

A relevância da materialização do Plano de Formação ocorre pela necessidade de tornar

o projeto de educação por alternância condizente com o entendimento das potencialidades educativas que estão presentes no tempo/espaço escolar, bem como no tempo/espaço familiar. Os/as educadores/as depositam no Plano de Formação expectativas de materialização de outras possibilidades educativas. A estruturação do Plano de Formação, para os/as educadores/as, observa o planejamento que traduz essas possibilidades de outra forma de educar. Caldart (2009, p. 36) reafirma que “[...] olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política [...]” configura projeto de educação dos sujeitos camponeses.

É pelo Plano de Formação que os saberes dos meios social, familiar, profissional e comunitário conseguem adentrar no espaço escolar facultando a possibilidade de uma educação mais contextualizada. As implicações que levaram à produção do Plano de Formação no contexto da EFASA têm suas raízes em motivações que, a princípio, geram problematizações e constatações que acrescentaram o quesito da participação integral dos/as educadores/as a qualidade que geralmente é negada em outros espaços oficiais de construção de diretrizes educacionais. Eis o primeiro traço distinto entre o Plano de Formação e outros documentos que regem a educação escolar.

É nessa lógica que o Plano de Formação se estrutura para garantir não somente a inserção da realidade dos sujeitos, mas agregar significação a partir da atuação dos Instrumentos Pedagógicos da alternância, principalmente o PE.

4.2.1 A participação dos sujeitos na estruturação do Plano de Formação: condições objetivas no contexto da alternância na EFASA

As considerações iniciais que tecemos nesse subeixo diz respeito ao modo como o Plano de Formação é estruturado pelos/as educadores/as na EFASA para atender à “[...] formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo” (Ribeiro, 2008, p.30). Como requisito essencial, espera-se que o Plano de Formação se estruture com “[...] todos os sujeitos: familiares, organizações e movimentos sociais parceiros, os/as estudantes, os/as educadores/as” (Begnami; Gimonet, 1999). Na objetividade da EFASA, esse princípio da participação de todos os sujeitos envolvidos de alguma forma com a alternância não conseguiu ser efetivado.

Vale ressaltar que existe a intencionalidade dos/as educadores/as com os atuais protagonistas nos processos de construção e implementação do Plano de Formação, para provocar momentos de formação com as famílias. Quanto ao envolvimento ativo das famílias,

de acordo com os pressupostos teóricos baseados em Gimonet (2007), Burghgrave (2006), Begnami e Gimonet, (1999), Queiroz (2006), Nosella (2014) e Zamberlam (2006), na realidade particular da EFASA, os sujeitos justificam

[...] a gente não conseguiu ainda foi incluir família e alunos...a EFASA tem uma dificuldade maior sobre isso. Nós contemplamos municípios demais, é tecnicamente inviável fazer os pais participarem de eventos de formação em períodos não escolares. Então, nós professores conseguimos vir em janeiro, sem estar recebendo, sem estar trabalhando, para discutir EFA. Mas exigir que uma família, Sigefredo Pacheco, de Juazeiro, frete-carro, vem sem ter onde dormir, sem ter onde ficar, para ficar dois dias, isso se tornou inviável (Círculo Dialógico, 2023).

Os relatos dos educadores/as mostram indícios de desejo por parte deles quanto à participação das famílias durante as ações de debates, estudos e organização estrutural do Plano de Formação da EFASA. A não participação das famílias nesses processos é justificada pelos/as educadores/as como tecnicamente inviável devido à ausência de condições objetivas das famílias com deslocamento, e hospedagem. Para visualizarmos as bases que fundamentam as justificativas desses sujeitos apresentamos a Tabela 01.

Tabela 01: Municípios, Distância da sede da EFASA e o tempo de viagem

Municípios atendidos pela EFASA/2024	Distância em relação a Pedro 2 (sede da EFASA)	Estimativa de tempo de viagem.
Piripiri	51,0 Km	47 minutos
Milton Brandão	33,5 Km	33,5 minutos
Batalha	102,0 km	1h e 38 minutos
Campo Maior	121 km	1h e 39 minutos
Juazeiro do Piauí	105 km	2h e 6 minutos
Altos	164 km	2h e 26 minutos
Sigefredo Pacheco	86,5 km	2h e 26 minutos
Lagoa de São Francisco	18,3 km	21 minutos
Capitão de Campos	70,4 km	1h e 3 minutos
Jatobá do Piauí	69,8 km	1h e 28 minutos
São Miguel do Tapuio	170 km	2h e 56 minutos

Fonte: Projeto Político Pedagógico IFASA, 2024.

A Tabela 01, para além de representar os municípios que são atendidos pela EFASA, exhibe informações objetivas sobre a distância real de cada município. Essas informações podem desvelar que a educação no/do campo, como direito conquistado (Haddad, 2012; Caldart, 2012), ainda está longe de política efetivamente implementada no Estado. Não se trata de colocar em discussão o direito de escolha dos sujeitos sobre as instituições de ensino, e sim, dos descasos

com a garantia do direito à educação de qualidade que geralmente obriga a maioria das populações camponesas a buscarem fora de seus territórios alternativas educacionais que se aproximem de suas vivências e experiências. Entre o ideal e real existem muitas determinantes que fogem ao controle dos sujeitos. Dessa forma, vale compreensão de que os distanciamentos das famílias como conformadoras, no caso da proposta da alternância, não é uma situação tranquila para os/as educadores/as na EFA.

Conforme Zamberlan (2006, p. 38), todos os sujeitos envolvidos com a alternância, sessão escolar e meios social, familiar, profissional e comunitário precisam participar “[...] diretamente os debates e das decisões das linhas gerais do centro formativo em alternância”. A estruturação do Plano de Formação precisa se valer dessa prerrogativa para não acontecer que o processo de seleção dos eixos e temas geradores dos PEs sejam uma atividade circunscrita ao coletivo de educadores/as. A presença dos eixos e dos temas geradores reafirmam que o Plano de Formação é essencialmente condicionado pelas facetas que compõem o PE.

4.2.2 A função do PE na implementação do Plano de Formação da EFASA: macro e microestruturação

No contexto educativo da EFASA, não podemos discutir sobre o PF sem considerar que esse instrumental tem como essência o PE. Nessa perspectiva, o PE não está limitado à função conscientizadora dos/as educandos/as acerca da problemáticas da realidade, mas é responsável pela dinamização dos processos educativos dentro da EFA, fomentando o estudo interdisciplinar da realidade e a integração das áreas de conhecimento. Em virtude disso, o ciclo de construção e desenvolvimento do Plano de Estudo deve envolver a participação coletiva dos sujeitos, conforme demonstrado na Figura 20:

Figura 20: Ciclo realizado pelo Instrumento Pedagógico Plano de Estudo da Pedagogia da Alternância



Fonte: Dissertação de Mestrado de Lima (2019).

O movimento circular realizado pelas fases do PE confere a consistência que o projeto da alternância propõe, ou seja, garantir a inserção da realidade no espaço escolar, fomentar o protagonismo e participação dos sujeitos na coorganização de seus processos formativos, o exercício da interdisciplinaridade, potencializar práticas de transformação social no meio sócio/familiar/profissional/comunitário. Como microestrutura do Plano de Formação, visto que o PE é um dos componentes dele, as fases do PE atendem ao requisito de materialidade do projeto de educação por alternância. É o PE a “[...] principal mediação pedagógica da alternância, pesquisa participativa da realidade que integra a vida, o trabalho e a família com a EFA” (Benísio, 2019, p. 126).

Na estrutura do Plano de Formação, o que se sobressaem são as etapas do PE que atribuem organicidade ao movimento didático/metodológico das ações educativas a serem desenvolvidas nas sessões escolar e familiar. A estrutura do Plano de Formação construída pelos/as educadores/as é majoritariamente preenchida pelas fases do PE. Dentro do Plano de Formação, o Plano de Estudo dinamiza e organiza o percurso formativo em 10 sessões no ambiente escolar e 10 sessões no ambiente familiar. Para exemplificar a microestrutura dele,

deslocamos a 1ª e a 2ª sessões da primeira série da turma de agropecuária na EFASA através do recurso de imagem, portanto a estrutura do PE, conforme o Quadro 5.

Quadro 05: Microestrutura do PE no Plano de Formação EFASA/2024

SESSÃO / P.E.	OBJETIVOS CONCEITUAIS	PROCEDIMENTOS	TÓPICOS PARA APROFUNDAMENTOS INTERDISCIPLINARES (Citar disciplinas)
1ª SESSÃO TEMA P.E Origem da família e da comunidade nos aspectos culturais e históricos	- Conhecer a história de formação e traços culturais da própria comunidade - Valorizar a cultura e história local	- Sensibilização a partir dos conceitos trabalhados na área de humanas. (Família, comunidade, genealogia, história local) - Pesquisa e apresentação com utilização de elementos visuais	- Aprofundar o plano de estudo nas disciplinas de humanas : comentando do ponto de vista científico os conceitos de família, sociedade, comunidade e diversidade cultural. Explicitar as diversas formas de fazer pesquisa, com
	- Se reconhecer enquanto parte de uma comunidade com história e cultura particulares. - Compreender a definição de cultura e história - Preservar e potencializar as tradições e costumes comunitários.	(fotos, vídeos, ou outras fontes materiais que tratem da história da comunidade) - Construção de árvore genealógica da família	ênfase nas fontes oral , escrita e da cultura material. - Como atividade de retorno os estudantes podem escrever a história de sua comunidade num formato mais “oficial” com ajuda dos professores de humanas, fornecendo esse material para que fique documentado na comunidade de origem de cada um deles e aspectos culturais e históricos na formação da família e comunidade; - Hierarquia familiar; - Entender o papel das famílias na educação dos filhos.
2ª SESSÃO TEMA P.E Diversidade cultural e ambiental: estudo sobre fauna, flora e tradições locais.	- Perceber a diversidade natural e cultural existente na comunidade - Desenvolver atitudes de cuidado e valorização da cultura local e diversidade ambiental	- Sensibilização em duas etapas, a primeira com os professores de humanas, enfatizando as diversas manifestações culturais e a importância das tradições locais - Segunda sensibilização com professores da área da natureza , explicitando os conceitos de flora e fauna e a importância da preservação do meio ambiente.	- Serões com palestras das ONG ambientais da cidade (SOS Rio Corrente) - Aprofundamento nas disciplinas de humanas e natureza (destaque para geografia que faz interface entre humanas e natureza) - Atividade prática nesse plano poderia ser a produção de exsicatas, catalogando dessa forma a diversidade da flora local dos estudantes. (dentro da disciplina de biologia ou de introdução a agronomia)

Fonte: Plano de Formação da EFASA (2024).

Os elementos estruturais que dão materialidade ao PE estabelecem vinculação entre a sessão escolar e o meio sócio/familiar/profissional/comunitário, denominado de sessão familiar. Em nosso trabalho, ampliamos essa perspectiva por entendermos que os/as educandos/as, ao retornarem para suas comunidades de origem, estabelecem relações diversas e transitórias entre outras esferas para além da esfera familiar. Os objetivos conceituais, os procedimentos e os tópicos para aprofundamentos com ênfase na interdisciplinaridade são partes constituintes do PE que se espera que conduza o processo de formação dos/as educandos/as na EFASA.

Reiteramos que o PE e sua microestrutura estão circunscritos na órbita do Plano de Formação. É o Plano de Formação que sistematiza eixos e temas geradores. São praticamente esses dois elementos que promovem a articulação da constituição do PE. Os temas geradores como constructos representativos da realidade dos sujeitos, estão encarregados de tornar a ação

educativa consubstanciada pelas vivências cotidianas que fazem parte da vida dos camponeses.

Dessa maneira, os/as educadores/as tomaram como ponto de partida o tema gerador: origem da família e da comunidade nos aspectos culturais e históricos. A sustentação desse tema gerador produzido pelos/as educadores/as mobiliza os objetivos conceituais, bem como o que esses sujeitos definiram como tópicos de aprofundamento. Os elementos em destaque no Quadro 5 (azul e vermelho), em nossa perspectiva, conseguem fazer um apanhado geral das significações que a sessão precisa efetivar dentro da proposta da alternância.

A dinamização da sessão escolar, do modo como os/as educadores/as organizaram o PE para 1ª e a 2ª sessões no Plano de Formação, deve potencializar a valorização dos saberes socioculturais dos/as educandos/as, estabelecendo relações interdisciplinares com as disciplinas das áreas Humanas e área das Ciências Naturais, foco de atuação nas primeiras sessões. Destacamos que é no PE, como procedimento, que se manifesta a preocupação dos/as educadores/as em registrar a necessidade de sensibilização entre eles a fim de tornar a interface entre as áreas do conhecimento e os saberes das vivências e experiências dos/as educandos/as no meio sócio/familiar/profissional/comunitário. Ao que tudo indica, a estruturação do Plano de Formação corresponde aos anseios de uma educação mais dialógica e problematizadora da realidade (Freire, 2017).

Como toda estrutura voltada para materializar processos educativos, são impactadas por fatores que podem dificultar a implementação de objetivos, procedimentos e outros aspectos traçados como rota de ação educativa. Sobre esses fatores que impactam a efetivação significativa e objetiva do Plano de Formação na EFASA, através de seu componente essencial o PE, faremos abordagem aprofundada na subseção seguinte.

Os Círculos Dialógicos (2023) também desvelaram acerca do potencial operacionalizado pelos PEs, que encontram desafios para cumprir com o ciclo que é inerente à esse instrumental, conforme narrativa dos/as educadores/as:

Você observa a comunidade, o que tem lá, os problemas que têm lá, eles trazem esse problema para a escola, faz essa reflexão sobre isso, por exemplo, no Plano de Estudo, a gente faz essa reflexão sobre as problemáticas, E o que é feito de retorno para essa comunidade? Nada! Quando se trata dessa questão [...] de reflorestamento, se você traz um tema do Plano de Estudo, uma temática como essa, é importante que o aluno faça isso lá na comunidade, na prática, para fortalecer esse laço (Círculo Dialógico, 2023).

Os relatos dos/as educadores/as comprometem a desenvoltura da implementação significativa e qualitativa do Plano de Formação através das lacunas que seu instrumental PE não consegue efetivar. No relato dos/as educadores/as, a implementação objetiva da rota organizada pela estruturação do Plano de Formação, que resguarda em seu interior a

microestruturação do PE, torna-se fragmentada. Isso se confirma nas narrativas quando se externa a observação dos problemas, a ação de refletir sobre as problemáticas apresentadas através do PE, contudo, a devolutiva para comunidade não ocorre. A frustração dos/as educadores/as é perceptível nessa narrativa.

Lima (2019) afirma que a microestruturação do PE dentro do Plano Formação oportuniza organicidade nos processos de formação em alternância na medida em que o ciclo vital do PE representa a essência da Pedagogia da Alternância, melhor dizendo, o movimento dialético da ação-reflexão-ação. É sobre os desafios e as possibilidades de estratégias para fortalecimento do Plano de Formação e seu Instrumento Pedagógico fundamental que a próxima subseção se ocupará.

4.3 Os desafios e as possibilidades apontados pelo/as educadores/as no processo de reafirmação do Plano de Formação no contexto da BNCC

O modelo de formação veiculado pela Pedagogia da Alternância e seu Plano de Formação vai na contramão da maioria dos projetos educacionais apresentados para o território camponês, assentados na perspectiva urbanocêntrica. Articular possibilidades de uma educação contra-hegemônica pode parecer tarefa fácil, porém, “ligar a escola com a realidade na qual o processo educativo acontece não é algo trivial. A principal dificuldade é colocar a escola na perspectiva da transformação social [...]” (Molina, 2013, p. 5).

No contexto histórico dos projetos educacionais voltados para a oferta de educação para os camponeses, o referencial político e pedagógico sempre foi o modo de educar que se desenvolveu na zona urbana. Essa prática do sistema educacional ocasionou a existência de um currículo que jamais considerou os saberes, vivências e experiências das populações camponesas.

É nessa esfera discursiva que somamos esforços para socializar nossas apreensões sobre os desafios e possibilidades que os/as educadores/as da EFASA dizem experimentar no cenário da BNCC. Os apontamentos nesse eixo de análise trazem as considerações entre o que apontam os/as educadores/as, considerando os documentos oficiais que prescrevem as ações educativas no Estado, sem deixar de requerer os pressupostos teóricos que validam, pela produção de conhecimento sobre a realidade, os tensionamentos e as viabilidades de fortalecimento de um projeto educativo contra-hegemônico.

Para melhor compreensão sobre a situação que gerou esses tensionamentos e desafios na EFASA, cumpre-se uma breve contextualização do processo de estadualização das EFAs do

Piauí que, parafraseando Lima (2021), ocorreu a partir de 2015, tendo como ponto de partida a adequação da matriz dessas escolas aos direcionamentos técnico-administrativo da Unidade de Educação Técnica Profissional (UETEP/SEDUC)

De acordo com Oliveira (2023), as dificuldades para manter financeiramente as atividades pedagógicas das EFAs foi um dos principais fatores que levou as fundações e associações mantenedoras a estabelecer esta parceria com a SEDUC. O autor acrescenta, ainda, que um dos primeiros impactos do processo de estadualização das matrículas dos educandos das EFAs foi a alteração da matriz curricular dessas instituições, que tinham quatro anos de formação e passou a ser de três anos (Oliveira, 2023).

Oliveira (2023) aponta um cenário desfavorável para EFAs com a estadualização das matrículas dos/as educandos/as, pois isso implicou na redução nos anos destinados à formação por alternância na adesão das EFAs às orientações políticas e pedagógicas da SEDUC-PI). Neste contexto, coube às fundações o gerenciamento do recurso e indicação da gestão pedagógica dessas escolas.

No entanto, as relações se tornaram desafiadoras na medida em que, no contexto de ação educativa desenvolvido nas EFAs, as singularidades da alternância foram desconsideradas pelo modo de agir administrativo, pedagógico, didático/metodológico da SEDUC-PI nas EFAs. Os tensionamentos se tornam acirrados com o alinhamento significativo entre a SEDUC - PI e as orientações da BNCC. De modo particular, a EFASA tem sentido esses desafios em articular o que orienta seu Plano de Formação, as orientações técnico/burocráticas da SEDUC mediadas pela BNCC.

4.3.1 Tensionamentos e desafios na EFASA: o que dizem os/as educadores/as

O movimento direcionado pelos/as educadores/as na EFASA, a partir da produção coletiva do Plano de Formação, ressignifica o modo como a educação deveria ser pautada, a partir do chão que os sujeitos mobilizam a ação educativa. A significação desse processo na EFASA, do protagonismo desses sujeitos na produção do seu Plano de Formação, fortaleceu nos educadores a consciência de que expandiu a consciência de que

[...] a construção do Plano de Formação foi isso...foi a gente documentar e pensar o que é a nossa escola e que caminhos a gente quer seguir com isso, E tem sido um esforço, a gente tem tentado encaixar o máximo possível o Plano de Formação no espaço que ele cabe. E talvez, infelizmente, o espaço que sobrou pra ele nesses últimos dois anos.

Uns dois anos atrás, quando a gente repensou, havia mais espaço pra efetivar o Plano de Formação. Do ano passado pra cá [...] os espaços foram muito resumidos, inclusive acho que os espaços que ainda existem, existem porque a gente tá ignorando algumas coisas que deveriam existir, que em tese existem na burocracia, mas que para garantir

o mínimo do Plano de Formação, a gente tem deixado de lado para fazer algumas coisas que estão pautadas lá (Círculo Dialógico, 2023).

O projeto de educação da SEDUC - PI, do qual a EFASA é parte, alinhado ao que define a BNCC para formação dos sujeitos, tem gerado no interior da EFA algumas tensões desafiadoras para os/as educadores/as. Nas narrativas, os/as educadores/as declaram as dificuldades em “encaixar” o Plano de Formação nas demandas educativas da EFASA. As dificuldades ocorrem no circuito da objetividade, tendo em vista que o Plano de Formação tem no PE sua essência de materialização. Quanto à BNCC, sua base de sustentação é a ação de formar os sujeitos dentro das prerrogativas da pedagogia das competências. É possível encontramos as limitações entre esses dois caminhos educativos. Enquanto o Plano de Formação abre perspectiva de participação dos sujeitos através do PE, as orientações da BNCC demonstram impossibilidades e negação da participação dos/as educadores/as nos processos de formação dos sujeitos. Fazer frente à patente da BNCC com relação a condução da ação educativa na EFASA tem levado os/as educadores/as a traçarem estratégias de resistência aos procedimentos administrativos, burocráticos, didático e pedagógicos da SEDUC - PI em acordo com a BNCC. É nessa condição que no Plano de Formação, o pouco espaço que ainda tinha, conforme retratam os/as educadores/as, vai se estreitando.

A prática desenvolvida pelos/as educadores/as em ignorar algumas demandas que, na opinião deles limitam o cumprimento do que foi planejado no Plano de Formação, pode se configurar em duas frentes: primeiramente, ignorar seria desconsiderar a força e poder de determinada expressão fenomênica sobre outra. No caso aqui, as determinações prescritivas da BNCC mediadas pela SEDUC - PI para EFASA terminam por impactar na efetivação do Plano de Formação. Nos parece que esse caminho não guarda possibilidades de mudanças objetivas. Outra frente poderia se configurar no que Freire (2017) define como situações-limite.

Para Freire (2017, p. 58), as situações-limite aparentemente podem mobilizar apatia e desesperança. Contudo, a função essencial delas no cotidiano é “[...] a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar”.

O Plano de Formação no contexto da BNCC lida diretamente com situações-limite que o mantém refém das demandas técnicas/burocráticas. Existem, portanto, na EFASA duas forças em tensionamento constante: BNCC e Plano de Formação. Em face do exposto, os educadores/as proclamam que com a consolidação da BNCC foram acirradas as contradições e os tensionamentos entre o Plano de Formação e as diretrizes da BNCC, bem como, os princípios da Pedagogia da Alternância e os pressupostos políticos que fundamentam a Base, conforme

demonstram os educadores:

[...] em 2013 [...] era reconhecido o tempo família...agora não tem mais esse reconhecimento fechado. Então, isso implica na lotação do professor. Se não reconhece o tempo família, isso descaracteriza a Pedagogia da Alternância, porque alternância significa que é feita em dois tempos. O Estado de Piauí, acelera o que não reconhece, porque ele não reconhece o tempo família...porque na hora da lotação do professor, não é permitido que se lote o professor para estar acompanhando esse tempo, acompanhando o Plano de Estudo, por exemplo, a Colocação comum. (Círculo Dialógico, 2023).

Os relatos dos educadores/as reafirmam o desconhecimento e/ou a falta de comprometimento do Estado (SEDUC - PI) com o projeto de educação com camponeses mediado pela Pedagogia da Alternância. A negação da alternância parte da falta de condições materiais que os educadores/as têm necessidade para materializar o que eles definem como tempos de consistência real da alternância. Os limites no reconhecimento da alternância perpassam pela negação de que no tempo/espaço familiar guarda possibilidades de ações também educativas.

A problemática revelada pelos educadores/as com relação a questão da lotação desses profissionais nas EFAs tem se mostrado bastante desafiadora, visto que, não contam com a logística necessária para realizarem acompanhamento qualitativo dos Instrumentos Pedagógicos que, como componentes do Plano de Formação, agregam eficácia à metodologia da alternância.

Os/as educadores/as criticam abertamente a postura da SEDUC-PI, por acelerar o que não conhece, educadores/as fazem referência ao programa que promove o início da nova gestão na SEDUC-PI, a partir de 2023. O programa ACELERA SEDUC!¹⁹ foi lançado em março de 2023, tendo como lema acelerar/avançar/modernizar. As estratégias para acelerar/avançar e modernizar são capitaneadas por ações que potencializam a transformação das escolas da rede em tempo integral (Ser integral faz a diferença). O projeto SEDUC-TEC é voltado para investir esforços com vistas a tornar a formação técnica com ênfase nas tecnologias e suas expertises, como inteligência artificial, entre outros, para alimentar as frentes profissionalizante. Na mesma linha, a gestão estadual visa focar na proficiência em português e matemática (Recomposição da Aprendizagem) como forma de minimizar o deficit na formação dos estudantes da rede estadual no que tange aos conhecimentos em matemática e português.

Os programas e ações voltadas para alavancar a educação do Estado são alheios a projetos educativos de atendimento histórico às populações camponesas, como é o caso da Pedagogia da Alternância. Obviamente que essa situação não se instaurou com a nova gestão

¹⁹ Para maior conhecimento sobre o Programa, ver no site da SEDUC: <https://antigo.pi.gov.br/noticias/educacao-comemora-bons-resultados-do-programa-acelera-seduc/>.

que assumiu a condução da gestão da Secretaria de Educação, a partir de 2023, porém a ausência de diálogos com as EFAs tem se mostrado, a julgar pelo que relatam os/as educadores/as sobre a descaracterização da Pedagogia da Alternância. Lima (2022, p.3) justifica essa ausência de diálogos pela “[...] forma aligeirada com que as secretarias estaduais e municipais de educação têm conduzido este processo de implantação da BNCC [...]”.

Além da descaracterização da alternância, em decorrência da desconsideração do tempo familiar como tempo/espço de continuidade da formação dos educandos/as, os/as educadores/as também afirmam que os Instrumentos Pedagógicos já sentem os impactos das diretrizes da SEDUC alinhadas à BNCC, como comprovam o relato a seguir:

[...] instrumentos pedagógicos que a gente teve que realinhar, readequar, alguns até em vias de não serem feitos mais...o Serão...o Serão é um. O Serão virou recomposição...recomposição. Então, o Serão, de acordo com os princípios lá de sustentação da pedagogia da alternância, ele se desconfigura...pra não dizer que não tem mais o Serão, em comum acordo com a gestão da escola, nós resguardamos alguns dias pra atividades de educação popular. Mas oficialmente, tudo está registrado como aula de português e matemática. Na prática mesmo, quem está com o diário Serão atualmente são os professores de português e matemática da recomposição” (Círculo Dialógico, 2024).

Através das narrativas dos/as educadores/as, podemos atestar os impactos que a BNCC vai exercendo sobre o Plano de Formação, desconfigurando a finalidade essencial de seus instrumentais pedagógicos. No caso do Serão, de acordo com o que apresenta o relato dos/as educadores/as, foi arbitrariamente substituído pela Recomposição da Aprendizagem, uma das ações do Programa Gestão da Aprendizagem instituído pela portaria 239/2024, no âmbito do Programa Acelera SEDUC. No caso específico das EFAs, a ação Recomposição da Aprendizagem ficou na responsabilização da equipe pedagógica da Unidade de Educação Técnica e Profissional, UTEP/SEDUC, que criou Documento Memorando nº 53/2024 (ver anexos) no qual dispõe as orientações para o cumprimento da ação Recomposição da Aprendizagem nas EFAs.

De acordo com este Memorando, a Recomposição da Aprendizagem será efetivada nas EFAs, nas turmas de 1ª a 3ª séries do Ensino Médio. O documento também evidencia que os Instrumentos Pedagógicos são: Serão e Tutoria, cuja finalidade foi modificada para responder as demandas de aprimoramentos nas disciplinas de matemática e português. Os impactos direcionados para esses dois instrumentais pedagógicos terminam por suprimir a função de ambos.

Segundo Jesus (2011), os Serões são atividades de caráter educativo que ocorrem no período noturno nas EFAs. O sistema de internato próprio da alternância nas EFAs, possibilita, através do instrumental pedagógico Serão, a realização de atividades de reflexão, integração,

artísticas e debates, transversalizadas pelos processos que ocorrem em outros horários pedagógicos durante a sessão (Jesus, 2011).

No que tange ao Instrumento Pedagógico Tutoria, que oportuniza a aproximação entre educador/a e educando/a, possibilitando que os educadores/as se coloquem à disposição para escutar e orientar os/as educandos/as sobre várias questões relativas à estadia no tempo/espço escolar. As alterações realizadas pela Recomposição da Aprendizagem conseguem suprimir a finalidade desses dois instrumentais. Assim sendo, esforços para garantir os Instrumentos Pedagógicos da alternância dentro das expectativas e exigências do “Novo Ensino Médio”, levaram os/as educadores/as através de sua associação regional, a AEFAPI, a adaptar esses instrumentais aos moldes de disciplina.

4.3.2 A disciplinarização dos Instrumentos Pedagógicos na matriz oficial: desafios para aplicabilidade e fortalecimento do Plano de Formação na EFASA

Na Pedagogia da Alternância, os Instrumentos Pedagógicos estão voltados para mediar os tempos e espaços formativos, sendo através desses instrumentais que o Plano de Formação adquire materialidade. A operacionalização dos Instrumentos Pedagógicos cria uma identidade própria ao caminho didático/metodológico perspectivado pela alternância. Sem Instrumentos Pedagógicos em interação e funcionamento qualitativo não existe a alternância.

A disciplinarização dos Instrumentos Pedagógicos, e o impacto de maior relevância que a BNCC exerceu no contexto da EFASA, causaram tensões e desafios entre os/as educadores/as, conforme evidenciam os relatos:

Transformaram em diário os instrumentos...esse fato de os instrumentos serem transformados em disciplinas, mas não ter um referencial como tem as outras disciplinas, tem assim um programa, um norte para seguir passos e tudo, os instrumentos não têm (Círculo Dialógico, 2024).

O enquadramento dos Instrumentos Pedagógicos da alternância nos moldes disciplinares está condicionado diretamente à implementação do “Novo Ensino Médio” no Estado. Isto posto, Oliveira (2023) explica que mediante a urgência em garantir a funcionalidade dos Instrumentos Pedagógicos da alternância nas EFAs piauienses, coube ao movimento EFAs formatar uma contraproposta de matriz curricular, tendo em vista que a maneira verticalizada com que a SEDUC - PI realizou a implementação das novas diretrizes curriculares, alinhadas à BNCC, para o sistema educacional no Estado, não considerou as especificidades da alternância (Oliveira, 2023).

A falta de apropriação e o desconhecimento da SEDUC com relação às especificidades da Pedagogia da Alternância, presentes na matriz curricular oficial, tem demonstrado que a o

foco está nas relações técnica/administrativa/burocrática que gerem demanda e exijam produto. Os/as educadores/as durante os Círculos Dialógicos evidenciaram que as pressões com a entrega das demandas inerentes à dinâmica de organização dos componentes curriculares (disciplinas) dificultam o aprofundamento, as discussões e a reflexão crítica que os Instrumentos Pedagógicos, principalmente o PE, exige. Nessa realidade, os/as educadores/as enunciaram que:

[...] o plano de estudo é visto muitas vezes pelo aluno como uma simples atividade, um simples questionário... por conta dessa correria da SEDUC que sufoca na gente. A correria para formar umas questões, porque tem que formar as questões de levar, e a correria para dar conta de uma colocação em comum. Porque tem uma correria, às vezes, para dar conta, porque tem que levar as questões. Às vezes, não é que seja o mal elaborado... de qualquer jeito, porque quem elabora é os alunos, a gente enxuga, mas não fica como deveria... Então, o plano de estudo...precisa dar mais atenção... nós não temos tempo para dar conta de todos os instrumentos da escola por conta desse sufoco (Círculo Dialógico, 2023).

A preocupação dos/as educadores/as com os sentidos produzidos pelos/as educandos/as acerca do Plano de Estudo nos remete às considerações que Ângelo (2019) poderá tecer sobre a práxis desse instrumental para formação em alternância. Segundo a autora, o Plano de Estudo assinala sua práxis ao mobilizar articulações e aproximações significativas entre a vida e a escola. A conexão entre ação, reflexão e ação promove a apropriação dos educandos no que tange ao movimento dialético.

4.3.3 Estratégias que reafirmam o papel do Plano de Formação da Pedagogia da Alternância: atuação dos/as educadores/as

A tese desse trabalho se constitui pela defesa de que o modo operante da BNCC impacta no Plano de Formação alternando sua dinâmica processual de ação educativa efetiva no tempo/espço escolar e tempo/espço/familiar. A BNCC trata-se de projeto educativo que se alinha com a pedagogia das competências, que foca no desenvolvimento de habilidades e competências práticas em detrimento de uma apropriação crítica da realidade do campo, visando sua transformação. Os Círculos Dialógicos realizados com os/as educadores/as na EFASA possibilitaram a produção de estratégias, tanto de enfrentamento como de possibilidades de fortalecimento do Plano de Formação. Nesse viés, os/as educadores/as apresentaram elementos cruciais para desvelar os impactos do Plano de Formação ocasionados com a implementação da BNCC nas escolas do campo. A disciplinarização dos Instrumentos Pedagógicos foi uma das ações que afetou profundamente a desenvoltura do Plano de Formação, representando dessa maneira, um dos impactos com maior probabilidade de minar a atuação essencial desses instrumentais da alternância.

No decorrer da produção deste trabalho, os achados no campo de pesquisa também demonstraram que o modo de vivenciar a alternância pode favorecer o fortalecimento das prescrições da BNCC no interior da EFASA. A incompatibilidade entre o que dispõe o Plano de Formação e o que delibera a BNCC, cuja centralidade está na formação técnica profissionalizante voltada para o atendimento das demandas do mercado, tem tornado a ação dos/as educadores/as mais complicada.

Nesse cenário de embates e tensionamentos, os/as educadores/as traçaram nos Círculos Dialógicos sugestões e estratégias para garantirem o fortalecimento do Plano de Formação. O bloco de estratégias levantadas pelos/as educadores/as no quarto Círculo Dialógico defende ações de fortalecimento com ênfase na função pedagógica do Plano de Formação.

Figura 21: Estratégias que reafirmam o papel do Plano de Formação da Pedagogia da Alternância

Estratégias para fortalecimento Plano de Formação na EFASA		
Estabelecer uma equipe de acompanhamento da realização das atividades propostas pelo plano de formação.	Eleger educador para acompanhar e orientar demais educadores, na execução do plano de formação.	Garantir momentos regulares de avaliação coletiva da execução de práticas exitosas do plano de formação.

Fonte: Círculo Dialógico (2023).

Os/as educadores/as acreditam que as estratégias para o fortalecimento da função pedagógica do Plano de Formação se consubstanciam pela criação de equipe que realize, além da orientação na efetivação, o acompanhamento da materialização do Plano. A garantia de momentos regulares de avaliação coletiva sobre as ações exitosas do Plano de Formação demonstrou-se crucial para sua função pedagógica qualificada e atuante dele. Para os/as educadores/as durante o desenvolvimento das atividades educativas, “[...] todo mundo acaba se perdendo nas atividades ao longo do ano. Com mais espaço de participação dos educandos na construção e reconstrução do plano de formação. Eu acho que esse é o passo a mais que está faltando aqui na escola [...]” (Círculo Dialógico, 2023).

Além de visibilizar o comprometimento dos/as educadores/as com o fortalecimento do Plano de Formação na EFASA, existe nessa preocupação o sentido ainda restrito na atuação mediadora de um dos seguimentos que realizam a formação em alternância. Esse é um ponto crítico, tendo em vista que as famílias e os/as educandos/as ainda não atentaram para a relevância do papel que precisam desempenhar para que a Pedagogia da Alternância se mantenha coerente com o que assinalam os pressupostos fundantes.

Ao enfatizarem a necessidade de uma equipe de acompanhamento, orientação e avaliação do Plano de Formação, os/as educadores/as reconhecem que o Plano não é uma mediação estática, sem dinamicidade. Nessa lógica, a avaliação tem a finalidade de superar a mecanicidade própria de práticas esvaziadas de organicidade (Luckesi, 2013). Dessa forma, a

avalição sobre as ações do Plano de Formação, concebidas como estratégia de fortalecimento dele, é uma faceta pedagógica que potencializa a reflexão sobre o agir (Luckesi, 2013). A apropriação significativa da mediação que orienta a trajetória formativa dos/as educandos/as na EFASA, pode se configurar como identificação das possíveis fragilidades que se encontram preservadas no âmago das ações que o Plano de Formação mobiliza.

O monitoramento, a orientação e a avaliação sobre a atuação do Plano podem, inclusive, fomentar a implementação de uma práxis educativa cuja articulação entre tempos/espços formativos provoquem alternativas de enfrentamento às diretrizes técnico/burocrática/administrativas encaminhadas pela SEDUC para EFASA. O fortalecimento do Plano perpassa pelos momentos de reflexão crítica e problematizadora inerentes ao ato de avaliar. Neste caso, é interessante perceber que os/as educadores/as têm a consciência de que essa estratégia não pode ser um ato individual, mas coletivo, uma equipe que se ocupe de tal função precisa ser preparada, ter o olhar atento e sensibilidade aguçada para facilitar práticas que gerem coerência e mudanças necessárias sobre as possibilidades de fragilidades desveladas no ato de avaliar coletivamente.

Outro bloco de estratégias levantadas pelos/as educadores/as durante os Círculo Dialógicos sublinha a faceta política do Plano de Formação, como mediação com reais possibilidades de movimentar a formação atravessada pela politização dos sujeitos.

Figura 22: Estratégias que reafirmam o papel do Plano de Formação da Pedagogia da Alternância

Estratégias para fortalecimento Plano de Formação na EFASA		
Retomar os cursos de educação popular como formação extra-sala de aula	Assegurar o curso de jovens educadores populares como forma de protagonismo juvenil	Reforçar a formação política a partir da participação dos movimentos sociais

Fonte: Quarto Círculo Dialógico (2023).

As estratégias apontadas pelos/as educadores/as remetem a uma das ações desenvolvidas pela EFASA em parceria com a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e RECID (Rede de Educação Cidadã), conforme já foi externado em colocações anteriores. Essa estratégia sinaliza que os/as educadores/as têm apreensão sobre a extensão das práticas educativas para além do ambiente escolar. Essa estratégia levantada pelos/as educadores/as no Círculo Dialógico tem imbricações com a afirmação Caldart (2000), que escola é mais escola, cuja função social precisa facilitar movimentos educativos que superem a alienação e apatia diante das determinações histórico-sociais que condicionam o assujeitamento dos indivíduos. Os pontos focais que as estratégias denotam se justificam nos relatos dos educadores quando afirmam que:

[...]nós pontuamos que esse curso não pode ser só para EFA, é ideal que ele seja um curso em parceria com as outras escolas, para ter esse intercâmbio dos educandos, dos professores com outras EFAs pelo Piauí...fortalece demais o movimento de educação popular (Círculo Dialógico).

A relevância que os/as educadores/as atribuem à retomada do Curso de Educadores/as Populares na EFASA torna-se um dispositivo para organização do enfrentamento político acerca da garantia de reorganização do próprio movimento EFAs no Estado. É interessante perceber que nessa estratégia de retomada do Curso de Educadores/as Populares na EFA, os educadores atentaram para o envolvimento de todos, principalmente dos/as educandos/as e do movimento das EFAs, cuja observação durante as socializações nos Círculos Dialógicos desvelaram grandes preocupações com a associação responsável pela articulação pedagógica da Pedagogia da Alternância nas EFAs, a AEFAPI.

A organização sobre a desenvoltura do Plano de Formação e a retomada do Curso de Educadores/as Populares descortinam facetas desse instrumental com potencialidades para mediar ações educativas significativas, contextualizadas, capazes de provocar atividades de caráter emancipatório (Tonet, 2013). Enquanto instrumento pedagógico, mesmo não sendo oficial, a exemplo da BNCC, o Plano de Formação ganha legitimidade a partir do movimento que o instituiu como ferramenta contra-hegemônica. Mesmo com as fragilidades que se apresentaram, a exemplo da ausência das famílias, atores primordiais no projeto pedagógico da alternância, o protagonismo dos/as educadores/as na condução das atividades entre tempos/espços educativos, ainda assim o Plano tem, em sua peculiaridade política/pedagógica, a possibilidade de formar para militância.

O Plano de Formação existe e está situado em momento histórico extremamente desafiador. Ser capaz de pensar coletivamente estratégias de formação cuja resistência e a luta estão realçadas indiretamente, é engrossar as fileiras de projetos alternativos que ousam gritar

ecoando vivacidade. Não se espera que o estado credite confiança em projetos de educação com tendência para fomentar nos sujeitos a urgência por mudanças nas relações sociais, e na realidade.

É do chão da EFASA que os/as educadores/as, de seu modo e com suas habilidades corporificadas pelas vivências educacionais mediadas pela Pedagogia da Alternância e seu Plano de Formação, conseguem fôlego para produzir resistência aos embates contínuos que a BNCC direciona sobre a EFASA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto da Pedagogia da Alternância tem se constituído no cenário nacional e piauiense como uma proposta de educação comprometida com a formação crítica dos sujeitos que estão situados no campo. A constituição da historicidade dessa pedagogia possui suas raízes na negação de processos educacionais para os sujeitos camponeses.

A ontogênese da Pedagogia da Alternância esteve circunscrita ao território francês na década de 1935. Nesse período, a realidade se tornou extremamente desafiadora, primeiro pela conjuntura da 1ª e 2ª guerra mundiais; segundo, devido à implementação de esforços voltados ao processo de industrialização e do modelo de desenvolvimento focando com contexto da urbanização, em que o campo passou a ser secundarizado no âmbito das políticas do estado francês.

Diante deste contexto, o envolvimento dos agricultores organizados em movimentos sociais, de caráter político e religioso, forneceu ao projeto da alternância singularidades que foram conservadas como princípios essenciais. Desse modo, ficaram pactuados como princípios primordiais: a inserção da realidade no ambiente escolar, o protagonismo das famílias, organizadas em associação, o desenvolvimento local, a formação integral dos sujeitos e a alternância.

A fim de criar condições efetivas para materialização desses princípios, a Pedagogia da Alternância vai constituindo em seu percurso histórico instrumentais pedagógicos capitaneados pelas experiências, vivências dos agricultores fundadores do projeto pedagógico da alternância, bem como pelo envolvimento paulatino de pedagogos sensíveis ao fenômeno que se tornava reconhecido para além do contexto francês.

Para materializar a Pedagogia da Alternância, o Plano de Formação conta com estruturação alicerçada principalmente nos Instrumentos Pedagógicos. Os pressupostos teóricos afirmam que o Plano de Formação é o cerne, a medula de sustentação de todos os processos didático/metodológicos, mobilizados pelos instrumentais pedagógicos que a alternância vai tornando concreta.

Durante a trajetória de formação desse modelo pedagógico surgiram os Instrumentais Pedagógicos, que resguardam uma característica e função *sui generis*, embora primando pelas relações imbricadas que são levados a estabelecer no interior do Plano de Formação.

No processo de construção e implementação do Plano de Formação, o PE tem o papel de favorecer a inserção da realidade no espaço/tempo escolar; a Colocação em comum está voltada para veicular meios de socialização dos traços da realidade do meio

sócio/familiar/profissional/comunitário sistematizado pela investigação que os estudantes realizam mediados pelo PE.

Pensar a atuação do PE desvalorizando ou desconsiderando as articulações e transversalidade entre esses instrumentos, é minimizar as possibilidades de efetivação objetiva da alternância. O Plano de Formação é o orquestrador nas articulações e transversalidades entre os Instrumentos Pedagógicos, as disciplinas da base técnica e da base comum. É nessa disposição que atualmente o Plano de Formação vem sofrendo alguns impactos na EFASA com a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dentro das políticas educacionais neoliberais, a BNCC tem se mostrado uma das políticas mais contundentes. Sua historicidade está vinculada aos projetos de educação pautados por órgão intencionais, a exemplo da Banco Mundial e da OCDE. As influências que esses órgãos exercem sobre a política educacional brasileira se deve ao fato de que a educação precisa ser uma das pontes para formação de mão obra barata para abastecer o mercado. Por essa lógica, a BNCC se caracteriza como uma política educacional neoliberal cuja finalidade é tornar os sujeitos subservientes ao metabolismo capitalista, alimentando desse modo, as desigualdades sociais.

A formação por competências traduz o tipo de profissional que o mercado espera, preparando-o para qualquer situação adversa no cotidiano de trabalho assalariado. A pedagogia das competências, que dá sustentação à BNCC, toma a dianteira em todas as ações educativas, tornando a alienação um traço permanente. Outra peculiaridade da BNCC são os seus defensores e, em certa medida, seus financiadores. A BNCC tem no segmento empresarial a espinha dorsal.

Se a atuação BNCC nas escolas situadas no campo tem deixado marcas de exclusão e descaso com as especificidades garantidas pelo movimento de Educação do Campo, no caso das EFAs essas marcas são bem significativas. É com a proposta do “Novo Ensino Médio” que a BNCC chega às EFAs, atropelando as relativas conquistas, principalmente na dimensão didática/metodológica. Os alinhamentos entre a política educacional estadual e as prescrições da BNCC trouxeram desafios para EFAs, na medida em que o acirramento sobre as desconsiderações das especificidades da Pedagogia da Alternância, principalmente com relação ao Plano de Formação e seus Instrumentos Pedagógicos, ganharam dimensões exorbitantes.

Relevante pautar que nesse cenário as EFAs buscam estratégias de resistência, ora mais intensas, ora mais amenas. Contudo, no cotidiano da ação educativa, essas escolas tendem a seguir tentando garantir suas metodologias de formação com base nos princípios da formação integral, desenvolvimento local e a associação das famílias.

Os esforços realizados durante essa investigação nos levaram a refletir sobre os impactos que a BNCC tem provocado nos projetos educativos das EFAs, desconfigurando a ação política e didático/metodológica do Plano de Formação, através das constantes investidas da BNCC sobre os Instrumentos Pedagógicos da alternância.

A partir dos diálogos críticos estabelecidos com os/as educadores/as da EFASA, constatamos que os impactos da BNCC no projeto educativo das EFAs têm resultado principalmente em: 1) Redução da carga horária de algumas disciplinas; 2) Desconfiguração dos Instrumentos Pedagógicos a partir do processo de disciplinarização; 3) Substituição dos instrumentais Serões e Tutoria para atender ao programa da SEDUC-PI – Recomposição da aprendizagem.

Durante os Círculos Dialógicos, os/as educadores/as externaram a existência do Plano de Formação como um instrumental que está inteiramente voltado para responder as demandas do PE, seu ciclo de materialização. Como instrumental essencial do Plano, ficou evidente que é ele que conduz todos os outros instrumentais, sua microestrutura opera nesse sentido. As problematizações levantadas pelos/as educadores/as também desvelaram que é o PE que tem as possibilidades concretas para modificar e criar outras possibilidades de formação na EFASA, tendo em vista que é por ele que o Plano de Formação adquire sua condição de existência. Prova disso, é que a antecipação do PE em relação ao Plano de Formação, não desconfigurou por completo a alternância.

A discussão fomentada nos Círculos Dialógicos apresentou elementos concretos que impactaram no Plano de Formação no contexto da BNCC. As orientações curriculares definidas pelo Estado confirmaram as descon siderações com a presença da Pedagogia da Alternância no estado, não havendo respeito pelo que defendem os educadores/as quanto as especificidades da alternância.

Como forma de fortalecer o Plano de Formação, reafirmando seu papel político e pedagógico na EFA, os/as educadores/as produziram, durante os Círculos Dialógicos, estratégias que visam o fortalecimento do Plano de Formação. Dentre as principais estratégias elencadas, destacaram-se aquelas voltadas à formação inicial sobre a Pedagogia da Alternância com famílias e educadores/as. A reorganização interna da EFASA se configurou como estratégia para tornar o Plano de Formação mais robusto.

Mediante a realidade de tensionamentos e desafios vivenciados na EFASA, os/as educadores/as, durante os Círculos Dialógicos, produzem estratégias que visam fortalecer o Plano de Formação. Dessa maneira, ocorre o monitoramento interno das ações do Plano de Formação na condução das ações educativas na EFASA. Uma das estratégias para esse

monitoramento é a criação de uma coordenação específica para acompanhamento do Plano de Formação. A avaliação processual também foi um dos caminhos pensados pelos/as educadores/as para promover o fortalecimento do Plano. A retomada do curso de educador popular foi unânime entre os/as educadores/as, pois enxergam nessa atividade o reforço para evocar nos/as educandos/as o envolvimento com os movimentos sociais.

Em suma, demarcamos que a tese que construímos nessa investigação, como ponto de ancoragem de todo processo de produção dessa pesquisa, em nossa perspectiva, foi confirmada, na medida em que defendemos que a BNCC tem deixado marcas no Plano de Formação, impactando na materialização de acordo com os princípios da Pedagogia da Alternância.

No que compete às contribuições desse trabalho, primeiramente é importante pautar que toda pesquisa científica acadêmica precisa cumprir com sua função essencial: a intervenção na realidade objetiva, com a finalidade de gerar transformações. Nessa lógica, a contribuição que esse trabalho almeja é fornecer elementos teórico/práticos para o fortalecimento do movimento EFAs no Piauí. O trabalho também se coloca à disposição de gerar momentos de debates e discussões com os/as educadores/as das EFAs como forma de provocar espaços de formação continuada. A presente investigação ainda anseia fomentar nos/as educadores/as, educandos/as, o desejo de participar de processos de aprimoramento dos conhecimentos práticos/teóricos que a academia disponibiliza.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Cláudia Lúcia. **A etnomatemática aplicada à Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí** [manuscrito]. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Disponível em: <https://ufpi.br/dissertacoes-ppged>. Acesso em: 4 de maio de 2024.
- ALVES, Gabriel Souza. Raízes Sistêmicas da Reestruturação Capitalista Pós-1970: um subsídio geo-histórico. Espaço e **Economia Revista brasileira de geografia econômica** 15 | 2019 Ano VIII, número 15. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/7799>. Acesso em: 17 maio 2024.
- ANDRIOLI, A. I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico** – Ano 11, nº 13 – junho de 2002. Disponível em: <http://periódicos.uem.br>. Acesso em: 17 maio 2024
- ARAUJO, Renata Rodrigues de. Os paradigmas da ciência e suas influências na constituição do sujeito: a intersubjetividade na construção conhecimento. In: CAMARGO, MRRM. (Orgs.) **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARAÚJO, Ricardo Souza. **Mundialização e dependência: contradições contemporâneas do capitalismo dependente no Brasil**. a Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS), Porto Alegre/RS, Brasil. Serv. Soc. Soc., São Paulo, v. 146(3), e-6628331, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/TkHt6MBrc3LKyWvfYsDQy6p/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2024.
- ARAÚJO, Wagner dos Reis Marques; SIQUEIRA, Antônio Marcos de Oliveira. O materialismo histórico-dialético e a historicidade da sociedade em Marx (1818- 1883). **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, e7410212012, 2021. Disponível em: <http://rsdjournal.org.rsd-article>. Acesso em: 01 maio 2024.
- ASSIS, Gleyson Nunes de. Lyndolpho Silva e a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil - ULTAB (1954-1964). **XIII Encontro de História Anpuh**, 2008, Rio de Janeiro.
- AZEVEDO, Antulio José de. Sobre a Pedagogia Da Alternância. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Ano III, Número 06, julho de 2005 - Semestral - ISSN 1678-300X. Disponível em: http://www.faeF.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/48eN3R9wYhTxifo_2013-6-28-12-36-11.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.
- AZEVEDO, M. A.; AZEVEDO, I. R. B. Questão Agrária e Educação do Campo: Controvérsias e Perspectivas. **Holos**, Ano 34, Vol. 01. Rio Grande do Norte, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1700>. Acesso em 13 maio 2024.
- BARROS, Ilena Felipe. O agronegócio e a atuação da burguesia agrária: considerações da luta de classes no campo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 131, p. 175-195, jan./abr. 2018.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/Tw3vz4S59FgfcX6TPtHPyVv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2024.

BEGNAMI, João Batista. **Plano de Formação**. Associação Mineira Das Escolas Família Agrícola. Coordenação Pedagógica, 1999, MG.

BENÍSIO, Joel Duarte. **Currículo nas Escolas Famílias Agrícolas: entre o programa e a realidade**. In: *Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios/ Erineu Foertes – [et al.] (organizadores)*. – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2019.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul/set. 2017. Disponível em: <http://periódicos.ufrn.br>. Acesso em: 5 jul. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 maio 2023

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo. In: Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2024.

_____. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados** 15 (43), 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/C8CTZbGZp5t8tH7Mh8gK68y/>. Acesso em: 23 maio 2024.

_____. **Pedagogia do Movimento sem Terra: a escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Acesso em: 23 maio 2024.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4557>. Acesso em: 03 maio 2024.

CATANI, Antonio David. **Processo de trabalho e novas tecnologias**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

CELESTE FILHO, M. A educação rural delineada por organismos internacionais de cultura e suas repercussões no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. In: Rosa Fátima de Souza Chaloba, Macioniro Celeste Filho e Ilka Miglio de Mesquita. **História e memória da educação rural no século XX**, 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em: [https://www.academia.edu/45012534/Hist%C3%B3ria_e_mem%C3%B3ria_da_educa%C3%](https://www.academia.edu/45012534/Hist%C3%B3ria_e_mem%C3%B3ria_da_educa%C3%92o_rural_no_s%C3%A9culo_XX)

A7%C3%A3o_rural_no_s%C3%A9c. Acesso em: 16 maio 2024.

CHAGAS, Eduardo F. O Indivíduo na Teoria De Marx. **Revista Dialectus**, Ano 1 n. 1 jul./dez. 2012 p. 9-24. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistadialectus/2012/no1/2.pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.

COMPARATO, Bruno Konder. **A ação política do MST**. São Paulo em perspectiva, 15(4) 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/8f4fyVTD4DftydPngLdLPvP/>. Acesso em: 10 maio 2014.

CORREIA, Ana Paula Lopes de Souza. O desenvolvimento do capitalismo no meio rural e suas consequências para o campesinato. **Boletim Dataluta**, n. 110 – NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária/fevereiro de 2017. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/2artigodomes_2017.pd. Acesso em: 4 fev. 2024.

COSTA, Maria Lemos; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Rev. Bras. Educ. Camp.** Tocantinópolis v. 1 n. 2 p. 177-203 jul./dez. 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2763>. Acesso em: 24 nov. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016. Disponível em: <https://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/autores/Dardot,%20Pierre/A%20nova%20razao%20do%20mundo%20-%20Dardot,%20Pierre.pdf>. Acesso em: 12 maio 2024.

DE PAULA, Ricardo Zimbrão Affonso. **Capitalismo: definições**. São Luís: EDUFMA, 2020. Disponível em: https://www.edufma.ufma.br/wpcontent/uploads/woocommerce_uploads/2020/06/PAULA-Ricardo-Zimbrao-Affonso-de-Capitalismo-Defini%C3%A7oes-Livro-1.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Bol. Técnico do Senac**. 2001; 27(3):1-13. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/572>. Acesso em: 20 nov. 2023.

DEMO, Pedro. SILVA, Renan Antônio da. **Ciência crítica autocrítica: validade relativa que melhor vale, por enquanto**. Conhecer: debate entre o público e o privado 2021, Vol. 11, nº 27. Disponível em: <http://revistas.uece.br>. Acesso em: 25 maio 2024.

FALS BORDA, Orlando. **Por la praxis: el problema de como investigar la realidad para transformarla**. Bogotá: Tercer Mundo, 2009. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160308051848/09como.pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.

FALS BORDA, Orlando; RAHMAN, Anisur. **Acción y conocimiento**. Bogotá: Cinep, 1991. Disponível em: <https://sentipensante.red/letras/accion-y-conocimiento/>. Acesso em: 14 fev. 2023.

FÁVERO, Osmar. MEB – Movimento de Educação de Base primeiros tempos: 1961-1966.

In: **V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação**, Évora, Portugal, de 5 a 8 de abril de 2004. Disponível em: https://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/09/Historico_1961_1966_Osmar_Favero.pdf. Acesso em: 17 maio 2023.

FONTES, Virgínia. Capitalismo, crises e conjuntura. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 130, p. 409-425, set./dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.116>. Acesso em: 16 maio 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argos, 2018. e-PUB (Grandes Temas; 27). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/382816776/gamboa-silvio-sanchez-pesquisa-em-educacao-metodos-e-epistemologias>. Acesso em: 04 fev. 2023.

GARCIA-MARIRRODRIGA, R. **Formação em alternância e desenvolvimento local: movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, C. J. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução Thierry Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos familiares de Formação Rural, 2007.

HAJE, S. M. As políticas educacionais no governo Fernando Henrique Cardoso. **Educação em Questão**. V. 10/11. Nº 2/1. jul./dez. – 1999/2000. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9490>. Acesso em: 04 fev. 2023.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. Edições Loyola, 2018.

JAUMONT, Jonathan.; VARELLA, Renata Versiani Scott. A Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades. **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 13, 2016p. 414--464. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/21833/15906>. Acesso em: 04 fev. 2023.

JESUS, Janinha Gerke de. **Formação de professores na pedagogia da alternância**. Vitória,ES: GM, 2011.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Associação Nacional de Cooperação Agrícola – ANCA. São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publi>. Acesso em: 25 fev. 2024.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KONTANTINOV, F. V e outros. **Os fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Introdução ao materialismo dialético. Tradução: João Alves Falcato. 3ª ed., 1974.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**; Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LAMOSA, Rodrigo. O programa agronegócio na escola: um estudo sobre a entrada do empresariado na escola pública. **XXVII Simpósio Nacional de História/ANPUH**. Conhecimento de diálogo social, Natal – RN/2013. Disponível: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364343743_ARQUIVO_ArtigoANPUH2013final.pdf. Acesso em: 13 maio 2024.

LIMA, Elmo de Souza. 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. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3384>. Acesso em: 02 dez. 2024.

LIMA, Maria Francisca Brasileiro Costa Barbosa de. **O Plano de formação na articulação dos diferentes tempos e espaços educativos na Escola Família Agrícola Serra da Capivara**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí, 2022. Disponível em: <https://ufpi.br/dissertacoes-ppged>. Acesso em: 15 maio 2024.

LIMA, Maria Raquel Barros. **Instrumento Pedagógico Plano de Estudo da Pedagogia da Alternância**: experiência na escola família agrícola dos Cocais no município de São João do Arraial/PI / Maria Raquel Barros Lima. – Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

LIMA, Rosângelis Rodrigues Fernandes. **A categoria da formação omnilateral e o trabalho como princípio educativo na educação do campo**. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br>. Acesso em 22 maio 2024.

MACHADO, E. Governo Lula, neoliberalismo e lutas sociais. **Lutas Sociais**, (21/22), 23–34. 2009. Disponível em: https://www4.pucsp.br/neils/downloads/2_eliel.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

MARTINS, Fernando José. Elementos fundamentais da educação do campo. **Educere et Educere** – Revista de Educação - vol.8 nº 15 jan./jun. 2013. Disponível em: <http://e-revista.unioste.br/article.viweFile>. Acesso em: 19 maio 2024.

MARTINS, J. de S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ/Brasil, 1981.

MARTINS, Lígia Márcia.; LAVOURA Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/>. Acesso em: 01 maio 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (I – Feuerbach). Tradução: José Carlos/ 1984 – São Paulo.

MATTOS, Luciane Maria Serrer de.; BERNARTT, Maria de Lourdes. Plano de formação no contexto da pedagogia da alternância. **Rev. Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, RS Vol. 19 n. 01 jan./abr. 2018. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br>. Acesso em: 6 jan. 2024.

MELO, R. S. A teoria da emancipação de Karl Marx. **Cadernos De Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, (18), 35-58, 2011. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v0i18p35-58>

MICHETTI, Miqueli. **Entre a legitimação e a crítica**: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. RBCS Vol. 35 n° 102 /2020: e3510221. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan.2024.

MILITÃO, Maria Socorro Ramos. **A Educação do Movimento dos Sem Terra (MST) do Brasil e o Educador das massas**. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2019.v56n1.11.p147>. Acesso em: 19 jan. 2014.

MIRALHA, Wagner. Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje. **Revista Nera**. Presidente Prudente Ano 9, n. 8 pp. 151-172 jan./jun. 2006. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1445>. Acesso em: 04 fev. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. FREITAS, Helana Célia de Abre. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <https://portalbiblioteca.ufra.edu.br/images/Ebook/letrasportugues/educacaodocampo>. Acesso em: 04 fev. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação educacional do campo. In: Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, 14(1), pp. 07-25. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Acesso em: 11 maio 2024.

MORETTI, Heron Zanini.; CORRÊA, Aline Mesquita.; VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. Diálogos entre a pedagogia da alternância e a educação popular: possibilidades emancipatórias numa escola família agrícola. **Reunião Científica Regional da ANPED**. Educação, movimentos sociais e políticas públicas governamentais. Julho de 2016. UFPR/Curitiba-Paraná. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-3_CHERON-ZANINI-MORETTI-ALINE-MESQUITA-CORR%C3%8AA-CRISTINA-LUISA-BENCKE-VERGUTZ.pdf. Acesso em: 22 maio 2024

NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por

uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

NEVES, Delma Peçanha. Agricultura Familiar. In: Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NEVES, E.F. Sesmarias em Portugal e no Brasil. **Revista POLITEIA: Histor. E Soc.** V 1 – n. 1 p. 111 – 139, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br>. Acesso em: 11 abr. 2023

NEZ, Egeslaine de.; BORSSOI, Berenice Lurdes. **Recomendações do banco mundial (bm) para as políticas públicas educacionais brasileiras**. Muiraquitã, UFAC, ISSN 2525-5924, v. 8, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3689>. Acesso em: 11 abr. 2023

NOSELLA, Paolo. Educação do campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

OLIVEIRA, Lisa Maria Teixeira de.; CAMPUS, Marília. Educação Básica do Campo. In: Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alejandro e Gaudêncio Frigotto. **Dicionário de Educação do Campo**. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?format=pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

POLLITZER. G.; BESSE, G. CAVEING, M. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Hemus Editora, 1954.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil: e outros estudos; entrevista Antônio Candido; posfácio Paulo Henrique Martinez**. — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012. Disponível em: <https://cdl-static.s3-sa-east-1.amazonaws.com/trechos/9788535921359.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.

RIBEIRO, Marlene. **Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação?** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

RIBEIRO, Valdivino Souza. **Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás [manuscrito]: história e lembranças de uma experiência de Educação do Campo/ Valdivino Souza Ribeiro - 2017. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017.**

ROSSELLI, G. B., & ELIA, B. D. L. R. (2018). Movimento dos Agricultores Sem Terra: uma luta nas páginas do “Correio do Povo” (1960-1964). **RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade**, 4. <https://doi.org/10.23899/relacult.v4i0.744>

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo no contexto da ofensiva**

bolsonarista à educação brasileira. Revista ANPEGE v. 16 nº 29 p. 393 – 425, ANO 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/11926>. Acesso em: 09 maio 2024.

SANTOS, D. DE S.; ZAN, D. D. P. E. O sistema de ensino australiano: um olhar sobre as desigualdades educacionais. **EDUR - Educação em Revista**|Belo Horizonte|v.38|e25173|2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/FtMVKWNV9vZGtPBMCLbktbK/>. Acesso em: 11 abr. 2023

SANTOS, Lourival Santana.; ARAÚJO, Ruy Belém de. **A era de ouro do capitalismo. História econômica geral do Brasil**, 2011. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/10272418102016Historia_economica_geral_e_do_brasil_Aula_06.. Acesso em: 02 maio 2024

SANTOS, M. T. **A pedagogia da alternância na integração de saberes no proeja quilombola no Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Pará (IFPA)-campus castanhal.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará/ 2013. Disponível em: <http://ppgeddurpa.com.br>. Acesso em: 10 maio 2024.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 1999. <https://www.scielo.br/j/ep/a/TqdXqkcGMYYqG3xDdgRtmwv/>. Acesso em: 3 maio 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA NETO, Sertório de Amorim e. O que é um paradigma? **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Volume 45, Número 2, p. 345-354, outubro de 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh>. Acesso em: 13 jan. 2024.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternânciasou alternância?** Curitiba, PR: CRV, 2012.

SILVA, Márcio Antônio Both da. Lei de Terras de 1850: lições sobre os efeitos e os resultados de não se condenar “uma quinta parte da atual população agrícola. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 35, nº 70, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/FmYs48dr3PBSQ9Jxhrg5ckK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2024.

SOUZA, J. M. **Educação contextualizada: interação e contexto na aprendizagem.** Tese de Doutorado em psicologia/ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Ribeirão Preto/São Paulo, 2022.

SOUZA, Elson Silva. **As práticas educativas na Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” em São João do Sóter - MA: possíveis diálogo entre a pedagogia da alternância**

e a educação popular. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Piauí, 2021.

STEDILE, J. **A questão agrária no Brasil: O debate na esquerda – 1960-1980**/ João Pedro Stedile (Org); Douglas Estevam (assistente de pesquisa)--2. ed.--São Paulo: Expressão Popular, 2012. 320 p. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/10/A-Quest%C3%A3o-Agr%C3%A1ria-no-Brasil-2.pdf>. Acesso em: 16 de abril de 2024.

TEIXEIRA, Marco Antônio. Movimentos sociais populares em tempos de ascensão das novas direitas: a Marcha das Margaridas. **Caderno C R H**, Salvador, v. 34, p. 1-17, e021008, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/p3htkm3WRRJN9NQT44S4gWg/>. Acesso em: 05 maio 2024.

TELAU, Roberto, 1979- **Ensinar - incentivar - mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem**. Belo Horizonte, 2015.

THEÓPHILO, Carlos Renato. Algumas Reflexões sobre Pesquisas Empírica em Contabilidade. **Caderno de Estudos**, São Paulo, FIPECAFI, v.10, n.19, p.9 – 15, setembro/dezembro 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cest/a/jckGy6kyJx3T6rJZDrqWcTb/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136. Disponível em: <http://beneweb.com.br>. Acesso em: 17 maio 2024.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos**. UNESP/UNIVESP. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

TUMOLO, P. S. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 77, dezembro/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kqbwR8MtjZ93qp9YsgMm4Jd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano, São Paulo: Expressão Popular, 2007

VILAS BOAS, Lucas Guedes. Diferenças e semelhanças entre a agricultura familiar e a agricultura camponesa. **Revista Geografia em questão**, v.15, n. 01, p. 28-73, jan. 2022.

ANEXOS

ANEXO A

Encontro com educadores/as da EFASA

Temática do 1º Círculo Dialógico:

O PLANO DE FORMAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DA BNCC.

7:30 – Acolhida, apresentação e mística:

Acolhida pela gestão da EFA;

Apresentação e mística serão realizadas através construção da teia da vida

8:00 - Socialização da proposta da investigação – Plano de Formação da Pedagogia da Alternância no contexto da BNCC.

8:30 – 1º Momento: Investigação

Busca das temáticas mais significativas do contexto cotidiano dos educadores/as na EFASA sobre o Plano de Formação.

Para realizar esse primeiro momento os educadores/as se reunirão em 5 grupos (marmeleiro, cambira, mandacaru, xiqui-xiqui, angico e aroeira)

Questões norteadoras:

- Como entendemos o Plano de Formação da Pedagogia da Alternância enquanto mediação dos processos educativos?

- Como o Plano de Formação efetiva concretamente a ação educativa na EFASA? Pontuar os elementos concretos.

9:30 – socialização dos círculos

10:30 – intervalo

11:00 - 2º Momento: Tematização

Momento da tomada de consciência do mundo, através da análise dos significados sociais dos do Plano de Formação. (**síntese sobre pontos de socialização dos grupos**)

11:30 - retorno aos grupos para aprofundamento do texto PLANO DE FORMAÇÃO – autoria João Begnami (1999) (cada grupo irá realizar pré-síntese a partir da leitura do texto)

12:00 encerramento período manhã

14:00 - retorno com socialização dos grupos com as pré-sínteses

14:50 – 3º Momento: **Problematização (síntese sobre pontos de socialização dos grupos)**

15:00 – organização do Plano de Estudo (retorno aos grupos)

Tema Gerador: O PLANO DE FORMAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DA BNCC.

15:30 – socialização e construção do Plano de Estudo

15:50 – avaliação do primeiro círculo;

16:00 - encerramento

Organizar: equipes de animação e sistematização

ANEXO B

Encontro com educadores/as da EFASA

Temática do 2º Círculo Dialógico 12 de junho de 2023

A FUNÇÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA DO PLANO DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA BNCC: ALTERNATIVAS E POSSIBILIDADES

8:00 – Acolhida - gestão

Mística e apresentação (EFA e Fundação)

Dinâmica

Apreciação do **mural dialógico (exposição dos cartazes do 1º Círculo dialógico)**

Dinâmica do **cabo de luta**

Dois grupos irão se organizar previamente para realizar sistematização (em tarjetas) dos elementos e a base de sustentação do Plano de Formação e da BNCC.

Em seguida segue a ação (**luta e tensão**) entre os dois grupos

8:40 – aprofundamento teórico

Nos grupos:

Marmeleiro;

Mandacaru;

xique-xique;

angico;

aroeira.

(em uma folha de papel madeira – registrar o nome dos participantes dos grupos)

Cada grupo receberá um caderno (caderno dialógico) para sistematização das sínteses e dos pontos chave da leitura e dinâmica)

Texto: Habemus (*nós temos*) Base, mas Habemus (*nós temos*) Freire. (Cury; Reis; Zanardi, 2018)

Questão norteadora:

Como o Plano de Formação contribui para minha formação enquanto professor de EFA?

10:00 intervalo

10:20 socialização do aprofundamento teórico.

11:00 socialização dos slides (professora Raquel e Rosy)

12:00 almoço

13:30 dinâmica de retorno

13:40 encaminhamento para os grupos

Produção de síntese coletiva sobre os elementos do texto, as discussões, socialização dos slides e a dinâmica.

Mediante as discussões realizadas e aprofundamentos teóricos, bem como, a partir das experiências como educadores/as de EFA, como o Plano de Formação contribui para minha formação enquanto professor de EFA?

14:40 leitura das sínteses, informes e avaliação do 2º Circulo dialógico.

MISTICA DO PRÓXIMO ENCONTRO:

Texto de Chico Holanda

Equipe:

CEIÇA

APARECIDA

MARTA

BRUNO

KATIANA

CHICO

SUGESTÃO PARA PRÓXIMA MÍSTICA – TEMÁTICA RELACIONADA A
AGROECOLOGIA

BASE TÉCNICA

SUGESTÃO PARA PRODUÇÃO DE INTEVENÇÃO DO ATO EDUCATIVO;

ORGANIZAÇÃO DAS FORMAÇÕES

EQUIPE DINÂMICA –

EQUIPE DE SINTESE –

NECESSIDADE DE CONHECER A REDE

ANEXO C

3º círculo dialógico (continuidade do segundo círculo dialógico, visto que os educadores leram o texto do último encontro – 12/06)

Temática

A FUNÇÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA DO PLANO DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA BNCC: ALTERNATIVAS E POSSIBILIDADES

8:00 Acolhida e mística (gestão da EFA e equipe de mística)

8:40 contextualização do último encontro – dinâmica: Cordão da memória viva

9:00 organização dos grupos (MARMELEIRO, MANDACARU, XIQUE-XIQUE, ANGICO E AROEIRA)

Discursão e aprofundamento grupo do texto: HABEMOS BASE, MAS HABEMOS FREIRE

Questões norteadoras para aprofundamento a partir do texto.

Como o Plano de Formação da Pedagogia da Alternância da EFASA contribui para nossa formação como educador/a?

De que modo o Plano de Formação garante a palavravmundo dos estudantes e das famílias no processo de formação em alternância?

O Plano de Formação possibilita outro projeto de pronunciar o mundo diferente da BNCC?

10:30 retorno com lanche

10:40 Socialização dos grupos:

12:00 almoço

13:30 retorno

Música: Esperançar por esse chão (Anabella e Edu de Maria)

Questão norteadora para iniciar os trabalhos da tarde

Qual a finalidade política e pedagógica do Plano de Formação? (essa questão é uma preparação para o próximo círculo dialógico)

13:40 Socialização dos slides

14:00 atividade em grupo

Produção da síntese coletiva sobre a questão norteadora: Qual a finalidade política e pedagógica do Plano de Formação?

14:30 retorno para socialização das sínteses (síntese por grupo)

15:00 lanche e encerramento

Obs: informes para próximo encontro.

ANEXO D

4º círculo dialógico

Temática

O PLANO DE FORMAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CENÁRIO DA BNCC: TENSÕES, DESAFIOS E DISPUTAS NA EFASA

8:00 Acolhida (gestão da EFA)

8:20 mística

Temática

Saberes do viver, a educação humanizadora é possível!!!!

Música de base para construção da mística -

https://www.youtube.com/watch?v=Z_5Q9L14dUs

Palavras geradoras para organização do painel de reflexão.

- Germe;
- Criatividade;
- Passos (ações) concretas.

Os educadores/as serão convidados para construir coletivamente a mística.

Música de culminação da mística: <https://www.youtube.com/watch?v=Rmrc3cxHjdU>

8:50 contextualização do último encontro – dinâmica: painel da circularidade (atividade de grupo)

Questão norteadora:

Quais os elementos sínteses do **Plano de Formação** que apreendemos até o presente momento com o curso de educadores/as?

Produção de quadro síntese – Plano de Formação e BNCC

Concepção política e pedagógica da PA: valores, princípios, etc.	Concepção política e pedagógica da BNCC: valores, princípios, etc.
<ul style="list-style-type: none">● Coletividade● Fraternidade/solidariedade● Justiça social● Combate à exclusão/opressão	<ul style="list-style-type: none">● Individualismo● Consumismo● Meritocracia● Naturalização das desigualdades● Competividade

10:00 lanche

10:20 Breve sensibilização da temática do círculo dialógico

Questões norteadoras para aprofundamento a partir do texto.

- Existem possibilidades de educação emancipatória na sociabilidade que vivemos agora? Apresente elementos concretos.

- O Plano de Formação mobiliza e apresenta atividade de caráter emancipatório?

Explique.

- O Plano de Formação contribui para que atividades de caráter emancipatório se materialize na EFASA? Como?

11:20 socialização dos grupos

12:00 Encerramento com almoço

13:30 Circulo dialógico: **Atividades de caráter emancipatório na EFASA: possível causa das tensões, desafios e disputas na relação com as diretrizes da BNCC.** (Professor Luiz Bonfim – UFPI)

14:40 recomendações político pedagógicas para o fortalecimento do PF e seu caráter emancipador diante dos desafios da BNCC.

16:00 encerramento com avaliação do percurso formativo nos Círculos Dialógicos.

ANEXO E

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO INTEGRADO - AGROPECUÁRIA EM ALTERNÂNCIA - ESCOLAS FAMILIAS AGRICOLAS (EFA's) - 2025

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES		1ª SÉRIE				2ª SÉRIE				3ª SÉRIE				CARGA HORÁRIA TOTAL
			C.H. QUINZENAL/SEMANAL		CARGA HORÁRIA ANUAL		C.H. QUINZENAL/SEMANAL		CARGA HORÁRIA ANUAL		C.H. QUINZENAL/SEMANAL		CARGA HORÁRIA ANUAL		
			SESSÃO ESCOLA	SESSÃO FAMÍLIA	SESSÃO ESCOLA	SESSÃO FAMÍLIA	SESSÃO ESCOLA	SESSÃO FAMÍLIA	SESSÃO ESCOLA	SESSÃO FAMÍLIA	SESSÃO ESCOLA	SESSÃO FAMÍLIA	SESSÃO ESCOLA	SESSÃO FAMÍLIA	
LÍNGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	GERADORA S R E S	4	0	80	0	4	0	80	0	4	0	80	0	240
	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL		2	0	40	0	2	0	40	0	2	0	40	0	120
	ARTE		2	0	40	0	2	0	40	0	2	0	40	0	120
	EDUCAÇÃO FÍSICA		2	0	40	0	2	0	40	0	2	0	40	0	120
	LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS		2	0	40	0	2	0	40	0	2	0	40	0	120
	INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL		2	0	40	0	2	0	40	0	2	0	40	0	120
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA		6	0	120	0	6	0	120	0	6	0	120	0	360
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA		4	0	80	0	4	0	80	0	4	0	80	0	240
	QUÍMICA		4	0	80	0	4	0	80	0	4	0	80	0	240
	BIOLOGIA		4	0	80	0	4	0	80	0	4	0	80	0	240
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	GEOGRAFIA		2	0	40	0	2	0	40	0	2	0	40	0	120
	HISTÓRIA		2	0	40	0	2	0	40	0	2	0	40	0	120
	FILOSOFIA		2	0	40	0	2	0	40	0	2	0	40	0	120
	PSICOLOGIA		2	0	40	0	2	0	40	0	2	0	40	0	120
	SOCIOLOGIA	2	0	40	0	2	0	40	0	2	0	40	0	120	
SUB TOTAL			40	0	800	0	40	0	800	0	40	0	800	0	2400
PERCURSO FORMATIVO	UNIDADES ESCOLARES		1ª SÉRIE				2ª SÉRIE				3ª SÉRIE				CARGA HORÁRIA TOTAL
			C.H. QUINZENAL/SEMANAL		CARGA HORÁRIA ANUAL		C.H. QUINZENAL/SEMANAL		CARGA HORÁRIA ANUAL		C.H. QUINZENAL/SEMANAL		CARGA HORÁRIA ANUAL		
			SESSÃO ESCOLA	SESSÃO FAMÍLIA	SESSÃO ESCOLA	SESSÃO FAMÍLIA	SESSÃO ESCOLA	SESSÃO FAMÍLIA	SESSÃO ESCOLA	SESSÃO FAMÍLIA	SESSÃO ESCOLA	SESSÃO FAMÍLIA	SESSÃO ESCOLA	SESSÃO FAMÍLIA	
PERCURSOS DE APROFUNDAMENTO E INTEGRAÇÃO DE ESTUDOS	MONITORIA / HORÁRIO DE ESTUDO	TEMA S GERADORA S	1	1	20	20	1	1	20	20	1	1	20	20	120
	PROJETO DE VIDA/EMPREENDEDORISMO		1	0	20	0	1	1	20	20	1	1	20	20	100
	LÍNGUA ESPANHOLA		1	1	20	20	1	1	20	20	1	1	20	20	100
	LÍNGUA PORTUGUESA (RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM)		2	0	40	0	2	0	40	0	2	0	40	0	120
	MATEMÁTICA/RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM		2	0	40	0	2	0	40	0	2	0	40	0	120
	PLANO DE ESTUDO		1	2	20	40	1	0	20	0	1	2	20	40	140
	COLOCAÇÃO EM COMUM		1	0	20	0	1	0	20	0	1	0	20	0	60
	PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM		1	2	20	40	1	3	20	60	1	2	20	40	200
	SERÃO		2	0	40	0	2	0	0	0	2	0	40	0	80
	TUTORIA		1	0	20	0	0	0	0	0	1	0	20	0	40
TRILHA DE APROFUNDAMENTO EM ETP	AGRICULTURA		2	2	40	40	2	3	40	60	2	4	40	80	300
	ZOOTECNIA		2	2	40	40	2	3	40	60	1	3	20	60	260
	ADM E ECONOMIA RURAL		2	1	40	20	1	1	20	20	1	1	20	20	140
	LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PARA AGRICULTURA FAMILIAR		0	0	0	0	1	1	20	20	1	1	20	20	80
	AGROINDÚSTRIA FAMILIAR	0	0	0	0	1	1	20	20	1	1	20	20	80	
	AGROECOLOGIA	1	2	20	40	1	2	20	40	1	1	20	20	160	
	ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO													180	
SUB TOTAL			20	13	400	260	20	17	360	340	20	17	400	340	2280
VISITA AS FAMILIAS															
TOTAL GERAL			60	13	1200	260	60	17	1160	340	60	17	1200	340	4680

INDICADORES DA MATRIZ: (referência para planejamento da carga horária e das aulas do Itinerário de Educação Profissional Técnica)

- Duração do curso: 03 anos
- Carga Horária total do Curso: 4.800 horas
- Teórico-prático (SESSÃO ESCOLAR): 3.600 horas
- Teórico-prático (SESSÃO FAMILIAR): 1.080 horas
- Estágio Profissional Supervisionado: 120 horas
- Distribuição das aulas:
- Número de aulas dia - NAD: 10
- Número de dias letivos por semana - NDLS: 06
- Número de aulas por semana - NAS: 60
- Duração da aula - DA: 60 minutos