

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

DISSERTAÇÃO

FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO
INTEGRADO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

JAQUELINE DE MORAES THURLER DÁLIA

2011



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

**FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO
INTEGRADO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

JAQUELINE DE MORAES THURLER DÁLIA

Sob a Orientação do Professor
Gabriel de Araújo Santos

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

Seropédica, RJ
Agosto de 2011

370.91734 Dália, Jaqueline de Moraes Thurler, 1982-
D143f Formação integral na educação do campo:
T o ensino de língua portuguesa no currículo
integrado da pedagogia da alternância /
Jaqueline de Moraes Thurler Dália - 2011.
107 f.: il.

Orientador: Gabriel de Araújo Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação Agrícola.
Bibliografia: f. 97-101.

1. Educação rural - Teses. 2. Educação
não-formal - Teses. 3. Língua portuguesa -
Estudo e ensino - Teses. 4. Abordagem
interdisciplinar do conhecimento na
educação - Teses. 5. Currículos - Teses.
I. Santos, Gabriel de Araújo. II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Curso de Pós-Graduação em
Educação Agrícola. III. Título.

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

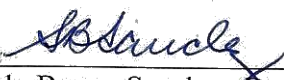
JAQUELINE DE MORAES THURLER DÁLIA

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

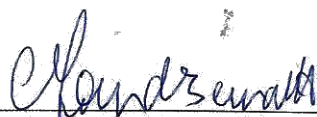
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 24/08/2011.



Gabriel de Araújo Santos, Dr. UFRRJ



Sandra Barros Sanchez, Dra. UFRRJ



Maria de Lourdes Bernartt, Dra. UTPPR - Campus Pato Branco

DEDICATÓRIA

A Gabriel Frazão, companheiro, interlocutor e
coautor da minha vida.

Aos meus pais, apoio fundamental nas horas de
fraquejo e realização.

AGRADECIMENTOS

A Gabriel Frazão, pelo constante companheirismo, diálogo e pela possibilidade de não tornar a pesquisa um ato solitário.

A minha família pelo apoio incondicional nessa etapa de vida

À equipe do IBELGA pelo fornecimento de toda documentação necessária a essa pesquisa.

Às direções dos CEFFAs Vieira Batista e Flores de Nova Friburgo, pelas portas sempre abertas.

A Antônio Carlos Frossard e Mariane Aparecida Schuenck, diretores dos CEFFAs nos quais atuo, por compreenderem e apoiarem, irrestritamente, esse anos de estudo.

Às coordenações pedagógicas dos CEFFAs fluminenses pelo apoio e colaboração nessa dissertação.

Aos meus colegas, monitores dos CEFFAs fluminenses, pela interlocução e participação nas investigações.

Aos meus alunos por entenderem e respeitarem minhas eventuais ausências e acumuláveis tarefas.

Aos ex-alunos do CEFFA Rei Alberto I e suas famílias, que tão gentilmente viabilizaram meus estágios e algumas vivências tão importantes para esse trabalho.

Aos meus colegas de turma por tornarem minhas semanas de estudo mais felizes.

À equipe do PPGEA pelo apoio e simpatia de sempre.

À coordenação do Programa por possibilitar minha participação em congressos e seminários.

Aos meus professores por contribuírem em minhas constantes reflexões.

RESUMO

DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler. **Formação integral na educação do campo: o ensino de Língua Portuguesa no currículo integrado da Pedagogia da Alternância.** 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

Esta dissertação parte do pressuposto que a proposta formativa da Pedagogia da Alternância se baseia na concepção de um Currículo Integrado e transdisciplinar, no qual o ensino de Língua Portuguesa tem um papel de destaque, embora tal importância, nem sempre, seja percebida pelos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar a dinâmica curricular e como o ensino de Língua Portuguesa acontece na proposta formativa de Ensino Integrado da Pedagogia da Alternância, tendo como sujeitos o corpo docente dos CEFFAs fluminenses. Para isso, buscaram-se compreender, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, durante toda a investigação, as propostas de formação educacional oferecidas pelo poder público, principalmente no tocante à Educação do Campo, em contraposição àquela promovida pela Pedagogia da Alternância, historicamente. As ferramentas e os procedimentos desse modelo pedagógico, tão importantes para garantir o ensino integrado, também, foram analisados com enfoque nas práticas das instituições do estado do Rio de Janeiro, levando em conta o material de registro disponível no Instituto Bélgica - Nova Friburgo, relatos de experiências dos professores nos cursos de formação e entrevistas com as orientadoras dos CEFFAs em questão. As noções de currículo, como ele se processa no cotidiano dessas escolas, como os docentes lidam com ele e como as ações do poder público interferem nessa prática, ainda, foram analisadas por meio de questionários, observações diretas e pesquisa bibliográfica, para, enfim, buscar entender, com auxílio da hermenêutica, como o ensino de Língua Portuguesa se dá nessa dinâmica educativa.

Palavras-chave: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Currículo. Currículo Integrado. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler. **Formation integral in rural education: the teaching of Portuguese Language in the Integrated Curriculum by Pedagogy of Alternation.** 2011. 107 p. Dissertation (Master's degree in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

The present dissertation talks about the important role that Portuguese Language teaching develops in the proposal of Pedagogy of Alternation, which is regarded in the comprehension of an Integrated and Transdisciplinary Curriculum. This role, however, is not always perceived by the actors involved in the Teaching-Learning process. Thus, the main intent of this research is to analyze how the teaching of Portuguese Language happens in the proposal of teaching methodology developed by Pedagogy of Alternation. The object of this research was the CEFFAs of the state of Rio de Janeiro's teachers. For this purpose, we have to comprehend, through an specific literature research, the proposals of the educational formation offered by the government, especially regarding the Rural Education in contrast to that promoted by the Pedagogy of Alternation historically. The tools and procedures of this educational model were analyzed too, focused on what the institutions of the state of Rio de Janeiro's teachers' practices, considering the material available on the Belgium Institute, located in Nova Friburgo, the reports of teachers in training courses and interviews with the advisors of these CEFFAs. The notions of curriculum, how they process in the daily life of these schools, how the teachers see this curriculum and how the government actions interfere in this practice was analyzed based on questionnaires, observations and researching in a specific literature to finally comprehend, with the hermeneutics' support, how the teaching of Portuguese Language happens in this educational dynamic.

Key word: Rural Education. Pedagogy of Alternation. Curriculum. Integrated Curriculum. Teaching Portuguese Language.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo de Alternantes – Ano 2010.....	29
Tabela 2: Demonstrativo de Monitores – Ano 2010.....	30

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1: Concepção de currículo	58
Gráfico 3.2: Importância do currículo na prática pedagógica	59
Gráfico 3.3 : Existência de um currículo	60
Gráfico 3.4: Participação na confecção do currículo	60
Gráfico 3.5: Relação entre currículo e Plano de Formação.....	61
Gráfico 3.6: Participação na confecção do Plano de Formação	62
Gráfico 3.7: Modo de participação na construção do Plano de Formação.....	62
Gráfico 3.8: Elementos considerados no planejamento anual.....	63
Gráfico 3.9: Frequência de integração com os temas de Plano de Estudo.....	63
Gráfico 3.10: Dificuldades de integração com o Plano de Estudo	64
Gráfico 3.11: Frequência de articulação entre disciplinas	64
Gráfico 3.12: Modo de articulação entre disciplinas	65
Gráfico 3.13: Processo de integração.....	66
Gráfico 4.1: Importância do ensino de Língua Portuguesa na Pedagogia da Alternância ..	88
Gráfico 4.2: Prioridades de Língua Portuguesa no currículo de um CEFFA.....	89
Gráfico 4.3: Dificuldades no ensino de Língua Portuguesa na Pedagogia da Alternância .	90
Gráfico 4.4: Instrumentos e Procedimentos da Pedagogia da Alternância utilizados nas aulas	90
Gráfico 4.5: Teorias e orientações base das aulas	91
Gráfico 4.6: Prioridade e enfoque das aulas.....	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CAPÍTULO I - BREVE HISTÓRICO DAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO BÁSICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO BRASIL	4
1.1 As Propostas Oficiais de Formação Geral e Profissional na História da Educação Brasileira.	5
1.2 A Formação Oferecida à População Rural (1910 – 1970).....	10
1.3 O Surgimento da Pedagogia da Alternância no Brasil: Um outro Olhar sobre a Formação Discente	14
1.4 Os CEFFAs Fluminenses e suas Propostas Formativas	19
2 CAPÍTULO II - A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: SEU MÉTODO E SUA PROPOSTA DE FORMAÇÃO NA TEORIA E NA PRÁTICA	22
2.1 Princípios Formativos da Pedagogia da Alternância e as Tendências Pedagógicas Ativas.	23
2.2 Atores, Tempos e Espaços de Formação da Pedagogia da Alternância.	28
2.2.1 Os Atores	28
2.2.2 Tempos e Espaços Formativos.....	32
2.3 Atividades e Ferramentas de Formação da Pedagogia da Alternância	33
2.4 O Plano de Formação e sua Relação com o Currículo	38
3 CAPÍTULO III - CURRÍCULOS: PROPOSTAS FORMATIVAS ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS	41
3.1 Teorias Curriculares	42
3.1.1 Teorias Tradicionais	43
3.1.2 Teorias Críticas	44
3.1.3 Teorias Pós – Críticas.....	46
3.2 Tendências Contemporâneas e Modelos Curriculares	48
3.3 Orientações Curriculares, Programas Oficiais e a Proposta da Pedagogia da Alternância	52
3.4 O Currículo na Pedagogia da Alternância: Teorias e Práticas.....	57
3.5 Um Currículo Transdisciplinar: o Arranjo das Disciplinas e a Realidade da Pedagogia da Alternância.....	68
4 CAPÍTULO IV - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA DISCIPLINA TRANSDISCIPLINAR NO CURRÍCULO INTEGRADO	70
4.1 O Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa: Aspectos Privilegiados na Construção Curricular	71
4.1.1 Leitura/Escuta, Compreensão e Produção de Textos Orais e Escritos.....	72
4.1.2 Análise Linguística e Gramática	74
4.2 Orientações Oficiais para o Ensino de Língua Portuguesa.....	76
4.3 A Disciplina de Língua Portuguesa no Currículo Integrado e Transdisciplinar	83
4.4 Ensino de Língua Portuguesa na Pedagogia da Alternância: Importância, Práticas e Desafios	86

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
7	ANEXO	102
	Anexo I.....	103
	Anexo II	104
	Anexo III.....	105
	Anexo IV.....	106
	Anexo V	107

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa foi fruto de questionamentos e análise feitas ao longo de três anos de docência em Língua Portuguesa, nos Ensinos Fundamental e Médio, dos dois Centros de Formação por Alternância (CEFFA) Rei Alberto I, em Nova Friburgo, Rio de Janeiro. Diante das dificuldades encontradas no exercício da profissão; dos estudos desenvolvidos até então, na graduação e na especialização; e do fascínio em lecionar na metodologia da Pedagogia da Alternância, fez-se necessário à (minha) prática um estudo acadêmico mais aprofundado que reunisse todas essas questões. Por isso, a pesquisa de mestrado em Educação Agrícola se esboçou tão coerente para esse trabalho.

A investigação teve como sujeitos o corpo docente dos CEFFAs fluminenses, especialmente, do Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I, que fornece formação geral e técnica em agropecuária e administração, e do Colégio Municipal Família Agrícola Rei Alberto I, de segundo segmento do Ensino Fundamental. Teve como colaboradores os professores dos CEFFAs Colégio Municipal Flores, também em Nova Friburgo, e Escola Municipal Vieira Batista, do município de Bom Jardim, RJ.

As observações feitas, cotidianamente nas escolas, configuravam o ensino de Língua Portuguesa como um desafio da educação básica. Em nível nacional, os obstáculos não pareciam ser diferentes, bastando analisar o quadro de reprovação dessa disciplina e os índices de verificação da aprendizagem realizados por todo Brasil. Todos esses indicativos vêm levando os profissionais da área e os órgãos governamentais a repensar o processo de ensino-aprendizagem e a refletir sobre o que deve compor o currículo de língua materna. Essa reflexão, na Pedagogia da Alternância, pois, é ainda mais complexa.

Os CEFFAs trabalham com jovens do meio rural, que normalmente dominam uma variedade regional e não padrão da língua. Isso traz à montagem do currículo desses centros formativos uma problemática extra: ensinar a norma culta, sem inferiorizar a variedade local, pois a linguagem é fator de construção de identidade, mas, também de dominação, e o homem do campo deve ser capaz de compreender os mecanismos do discurso e, assim, questionar a sociedade que o cerca.

Faz parte da estrutura metodológica dos CEFFAs, também, formar, integralmente, profissionais que possam atuar na melhoria da vida rural. Trabalhadores, esses, que devem dominar a comunicação, a fim de adequar sua linguagem aos mais diversos tipos de situações. Eles devem compreender e se fazer entender tanto por aquele agricultor que não teve acesso aos estudos, quanto por pesquisadores que venham ao campo aplicar seus conhecimentos. Não se trata aqui de saberes acadêmicos, mas de compreensão e adequação textual, conteúdos de competência da Língua Portuguesa.

A Alternância visa a alcançar seus objetivos, utilizando instrumentos pedagógicos próprios, que buscam a construção de textos dos alunos, como Planos de Estudo, Colocação em Comum, Cadernos de Acompanhamento e Relatórios. Tudo isso deve ser previsto na composição do planejamento de ensino. Vem daí, outras habilidades e competências a serem desenvolvidas nas aulas de Língua, observadas no processo de construção do currículo, com vistas a garantir a eficácia da aprendizagem, assim como, da unidade pedagógica. Essas ferramentas e os procedimentos educativos são o que mantiveram e mantêm a identidade dos CEFFAs e para que funcionem, existem métodos, que mesmo sendo adaptáveis, orientam todas as equipes pedagógicas.

Outro ponto relevante é o fato de os conteúdos de cada disciplina girarem em torno de eixos temáticos comuns a todas as áreas, escolhidos pelos próprios alunos ou, ainda, pela comunidade a qual pertencem. As matérias de cada disciplina são trabalhadas transdisciplinarmente com o auxílio de tais Instrumentos, exigindo dos monitores um

repensar e inovar contínuo da prática educativa. Entretanto, apenas, para a construção curricular não há uma metodologia a ser seguida. Tudo isso provoca uma dinamicidade muito grande ao que é ensinado e a como são organizados os momentos de aprendizagem e implica a necessidade da adequação contínua e sistemática dos parâmetros e dos currículos nacionais a essas realidades. Assim, a transdisciplinaridade é um processo verdadeiro e inerente à P. A.

Enfim, todas essas constatações justificam um estudo aprofundado, dedicado e embasado, em teorias educacionais e linguísticas, sobre o currículo de Língua Portuguesa nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Contudo, mesmo com essa clara importância, há dificuldades nesse exercício. A integração dos conteúdos e a aceitação de um ensino-aprendizagem baseado no dialogismo, no interacionismo e na lingüística textual têm sido os maiores obstáculos enfrentados pelos tutores (como são chamados os professores na Pedagogia da Alternância) dessa disciplina no cotidiano escolar e na construção curricular. Diante disso, essa pesquisa parte da hipótese de que a proposta formativa da Pedagogia da Alternância se baseia na concepção de um Currículo Integrado e transdisciplinar, no qual o ensino de Língua Portuguesa tem um papel de destaque, embora tal importância, nem sempre, seja percebida pelos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar a dinâmica curricular e como o ensino de Língua Portuguesa acontece na proposta formativa de Ensino Integrado da Pedagogia da Alternância. Já seus objetivos específicos foram: compreender os processos de implantação do Ensino Profissional no Brasil; estabelecer o contexto do surgimento da Pedagogia da Alternância no país; situar o que é e como se estabelece o Ensino Integrado; analisar a proposta governamental de Educação Integrada, comparando-a a proposta da Pedagogia da Alternância; analisar as Teorias Curriculares e estabelecer Currículo e Currículo Integrado; compreender a dinâmica curricular dentro da proposta da Pedagogia da Alternância; verificar o procedimento de definição do currículo desenvolvido nos CEFFAs; diagnosticar a relação estabelecida, pelo corpo docente, entre os instrumentos, as práticas educativas da Alternância e o Currículo de Língua Portuguesa; expor como o Currículo tem sido praticado nos CEFFAs do Rio de Janeiro; avaliar como o Currículo de Língua Portuguesa tem sido trabalhado no Ensino Integrado da Pedagogia da Alternância, no estado.

Para atingir tais objetivos, antes de incidir sobre o foco central da análise desse trabalho, foi importante esclarecer e estabelecer alguns conceitos e contextos a fim de possibilitar uma ampla compreensão desse campo de estudo. Para isso, essa investigação apresentou alguns eixos, capítulos da dissertação, que permitiram entender, gradativamente, a Pedagogia da Alternância e sua implantação no Brasil, sua metodologia, sua proposição de formação integral e a construção e importância do Currículo de Língua Portuguesa nesse modelo educativo.

Primeiramente, fez-se necessário constituir um breve histórico sobre a Educação Brasileira, desde o modelo jesuíta e da criação dos primeiros cursos técnicos, até a instituição da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, LDB 9394/96, e o estabelecimento dos conflitos gerados pelo Decreto 2.208/97 e pelo Decreto 5.154/2004, prevendo o Ensino (Currículo) Integrado. Esse painel permitiu compreender a formação para o trabalho e a Educação do Campo, enfocando o contexto no qual a Pedagogia da Alternância surgiu no Brasil, assim como a educação fornecida por ela através dos tempos, até chegar ao reconhecimento nacional legal de toda sua organização metodológica e procedimento curricular, por meio do Parecer CNE/CEB nº. 1/2006. Nesse sentido, a pesquisa teve enfoque exploratório, já que sua análise foi bibliográfica e documental

Em seguida, foi importante compreender a origem, a difusão, o estabelecimento e a metodologia integralizadora da Pedagogia da Alternância. Além, disso o estabelecimento do histórico dos CEFFAs, por meio de compilação dos documentos do Instituto Bélgica - Nova Friburgo (órgão responsável pela formação dos monitores no Rio) ajudou a entender a Alternância na atualidade. Nesse momento, buscou-se, ainda, balizar esse modelo pedagógico com as atuais discussões sobre a teoria educacional e entender melhor seus dispositivos didáticos, em uma averiguação bibliográfica. Iniciou-se, aqui, a investigação sobre algumas práticas nas instituições fluminenses, por meio de observações e de entrevistas feitas com as orientadoras educacionais, enfatizando, assim, seu caráter qualitativo, visto que foi motivada e incidiu sobre uma situação real de trabalho

Em um terceiro momento, já que esta pesquisa centra-se no ensino integrado, explicitar as teorias curriculares e estabelecer o conceito de Currículo a ser seguido foi fundamental para, mais adiante, compreender a necessidade dessa prática na construção do ensino geral associado à formação profissional. Foi crucial, também, analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais e refletir sobre sua proposta de integração entre as disciplinas e a contribuição delas à Educação Profissional, observando se a Pedagogia da Alternância é coerente com tal direcionamento. Deste modo, o embasamento teórico para compreender o Ensino Integral e a constituição do Currículo foi estabelecido. Da mesma maneira, objetivou-se uma compreensão da prática nesses CEFFAs, por meio de uma análise hermenêutica dos dados obtidos nos questionários abertos aplicados a todos os monitores.

Sendo assim, diante desse arcabouço teórico e prático, pôde-se investigar o papel e a importância do ensino de Língua Portuguesa na Pedagogia da Alternância e se essa função é compreendida com clareza pelos atores envolvidos nesse tipo de educação. Essas foram as questões de estudo que conduziram à compreensão do foco central dessa pesquisa. Enfim, foram feitas algumas reflexões, a partir de observações e de aplicação de questionário, sobre o ensino-aprendizagem de língua materna para compreender os caminhos seguidos na construção e prática do Currículo de Língua Portuguesa. Vale ressaltar, também, que a pesquisa foi participante, pois se caracterizou pela interação entre a pesquisadora (professora de Língua portuguesa dos CEFFAs Rei Alberto I) e a situação investigada.

1 CAPÍTULO I

BREVE HISTÓRICO DAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO BÁSICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO BRASIL

Antes de apresentar o foco central desse estudo, é importante entender quais têm sido as propostas governamentais para a formação discente no Brasil. Como as políticas públicas manifestam, na educação, suas ideologias e como isso se estabelece no oferecimento de ensino à população são cruciais para perceber a dualidade entre educação profissional e geral e aquela disponibilizada no campo.

Essa digressão permitirá compreender o contexto de surgimento da Pedagogia da Alternância no país e apontar suas motivações, diante da insatisfação com as políticas públicas educacionais e da falta de significação do ensino ofertado nas áreas rurais, até então. Essa contextualização é o que servirá de base para justificar os novos princípios de formação integral para os agricultores a partir dessa proposta.

Esses fatos possibilitarão, ainda, caracterizar aquilo que diferencia os objetivos e a metodologia formativa da Pedagogia da Alternância das práticas existentes até sua implantação no território nacional. Além disso, esse histórico será importante para explicar o fazer pedagógico desse método, que se materializa, como será apresentado mais adiante, em seu Plano de Formação e Currículo, de modo sistemático ou implícito.

Nessa perspectiva histórica, serão apresentadas, também, as instituições que são o campo de estudo desse trabalho. Não serão informados somente os aspectos objetivos de localização, número de alunos e comunidades atendidas, mas sim suas proposições e concepções de formação educativa, assim como seus processos de fundação.

1.1 As Propostas Oficiais de Formação Geral e Profissional na História da Educação Brasileira.

No Brasil, o sistema educacional sempre reproduziu as ideias dominantes. No período colonial, a Companhia de Jesus tratava de transmitir o conteúdo cultural da Metrópole, importando-se em propagar o pensamento da Contra-Reforma, desinteressada de qualquer qualificação profissional, já que a escolarização não era direito dos trabalhadores e as atividades de produção, rudimentares e/ou escravas, não a exigiam. A escolaridade, além da catequese e da educação elementar, era limitada a um pequeno grupo dominante do qual, ainda, excluíam-se as mulheres e os filhos primogênitos, os quais recebiam a devida preparação para administrar os negócios da família. A educação média e superior, então, destinava-se àqueles que dispunham do ócio¹.

O modelo jesuíta se manteve na educação brasileira até que os ideais iluministas exigissem uma educação enciclopedista. No século XVIII, com a ascensão do Marquês de Pombal, os jesuítas foram expulsos e uma reforma na educação, pautada numa sociedade pré-capitalista, foi implantada “ao menos formalmente. A metodologia eclesiástica dos jesuítas é substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica”². Todavia, a nova proposta contava com professores formados e arraigados, ainda, nos moldes jesuíticos:

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural (...) ³

Com a expulsão, também se perdeu toda a organização escolar presente até então. Para Maciel e Neto

A reforma de ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira e, também, em certa medida para a Educação em Portugal, pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional. Portanto, a crítica que se pode formular nesse sentido, e que vale para nossos dias, refere-se à destruição de uma proposta educacional em favor de outra, sem que esta tivesse condições de realizar a sua consolidação.⁴

Enfim, o que se pode constatar é que as mudanças do pensamento, na prática, não surtiram efeito e que a educação, modificada ou não, continuou a servir aos ideais da classe dominante. As instituições educacionais, até então, dividiam-se em escolas primárias e médias, além dos seminários. Com D. João VI, houve a oferta dos primeiros cursos superiores não-teológicos, ministrados com aulas avulsas e com um sentido profissional prático para a demanda nacional (engenheiros civis, carreira das armas e médicas), além dos cursos normais para moças e técnicos para homens. Seguidos a eles, outros cursos

¹ ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil: (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.33-44

² MACIEL, L. S. B. e NETO, A. S. “A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino”. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006, p.470.

³ ROMANELLI, O. O. *Op. Cit.* p. 35.

⁴ MACIEL, L. S. B. e NETO, A. S. *Op. Cit.* p. 475.

superiores foram surgindo, com ênfase aos cursos de Direito, demonstrando a grande preocupação da sociedade com esse nível de ensino em detrimento de outros segmentos ⁵.

No período que se seguiu a Independência, a escolaridade permaneceu como formadora das elites rurais, mesmo que, a classe de trabalhadores emergentes tenha passado a frequentar, com mais expressividade, a mesma escola. Em relação à instrução dos agricultores, já no século XIX, percebe-se, pelo menos em alguns casos isolados, a tentativa de modernizar a agricultura, melhorando a sua produtividade, mesmo que essa não tenha sido uma política de Estado ⁶.

Em decorrência dessa prática, o ensino secundário foi assumindo um caráter propedêutico, com o único objetivo de preparar para o ingresso nos cursos superiores, ademais de priorizar o ensino humanístico tão valorizado nas carreiras jurídicas e, inversamente, oposto ao ensino profissionalizante, tão menosprezado pela burguesia. É nesse contexto, que as instituições particulares tomam importância na demanda dos cursos secundários, já esquecidos pelo poder público, e o sistema educacional se torna dual: escolas secundárias, acadêmicas e superiores se destinavam à classe dominante e as escolas primárias e profissionais, ao povo ⁷.

Os problemas educacionais foram se agravando e reformas do ensino foram se seguindo sem provocar re-estruturações do sistema. Com o federalismo, as disparidades da educação, antes de classe e gênero, agora eram, também, locais, haja vista a desigualdade econômica entre os estados, que provocou discrepâncias nas práticas pedagógicas de diferentes regiões ⁸.

Até os anos 30, foi esse o cenário da educação brasileira. Na Zona Urbana, há a exaltação do ócio, *status* da elite, e em contrapartida falta de mão-de-obra qualificada, devido ao preconceito com os cursos profissionalizantes e a baixa industrialização. Na Zona Rural, onde se encontrava a maior parte da população, a cultura escolar e a qualificação eram desprestigiadas em seu caráter prático, pois os fatores de produção e as práticas elementares de cultivo, assim, não a determinavam ⁹.

A crise do desenvolvimento implantada desde os anos 20 motivou o movimento que derrubou o presidente Washington Luiz. Desde a segunda metade do século XIX, os países desenvolvidos já vinham cuidando para que a educação fosse universal e gratuita e de total responsabilidade do Estado, o que não se repetia no Brasil. A sociedade industrial, ainda no seu início, passou a exigir, para sua sobrevivência, a erradicação do analfabetismo e a qualificação do trabalhador. A necessidade de reorganização do capital rompe com a rigidez do sistema dual estabelecido socialmente, visto que o ensino tende a se tornar mais acessível como própria exigência do capitalismo. A Revolução de 30, pois, exige um novo tipo de educação ¹⁰.

A reforma do ensino secundário, balizada nos Decretos 19.896 de 1931 e 21.241 de 1932, dá a ele a obrigação de formação integral do homem na tentativa de frear o ensino meramente preparatório para o ingresso na universidade. Todavia, essas reformas não consideravam os cursos profissionais. Com exceção do Ensino Comercial, que formava os

⁵ ROMANELLI, O. O. *Op. Cit.* p. 38.

⁶ Nessa perspectiva, observa-se a obra: TAUNAY, C. A. *Manual do agricultor brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. Verifica-se essa preocupação em alguns discursos realizados no Congresso Agrícola de 1870. Ver PÁDUA, J. A. “Cultura esgotadora: agricultura e destruição ambiental nas últimas décadas do Brasil Império”. In: *Estudos Sociedade e Agricultura*. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, MAUAD, 11 de outubro de 1998, p. 134-163.

⁷ IDEM. p. 38-41.

⁸ IDEM. p. 42-43.

⁹ IDEM. p. 44-45.

¹⁰ IDEM. p. 47.

contadores, os outros cursos continuavam sendo discriminados¹¹. A Constituição de 1934 torna a educação compromisso do Estado, o que é revogado na Constituição de 37 que previa a obrigação do Estado, somente, com aqueles que não podiam arcar com os gastos das instituições particulares. Nota-se, já aí, o favorecimento dos estabelecimentos privados¹².

Em 1942, o ministro Capanema começa a reformulação de alguns ramos do ensino por meio de Leis Orgânicas e não de diretrizes gerais. Nessa conjuntura, são criados o SENAI, em 1942, e o SENAC, em 1946. Os cursos profissionalizantes passam a ser incentivados, pois a Guerra impunha obstáculos à importação, tanto de produtos industrializados, quanto de mão-de-obra qualificada. Justifica-se, assim, o interesse e o gradativo poder das empresas na educação. Na mesma linha ideológica, a Constituição de 1946 torna o ensino primário obrigatório, assim como, obriga empresas comerciais, industriais e agrícolas, com mais de cem funcionários, a ofertar, em suas dependências, ensino aos trabalhadores e a seus dependentes. Legitima-se a obrigatoriedade de recursos mínimos destinados à educação, que obviamente, não são suficientes pra a demanda¹³.

Em 1948, inicia-se a discussão, que será votada treze anos depois, pela reforma da educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Primária, Média e Superior - LDB 4024/1961. Mantiveram-se o Ensino Pré-Primário, o Primário, o Ensino Médio dividido em Ginásial, quatro anos, e Colegial, três anos, com cursos secundários e técnicos industrial, comercial, agrícola e formação de professores, além do Ensino Superior. Em 1962, foi instalado o Conselho Federal de Educação, com metas quantitativas a serem cumpridas até 1970. Mais uma vez as metas não foram alcançadas¹⁴.

Com a crise do sistema educacional, pela falta de estrutura e o aumento da demanda, surgem os acordos MEC-USAID, com o objetivo de adequar a educação ao modelo econômico capitalista. A educação profissional passa a ser o foco das reformas, no intuito de acomodar e conter: a demanda de alunos para a universidade, a pressão pela criação de novas vagas e os movimentos estudantis. Com o desenvolvimento, veio, também, a exigência de um aumento geral da escolaridade do trabalhador. Para isso, fazia-se necessário um treinamento para manipulação de técnicas de produção, com vistas ao aumento de produtividade, e uma formação alienante. A profissionalização de nível médio era uma exigência que selecionava os mais capazes para a Universidade e dava ocupação aos menos aptos¹⁵.

Em 1971, o ensino de 2º grau destina-se, prioritariamente, à habilitação profissional e o 1º grau à sondagem de aptidões e à iniciação para o trabalho. A Lei 5.692/1971 já presumia a “concomitância externa” e a modalidade subsequente no ensino técnico. O que a Lei 7.044/1982 modificou, reconhecendo a existência do ensino técnico, já chamado de concomitante, e, novamente, da formação propedêutica para o vestibular (“boom” dos cursos pré-vestibulares), haja vista a crise universitária e a dificuldade encontrada pelos alunos de escola pública em ingressar no ensino superior com a formação obtida nos cursos profissionalizantes¹⁶.

¹¹ IDEM. p. 48-51 e p. 142-145.

¹² IDEM.

¹³ IDEM. p.165-169.

¹⁴ IDEM. p. 171-187.

¹⁵ IDEM. p.96-98. Ver também: GHIRALDELLI JUNIOR, P. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 112-114.

¹⁶ SILVA, M. e INVERNIZZI, N. “Qual educação para os trabalhadores no governo dos Partidos dos Trabalhadores? A Educação Profissional após o Decreto 5154/2004”. In: *IV Simpósio Trabalho e Educação*. Ago/ 2007. p.7

As reformas dos anos 90, LDB 9394/96 e, principalmente o Decreto 2.208/97, configuram-se, segundo Frigoto, Ciavatta e Ramos, como a mediação da educação às novas formas do capital globalizado e produção flexível, objetivando formar um trabalhador “cidadão produtivo”, abstrato, treinado, sob uma ótica polivalente¹⁷. Segundo Maués, Gomes e Mendonça, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), instituído em 1996, prioriza os cursos de qualificação, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), em parcerias público-privadas, para aqueles em situação de risco, com a finalidade de promover, aleatoriamente e com carga-horária reduzida, a eficiência para o mercado e a redução de custos. O Estado deixa de ser o motor econômico e a regulação social passa ao poder das entidades civis, que assumem grande parte da educação profissional, alvo do decreto de 1997¹⁸.

Por diferentes estratégias, entre elas a destinação de recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), a transformação das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica, e o incentivo para relacionar mais estreitamente a educação com o mercado, a implantação da reforma foi sendo efetivada por persuasão, quando não pela força “onde havia resistência”. Na educação profissional mais diretamente ligada à formação intensiva de mão-de-obra, o governo permitiu ao Sistema S ampliar sua função privatista e seletiva, e minimizar sua função social. Num âmbito mais amplo, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego, completou o conjunto de reformas no campo educacional subordinadas às reformas estruturais de desregulamentação e privatização.¹⁹

O Decreto 2.208/1997, em conformidade com as recomendações do Banco Mundial e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), estabelece a parceria da educação profissional com os setores empresariais, e dá a eles a liberdade de definir o currículo e gerir as instituições, configurando, assim, o Estado Mínimo. Professores eram contratados por sua experiência e não por formação, como convinha à empresa, houve redução de investimentos na rede federal, o Ensino Técnico foi desarticulado do Médio, não havendo possibilidade dos cursos integrados, o currículo passou a ser organizado por competências e os cursos por módulos reduzidos²⁰.

Em concordância com o decreto, documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o Parecer 16/1999 e a Resolução 4/1999 firmam “princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais dos técnicos por área profissional e procedimentos de ensino pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico desintegrados”²¹. Tudo isso para alcançar as metas de redução de custos, re-estabelecimento do caráter produtivista e contenção de tensões sociais.

Em 2003, é institucionalizado o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), por meio da Resolução CODEFAT 333/2003, com vigência até 2007. O PNQ assume compromisso com a elevação da escolaridade, o aumento de carga-horária dos cursos, a formação dos formadores e a articulação com a educação básica, principalmente na Educação de Jovens

¹⁷ FRIGOTO, G. e CIAVATTA, M. e RAMOS, M. *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p.13

¹⁸ MAUÉS, O. C. e GOMES, E. e MENDONÇA, F. L. “Políticas para a educação profissional e média nos anos 1997-2007”. In: *Trabalho & Educação*. vol. 17, nº 1. jan. / abr. 2008. p. 112-113.

¹⁹ SILVA, M. e INVERNIZZI, N. *Op. Cit.* p.3

²⁰ MAUÉS, O. C.; GOMES, E. e MENDONÇA, F. L. *Op. Cit.* p.110-112.

²¹ SILVA, M. e INVERNIZZI, N. *Op. Cit.* p.9.

e Adultos. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), agora, a qualificação é garantida como direito do trabalhador, pois é sua garantia de trabalho ²².

Finalmente, o decreto 5.154/2004 revoga o anterior (2.208/1997), sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura, compromisso assumido pelo Governo Lula, numa conjuntura de descrédito público, enfraquecimento sindical e social e forte expectativa de mudança. Contudo, o que se vê é uma acomodação de interesses, pois se mantiveram os módulos estanques de formação, os perfis profissionais, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, a gestão tripartite e o caráter produtivista na qualificação. Não houve a pretendida primazia do Ensino Integral, nem na prática, nem na teoria, visto que os modos subseqüentes e concomitantes foram, também, assegurados e duas Secretarias distintas foram criadas: Educação Básica, que dá conta do Ensino Médio, e Educação Profissional e Tecnológica, atendendo a educação Profissional. Em contrapeso, constatou-se elevação do nível de escolaridade do trabalhador. A nova legislação, então, abarca perspectivas distintas e contém novos embates ²³.

Afirmando, ainda, o caráter neoliberal da nova lei, criam-se a Escola de Fábrica, o Documento de Políticas Públicas para a Educação Profissional e o Projeto de Lei Orgânica para a Educação Profissional e Tecnológica ²⁴:

- O primeiro tem apoio da FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) e o objetivo de fornecer formação profissional aos jovens com renda *per capita* de até um salário mínimo, com carga-horária de 600h, estando sua avaliação e certificação facultada as Prefeituras, fundações, cooperativas e escolas. Às empresas participantes, cabe a contrapartida de disponibilizar condições físicas e estruturais, já que os recursos vêm do PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional). Não há autonomia pedagógica, nem possibilidade de definição curricular e a qualificação do trabalhador é limitada as demandas de produção.

- O segundo enfatiza a necessidade do desenvolvimento econômico e defende a educação profissional como política pública, capaz de elevar o país no cenário competitivo, visando à redução da desigualdade social, não sendo mera preparação para o mercado. Estabelece-se a articulação, de caráter histórico-social e técnico-científico, entre os sistemas de ensino, as agências formadoras e o trabalho. De fato, há a exaltação do Capital Humano, segundo Maués, Gomes e Mendonça, um falseamento de que a educação determina as relações de poder, quando, na verdade os processos educativos são influenciados por essas relações.

- O terceiro cria o Subsistema da Educação Nacional e Tecnológica e o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego, com a afirmação das parcerias público-privadas, inclusive na formação de professores. Evidencia-se a comunhão do neoliberalismo com a nova esquerda e os defensores da Terceira Via.

Evidencia-se, pois, que o Projeto Escola de Fábrica, assim como o PNQ, e demais programas da educação profissional, bem como a educação escolar em todos os seus níveis e modalidades, surgiu de uma matriz estruturada em torno de eixos que permitam a desobrigação do Estado com políticas públicas no campo educacional; o caráter produtivista da formação profissional; e a contenção das tensões sociais ante a premissa da educação com o passaporte para a inserção no mercado de trabalho. Cabe ressaltar que essa matriz não possui estrutura uniforme,

²² MAUÉS, O. C.; GOMES, E. e MENDONÇA, F. L. *Op. Cit.* p.113.

²³ FRIGOTO, G. e CIAVATTA, M. e RAMOS, M. "A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido". In.: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005 1087. p.1090-1095. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

²⁴ Informações retiradas de: MAUÉS, O. C.; GOMES, E. e MENDONÇA, F. L. *Op. Cit.* p.114-119.

comportando alternâncias, complementações e conflitos, representando os fluxos e influxos dos interesses das classes em disputa pela educação profissional. Esses documentos revelam, por fim, os compromissos de recolocar a educação como um dos eixos fundamentais para amenizar problemas de ordem estrutural, como a desigualdade social provocada pela relação antagônica entre capital e trabalho.²⁵

Pode-se concluir que a educação sempre serviu às elites e que, nos dias atuais, como política pública, vem servindo aos ideais do capital global, reproduzindo suas relações sociais. A Educação Profissional está, cada vez mais, identificada com o modelo neoliberal, e sob a hegemonia do capital financeiro e de sua produção destrutiva, vem obedecendo às determinações das novas qualificações para o trabalho. Essas, por sua vez, estão vinculadas às novas bases técnicas e organizacionais, num sistema de produção enxuta, que exige um trabalhador politécnico, liberal e engajado no processo produtivo, o qual as políticas educacionais visam a formar.

A formação oferecida pelo novo modelo educacional vende ao cidadão a ilusão da empregabilidade, de que, de posse de um conjunto de saberes e competências, ele estaria apto e seguro para a competição no mercado de trabalho. Cria-se daí o consumo desenfreado dos cursos de qualificação que, na verdade, camuflam a fragilidade do sistema em integrar todos os trabalhadores, transferindo-lhes a culpa pela crise do trabalho assalariado²⁶.

Essas relações de interesse, hoje tão visíveis em todos os ramos da educação, sempre foram muito perceptíveis na Educação Rural, ou na falta dela, desde as grandes oligarquias. Devido a isso, a formação do trabalho oferecida no campo, no Brasil, merece ser observada.

1.2 A Formação Oferecida à População Rural (1910 – 1970)

Diferentemente da educação urbana, a educação agrícola sempre teve um caráter de formação para o trabalho, mesmo nas séries iniciais, ademais de ser fortemente vinculada aos interesses econômicos do capital. Contrariamente ao que muitos acreditam, essa modalidade de ensino não teve início na era Vargas, mas, sim, com a crise agrária pós-abolição, mais precisamente em 1910, sob incumbência do Ministério da Agricultura²⁷.

O Ensino Agrícola de então era organizado da seguinte forma: nível elementar, médio e superior. Sua função era a de mobilização de mão-de-obra do campo, escassa pela abolição da escravatura e marcada pelo autoritarismo do mercado de trabalho no país. A desorganização das atividades do campo, devido à re-estruturação das relações de trabalho, culminou numa aliança entre os proprietários rurais e o Estado, com a finalidade de resolver o problema do “atraso do homem do campo”.

Vale ressaltar que este último era definido como marginal à Nação, sendo identificado a caboclos, mulatos e negros derivados da escravidão, a serem transformados em *trabalhadores nacionais* através de práticas

²⁵ IDEM. p.119-120.

²⁶ Ver mais em: ALVES, G. “Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade: Mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI”. In.: *Rede de estudos do trabalho*, 2008.

FRIGOTTO, G. *Concepções e mudanças no trabalho e no Ensino Médio*. CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESTADO DA BAHIA, 2008

²⁷ A esse respeito ver: MENDONÇA, S. R. de. *O Ruralismo Brasileiro*. São Paulo: Hucitec, 1997.

educacionais "qualificadoras" de mão-de-obra, fortemente autoritárias e baseadas em iniciativas imobilizadoras do êxodo rural.²⁸

O Ministério da Agricultura mobilizou-se em duas frentes na Educação do Campo: Aprendizados Agrícolas (1911-1930), cursos de dois anos, destinados às instruções do trabalho agrário e à alfabetização de jovens de 14 a 18 anos, comprovadamente filhos de pequenos agricultores, em regime de internato, em propriedades rurais; e Patronatos Agrícolas (a partir de 1918), cursos de cunho profissionalizantes, destinados a menores órfãos do meio urbano. “A lei que criava os PAs deixava claro seu escopo, malgrado a retórica filantrópica que os justificava: eles consistiam numa alternativa às instituições prisionais urbanas, vistas como degradantes e infames”²⁹. Todas as frentes educativas primavam pelo ensino pragmático, ensinando aptidões rurais e o valor econômico.

O decreto 23.979/1933 reorganiza o ensino agrícola estabelecendo que: os Patronatos passariam para a responsabilidade do Ministério da Justiça, do Serviço de Assistência ao Menor; e os Aprendizados se dividiriam nos seguintes segmentos: Ensino Agrícola Básico, destinado à formação para o trabalho (capatazes), de jovens acima de 14 anos, com o primário completo, com três anos de duração; Ensino Rural, dois anos de duração, formador de trabalhadores rurais, destinados a jovens com alguma instrução, acima dos 12 anos; e Curso de Adaptação, qualificação rápida, prioritariamente para adultos sem qualquer tipo de instrução prévia. O Ensino Agrícola passa, então, a ser, efetivamente, profissionalizante³⁰.

É de se notar que o Ensino Agrícola propagou a dualidade educacional, já consagrada no meio urbano. Isso se agravaria pelo fato de que, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, iniciar-se-ia a disputa ministerial pela responsabilidade desse segmento. As escolas primárias, então, como eram as do campo, não poderiam mais oferecer ensino técnico ou vocacional. Em 1938, é criada a Superintendência do Ensino Agrícola (SEA) e, mais tarde, em 1940, agrega-se a ela o Ensino de Veterinária (SEAV), com a função de orientar e fiscalizar o ensino pragmático rural, com reconhecimento e registros de diplomas³¹.

Essa disputa se agravaria ainda mais, com parcerias estabelecidas com os Estados Unidos. A Comissão Brasileira-Americana para a Produção de Gêneros Alimentícios, financiada pelos norte-americanos, influenciaria na formação dos trabalhadores da Educação Agrícola, com vistas a garantir produtos de primeira necessidade alimentar consumidos na Guerra. De fato, o que se pode observar nessa época são os vários Serviços de Cooperação entre os EUA e a América Latina, com o objetivo de impedir o avanço do comunismo. Dentre eles, o Programa do Ponto IV que tinha a função de transmitir *know-how* técnico aos países subdesenvolvidos.

Na verdade, a filosofia que embasava o Programa partia do princípio que a pobreza resultava da ignorância e da falta de capitais, desconsiderando que não se estava diante de escolhas voluntárias, mas sim de um

²⁸ MENDONÇA. S. R. de. *Estado e Ensino Agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo – assistencialismo (1930-1950)*. In:

<http://www.alasru.org/cd alasru2006/17%20GT%20Sonia%20Mendon%C3%A7a.pdf>, p. 3

²⁹ IDEM. p. 5.

³⁰ Ver também: QUEIROZ, J.B. F de. *O processo de implantação da Escola Família (EFA) de Goiás*. Dissertação apresentada ao curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1997, p. 20.

³¹ ³¹ MENDONÇA. S. R. de. *Estado e Ensino Agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo – assistencialismo (1930-1950)*. In:

<http://www.alasru.org/cd alasru2006/17%20GT%20Sonia%20Mendon%C3%A7a.pdf>, p.12

conjunto de circunstâncias, muitas delas estruturais. Logo, os limites impostos por uma ordem social tida como “arcaica” deveriam ter sido considerados, bem como que os países “ajudados” eram pobres em função das contradições inerentes a sua estrutura fundiária e sua própria história. (...) Logo, os projetos educacionais implantados a partir do *Ponto IV*, ao assegurarem a alguns grupos “marginais” um pequeno acesso à “escolarização”, lhes acenavam com a dupla promessa de participarem dos excedentes gerados pela exportação e de integrarem-se ao setor “moderno” da economia. Aqueles que, ao contrário, permanecessem excluídos dessa possibilidade continuariam estigmatizados como “incapazes”, não por sua condição de classe, mas por sua falta de habilidades técnicas.³²

Como resultado dessas parcerias, surge o acordo de 1945 entre o Ministério da Agricultura e a Fundação Inter-Americana de Educação, que vigorará entre 1946 e 1948. Surge daí a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que, em 1947, cria os Centros de Treinamento de Operários Agrários. Os Clubes Agrícolas passam a ser obrigatórios e institucionalizados, enquanto modalidade de difusão de Ensino Rural. Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola dá nova orientação à educação profissional do campo. Cria as Escolas de Iniciação Agrícola (fase inicial do primário regular), Escolas Agrícolas (fase final do curso primário), Escolas Agrotécnicas (ensino secundário), Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão Rural (superior e pós-graduação) e mais Centros de Treinamento (formação de capatazes). Todas as modalidades, de cunho profissionalizante e tecnicista, priorizavam as escolas para o trabalho, na educação de jovens e adultos³³.

A presença norte-americana foi ampliada nos anos 50 com a Campanha Nacional de Alfabetização Rural, o Escritório Técnico da Agricultura Brasil - Estados Unidos e, em 1955, com o Serviço Social Rural.

Entre 1930 e 1950, as novas práticas de "ensino" suplantariam, pouco a pouco, sua dimensão escolar, transmutando-se em "assistência técnica" mediante a proliferação de *Clubes Agrícolas* e *Assistência Comunitária*. No novo registro, o "ensino agrícola" se transformaria em instrumento de negação dos conflitos sociais no campo, consagrando a identidade subalterna do trabalhador rural em relação aos demais trabalhadores.³⁴

Concomitantemente a essas iniciativas educacionais, surgiu no Brasil o movimento extensionista. Tal movimento, formado por latifundiários, minifundiários e trabalhadores rurais, visava a um projeto educacional que ultrapassasse os limites da escola, trabalhando com uma perspectiva comunitária. Esse era o alvo dos programas governamentais que objetivavam o aumento da produção agrícola, em uma nova realidade, na qual os trabalhadores rurais abasteceriam também o mercado interno e a indústria. Tais medidas surgiram para neutralizar o aumento da participação política e organização das comunidades rurais, influenciadas pelo Partido Comunistas ou pela Igreja Católica, que preocupavam as elites dirigentes do país. Propunha-se, para evitar o avanço desses movimentos, o estímulo ao cooperativismo e ao associativismo, que negavam o conflito social, marcados, por exemplo, na Campanha Nacional de Educação Rural³⁵.

³² IDEM. p. 13.

³³ IDEM. p. 14-16.

³⁴ IDEM. p. 20.

³⁵ QUEIROZ, J. B. F. de Op. cit., p. 23-25. Ver também FRAZÃO, G.A e DÀLIA, J.M.T. “Políticas Públicas e organização social no Ensino Agrícola: reflexões sobre a construção e o desenvolvimento dos CEFFAS

Como bem salienta Mendonça, nesse contexto, o ensino agrícola se voltou para o ensino de adultos, segundo uma clara perspectiva tecnicista. De acordo com a autora, a preocupação com o desenvolvimento das associações fez com que houvesse uma grande difusão dos Clubes Agrícolas, que, seguindo a ideia do “extensionismo rural”, negavam a existência de conflitos sociais no campo. Além destes, o governo brasileiro concedeu apoio as mais diversas instituições de crédito existentes no Brasil ³⁶. Ainda, segundo a autora, tais medidas eram norteadas pela noção de “comunidade”, que deveria ser organizada pelas associações locais. Essas agências e esses projetos, embora o governo negasse, tinham um caráter político de contenção dos movimentos sociais, visto que, nos anos 50, os trabalhadores rurais estavam se mobilizando por meio das Ligas Camponesas para construir políticas em prol, principalmente da reforma agrária ³⁷.

Por sua vez, a década de 60 poderia ter dado uma nova diretriz para a educação no campo. Segundo Queiroz,

estará em causa uma postura diferenciada com relação à educação por parte dos governos e muita fertilidade e inovações no pensamento pedagógico e na prática educacional. De um lado, há uma orientação geral dos governos para investimentos regionalizados, tanto na área da educação como em outras áreas. Por outro lado surgem muitas iniciativas e experiências com uma nova perspectiva educacional. ³⁸

Nesse sentido, o autor destaca a Campanha Nacional para Erradicação do Analfabetismo, criada em 1958, que se comprometia com uma educação popular. Destacava-se, nesse movimento, a atuação de Paulo Freire, que difundiu várias de suas ideias no Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, ocorrido no Rio de Janeiro. Além disso, a criação, em 1961, do Movimento de Educação de Base, dos diversos movimentos “ligados à promoção da cultura popular” (Centro de Cultura Popular e os Movimentos de Cultura Popular) e a criação do Plano Nacional de Alfabetização, baseado no método de Paulo Freire, são algumas iniciativas que podem ser citadas como alternativas ao modelo educacional vigente. Tal educador aliava o ensino ao engajamento social, promovendo a tomada de consciência da classe trabalhadora. Coube ao golpe de 64 silenciar tais propostas libertárias ³⁹.

Os governos militares só voltaram a dar novamente atenção à educação do campo, com o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que tratava da questão do analfabetismo, presente, também, no campo, e com a criação do II Plano Setorial de Educação (1975-79) que estabelecia diretrizes para o desenvolvimento e melhoria econômica das áreas rurais ⁴⁰.

Até aqui, percebe-se que a educação do campo esteve fortemente ligada à preocupação com a formação técnica, vista como solução para o atraso agrário no país. Além disso, o incentivo às associações rurais foi vista como estratégia para impedir o

Fluminenses”. In: *Anais de evento do VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural*. Pernambuco, 15 a 19 de novembro de 2010.

³⁶ Segundo a autora, os clubes agrícolas se estruturavam a partir dos Clubes 4-H (head, heart, hands and health) existentes nos E.U.A com objetivo de desenvolver o espírito de cooperação na escola, família e comunidade. A partir do momento que eram formados e registrados passavam a receber materiais do Ministério da Agricultura, contendo técnicas de plantio e criações de animais. Ver MENDONÇA S.R de. *Conflitos...* p. 261-263.

³⁷ MENDONÇA, S. R. “A dupla dicotomia do ensino agrícola do Brasil (1930-1960)”. In: *Estudos Sociedade e Agricultura*. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, MAUAD, abril de 2006, vol. 14, nº1. p. 108-109.

³⁸ QUEIROZ, J.B.F. de *Op. Cit.* p. 27.

³⁹ IDEM. p. 27- 32.

⁴⁰ IDEM. p. 33-35.

avanço de organizações sociais de esquerda. A década de 60 veio mostrar novas possibilidades a educação brasileira, porém o golpe militar afogou tais perspectivas. Segundo Queiroz, a educação do campo não levava “em conta a realidade de uma sociedade de classes”, não investindo, assim, “na formação de cidadãos participantes, ativos (...), ou seja, na formação de um povo sujeito e construtor de sua história.”⁴¹

Percebe-se que a interferência das ideologias dominantes fica muito mais clara nas práticas de educação do campo do que na educação dita urbana. O poder de decisão do capital em nenhum momento é omitido e fica evidente nos interesses pelos produtos primários obtidos aqui, tão importantes para a subsistência, e na tentativa, por certo vitoriosa, de conter qualquer sistema e movimento contrário a ele.

É nesse cenário que, nas décadas de 60 e 70, surgem as primeiras experiências da Pedagogia da Alternância (paradigma pedagógico baseado na formação integral e para o trabalho do jovem rural), no Brasil. Esse modelo educativo surge do anseio da comunidade rural em ter uma educação mais condizente com sua realidade. Para isso, desde seu início, a Pedagogia exige a organização comunitária. Todavia, mesmo em épocas de Ditadura, esse movimento social não foi freado. Tentando analisar esse fenômeno, caberão, aqui, algumas reflexões.

1.3 O Surgimento da Pedagogia da Alternância no Brasil: Um Outro Olhar Sobre a Formação Discente⁴²

A Pedagogia da Alternância teve início na França, na década de 30, nas chamadas MFR – *Maison Familiaes Rurales* – motivada pela vontade de famílias rurais, em fornecer a seus filhos uma formação profissional, geral e humana condizentes com a realidade local, sem que os educandos precisassem abandonar o campo para continuar seus estudos. Para isso, formou-se uma associação de pais, que com a ajuda de um padre, criou uma seção de aprendizagem. O padre, monitor, ajudava na instrução formal dos estudantes, no período em que permaneciam na MFR, e os pais se comprometiam a auxiliar, e ensinar, aos filhos quando estivessem em casa. Constituiu-se, assim, a Alternância, “uma formação contínua na descontinuidade das atividades”.⁴³

No Brasil, a Pedagogia surgiu em 1968, no Espírito Santo sob a liderança do padre jesuíta Humberto Pietrogrande. As ações pastorais promovidas por tal líder, juntamente com o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), deram origem às três primeiras Escolas Famílias Agrícolas da região: Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e Olivânia⁴⁴. Nas décadas seguintes, a Pedagogia da Alternância se espalhou por diversos estados do Brasil.

Não parece ser coincidência, então, o fato de ser justamente em épocas de Ditadura, que a Pedagogia da Alternância tenha chegado ao Brasil. Diante das preocupações com o ensino no campo e com o aumento do êxodo rural, o surgimento dessa Pedagogia pode ter sido vista com muitos bons olhos por parte dos militares. Ainda que a Pedagogia da Alternância tenha se constituído como uma alternativa de fixação e formação do homem

⁴¹ IDEM. p. 37

⁴² Uma primeira digressão sobre essa temática foi produzida para o Congresso Latino Americano de Sociologia Rural, realizado em Porto de Galinhas, no ano de 2010.

⁴³ GIMONET, J.C *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Editora Vozes; Paris: AIMFR, 2007. p.29.

⁴⁴ QUEIROZ, J.B.F. *Op. Cit.* p. 54-55

do campo, totalmente distinta do ruralismo pedagógico ⁴⁵, seu surgimento no Brasil parece não ter causado grande temor aos governos militares. Nesse sentido, a ligação dessa Pedagogia com a Igreja Católica pode, inclusive, ter lhe dado maior legitimidade política. Afinal, a atuação pastoral, mesmo que sob a forma de crítica à desigualdade promovida pelo capitalismo, parecia ser bem menos ameaçadora do que as Ligas Camponesas ⁴⁶.

Outro fator importante nesse cenário, que se vê agravado mais tarde, é que a Pedagogia, por ser organizada filantropicamente, supria a carência rural, sem despender maiores recursos públicos. Ora, o que se constata hoje, e já vinha se configurando, não é a transferência da responsabilidade política governamental com a educação para entidades civis? A Pedagogia da Alternância, talvez, tenha sido um ensaio para uma prática tão comum nos dias atuais.

Os anos 60, ainda, foram marcados pelo enorme êxodo rural na Região Sudeste. “O Sudeste rural dessa época sofreu a migração mais intensa. Em nenhuma outra região brasileira 6 milhões de pessoas deixaram o meio rural” ⁴⁷. Já a década de 70

relaciona-se antes de tudo com a expulsão generalizada de moradores dos engenhos e com as oportunidades ainda maiores de migrações inter-regionais, voltadas para trabalhos assalariados de baixa qualificação durante a época do milagre econômico. ⁴⁸

Mais uma vez a Pedagogia da Alternância pode ter servido ao sistema, visto que era um modo de valorizar o trabalho e o homem do campo e mantê-los em seu lugar, evitando o esvaziamento das áreas rurais e o inchaço das áreas urbanas.

Sendo assim, por mais que a Alternância continue formando para o trabalho, no campo, grande parte dos jovens rurais e seja, hoje, uma Pedagogia engajada nos movimentos sociais, haja vista o grande número de Escolas de Assentamento que adotam esse modelo, suas raízes podem não ser condizentes. Mesmo que de forma implícita, ela pode ter sido uma ferramenta usada em prol do governo capitalista-militar.

Nesse sentido, uma rápida análise da legislação educacional vigente no período militar – a lei 4024/61 e a 5692/71 - parece legitimar e favorecer a expansão da Pedagogia da Alternância no Brasil ⁴⁹. Em primeiro lugar, em ambas, há clara preocupação com a formação técnica da classe trabalhadora, já que o governo obriga “empresas industriais, comerciais e agrícolas” a manter escolas, ou condições de estudo, para os funcionários e seus filhos ⁵⁰. Além disso, nas duas, está aberta a possibilidade de novas experiências

⁴⁵ Segundo Queiroz: “Sobre essa possibilidade do processo educacional contribuir para a fixação do homem no campo, diminuindo o êxodo rural, é importante esclarecer que as causas, os objetivos, os agentes envolvidos nesta questão hoje são totalmente diferentes da proposta do ruralismo pedagógico (...). Na década de 20 a preocupação era de fixação do homem do campo na perspectiva de se integrar à economia de mercado. A educação contribuiria para manter o homem no campo, evitando problemas, promovendo a harmonização social e modernização do campo. (...) Hoje os trabalhadores rurais são expulsos da terra pelo projeto do capital que concentra a terra. Nesse sentido, a possibilidade do processo educacional contribuir para manter as famílias de trabalhadores rurais no campo é a possibilidade de se colocar contra o projeto do capital”. Ver QUEIROZ, J.B.F. de, *Op. Cit.* p. 50-51.

⁴⁶ Ver FRAZÃO, G. A e DÁLIA, J. M. T. *Op. Cit.*

⁴⁷ PASSADOR, C. S. *A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo do Paraná*. São Paulo: Annablume, 2006.

⁴⁸ IDEM. p. 90.

⁴⁹ FRAZÃO, G.A e DÁLIA, J. M. T. *Op. Cit.*

⁵⁰ Na LDB 4024/61: “Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.” e “Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.” Ver site:

pedagógicas, levando em consideração as peculiaridades locais ⁵¹. Por fim, na LDB de 1961, fazia-se presente a já citada preocupação com o êxodo rural, apostando na educação como forma de manutenção do homem no campo ⁵².

Mesmo com sua difusão e algumas brechas na legislação, a Pedagogia não logrou reconhecimento legal. Ainda que, a própria LDB 9394/96 reafirme a possibilidade de adaptação do ensino à realidade agrícola, ela apenas menciona a possibilidade da “alternância regular de períodos de estudo” ⁵³. Todavia, foi ela que deu espaço para discussões mais profundas sobre a coerência da educação, até então, oferecida no campo. Tal preocupação se concretizou nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, de 4 de dezembro de 2001. Nesse documento, são indicadas várias práticas que já eram procedimentos pedagógicos existentes nas escolas de Alternância ⁵⁴. Isso aponta para o

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm. Data de acesso: 28/05/2010. Já na Reforma à LDB, lei 5692/71 “Art. 47 As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por lei.” e Art. 49 As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades. Ver site: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm. Data de acesso: 28/05/2010.

⁵¹ Na LDB 4024/61 “Art. 20. Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá: a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais; b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos.” e “Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal.” Lei 5692/71: “Art. 11. § 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.” e “Art. 64 Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados” Tais trechos foram retirados, respectivamente, dos sites supracitados.

⁵² “Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.”

⁵³ “**Art. 23º.** A educação básica poderá organizar -se em séries anuais, períodos semestrais, “ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.” e “**Art. 28º.** Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: **I** - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; **II** - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; **III** - adequação à natureza do trabalho na zona rural.” Ver site: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Data de acesso: 28/05/2010.

⁵⁴ “Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.” e “Art.8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescentadas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão: I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação

reconhecimento desse modelo pedagógico, que veio a se concretizar cinco anos mais tarde, com o PARECER 01/2006, “Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)”. Nesse documento:

5 – Recomenda-se que o Projeto Político-Pedagógico de cada CEFFA adote as características da Pedagogia da Alternância na concepção de alternância formativa, isto é, alternância integrativa real ou copulativa, de forma a permitir a formação integral do educando, inclusive para prosseguimento de estudos, e contribuir positivamente para o desenvolvimento rural integrado e auto-sustentável, particularmente naquelas regiões/localidades em que prevalece a agricultura familiar.⁵⁵

Além disso, o parecer pressiona o poder público a reconhecer, legalmente, a Alternância e a sua temporalidade:

6 – Os Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação, que ainda não se manifestaram sobre os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância, o que vem dificultando a certificação de conclusão de curso dos Centros Familiares de Formação por Alternância (EFA, CFR ou ECOR), são encorajados a examinar/reexaminar os Projetos Político-Pedagógicos a eles submetidos pelas instituições educacionais, sob a ótica do presente Parecer e das conclusões dos seminários e simpósios que vêm sendo realizados sob o patrocínio do MEC, ou de outros organismos, sobre a Educação do Campo.⁵⁶

Esses dias letivos são organizados em sessões formativas, que se dividem entre instituição de ensino, onde se formalizam conhecimentos, e meio social e familiar, onde se aplicam os saberes desenvolvidos academicamente e de onde partem os temas a serem aprofundados na sessão escola. Em outras palavras: todo conhecimento produzido e aprofundado institucionalmente parte da necessidade e do interesse real do educando, com o objetivo de melhorar o meio no qual está inserido, sem deixar de respeitar a cultura local. Para Gimonet, “A Pedagogia da Alternância dos CEFFAs representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente”⁵⁷.

O PARECER CNE/CEB N^o: 1/2006 recomenda, ainda, como a mais consistente entre seus modelos, a Alternância Formativa (integrativa real ou copulativa), definida pelo próprio parecer da seguinte maneira:

c) **Alternância integrativa real ou copulativa**, com a compenetração efetiva de meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar.

Básica ou Profissional; II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável; III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva; IV- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.” Ver site: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Data de acesso: 28/05/2010.

⁵⁵ PARECER 01/2006, Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) Ver site:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf Data de acesso: 28/05/2010.

⁵⁶ IDEM.

⁵⁷ GIMONET, J. C. *Op. Cit.* p.29

Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização.⁵⁸

São os instrumentos pedagógicos que articulam esses tempos e esses espaços de formação para facilitar o intercâmbio entre os meios de vivência, promovendo a autonomia dos jovens, através do princípio de ação (experiência), reflexão (teoria) e ação (experimentação). São eles que permitem a interação do que o aluno já sabe com o que ele quer aprender e vai aprofundar.

Apesar de ter surgido em um contexto onde os movimentos sociais estavam sendo reprimidos, a Pedagogia da Alternância pretende, pois, uma formação abrangente e humanista do jovem. Ela não está a serviço do capital internacional que, muitas vezes, expulsa os trabalhadores do campo, estimulando a concentração fundiária no Brasil. Ao contrário, ela está focada nas atividades agropecuárias desenvolvidas pelas famílias em pequenas propriedades que, muitas vezes, nem são suas. Muito mais do que o lucro, tal Pedagogia se propõe a estimular um desenvolvimento sustentável das áreas rurais, preocupada com o equilíbrio entre as práticas agrárias, a saúde daqueles que os praticam e o meio ambiente⁵⁹.

Sendo assim, visto que as instituições desse modelo pedagógico têm estreita relação com o trabalho rural local, a profissionalização sempre mereceu destaque na sua organização temática e formativa. A associação das disciplinas do núcleo comum às do núcleo técnico, pois, sempre foram cruciais para a existência da Pedagogia, que prevê a formação profissional e geral associadas. Além disso, as instituições que adotam tal proposta têm como objetivo, através de seus instrumentos pedagógicos, integrar os meios social, profissional e familiar, geralmente da Zona Rural, em sessões formativas, dispostas de acordo com a realidade de cada CEFFA. A metodologia se baseia em quatro pilares: associações locais, que envolvem membros da escola e da comunidade; Pedagogia da Alternância, adaptada a cada meio; formação integral dos estudantes; e promoção do desenvolvimento sustentável.

É importante salientar que, no início, eram apenas quatro estudantes franceses. Hoje, a Pedagogia está em mais de 1.300 CEFFAs espalhados por todo o mundo. No Brasil, multiplicou-se por 23 estados, com diferentes formatos: EFAs (Escolas Famílias Agrícolas), CFRs (Casas Familiares Rurais), ECORs (Escolas Comunitárias Rurais), EAs (Escolas de Assentamentos), ETAs (Escolas Técnicas Rurais do Estado de São Paulo), CEDEJOR (Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural), e PROJovem (Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais). Atualmente, mais de 260 instituições brasileiras trabalham com o mesmo modelo educativo, sendo quatro delas do Estado do Rio de Janeiro⁶⁰. São os CEFFAs fluminenses o foco de estudo desse trabalho.

⁵⁸ PARECER 01/2006, Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) Ver site:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf Data de acesso: 28/05/2010.

⁵⁹ SOUZA, J. V. A. *Pedagogia da Alternância: uma alternativa consistente de educação rural*. In: www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4500--Int.pdf, p 7.

⁶⁰ Ver *Mapeamento das Instituições que utilizam a Pedagogia da Alternância* In <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4562.pdf>. Data de acesso: 21/05/2009.

1.4 Os CEFFAs Fluminenses e suas Propostas Formativas

No estado do Rio de Janeiro ⁶¹, a fundação das escolas de Pedagogia da Alternância se deu sob a mediação do cônsul da Bélgica, o embaixador Victor Bernhard. Em uma visita ao mercado do Produtor (CEASA) de Nova Friburgo, em 1986, ele ficou surpreso por não haver, nessa região, nenhuma escola de formação profissional para os filhos dos agricultores, nem uma organização social de agricultores que trabalhasse visando ao desenvolvimento da região. Diante desse quadro, ele entrou em contato com o Ministério da Cooperação Belga, que incumbiu o DISOP, uma ONG belga, de contatar a Prefeitura de Nova Friburgo a fim de criar, na cidade, uma CFR ⁶². Caberia ao DISOP intermediar, junto à Solidariedade Internacional das Casas Familiares Rurais (SIMFR) o fornecimento de parte dos recursos necessários, para a construção da escola, para a orientação técnica e para o funcionamento da mesma. Para isso, solicitou à Prefeitura a indicação de uma ONG local para a formação do convênio básico inicial. Esse contrato previa uma contrapartida do governo, por meio da doação de um terreno para a construção da escola, da elaboração do projeto e da garantia de continuação do mesmo ⁶³.

Após serem atendidas às solicitações, foi criado, em 17 de julho de 1990, o Instituto Bélgica – Nova Friburgo (IBELGA). Em 1993, uma equipe de educadores se dirigiu ao MEPES, no Espírito Santo, com o objetivo de conhecer com maiores detalhes o funcionamento da Pedagogia da Alternância. A escola iniciou o ano letivo em 1º de março de 1994, oferecendo o segundo segmento do Ensino Fundamental. Nesse primeiro momento, a clientela atendida pela escola era de alunos que haviam interrompido os seus estudos no 5º ano, por inexistência de escolas nas proximidades, e pela necessidade de ajudarem suas famílias nas práticas agrícolas ⁶⁴.

Se em 1994 a escola possuía apenas 39 alunos, hoje, o Ensino Fundamental possui mais de 200 alunos, atendendo, principalmente, às comunidades do 3º Distrito de Nova Friburgo. Até 2006, a escola era, simplesmente, apoiada pela Prefeitura, que cedia os professores e verbas para a merenda dos alunos. Somente, nesse ano, passou a oficialmente fazer parte da rede municipal de ensino de Nova Friburgo, chamando-se Escola Municipal CEFFA Rei Alberto I.

Por força de uma determinação da Secretaria Municipal de Nova Friburgo, em 2010, o CEFFA passou a ser chamado Colégio Municipal CEFFA Rei Alberto I. Seguindo o princípio da Pedagogia da Alternância de formação integral aliada à formação profissional, o Colégio oferece, do 6º ao 9º ano, disciplinas de cunho técnico, com foco na produção de olerícolas: Técnica e Práticas Agrícolas e Zootecnia. Além disso, há oficinas de agricultura, paisagismo e trabalhos manuais para todas as turmas. No último ano de escolaridade, o aluno tem a oportunidades de estagiar nos quatro setores econômicos: primário, secundário, comércio e prestação de serviços. No caso dos três últimos setores, as vivências profissionais são permitidas desde que se configurem como Empregos Rurais Não Agrícolas (ERNA).

Em 1998, atendendo à forte pressão da comunidade, que via a impossibilidade de a juventude local continuar os seus estudos, foi fundado o Ensino Médio. A estadualização

⁶¹ Mapa com a localização dos CEFFAs fluminenses no ANEXO IV, p. 121.

⁶² O DISOP é subsidiado pelo governo belga e pela Comunidade Européia para a implementação de projetos de desenvolvimento de países em desenvolvimento. IBELGA. Material fornecido para a capacitação de monitores. Inédito, 2009, p. 5.

⁶³ FRAZÃO, G.A e DÁLIA, J. M. T. *Op. Cit.*

⁶⁴ Durante os primeiros anos de funcionamento da escola, os governos estaduais e municipais se comprometeram, através de convênios firmados com o IBELGA, a fornecer profissionais e alimentação aos alunos.

desse segmento só ocorreu em 2002, com a assinatura de um novo convênio entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro e o IBELGA, prevendo a criação do CEFFA Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I ⁶⁵.

Analisando a Proposta Pedagógica do Colégio Estadual Rei Alberto I ⁶⁶, nota-se a preocupação com a formação integral do jovem rural, de cunho humanista, que valoriza a vida no campo, os conhecimentos familiares, a história local, visando a uma formação que propicie o desenvolvimento agrossustentável da região e a diminuição do êxodo rural. Nessa proposta, vale ressaltar os seguintes aspectos:

- a) **Objetivos gerais da formação integral:** o colégio se propõe a ser um incentivador de práticas sustentáveis no meio rural, através da formação de jovens autônomos, capazes de se posicionar diante da realidade social, tornando-se, assim, sujeitos da sua própria história.
- b) **Objetivos da formação técnica em agropecuária:** oferecer alternativas sustentáveis à produção agropecuária convencional, estimulando a formação de lideranças, através da participação do jovem profissional em organizações locais.
- c) **Objetivos do projeto profissional do jovem ⁶⁷:** desenvolver planos alternativos, propiciando a inovação ou o aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas na produção familiar, reduzindo o seu custo e o uso de insumos, para diminuir, assim, o impacto ambiental. Nesse sentido, tais projetos não precisam visar ao lucro, podendo se destinar, também, à recuperação das áreas degradadas pela agropecuária ⁶⁸.

Seguindo o mesmo processo de implementação, foram fundadas duas outras escolas. Em 1º de março de 2002, a Escola Municipal CEFFA Flores de Nova Friburgo

⁶⁵ FROSSARD, A. C. *Identidade do jovem rural confrontando com o estereótipo de Jeca Tatu: um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Nova Friburgo, Rio de Janeiro: Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d'Université François Rebelais de Tours, p. 67. e GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO "Convênio que entre si fazem o Estado do Rio de Janeiro, através da secretaria de Estado e Educação, e o Instituto Bélgica Nova Friburgo."

⁶⁶ A Proposta Pedagógica do Colégio Estadual Rei Alberto I se encontra no Blog organizado pela equipe tecnológica:

<http://cereialberto.blogspot.com/search/label/Um%20pouco%20de%20Pedagogia%20da%20Altern%C3%A2ncia>. Data de acesso: 22/05/2010

⁶⁷ Segundo a Proposta Pedagógica, o projeto pessoal profissional é um elemento pedagógico de formação dos CEFFAs e da Pedagogia da Alternância, que funciona como culminância de toda a formação do jovem rural. Após ter estudado o Ensino Médio e Profissional na CEFFA, ter recebido várias instruções e orientações que levaram "a construção do seu saber, o projeto profissional se estabelece como um projeto de vida para o jovem formando". (...) O objetivo geral do projeto profissional dentro da CEFFA é o de encaminhar o jovem para a profissionalização do trabalho rural, a melhora da renda e qualidade de vida da família, servir como facilitador para o encaminhamento do jovem para o mercado de trabalho e como um elemento de desenvolvimento econômico e social do meio rural. (...) O desenvolvimento de um projeto profissional pode ser encarado como um elemento de estímulo à permanência do jovem no campo, pois lhe permite projetar-se profissionalmente no campo. Diante desta importância, o Projeto Profissional é o elemento final de avaliação do jovem e a sua formação técnica. Sendo assim, a implantação, apresentação escrita e oral do Projeto, deve relacionar a potencialidade e importância para a região, os resultados diversos obtidos ou previstos, impacto ambiental e outras questões pertinentes ao aluno. IDEM.

⁶⁸ Percebe-se que tais pressupostos estão presentes em outros CEFFAs, existentes em outras regiões do país. Miquéias Calvi aborda a proposta promissora das CFRs para construção do desenvolvimento agrossustentável na Amazônia. CALVI, M. F. *Pedagogia da Alternância na transamazônica: 10 anos de contribuindo para a formação do jovem do campo*. In www.fvpp.org.br/fotos/biblioteca/pednatra.pdf. Já O estudo de João Valdir Souza, reitera a proposta da Escola Família Agroindustrial de Turmalina, localizada no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, no que se refere à sua função social, à sua dinâmica democrática e ao seu compromisso com a sustentabilidade. SOUZA, J. V. A. *Op Cit*

teve sua aula inaugural, com turmas de 6º e 7º anos. Hoje, chamada de Colégio Municipal CEFFA Flores de Nova Friburgo, a instituição possui 77 alunos matriculados no segundo segmento do Ensino Fundamental. Esse CEFFA se localiza, em Vargem Alta, no 7º Distrito de Nova Friburgo, uma região marcada pela forte produção de flores. Sendo assim, o Colégio segue a mesma dinâmica organizacional do Colégio Municipal Rei Alberto I, porém com ênfase na floricultura.

Em 10 de março de 2009, a Escola Municipal CEFFA Vieira Batista iniciou suas atividades docentes, com sua primeira turma de 6º ano. Hoje, a escola possui 2 turmas, uma de 6º e outra de 7º ano, totalizando 22 alunos. Esse CEFFA se situa no distrito de Barra Alegre, no Município de Bom Jardim, região, tradicionalmente, conhecida pela produção de café e inhame e que, hoje, vem recebendo várias indústrias. Por esse motivo e por sua recente criação, a proposta de formação da Escola, ainda, está em processo de construção e tem como desafio conquistar a confiança da comunidade e se solidificar.

Enfim, traçado o histórico das propostas de educação pública no Brasil, principalmente, aquela oferecida no campo, fica claro o diferencial da Pedagogia da Alternância na formação do jovem rural. Tendo já caracterizado, então, as instituições que serão os campos de estudo dessa pesquisa, cabe, agora, concentrar-se nos princípios formativos desse modelo pedagógico.

2 CAPÍTULO II

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: SEU MÉTODO E SUA PROPOSTA DE FORMAÇÃO NA TEORIA E NA PRÁTICA

Com o histórico e o campo de estudo já delimitados, cabe, agora, entender como a Alternância se organiza para alcançar o objetivo da formação integral associada à profissional. Esse capítulo, primeiramente, buscará apresentar os princípios da Pedagogia e o diálogo que suas práticas estabelecem com outras tendências e ideais educativos.

Para promover uma educação ampla, nessa perspectiva, é importante organizar um planejamento que envolva os diversos agentes formadores, tempos e espaços disponíveis e integre-os à formação profissional e humana do alternante de acordo a realidade local. Além disso, é claro, deve haver meios que possibilitem o acompanhamento do processo de aprendizagem desse jovem. Esses agentes, tempos e espaços e como eles se articulam serão tratados detalhadamente nesse tópico.

Como não poderia ser diferente, essa metodologia apresenta, também, uma dinâmica própria com Instrumentos e Ferramentas condizentes com a sua dinâmica de ensino-aprendizagem. Esse aparato, que será tratado, ainda, nesse capítulo, deve ser previsto e orquestrado a fim de possibilitar e garantir o desenvolvimento completo do discente.

Por fim, e o mais importante para esse objeto de estudo, é de fundamental importância entender como esse planejamento se materializa no chamado Plano de Formação. Segundo Gimonet, ele “representa a orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico”⁶⁹ e baliza a Pedagogia da Alternância. Seria ele, então, o Currículo de um CEFFA? Como ele tem funcionado na prática? Ele supre a real carência de um planejamento de ensino e prevê todos os componentes identitários da instituição? Como os monitores lidam com ele? Essas questões, também, servirão de reflexão para esse capítulo.

⁶⁹ GIMONET. J. C *Op. Cit.* p. 70.

2.1 Princípios Formativos da Pedagogia da Alternância e as Tendências Pedagógicas Ativas.

Jean-Claude Gimonet, em seu livro *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância nos CEFFAs*, descreve a metodologia, os princípios, orienta as práticas educativas desse modelo pedagógico e, ainda, narra o surgimento e o processo de implantação do primeiro CEFFA do mundo. Por isso, será a base para a compreensão da aplicabilidade dos instrumentos pedagógicos, da organização curricular da Pedagogia, da relação entre as disciplinas e da construção de formação integral dos alternantes.

Segundo o autor, os princípios que norteiam esse aparato pedagógico são: a) A primazia da experiência sobre o programa; b) A articulação dos tempos e dos espaços de formação; c) Um processo de alternância num ritmo em três tempos (meio – CEFFA – meio); d) O princípio da formação profissional e geral associadas; e) O princípio de cooperação, de ação e de autonomia e; f) A associação dos pais e mestres de estágio profissionais como parceiros e co-formadores ⁷⁰.

Diante desses pressupostos, pode-se perceber e afirmar que a Pedagogia da Alternância, mesmo que não tenha se baseado, em sua origem, em teorias educacionais já fundamentadas, pode estabelecer diálogos com outros pensamentos pedagógicos. Esses diálogos merecem uma análise. Aqui serão apresentados alguns pensadores da educação que podem corroborar as práticas da P. A. Em nenhuma hipótese, esse exame se configurará como um panorama cristalizado, mas sim como uma possibilidade de analisar a Alternância como prática educacional crítica, científica e coerente com seu tempo ⁷¹. Cada um de seus princípios, pois, será fonte dessas reflexões.

Em primeiro lugar, nessa prática pedagógica, as experiências subjetivas dos educandos e da comunidade na qual eles se inserem são mais relevantes que o programa ou o conteúdo programático. Por isso, o tempo destinado às práticas no meio social deve ser igual ou superior aquele dedicado às vivências acadêmicas. É por conta disso, também, que são essas experiências o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a construção do saber parte daquilo que já é conhecido pelo alternante, é aprofundado teoricamente e volta à sua própria prática, que, agora, pretende-se mais crítica e reflexiva.

Segundo Claudia Passador,

Essa metodologia é, na verdade, uma “troca de saberes”, pois primeiro recupera, sistematiza e socializa entre os camponeses as soluções que a experiência deles próprios ensinou e, ao mesmo tempo, introduz novos conhecimentos, com base nas descobertas técnico-científicas. A diferença desse projeto em relação aos demais que foram aplicados no meio rural é exatamente essa, tendo em vista que antes o “saber técnico” era imposto e desqualificava o “saber próprio” dos agricultores.⁷²

⁷⁰ IDEM. p. 28 – 31.

⁷¹ Esse é apenas um esforço para estabelecer relações entre a prática educativa da Pedagogia da Alternância e algumas teorias educacionais que colocam o discente como centro do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, tal questão merece uma análise mais pormenorizada, que pode solidificar o diálogo aqui apresentado ou propor outras possibilidades. Vale ressaltar que esse foi um recorte possível para esta pesquisa, que não pretende ser conclusiva, já que não era o seu objeto de estudo

⁷² PASSADOR, C. S. *Op. Cit.* p.83.

Sendo essa a lógica da Alternância, ela é a materialização do cognitivismo que defende a tese de que a aprendizagem se dá quando saberes novos se formam a partir do momento que se relacionam com aquilo que já se sabe, provocando novos saberes ou modificando-os. Para David Ausubel, integrante dessa linha, a Aprendizagem Significativa se dá quando a informação nova e lógica pode se articular com os conceitos relevantes disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo, tomando de significado a aquisição de novos conceitos ⁷³.

Tomando a experiência como o foco da Alternância, é clara a relação que se estabelece com John Dewey. Para ele, as experiências dos alunos devem ser utilizadas como questões problematizadoras, como pontos de partida das reflexões para a aprendizagem. Assim, novos conhecimentos se tornam alicerces para outras experiências e outros problemas. Com isso:

...é parte da responsabilidade do educador prestar igual atenção em duas coisas: primeiro que os problemas surjam das condições das experiências que estão acontecendo no presente e que sejam coerentes com as capacidades dos alunos; segundo que essas experiências despertem nos alunos a necessidade de busca ativa de informações e novas ideias.⁷⁴

Em segundo lugar, é importante, para alcançar essa construção de saberes, compreender que os espaços e os tempos de formação são muitos e, principalmente, aqueles nos quais o educando consegue manter laços afetivos, ou seja, motivações pessoais. Assim como defende Vigotski, a aprendizagem é produzida intelectualmente por necessidades cotidianas subjetivas ⁷⁵. Dessa forma, a Pedagogia da Alternância se preocupa em articular os momentos de aprendizagem na escola e no meio social do alternante, a fim de relacionar os saberes produzidos nesses diversos ambientes.

Devido a sua não-linearidade temporal, essa metodologia busca, segundo Gimonet, “uma formação contínua na descontinuidade das atividades” ⁷⁶. Para alcançar esse objetivo, lança-se mão de vários instrumentos e ferramentas pedagógicas ⁷⁷ que servem de elo entre esses períodos e lugares de construção de conhecimento. Entretanto, essa dinâmica se configura como um processo tão rebuscado, que merece ser mais bem esclarecida, posteriormente. Por hora, é necessário centrar-se na junção desses tempos-espaços: a prática e a reflexão sobre ela.

Valorizando sempre a interação afetiva, o trabalho e o conhecimento do meio, como forma de produção de saberes significativos, a P. A. possui estreita relação com as teorias de Freinet. Para ele, as atividades práticas, imperativas à vida, exercem um relevante papel na educação. Ele defende a ideia do trabalho como prática educativa e, já nos primeiros anos de escolaridade, propõe o trabalho-jogo ou o jogo-trabalho. Em *A Educação do Trabalho*, o autor expõe, como em um romance e de modo bastante singular, no desenvolvimento dos diálogos, a tese de que o trabalho, como prática subjetiva e inata,

⁷³ MOREIRA, M. A. e MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.

⁷⁴ DEWEY, J. *Experiência e Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p.82.

⁷⁵ Para Vigotski, a criança só se comunica e interage com o mundo que a cerca, quando há a necessidade de suprir seus extintos. Esse fenômeno pode ser estendido a qualquer aprendizado, visto que ele se torna efetivo, se for motivado e tiver ligação com as necessidades do educando. Não se fala, aqui, somente das necessidades práticas, mas, também, das intelectuais, que provocam saberes novos a partir do que os já conhecidos não dão mais conta de acomodar. Vigotski, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

⁷⁶ GIMONET, J. C. *Op. Cit.* p.29.

⁷⁷ Os instrumentos e as ferramentas da Pedagogia da Alternância serão tratados mais adiante.

é uma necessidade empírica e orgânica do ser humano, além de impor a ele a organização social e a atividade coletiva ⁷⁸.

Partindo desse pressuposto, pode-se entender que o trabalho é motivado, carrega experiências prévias à própria escola e traduz, em si, os saberes de um determinado grupo social e, por isso, deve ser estimulado. Sabe-se que a teoria de Freinet diz respeito à Educação Infantil, porém não é absurdo estendê-la à educação como um todo. Para ele, “as crianças se interessam pela vida de seu meio, pelas variações da natureza e do trabalho e que gostariam de estudar primeiro o que as afeta” ⁷⁹. Essa não é, pois, a lógica de qualquer aprendizagem, em qualquer fase? Tudo isso, vem dialogar com as teorias expostas anteriormente no que se refere à valorização dos conhecimentos prévios e locais.

Esse ideal corrobora a lógica das atividades da Alternância que preveem a aprendizagem por meio da prática, atrelada ao trabalho, e possibilitam, através de sua organização tempo-espço, a continuidade dos estudos do jovem rural. Segundo Passador,

No meio rural existe uma grande dificuldade dos agricultores familiares em dispensar os filhos do trabalho e mantê-los na escola por muito tempo e a pedagogia da alternância torna-se justamente uma saída interessante para minimizar este problema, pois o tempo de trabalho do jovem é considerado como um elemento importante do processo educativo.⁸⁰

Deste modo, pode-se constatar que essa formação, além de estar atrelada a ideias pedagógicas inovadoras, é uma necessidade para o desenvolvimento do campo.

Esse método exige, em terceiro lugar, um processo de Alternância em três tempos, a saber: 1) O meio familiar, profissional e social: de onde partem os saberes inerentes à comunidade, às experiências subjetivas, as observações e os aspectos e problemas a serem estudados e investigados; 2) O CEFFA: local no qual se formalizam, estruturam-se, conceituam-se e teorizam-se os conhecimentos locais, ampliando-os e configurando, assim, novas aprendizagens; 3) O meio: para onde a aprendizagem se destina, lugar e momento de aplicar, na prática, a teoria desenvolvida academicamente, para a melhoria de vida ⁸¹. Esse movimento que, em síntese, compreende o ver-julgar-agir, constitui uma unidade de formação, que só se completa quando o conhecimento produzido nas escolas a partir da realidade, volta ao cotidiano para transformá-lo ou conscientizá-lo.

Gaston Pineau, ao considerar as mais diversas temporalidades formativas, afirma que a educação em si não é permanente, mas sim alternante. Isso significa entender que a formação se alterna nos mais diferentes ambientes e momentos, em constantes articulações e combinações, constituindo-se como um *sincronizador social e ecológico*. Esse sincronizador é o que permite organizar socialmente os ciclos de trabalho e de estudo de maneira natural e consciente ⁸².

O autor afirma que a forma mais prosaica de Alternância é aquela que acontece nas aulas noturnas, porém ocorre sem interação, já que é organizada paralelamente às atividades diárias. Todavia, há as alternâncias chamadas associativas, mais educativas, programadas em unidades temporais mais longas e que possibilitam interação entre as

⁷⁸ FREINET, C. *A Educação do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. As ideias de trabalho, trabalho-jogo / jogo-trabalho são desenvolvidas mais precisamente entre as páginas 153-243.

⁷⁹ IDEM. p. 135.

⁸⁰ PASSADOR, C. S. *Op. cit.* p.77.

⁸¹ GIMONET, J. C. *Op. Cit.* p.30.

⁸² PINEAU, G. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: TRIOM, 2003. p. 183.

atividades pessoais e o estudo ⁸³. Para a Pedagogia em si, a organização dos tempos formativos deve integrar e privilegiar a estadia no meio social ou manter a igualdade entre períodos na instituição e com a família. Foi exatamente esse arranjo temporal o empecilho, durante anos, para que esse modelo pedagógico fosse reconhecido legalmente e para que a sessão-comunidade pudesse ser computada como dias letivos. Esse problema só pode ser sanado com, o já citado, Parecer CNE/CEB Nº: 1/2006.

Hoje, como já foi dito, a Pedagogia da Alternância é modelo nacional para uma educação do campo eficaz e condizente com a realidade local. Contudo, ainda para Pineau, a organização desses tempos de formação merece grande cuidado por parte dos alternantes, pois:

Só o alternante, ponto de suporte desses tempos, pode torná-los formadores, tornando-se para ele seu chefe de orquestra. Esta responsabilidade exige grande flexibilidade e uma vigilância enorme para perceber a todo o momento o tempo oportuno, que dá sentido aos outros.⁸⁴

É essa atenção que garante uma formação integral e promove a autonomia do jovem, tornando-o ator de sua própria educação. Essa perspectiva será tratada na análise dos próximos princípios.

A valorização da experiência e dos diversos tempos e espaços de formação culminarão no objetivo de formação profissional e geral associadas. Esse quarto pressuposto defende a qualificação para o trabalho exigido por esse tipo de educação e o desenvolvimento máximo das potencialidades pessoais. Para garantir essa proposição, o planejamento pedagógico de um CEFFA deve balizar-se em temas geradores, eleitos por toda a comunidade escolar. A partir desses tópicos, de interesse do educando e de seu mundo, os monitores organizam os conteúdos das disciplinas e relacionam conhecimentos. Sendo, assim, mais uma vez fica clara a coerência dessa proposta com a realidade local. Ela parte daquilo que já se sabe, daquilo que se pode observar na comunidade, aprofunda e desenvolve novos conhecimentos, que devem voltar a essa própria comunidade.

Nota-se, pois, que a Pedagogia da Alternância dialoga com Paulo Freire, no que diz respeito à organização do ensino em torno de temas geradores. Essas temáticas significativas são o fio condutor do conteúdo programático que se propõe a investigá-las e promover a compreensão do mundo, através do contributo de cada disciplina. Para Freire, “investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis.”⁸⁵. Isso, para ele, é o que estabelece a educação como prática da liberdade.

Ademais de contribuir para a formação crítica e consciente do jovem rural, por meio da investigação e do questionamento de sua realidade, a Pedagogia da Alternância estabelece seu processo de ensino-aprendizagem, pelos eixos geradores, de modo transdisciplinar. Todas as disciplinas juntas trabalham para o objetivo comum da compreensão global de um assunto complexo. Nesse aspecto, a teoria de *Educação e Complexidade* de Edgar Morin pode contribuir para a compreensão dessa dinâmica.

Para Morin, o conhecimento global transgride os limites das disciplinas. O pensamento complexo, que é o que se deve desenvolver no educando, exige que elas cooperem para instituir, com clareza e significação, as ligações e reliações dos saberes.

⁸³ IDEM. p. 186.

⁸⁴ IDEM p. 190.

⁸⁵ FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 115. Ver também página 101.

Sendo assim, a contextualização (e por que não a valorização do contexto no qual o aluno está inserido?) dos assuntos a serem trabalhados são imprescindíveis. Segundo o autor,

O conhecimento torna-se pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere. (...) O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (...) que conceba a relação recíproca entre todas as partes.⁸⁶

Percebe-se, ainda, como quinto princípio, a estreita relação ideológica na proposição de uma educação baseada nos princípios de cooperação e autonomia. Enquanto Gimonet coloca que:

Um alternante só pode se tornar ator de sua formação e ganhar progressivamente em autonomia. E esse ganho de autonomia lhe permite aprender mais e melhor. De fato, o que aprende fora do CEFFA lhe confere, quando volta nele, o poder de um saber que nem os monitores e nem os outros membros possuem. Por isso, os saberes dos alternantes do grupo, colocados em comum e partilhados, constituem um suporte essencial de aprendizagens.⁸⁷

Paulo Freire afirma que:

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funde na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso –, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir afirmação varias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.⁸⁸

Sendo assim, não é absurdo afirmar que a prática educativa dos CEFFAs é política. Ela exige do seu educando e da sociedade na qual está inserida uma postura engajada, questionadora e participativa. Ela é também libertária, pois promove a autonomia e criatividade do estudante, buscando o desenvolvimento sustentável local.

Por fim, o último princípio da Alternância, prevê a Associação dos pais e mestres de estágio profissionais como parceiros e co-formadores. Essa prática educativa como já foi dito, compreende que a educação se dá em diversos contextos e através de vários agentes. Para que isso ocorra em sua íntegra, é necessário contar com o engajamento da comunidade na qual o CEFFA está inserido. É essa Associação que deve definir, juntamente com a equipe pedagógica, que formação será oferecida a seus jovens e isso abarca estabelecer locais de estágios e supervisores de tal prática. Os membros da Associação e os mestres de estágio são parceiros da escola e contribuem para a formação

⁸⁶ MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 20-22.

⁸⁷ GIMONET, J. *Op. cit.* p.30.

⁸⁸ FEIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p. 32.

do alternante fora do ambiente escolar. Todavia essa relação é tão complexa que merece ser vista, mais profundamente adiante ⁸⁹.

A exposição e a fundamentação teórica desses princípios se fizeram importantes, pois são eles os guias dessa proposta formativa. Eles devem estar presentes na concepção e na construção curricular de um CEFFA, visto que incluem, em si, tudo aquilo que pode interferir e contribuir no processo educativo, além de representar o próprio processo.

2.2 Atores, Tempos e Espaços de Formação da Pedagogia da Alternância.

Para compreender como se dá de fato a formação integral da Pedagogia da Alternância é preciso se debruçar sobre quem, onde, quando e como essa educação se processa. Sendo assim, primeiramente, far-se-á importante expor o que essa teoria propõe. Em seguida, analisar-se-ão os atores, os tempos e os espaços de formação dos CEFFAs, campos de estudo dessa pesquisa.

2.2.1 Os Atores

Uma das características da Pedagogia da Alternância, segundo Gimonet, é a diversidade de formadores. De acordo com o autor:

- A Alternância diversifica e multiplica os formadores que atuam com os jovens. Estes formadores são os pais, os profissionais responsáveis do (SIC) estágio, os intervenientes dos meios sócio-profissionais e, evidentemente, os formadores dos CEFFAs que chamamos de Monitores. Cada um contribui com seu saber específico, sua experiência, na área de suas competências.
- A Pedagogia da Alternância conduz à partilha do poder educativo. Ela reconhece e valoriza o saber de cada um e dos contextos de vida. A Pedagogia da Alternância é uma Pedagogia da Parceria. ⁹⁰

É de grande importância, ainda, reconhecer o alternante como agente formador, visto que um dos propósitos da Pedagogia é torná-lo autônomo e construtor do seu conhecimento. A maneira pela qual o cotidiano da Alternância é organizado faz com que a troca de experiências dos próprios educandos seja uma valiosa ferramenta de produção de saberes. É ele, também, que indicará os caminhos a serem seguidos na proposta de formação e na confecção do planejamento.

Os alternantes, em grupo, potencializam o que pode ser chamado de poder autoeducativo. Nos encontros das experiências, são desenvolvidas a capacidade de organização, a oratória, a mediação, a problematização, a ponderação, entre outras várias faculdades da vida social. É nessa vivência, também, que posturas políticas e o espírito de comunidade florescem. Através desses exercícios de autoeducação e de convívio social, os jovens vão tomando voz e tornando-se adultos reconhecedores de sua identidade. O grupo, pois, assume três funções: didática, afetiva e social. Cabe ao monitor ouvir o que o aluno tem a dizer e ter a sensibilidade de transformar o seu discurso em material e conteúdo pedagógico.

Nos CEFFAs fluminenses, tem-se um total de oitocentos e um alunos egressos, já inclusos os formandos de 2010 ⁹¹. Nesse ano, houve um acréscimo significativo do número

⁸⁹ Esse assunto será retomado na p. 32.

⁹⁰ GIMONET, J. C. "Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação". In: UNEFAB. *Pedagogia da Alternância: Alternância e desenvolvimento*. I Seminário Internacional. Salvador: UNEFAB, 03 a 05 de novembro de 1999. p.45.

⁹¹ Dados levantados a partir das tarefas realizadas nos Módulos do Curso de Formação de Monitores promovido em 2010.

de alternantes: são quatrocentos e doze alunos, o que corresponde a mais de 50% dos egressos.

Tabela 1: Quantitativo de Alternantes – Ano 2010.

CEFFAS	ALTERNANTES
REI ALBERTO I (ENSINO MÉDIO)	113
REI ALBERTO I (ENSINO FUNDAMENTAL)	200
FLORES	77
VIEIRA BATISTA	22
TOTAL	412

Se, na Alternância, os educandos assumem um papel diferenciado na sua formação, a postura dos professores não poderia se manter como na escola tradicional. O que primeiramente deve ser compreendido são as funções de um educador de CEFFAs⁹². Ele deve, mais do que nunca, adquirir a capacidade de mediar e orientar o alternante, por isso, ele é chamado de monitor/tutor. Na atividade de monitoramento, não de vigília, estão inclusas a mediação e a valorização das culturas, das profissões, dos saberes, da vida em grupo e dos projetos de vida e profissionais do educando, além de estar atento aos questionamentos que servirão de gatilho para os aprendizados. Já na atividade de tutoramento, pressupõem-se um acompanhamento de um conjunto de alunos, tutorados, na feitura das atividades da Alternância e um auxílio no que se refere às necessidades sociais e afetivas dos mesmos.

Para atuar na Pedagogia da Alternância, compreender e dar conta dessas inúmeras tarefas, a formação inicial e contínua dos profissionais parece imprescindível. Todavia, o que veio se estabelecendo no panorama docente da Alternância é a supervalorização dessa formação em detrimento da habilitação que todo professor deve ter. Nas reuniões da UNEFAB e em diversos relatos de monitores e das equipes pedagógicas regionais, percebe-se que o estado do Rio de Janeiro, hoje, é um dos poucos do país com, praticamente, todos os professores com licenciados⁹³.

Esse fator dá a Alternância, em algumas situações, um caráter amador, pois a legislação recomenda a habilitação dos professores, que, nas áreas rurais, muitas vezes não acontece. Os monitores são conhecedores de suas práticas e conscientes de seu trabalho, não raro são ex-alunos dos CEFFAs nos quais atuam, mas não são reconhecidos legalmente. A não-habilitação agrava ainda mais esse cenário. É preciso reconhecer o monitor como profissional e dar condição para que ele se capacite.

Outra característica interessante dos CEFFAs fluminenses é o vínculo empregatício dos monitores. No Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I, são quatorze monitores, todos concursados, funcionários públicos estaduais e, obrigatoriamente, licenciados. Já no

⁹² Os termos monitor, tutor, professor e educador são utilizados aqui como sinônimos, visto que, no Rio de Janeiro, não há separação nem distinção desses cargos e/ou funções.

⁹³ Dos cinquenta e seis monitores, somente um não possui graduação. Ele é ex-aluno do CEFFA Rei Alberto I, técnico em agropecuária, funcionário da Prefeitura Municipal de Nova Friburgo, cedido ao CEFFA Colégio Municipal Rei Alberto I para prestar monitoria, também, na área técnica.

Colégio Municipal da mesma localidade, são vinte e um monitores, dezenove oriundos de concurso público, e dois monitores da área técnica, funcionários do IBELGA ⁹⁴. No CEFFA Flores de Nova Friburgo, todos os monitores, em um total de dez, são professores municipais. Por fim, no CEFFA Vieira Batista, somente um monitor, dos onze, não é funcionário público ⁹⁵. No que se refere às equipes de direção, que são formadas por nove profissionais, todos também possuem Ensino Superior ⁹⁶.

Tabela 2: Demonstrativo de Monitores – Ano 2010.

CEFFAS	MONITORES	DIRETORES
REI ALBERTO I (ENSINO MÉDIO)	. 14: todos licenciados e funcionários públicos.	3
REI ALBERTO I (ENSINO FUNDAMENTAL)	. 21: 19 funcionários públicos; 1 sem licenciatura; 2 funcionários do IBELGA.	3
FLORES	. 10: todos licenciados e funcionários públicos.	2
VIEIRA BATISTA	. 11: 10 licenciados e funcionários públicos; 1 funcionário cedido.	1
TOTAL	56	

Outro fator de distinção no estado do Rio é a carga-horária dos monitores. Como são, em sua maioria, funcionários públicos, a quantidade de aulas a cumprir são as estabelecidas nos editais dos concursos, variando entre quinze e dezessete tempos, por matrícula. Nos outros CEFFAs ou a dedicação é exclusiva ou a carga-horária é bem maior do que a cumprida no Rio, há casos em que os monitores são residentes e sua função vai além das hora/aulas. Isso acarreta discussões de várias ordens. Se por um lado os monitores fluminenses têm seus direitos trabalhistas garantidos, o seu tempo de dedicação à Pedagogia é reduzido, comprometendo, assim, algumas etapas das atividades de monitoria. Já em relação aos outros monitores, o envolvimento com os instrumentos da Pedagogia e com a monitoria é maior, mas há casos em que ficam meses sem pagamento, pois seus salários são custeados pelas associações ou por parcerias, que, muitas vezes, não têm como mantê-los.

⁹⁴ Esses dois monitores são funcionários do IBELGA. Um deles presta serviço em todas as escolas municipais. O outro é graduado em Engenharia Florestal, mas não é licenciado.

⁹⁵ No município de Bom Jardim, praticamente todos os professores da rede, que trabalham com o segundo segmento do Ensino fundamental, são desviados de função, já que eram professores do primeiro segmento e, com a aquisição de suas licenciaturas, passaram a atuar nas séries finais. Esse fato tem causado inúmeros problemas para a manutenção do quadro fixo de professores nessa escola. Como não há regras claras para esse desvio, e a escola trabalha com poucas turmas, há vários questionamentos de classe sobre a concessão desse benefício. Por isso, os professores só trabalham no CEFFA com as chamadas “dobras”, não podendo ter suas matrículas alocadas, efetivamente, na unidade.

⁹⁶ Dados obtidos nos arquivos do IBELGA.

Esses são fatores extrínsecos à prática pedagógica, mas que interferem na motivação do monitor em seguir seu trabalho. O monitor é componente fundamental desse modelo educativo e se o seu trabalho não for valorizado e se não for dada a ele condições de permanência na sua prática educativa, toda a Pedagogia pode ser comprometida. É necessário, diante de tantas exigências, manter vivo seu desejo de formação, para que seja capaz de prosseguir em uma atividade tão complexa.

É função, ainda, do monitor compor a equipe pedagógica e, junto com ela, planejar as atividades, prevendo a formação integral do aluno. Faz parte dessa atividade, organizar os estágios, as intervenções externas e auxiliar na criação de estratégias de mobilização da comunidade. Para isso, a interação com os alunos, suas famílias e os mestres de estágios garante a coerência do ensino com a realidade que cerca o CEFFA.

A participação das famílias é fundamental para a existência e permanência da Pedagogia da Alternância. Segundo a tradição dessa metodologia, são os pais os fundadores de um CEFFA e, também, seus mantenedores. A iniciativa de implementar essa Pedagogia em determinado lugar, parte, primeiramente da vontade dos moradores em oferecer a seus filhos uma educação condizente com sua realidade. Eles, ainda, devem estar presentes nas escolas, decidindo, junto com a equipe pedagógica, os temas a serem trabalhados, os locais de estágio, já que na maioria das vezes são supervisionados por eles, os eventos, as ações educativas e eventuais financiamentos e custeios dos CEFFAs.

Segundo Tanton ⁹⁷, a parceria com as famílias é, concomitantemente, modo de formação da comunidade e de desenvolvimento do meio, ou seja, uma via de mão dupla: o diálogo com a família permite que se formem os jovens e os adultos da região, ao mesmo tempo em que se promove a melhoria da localidade. Esse dialogismo e a valorização da realidade permitem a circulação de informações, que provocam as indagações e os questionamentos tão necessários à construção do conhecimento. Ainda, de acordo com Tanton, essa dinâmica reforça a responsabilidade de todos os atores envolvidos na educação do alternante ⁹⁸.

Geralmente, essas famílias se coordenam e fundam as Associações de Pais dos CEFFAs, que promovem ações nas escolas. Normalmente essas organizações, também, representam os moradores nas Associações de Pequenos Produtores e Sindicatos. Não é raro haver, assim, ações políticas comuns entre as instituições de ensino e a comunidade local. Todavia, manter e promover essa participação são um dos maiores desafios da PA principalmente, no estado do Rio de Janeiro.

Como já demonstrado, o processo de implantação dos CEFFAs fluminenses seguiu caminhos bem diferentes dos padrões da Alternância. Eles não se desenvolveram por desejo da comunidade local, mas sim por articulações políticas. De acordo com Frazão e Dália:

Essa trajetória se reflete, hoje, na pouca participação dos pais na proposta educativa dessas instituições. Através da análise de entrevistas feitas com os diretores desses CEFFAs, nota-se que as associações de pais se restringem a participar dos eventos promovidos pelas escolas e das suas prestações de contas, realizadas mensalmente. Talvez, o fato de as escolas serem mantidas pelo poder público, explique a pequena participação dos pais na gestão das mesmas e na elaboração do currículo das escolas.

⁹⁷ TANTON, C. "Alternância e parceria: família e meio sócio-profissional". In: UNEFAB. *Pedagogia da Alternância: Alternância e desenvolvimento*. I Seminário Internacional. Salvador: UNEFAB, 03 a 05 de novembro de 1999. p.100.

⁹⁸ TANTON, C. *Op. Cit.* p. 101.

Segundo o presidente da Associação de Moradores e Pequenos Produtores de Baixada de Salinas, onde se situam os CEFFAs Rei Alberto I (Ensino Fundamental e Médio), apenas alguns membros da associação de pais dos CEFFAs pertencem às associações de produtores, sendo essa a única relação entre ambas. Além disso, ele afirma que a associação de produtores é o principal vínculo entre o poder público e os agricultores. Sendo assim, não é de se estranhar que não haja, sistematicamente, ações entre as associações locais e os CEFFAs junto ao poder público.⁹⁹

Isso, também, reflete-se na participação dos mestres de estágio e na formação dos alternantes fluminenses. Segundo dados levantados no curso de formação de monitores promovido pelo IBELGA¹⁰⁰, os mestres de estágio são os próprios pais de alunos, comerciantes, profissionais diversos e empresários das regiões nas quais os CEFFAs se situam, porém não há grande contato desses com os monitores e com a escola.

2.2.2 Tempos e Espaços Formativos

Segundo Gimonet, há três tipos de alternância pedagógica: a falsa alternância ou alternância justaposta: que conjuga momentos de trabalho prático e estudo, sem que haja, necessariamente, uma articulação entre eles; a alternância aproximativa; que associa os dois tempos em um único de atividades profissionais e acadêmicas, sem que o alternante possa realmente vivenciar a prática e sem que ocorra interação entre os dois momentos; e a alternância real ou integrativa: que realiza uma verdadeira interação entre os vários momentos e espaços de formação, apoiando-se em atividades reflexivas sobre a experiência e colocando o alternante como ator de sua própria formação¹⁰¹.

Essa última é a Alternância nacionalmente reconhecida e oficialmente recomendada no Brasil e praticada pelos CEFFAs em estudo. O que vem se configurando em território brasileiro é uma divisão de tempo igualitária aos meios formativos. Sendo assim, se o alternante passa um mês no CEFFA, passará o mesmo tempo na sessão família. Todavia, recomenda-se que esse tempo pode, também, ser maior no meio sócio-familiar. Esse vasto número de dias das sessões é justificável pelas longas distâncias percorridas pelos alternantes até os CEFFAs. O que não ocorre no estado do Rio de Janeiro, visto que as propriedades dos alunos são vizinhas à escola, ou, quando distantes, tem um acesso não tão difícil. Isso, pois, justifica uma alternância menor, que nos CEFFAs fluminenses são de 15 dias.

Esses espaços formativos se dividem em três: espaço-tempo familiar; espaço-tempo profissional; e espaço-tempo escolar. O primeiro é o lugar prioritário da vida do alternante, pois a família, nesse modelo pedagógico, deve assumir a responsabilidade na formação integral dos jovens. Nesse contexto são realizadas as primeiras aprendizagens, os vínculos afetivos e o desenvolvimento dos valores morais e culturais, ou seja, é o lugar onde se formam as identidades e de onde partem os saberes motivadores da vida acadêmica. O segundo é o lugar de trabalho e implicação profissional, que pode ser junto à família ou não, e garante a obtenção de um diploma. Nesse momento, analisam-se as práticas profissionais, técnicas e científicas e desenvolve-se o senso de responsabilidade nas

⁹⁹ FRAZÃO, G.A e DÁLIA, J. M. T. *Op. Cit.* p. 17

¹⁰⁰ Dados levantados a partir das tarefas realizadas nos Módulos do Curso de Formação de Monitores promovido em 2010.

¹⁰¹ GIMONET, J. C. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Editora Vozes; Paris: AIMFR, 2007. p. 120.

dimensões da vida social adulta e a expressão. O último diz respeito à formação acadêmica, aos saberes teóricos e abstratos. Esse é um tempo de troca de experiências e conhecimentos, em uma perspectiva crítica, além de possibilitar a socialização, o aprimoramento profissional e a melhoria do meio ¹⁰².

Nos CEFFAs fluminenses esses tempos e espaços formativos assumem papéis bem peculiares. A sessão família é o momento, também, no qual são realizadas as atividades investigativas do meio e de aprofundamento e revisão dos conteúdos escolares. Tem-se aí a grande dificuldade encontrada pelos monitores: o cumprimento das tarefas da Alternância. Com o passar de cada ano, a situação vem se agravando e a mudança do perfil econômico e social da comunidade tem feito da semana inversa, para alguns alunos, um momento de descanso e lazer, apenas, e não de trabalho, convívio social e estudo. Essa situação, então, tem comprometido o objetivo formativo dos alternantes.

Já o espaço-profissional, é usado para, além do trabalho rotineiro das famílias, a realização dos estágios. Sendo assim, esse espaço pode assumir várias facetas e possibilitar vivências profissionais diferente das habituais. Nos CEFFAs fluminenses, contam-se, assim, com empresas locais, propriedades de outras famílias, estabelecimentos fora da comunidade e a própria escola para a experimentação das mais variadas ocupações. Outros ambientes, ainda, mais distantes e de mais difícil acesso, podem ser usados para visitas de estudos, permitindo observações, no campo do trabalho, mais complexas, visto que são guiadas pelos monitores.

Por fim, o tempo-escolar é o momento de teorização do que foi percebido nos outros espaços e de aprendizagens mais aprofundadas. Esse período depende, estreitamente, dos outros, pois só acontece mediante as experiências trazidas pelos alternantes e à feitura das atividades no espaço-familiar. Configura-se, deste modo, o diferencial desse modelo pedagógico, que pode ser colocado em risco e cair no tradicionalismo, se assim não for cumprido, o que representa o grande desafio para todos os monitores.

Para que esses momentos e espaços formativos tenham profunda articulação e, realmente, desenhem a Alternância Real, há uma série de dispositivos que possibilitam a integração das várias matizes da vida do alternante. Essa orquestração, baseada em atividades e ferramentas pedagógicas, será o foco das próximas análises.

2.3 Atividades e Ferramentas de Formação da Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância tem sua prática estruturada em uma série de dispositivos que objetivam guiar a formação integral do educando e garantir seus princípios formativos. Esse aparato resulta, hoje, em um conjunto de ferramentas e atividades aplicadas nacionalmente. Ainda que esse mecanismo possa ser adequado a cada realidade, ele mantém uma organização básica que pode se resumir em: Plano de Estudo (P.E); Folha de Observação (F.O.); Colocação em Comum (C.C.); Atividades de Retorno; Visitas de Estudo; Intervenções Externas; Caderno da Realidade / Propriedade (C.R.); Caderno Didático (C.D.); Tutoria; Serões de Estudo; Caderno de Acompanhamento da Alternância; Visitas às Famílias; Estágios; Projeto Profissional do Jovem (P.P.J.); e Avaliação ¹⁰³.

O Plano de Estudo é um roteiro de pesquisa elaborado por educandos e orientado pela equipe de tutores daquele grupo, a partir do tema e do eixo gerador. Ele compreende um guia para uma entrevista, que deve ser realizada com a família ou com membros da

¹⁰² IDEM.

¹⁰³ UNEFAB. *Formação pedagógica inicial de monitores (as)*. Material inédito, p.79.

comunidade, de acordo com a necessidade de cada P.E. Seu objetivo é traçar um perfil local em relação a um determinado assunto, apontado pela comunidade escolar como de extrema importância para o seu próprio desenvolvimento e/ou o do educando. Esse diagnóstico é elaborado na Colocação em Comum, que é o momento no qual os alternantes expõem, para toda a turma, o resultado de sua pesquisa, organizada em textos individuais e previamente apreciada pelo tutor. Expostos os dados dessas entrevistas, elabora-se um texto único, chamado Síntese, que é o resultado da pesquisa realizada por toda a turma. O tempo destinado a esse processo e a sua periodicidade varia de acordo com a realidade de cada escola.

Esse é o instrumento da Pedagogia da Alternância apontado como o mais importante pelos professores dos CEFFAs fluminenses, segundo pesquisa do IBELGA¹⁰⁴, e sua dinâmica tem certas peculiaridades nessas escolas. Primeiramente, só há um P. E. por bimestre, que compreende cinco sessões¹⁰⁵. Esse procedimento se organiza da seguinte maneira: na primeira sessão, monta-se o roteiro de pesquisa, realiza-se a entrevista e confecciona-se o texto individual; na segunda, promove-se a Colocação em Comum e redige-se a Síntese; na terceira, lê-se a Síntese; já as duas últimas sessões são reservadas para atividades desenvolvidas segundo a dinâmica de cada CEFFA. Nas escolas municipais, de Ensino Fundamental, há um dia específico para o desenvolvimento desse processo, que é o mesmo dia da reunião pedagógica, no qual todos os professores estão presentes e as equipes de tutores, de cada turma, pode se estruturar. Já no CEFFA de Ensino Médio, devido à dificuldade da Secretaria de Estado de Educação em reconhecer os tempos (hora/aula) dedicados às atividades da Pedagogia, não há um momento específico para que isso ocorra. Essa prática se dá durante as próprias aulas e com os professores presentes no Colégio, naquele horário.

Nos CEFFAs Rei Alberto I não há a apreciação prévia do Plano de Estudo feita pelo monitor devido à grande demanda de alunos e o pouco tempo disponível. São muitos tutorados para cada professor e, ou não há recursos temporais para que a pesquisa seja apreciada com a atenção necessária, ou, quando analisada adequadamente, toma-se o momento da feitura da Síntese. Com o passar dos anos, percebeu-se, também, que os alternantes não cumpriam com afinco seu trabalho, pois contavam com o auxílio do monitor na escrita da pesquisa. Sendo assim, por solicitação da equipe, optou-se por só fazer a correção e a avaliação final do Plano de Estudo, que é feita, no Ensino Fundamental, (em todos os CEFFAs) por dois professores, sendo um, obrigatoriamente, de Língua Portuguesa e, no Ensino Médio, pelos tutores responsáveis pelos alternantes.

Quando se percebe alguma lacuna na pesquisa do Plano de Estudo ou quando é necessário aprofundar algum conhecimento específico relacionado ao tema estudado, lança-se mão da Folha de Observação. Ela é elaborada, geralmente, pela equipe de tutores da turma ou pelos monitores de áreas afins ao assunto a ser complementado. Esse é um dos instrumentos menos utilizado nos CEFFAs do Rio de Janeiro. Normalmente, os professores se organizam para dar conta do aprofundamento de tais aspectos nas próprias aulas, resultando em trabalhos das próprias disciplinas.

As Atividades de Retorno são a conclusão do Plano de Estudo, já que compreendem uma ação de intervenção na comunidade pesquisada. A partir das análises

¹⁰⁴ Dados levantados a partir das tarefas realizadas nos Módulos do Curso de Formação de Monitores promovido em 2010.

¹⁰⁵ Compreende-se por sessão a unidade temporal mínima da Pedagogia da Alternância. Ela é dividida em dois espaços-tempos, o escolar e o familiar. Os dias destinados a cada um dos espaços-tempo são definidos pela comunidade de acordo com as necessidades locais. Nas escolas do Rio, as sessões são quinzenais divididas em dois momentos: uma semana na escola e uma semana no meio sócio-familiar.

feitas em grupo, propõem-se uma prática que pode auxiliar, esclarecer, orientar ou desenvolver a localidade ou as famílias, como, por exemplo, palestras, cursos, demonstração de técnicas alternativas de plantio etc. Tal retorno pode acontecer a curto, médio ou em longo prazo, e, também, em situações não-estruturadas, já que o conhecimento produzido no local gera, com o tempo, inúmeras interferências. Esse tem sido o discurso utilizado para explicar a ausência da materialização dessas atividades, principalmente, no CEFFA de Ensino Médio. Apesar de não estar incoerente com a Pedagogia da Alternância, essa não concretização faz com que se perca o momento oportuno de discussão e não se usufrua de um importante elo com a comunidade, permitindo, assim, que se crie uma lacuna entre as práticas locais e os saberes acadêmicos. Todavia, o problema, ao que parece, não é característico dessa instituição de ensino, visto que grande parte dos tutores das outras alegam ter dificuldades de efetivar essa ferramenta. O próprio CEFFA Rei Alberto I de Ensino Fundamental enfrenta obstáculos para manter regular o funcionamento desse instrumento, apresentando como um dos motivos a falta de tempo para organização e implantação dessas atividades.

As Visitas de Estudo e as Intervenções Externas são os momentos em que o alternante tem a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos e vivências sociais e culturais, dispondo de outros espaços e de outros especialistas, que não os seus monitores. Elas, normalmente, são planejadas no início do ano letivo, o que não impede de ocorrerem, ainda, segundo a demanda dos estudos e o desejo dos atores envolvidos na prática pedagógica. É de comum acordo que, idealmente, nos CEFFAs fluminenses, essas práticas poderiam ocorrer com mais frequência, mas, levando em conta toda a infraestrutura exigida para a realização desses eventos, o que acontece não é insuficiente.

O Caderno da Realidade, segundo Gimonet, é o instrumento base da Pedagogia da Alternância. Para ele, o C. R. é

Um livro de vida, rico em si mesmo de informações, análises e aprendizagens variadas. Mas também um livro ao qual vão se articular, em seguida, os livros acadêmicos para enriquecê-lo e construir o grande livro dos saberes a serem aperfeiçoados e das aprendizagens a serem feitas no presente de um percurso para o futuro ¹⁰⁶.

Essa ferramenta só existe englobando todas as outras. Ela é uma espécie de livro de registro que vai sendo construído ao longo dos anos de formação. No Caderno da Realidade são anexados todos os Planos de Estudo, Sínteses, Folhas de Observação, Relatórios de Visitas e Intervenções e todas as atividades das disciplinas que giram em torno das temáticas estudadas. Observações dos próprios educandos também podem fazer parte desse caderno. Ou seja, esse instrumento é complexo e dinâmico e, por isso, deve ser uma constante fonte de pesquisa e de construção de conhecimento, além de ser a materialização da conexão entre os diversos tempos e espaços da formação integral.

Todavia, mesmo diante da reconhecida importância, o Caderno da Realidade é a ferramenta pedagógica que apresenta mais dificuldades de compreensão por parte dos monitores do estado do Rio. Embora seja usado com frequência, o maior dilema desses profissionais é conseguir não reduzi-lo a um simples depósito de atividades. O fato é que, ainda, não foi encontrada uma prática eficaz de utilização do material já arquivado, mesmo que se perceba nele todo o processo de integração entre teoria e prática.

Outra maneira de associar os conteúdos curriculares ao trabalho e aprofundá-los é o Caderno Didático. Na Pedagogia da Alternância, livros didáticos não são utilizados, haja vista a insuficiência deles diante dos temas geradores. Faz-se, então, necessária a produção

¹⁰⁶ GIMONET, J. C. *Op. cit.* p.31-32.

de um material pedagógico e surgem, nesse momento, os C.D. Entretanto a confecção dessa ferramenta encontra alguns desafios de ordem prática: como os temas geradores são mutáveis, o trabalho e o custo despendidos para a sua produção não se justificam, já que cada professor deve, independentemente dele, desenvolver seu próprio material coerente com os assuntos estudados. O Colégio Municipal CEFFA Rei Alberto I foi a única instituição fluminense a produzi-lo e o que se constatou foi exatamente o descrito acima. Por volta de seis meses foram necessários para a construção de um único Caderno Didático. Sendo assim, ele não pode ser usado no mesmo ano. No ano seguinte, com outro público, ele não teve aplicação. Diante disso, não houve motivação das outras escolas, nem da própria equipe, para aplicá-lo.

A Tutoria, já foi explicada anteriormente e é um importante instrumento no processo de formação integral da Alternância, pois garante o acompanhamento personalizado da efetivação de todo o processo educativo. Faz parte dessa atividade, também, a verificação do Caderno de Acompanhamento do alternante. Ele é uma espécie de agenda na qual os alunos registram para a família sua vivência na escola e descrevem para a instituição os trabalhos desenvolvidos no meio sócio-familiar. Para os CEFFAs do Rio, esse é um importante instrumento, pois é visto como um documento que garante e comprova a semana inversa como letiva.

Outro instrumento característico da Pedagogia da Alternância e que, também, compõe parte das tarefas da Tutoria são as Visitas às Famílias. Elas têm o objetivo de aproximar as famílias dos CEFFAs e os monitores da realidade dos alunos, além de motivar o envolvimento dos pais na educação dos filhos e a participação nas Associações. No que se refere às práticas estabelecidas na Região Serrana, pode-se concluir que todos os profissionais reconhecem a importância desse instrumento e gostariam de fazer parte dessa dinâmica, mas devido ao tempo que ela exige, nem todos podem participar, o que interfere na qualidade da Tutoria. No Rei Alberto I de Ensino Médio, há equipes que realizam regularmente essas Visitas, o mesmo ocorre no CEFFA Flores. Já no Ensino Fundamental do CEFFA Rei Alberto I, não há essa regularidade, mas vários alunos, principalmente os que apresentam alguma dificuldade na escola, são visitados, durante o bimestre. No CEFFA Vieira Batista, devido ao número reduzido de alunos, todas as famílias são visitadas com frequência.

Os Serões, que também podem fazer parte da Tutoria, são atividades que integram o planejamento anual de ensino. Eles se aplicam nos CEFFAs que funcionam em regime de internato e acontecem à noite, atendendo as especificidades de cada projeto educativo. No Rio de Janeiro, não existem internatos devido às pequenas distâncias entre as escolas e as casas dos alternantes e, por isso, não se justificam os Serões.

Os Estágios são um dos recursos pedagógicos que permitem vivências profissionais. Eles são programados de acordo com a realidade de cada comunidade, seguindo a lógica do Plano de Formação. Mesmos nos CEFFAs fluminenses de Ensino Fundamental, onde não há obrigatoriedade de profissionalização, eles são implantados. A organização dessas práticas profissionais se dá da seguinte maneira:

- CEFFA CEA Rei Alberto I – Os estágios devem totalizar 360 horas, divididas em 240 horas para a área técnica; 60 horas para a convivência familiar e; 60 horas para a elaboração e execução do Projeto Profissional. Essa carga-horária deve ser cumprida desde o início do Ensino Médio e são coordenadas pelos professores da área técnica e pelo diretor técnico, que também analisa os relatórios e as fichas de avaliação, além de orientar e encaminhar os estágios. Todavia, há um grande desafio no que se refere à articulação dos estágios com os monitores e ao comprometimento e à criatividade dos alunos e visitas técnicas para o projeto Profissional.

- CEFFA Colégio Municipal Rei Alberto I – As vivências profissionais agrícolas e não agrícolas são desenvolvidas em 20 horas, no mínimo, em cada profissão, contatadas pela direção da escola. São cerca de quatro ou cinco profissões, escolhidas pelos alunos de acordo com opções já cadastradas no colégio. Novos locais de vivência são aceitos, desde que sejam acordados previamente. Os estágios são orientados por professores da área técnica e avaliados por meio de relatórios e fichas preenchidas pelos mestres de estágio.

- CEFFA Flores de Nova Friburgo – Os Estágios totalizam 30 horas, divididas, igualmente, entre floricultura, alguma área específica que poderá ajudar a desenvolver o Projeto de Vida e o restante fica a cargo da escolha do alternante. O contato para que essas vivências sejam cumpridas é feito pelo tutor diretamente com o mestre de estágio. Já o registro é realizado por meio de fichas preenchidas como documentação de carga-horária, local e atividades desenvolvidas, havendo, ainda, uma dedicada à avaliação do mestre de estágio e um relatório confeccionado pelo aluno. Tais documentos são avaliados pelo tutor e pelo professor de Língua Portuguesa.

O CEFFA Vieira Batista, por não possuir turmas de séries finais do Ensino Fundamental, ainda não promove iniciação profissional e, por isso, não oferece estágios. Todavia, está em contato com famílias e empresas circunvizinhas à escola para fomentação de possíveis locais de vivência profissional.

É importante salientar também que essas experiências são fundamentais para a preparação da culminância da formação integral do jovem (o Projeto Profissional e/ou Projeto de Vida), já que dão a possibilidade de o educando perceber suas aptidões e interesses profissionais.

O Projeto de Vida, desenvolvido no 9º Ano do Ensino Fundamental, tem como objetivo fazer com que o aluno reflita e aponte possíveis áreas de atuação no mercado de trabalho. Já o Projeto Profissional do Jovem é posto em prática no último ano do Ensino Médio. Ele é uma atividade de cunho técnico, com a finalidade de fazer com que o alternante vivencie todas as etapas de uma atividade profissional, desde o seu planejamento, até a sua implementação, passando também pela pesquisa teórica e de campo. Contudo, há um grande esforço em fazer com que o aluno perceba a importância do P. P. J. para decisões sobre sua vida profissional. Cabe ressaltar que essas ferramentas são atividades transdisciplinares que permitem pôr em exercício e relacionar tudo aquilo que foi apreendido e vivenciado até então. O CEFFA CEA Rei Alberto I é referência nacional no desenvolvimento desses projetos.

Toda prática educativa exige uma avaliação, mesmo que apresente objetivos distintos. Todavia, uma proposta educativa tão diferenciada demanda, também, um método avaliativo diferente. Segundo Gimonet, na Pedagogia da Alternância, as avaliações não devem estar presentes somente nas atividades acadêmicas *stricto sensu*. Elas devem extrapolar o espaço físico da sala de aula e se colocar nas vivências dos alunos, observando o ganho adquirido na prática, no saber fazer¹⁰⁷ (e por que não?), no saber conviver. Nesse sentido, todos os atores (tutores, monitores, mestres de estágios, pais, funcionários e alunos) envolvidos no projeto pedagógico são responsáveis pelo processo de avaliação. Por isso, desde 2009, os CEFFAs fluminenses vêm adotando um plano avaliativo diferenciado. A avaliação dos alternantes é fruto de dois processos: o primeiro diz respeito ao desempenho acadêmico e o segundo está relacionado aos instrumentos específicos da Pedagogia, à autoavaliação e à convivência. No Ensino Médio, a nota disciplinar corresponde apenas a 70% do total. Já nos CEFFAs de Ensino Fundamental, cada processo

¹⁰⁷ GIMONET, J. C. *Op. Cit.* p.61.

avaliativo tem igual valor (100%), as duas notas são somadas e dela se tira uma média. Deste modo, tenta-se obter uma avaliação global do educando.

Todos esses instrumentos e práticas fazem parte do projeto educativo de cada CEFFA e são pensados de modo que contribuam para a formação integral do alternante. Eles devem ser articulados e planejados de forma ampla e clara e materializam-se no chamado Plano de Formação.

2.4 O Plano de Formação e sua Relação com o Currículo

Até aqui, não se falou, ao menos claramente, da proposta de estudo desse trabalho: o currículo. Isso se deve ao fato de que tudo que foi dito até agora é o que compõem o Plano de Formação de um CEFFA. Foi necessário analisar, primeiramente, os pressupostos teóricos, os atores, o tempo, os espaços e os instrumentos dessa Pedagogia para compreender como eles funcionam na prática e como eles se articulam para garantir a formação integral do alternante.

Segundo Gimonet, o Plano de Formação “Agencia e estrutura o percurso formativo. Ele lhe confere um eixo diretor, uma coluna vertebral, uma progressão, uma coerência. Torna-o visível, inteligível para todos os parceiros (...)”¹⁰⁸. Através de entrevistas realizadas com as orientadoras pedagógicas dos CEFFAs fluminenses, que também fazem parte da direção dessas escolas, corrobora-se essa afirmação. Elas colocam que o Plano de Formação representa o fio condutor da Pedagogia, todo o cotidiano da escola, todas as estratégias e caminhos para a formação integral e transdisciplinar do aluno, possibilitando, ainda, trabalhar a partir da realidade da comunidade nas quais as escolas estão inseridas. Da mesma forma, permite uma maior integração da equipe escolar, que passa a ter uma visão geral do processo educativo e um discurso coerente com a proposta. Uma das orientadoras levantou, ainda, a possibilidade de esse processo despertar no aluno o prazer de aprender, já que se levam em conta elementos da sua realidade.

Para elaboração do Plano de Formação é necessário planejar a partir de alguns aspectos, tais como: objetivos, realidade do educando, organização e temas de estudo, conteúdos e programas e, por fim, avaliação. A interação de todos esses elementos propicia uma visão geral da formação que se quer oferecer a esse aluno. Diante desses componentes, inicia-se o processo de construção do Plano de Formação que deve seguir as seguintes etapas: definição do projeto com a comunidade escolar; organização da sequência de alternância e definição dos temas e eixos geradores, inclusive os profissionais; distribuição de atividades e conteúdos disciplinares; planejamento de avaliações e de orientações profissionais, incluindo, nessa etapa, a definição de visitas, intervenções e estágios¹⁰⁹.

No caso dos CEFFAs fluminenses de Ensino Fundamental, todas as orientadoras salientaram a importância do processo de formação da equipe de profissionais na Pedagogia da Alternância para a construção dos seus Planos de Formação. A formação inicial é o momento em que os monitores têm a oportunidade de trocar experiências, discutir e aprofundar teoricamente seus saberes sobre a Pedagogia, apropriando-se de conhecimentos necessários ao saber-fazer. Essa capacitação é ministrada pela Assessoria Pedagógica do IBELGA, supervisionada pela UNEFAB, o que garante uma certa coesão na formação nacional.

¹⁰⁸ IDEM. p. 70.

¹⁰⁹ IDEM. p. 72-73.

Diante desse quadro geral, cabe atentar para as especificidades da construção do Plano de Formação em cada um dos quatro CEFFAs fluminenses. No Colégio Municipal CEFFA Flores de Nova Friburgo, os temas e eixos geradores foram construídos em conjunto com o grupo de professores e a direção. Todo início do período letivo, o Plano de Formação é revisado. No último ano, os alunos do 9º ano foram convidados a participar desse processo, tentando minimizar a lacuna existente entre a escola e a comunidade, que também foi convidada, mas não participou. A escola reconhece que a família é a base da Alternância, e que trazê-la a participar do cotidiano escolar é o seu maior desafio. Além disso, outros obstáculos foram apontados. Em relação à execução das atividades propostas no Plano de Formação, como, por exemplo, as Viagens e Visitas de Estudo, não há recursos financeiros suficientes para realizá-las. Já em relação à própria Pedagogia, ainda há problemas de aceitação desse método pela comunidade.

Em uma análise mais aprofundada desses indicativos, associando-os ao próprio histórico da instituição, podem-se chegar às seguintes hipóteses: já que o CEFFA não foi implantado na região por um desejo da comunidade, ela não compreende sua proposta; como não a compreende, não participa das suas atividades, nem mesmo da construção do Plano de Formação, o que leva ao não fornecimento dos subsídios financeiros necessários para que ele seja efetivado. Cabe ressaltar que parte dos proventos para o financiamento de um CEFFA é de responsabilidade da Associação de Pais. Tudo isso, conduz à conclusão de que, na verdade, o maior obstáculo na execução do Plano de Formação é a ausência de um dos pilares da Pedagogia: a Associação de Pais.

Já no CEFFA Vieira Batista, a orientadora pedagógica destaca que o Plano de Formação ainda está em construção, devido à recente inauguração da escola. No primeiro ano de funcionamento, a escola utilizou o P. F. do CEFFA Flores de Nova Friburgo. Ao final desse ano, os professores se reuniram a fim de elaborar seu próprio Plano, decidindo o enfoque dos objetivos e os temas, para, no início do ano seguinte, definir as atividades mais práticas. Vale ressaltar que, nos Encontros de Formação das Famílias, realizados no mesmo ano, a comunidade foi estimulada a expor as suas expectativas sobre a escola, o que serviu de base para a construção do Plano de Formação. Todavia, no início do ano seguinte, a equipe de professores foi remanejada pela Secretaria Municipal de Educação, o que prejudicou o processo, que teve de ser reiniciado. Dessa forma, ao contrário do que ocorre na escola de Flores, o maior desafio enfrentado pelo CEFFA Vieira Batista é a “instabilidade da equipe de professores”, e a sua consequente capacitação.

Realidade bem diferente é percebida no Colégio Municipal CEFFA Rei Alberto I. O Plano de Formação foi construído no momento da primeira capacitação de professores, participando desse processo o IBELGA, alguns pais e todos os monitores. No início de cada ano, o P.F. era revisto a fim de adequar conteúdos e atividades práticas. Devido à mudança da equipe e da nova formação inicial, hoje, há necessidade de refazer esse Plano. Sendo assim, o maior desafio para sua execução é fazer com que o professor reconheça que consegue fazer a interdisciplinaridade. Segundo a orientadora, “a insegurança do professor” ao mesmo tempo em que é uma barreira a ser superada, também é uma motivação para busca da formação integral.

Levando em consideração que o Plano de Formação é um planejamento definido para um determinado grupo, de acordo com as suas especificidades, entende-se que ele é mutável. Deste modo, não parece coerente que os eixos e os temas geradores permaneçam os mesmos com o passar dos anos. Outro fator relevante é que a comunidade deve ser chamada a participar desse processo, já que é a partir da realidade local que ele deve ser formulado. O que não ocorre a algum tempo no Ensino Fundamental do CEFFA Rei Alberto I e se configura como desafio para os próximos anos.

Caso contrário acontece no Ensino Médio, já que o Plano de Formação é reformulado anualmente, até mesmo no que diz respeito aos eixos e temas geradores, tendo como enfoque a formação profissional e a articulação dos conteúdos. Ele é construído com a participação dos professores, por meio de um levantamento das necessidades de conteúdos e temas de pesquisa, e, também, a partir das aspirações de alunos e comunidade, configurando, assim, um diálogo entre as disciplinas, o CEFFA e a família, como afirma a orientadora e diretora adjunta da instituição.

O que se percebe em todas as realidades é que, mesmo com alguns empecilhos, há uma tentativa de efetivar o Plano de Formação. No Ensino Médio, afirmou-se que o P. F. é efetivamente construído e que o maior obstáculo para esse processo é a falta de tempo para a organização da equipe, tanto para a reformulação, quanto para a avaliação dessa prática pedagógica. Lá, o Plano de Formação não é visto como o currículo, mas como complementar a ele, pois o primeiro é uma imposição da Secretaria Estadual de Educação, mesmo que flexível, e o segundo é a representação das necessidades da escola. Já, segundo as orientadoras de Ensino Fundamental, ele é levado a sério, mas algumas disciplinas, como a Matemática, apresentam maiores dificuldades em se adequar às temáticas de estudo. Ele é tão necessário para a formação integral proposta pela Pedagogia da Alternância que é apontado por elas como o currículo, propriamente dito, dos CEFFAs, pois prevê a articulação da base comum (objetivos e conteúdos mínimos das disciplinas) com a base diversificada (disciplinas da Pedagogia da Alternância, de cunho social e profissional).

Essa dinâmica, então, pode ser mesmo considerada o Currículo da Pedagogia da Alternância? A que tipo de Currículo as orientadoras se referem? Como o Plano de Formação pode ser entendido no processo de construção curricular? Essas são as questões que servirão de base para a próxima etapa desse estudo.

3 CAPÍTULO III

CURRÍCULOS: PROPOSTAS FORMATIVAS ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS

Até aqui, falou-se dos pressupostos para o entendimento do objeto e campo de estudos dessa pesquisa: a trajetória da educação no Brasil, o histórico da formação pretendida nas escolas do campo e a Pedagogia da Alternância como alternativa de ensino integral e condizente com a realidade agrícola. O capítulo que se inicia será dedicado às discussões sobre currículo e sua relação com as tomadas de decisão no campo educacional.

Primeiramente, far-se-á uma breve digressão sobre as teorias que orientam e tratam o currículo como objeto, levando em conta o percurso dessas pesquisas até os dias atuais. Em seguida, será importante conceituar o currículo defendido por esse estudo e entendê-lo nas mais diversas práticas e em distintos formatos com o intuito de compreender, por meio do pensamento pedagógico historicamente produzido, a integração curricular já proposta pela Pedagogia da Alternância.

Uma análise crítica das orientações curriculares nacionais, estaduais e locais também vai delinear essas reflexões, com ênfase nas atuais medidas e diretrizes tomadas pelos governos para unificar e “elevar” o nível da educação brasileira. Os PCNs, o Currículo Mínimo do estado do Rio e as reflexões para definição dos programas de Nova Friburgo, em implantação no momento, serão observados, ainda, nessa oportunidade.

O modo como a teoria da Pedagogia da Alternância orienta e vê a organização curricular e como tem se efetuado a prática nas escolas fluminenses será o foco da análise mais detalhada desse capítulo. Uma reflexão sobre o olhar docente a respeito desse campo e a maneira pela qual se entende sua práxis é fundamental para compreender de modo mais amplo a formação pretendida e alcançada nos CEFFAs em questão.

Por fim, o arranjo das disciplinas e a instrumentação pedagógica desses Centros constituirão a base para a reflexão do papel do ensino-aprendizagem da linguagem, e todo seu campo de abrangência e significação, na integrada formação da Pedagogia da Alternância. Não obstante, todas as ações envolvidas direta e indiretamente com o ato de formar serão levadas em conta na observação da práxis curricular, uma vez que ela não é composta, somente, por programas disciplinares.

3.1 Teorias Curriculares

O currículo não pode ser analisado fora do seu contexto. Ele é a expressão de seu tempo, mesmo que de forma não elaborada, e das ideologias que configuram o pensamento educacional, político, econômico e social de sua época. O que diferencia e configura um determinado pensamento curricular é a ênfase, organizada e orientada, dada a cada um desses enfoques em detrimento de outros. Mas ele não é apenas feito de consensos e supremacias. Ele é adaptável, é campo de conflito, de contestação, de relações de poder e de propagação de ideologias. Sendo assim, uma análise aprofundada nesse campo de estudo nunca fará emergir, somente, a relação da sociedade com o conhecimento, mas o modo como ela se organiza ou não para manter e/ou modificar suas estruturas.

Conforme apresenta Roberto Sidnei Macedo ¹¹⁰, a concepção de currículo como organização em grandes áreas do conhecimento já pode ser encontrada no período clássico grego. Nesse momento, havia a preocupação com o que deveria ser ensinado, como já indicava Platão em suas obras “A República” e as “Leis”. Essa perspectiva, mas agora orientada pela fé, perdura até a Idade Média e invade o Iluminismo, que pela razão científica, inicia o processo de disciplinarização estanque, que terá seu auge na visão institucional da educação: ou como plano direcional de estudos na Europa, ou como instrumento de massificação nos Estados Unidos da América. Visto assim, o currículo e a escola como um todo se transformam, cada vez mais, em modos de controle e organização ideológicos da formação.

Todavia, segundo autores como Tomaz Tadeu da Silva ¹¹¹, Antonio Flávio ¹¹², além do já mencionado Roberto Sidnei Macedo, o currículo como campo de estudos surgiu nos Estados Unidos da América, somente, por volta de 1920. Em consonância com a crescente industrialização, urbanização e conseqüente perda da identidade da população do campo e massificação da escola daquele país, faziam-se necessárias a formação discente baseada nos valores dominantes e a capacitação de mão-de-obra para atuação nas fábricas. Deste modo, surge um grupo de estudiosos, ligados à administração escolar, que passa a ver o currículo, oficialmente, como forma de racionalização, sistematização e controle da prática educativa. Em 1918, é lançado o livro *The Curriculum*, de Bobbitt, que se torna o marco da concepção tecnicista de escola como fábrica e de currículo como especificação de metas e métodos para alcançar resultados mensuráveis, inspirados na administração científica de Taylor.

Concomitante a esse processo, outros autores também pensam a questão curricular. Dewey, anteriormente, defendia a elaboração de um currículo voltado aos interesses e experiências dos educandos e ligado às inspirações democráticas, diferentemente do posterior modelo econômico de desenvolvimento de habilidades para o capitalismo desenvolvido por Bobbitt ¹¹³. Contudo, como não servia diretamente aos interesses desenvolvimentistas da época, a vertente de Dewey, que serviu de base para a Escola Nova, não teve grande influências no cenário da época. Fato contrário ocorreu com os princípios de Ralph Tyler, discípulo de Bobbitt, que disseminou a teoria curricular

¹¹⁰ MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

¹¹¹ SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

¹¹² MOREIRA, A. F. B. e SILVA T. T. “Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução”. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA T. T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

¹¹³ MACEDO, R. S. *Op. Cit.* p. 36; SILVA, T. T. *Op. Cit.* p. 23; e MOREIRA, A. F. B. e SILVA T. T. *Op. Cit.* p. 11.

tradicional, com seu ideal de organização e desenvolvimento, conseguindo muito mais influência do que os pensamentos democráticos ¹¹⁴. A prática pedagógica estruturada em ciclos de saberes e indicações didáticas, com a finalidade de gerenciar a educação, tem raízes tão profundas que, até hoje, são mantidas com o discurso de fiscalizar para elevar os indicadores da qualidade educacional em muitos países, inclusive no Brasil ¹¹⁵.

Diante desse discurso e das conseguintes críticas a ele, começaram a se delinear as várias teorias curriculares que, atualmente, apresentam-se muito mais bem definidas. Cada uma delas enfatiza certos conceitos de acordo com seu campo de interesse e são categorizadas como Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas, segundo Tomaz Tadeu da Silva ¹¹⁶. O autor indica os critérios que caracterizam as diferentes escolas e que serão importantes para a compreensão de seus ideários. Conforme essa divisão, as Teorias Tradicionais priorizam os métodos de ensino-aprendizagem e de avaliação, a metodologia didática, a organização e o planejamento, além da eficiência para o alcance de objetivos; já as Teorias Críticas dão ênfase à ideologia, à reprodução cultural e social, às relações de classe e sociais de produção, que devem ser descortinadas por um currículo que leve à conscientização, emancipação, libertação e sirva como modelo de resistência; por fim as Teorias Pós-Críticas enfocam como a identidade, a alteridade, as diferenças e a subjetividade, assim como os processos de significação e construção do discurso, podem ter lugar no currículo e a ligação existente o saber e o poder e a múltipla representação social e cultural nos documentos curriculares. Entretanto, esses conceitos e escolas assumem tantas possibilidades que merecem uma revisão mais detalhada.

3.1.1 Teorias Tradicionais

Como já foi dito, o currículo visto por esse prisma é uma herança americana que muito, ainda, dita as práticas e tomadas de decisão na política educacional. Essas teorias se preocupavam com métodos e organização, na tentativa de se manterem neutras, como presume a ciência. Foi aqui que esse campo de estudo começou a se delinear como especialização e trabalho, juntamente com os interesses do capital. Os questionamentos sobre currículo, dirigidos primeiramente por Bobbitt, giram em torno das finalidades e dos arranjos dados à educação de massas. A proposta defendida pelo autor era que a escola funcionasse como uma empresa com metas de eficiência e desenvolvimento de habilidades para o trabalho, pautados na manutenção do ideal econômico capitalista e nas teorias administrativas de Taylor ¹¹⁷.

O currículo desenvolvia-se como uma organização mecânica baseada no levantamento de habilidades que deveriam ser desenvolvidas para as diversas ocupações no mercado profissional. Os especialistas nesse campo levantavam quais eram as habilidades necessárias à economia e construía um currículo capaz de desenvolvê-las, inclusive já prevendo instrumentos de mensuração para avaliá-las ¹¹⁸. O cientificismo adotado nessa teoria foi tão grande, que as práticas educacionais foram influenciadas por essa tecnocracia, no Brasil, até a década de 80, principalmente financiadas pelos acordos entre Brasil (e América Latina como um todo) e Estados Unidos ¹¹⁹. Caso contrário ocorreu com a contemporânea teoria progressista de Dewey, que, mesmo tendo

¹¹⁴ MACEDO, R. S. *Op. Cit.* p. 36 – 37 e MOREIRA, A. F. B. e SILVA T. T. *Op. Cit.* p. 25.

¹¹⁵ Essas questões serão tratadas mais adiante.

¹¹⁶ SILVA, T. T. *Op. Cit.*

¹¹⁷ IDEM. p. 21 – 24.

¹¹⁸ IDEM.

¹¹⁹ Ver SILVA, T. T. *Op. Cit.* p. 23 e MACEDO, R. S. *Op. Cit.* p. 41-42.

influenciado alguns educadores, não conseguiu tamanha adesão no que se refere às rotinas didáticas focadas na experiência dos educandos.

Em 1949, Ralph Tyler publica um livro na qual amplia e consolida as teorias de Bobbitt, de organização e desenvolvimento, que vão influenciar o pensamento educacional pelas próximas quatro décadas. No modelo proposto, procurava-se responder quatro questões básicas:

1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?;
 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham possibilidade de alcançar esses propósitos?;
 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?;
 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?''
- As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4).¹²⁰

O autor, ainda, identifica três questões que devem nortear os objetivos pedagógicos: estudos sobre os alunos; estudos sobre a vida contemporânea; e indicações dos especialistas das disciplinas. Esses objetivos deveriam passar pelo crivo da Filosofia e da Psicologia da Aprendizagem, uma vez que exigiam respostas e comportamentos padrões do educando.

Segundo Macedo, o currículo passou a ser tão determinista que a psicologia experimental de Thorndike e Skinner, com sua finalidade da eficiência, passou a orientar todo o processo pedagógico, camuflando o gerenciamento puro com processos e procedimentos condicionantes¹²¹. Afinal, se a educação era pautada em metas e resultados a serem atingidos, nada melhor do que uma prática de estímulos e respostas condicionadas para alcançar comportamentos desejáveis e a manutenção de valores.

Foi baseada nesse ideal que a prática tradicional educativa se validou na organização de áreas de conhecimento fragmentadas, a partir de disciplinas justapostas, nas quais não se percebia diálogo entre os conteúdos. Apenas, ensinava-se com objetivos técnicos a fim de alcançar resultados quantitativos que impossibilitavam a análise social e a construção de uma consciência crítica, combatendo a “inutilidade” do currículo clássico.

3.1.2 Teorias Críticas

Não é de se estranhar a tempestade de críticas que foram surgindo ao modelo mercadológico de educação. É nesse contexto questionador que começam a se contornar as Teorias Críticas do Currículo, com o Neomarxismo, a Escola de Frankfurt, as Teorias da Reprodução, a Nova Sociologia da Educação, a Psicanálise, a Fenomenologia, o Interacionismo Simbólico e a Etnometodologia, como resposta às empreitadas liberais na educação¹²².

A Teoria Crítica, como conceito conhecido hoje, surgiu no final da década de 30 com Horkheimer, em publicações oficiais do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt e foi se constituindo, em um trabalho interdisciplinar, num período marcado pela Segunda Guerra Mundial. A finalidade desse Instituto era promover pesquisas a partir dos ideais marxistas e de seu método, num momento em que tal teoria não era bem aceita pela Academia. Todavia, era clara a tentativa desse grupo (Instituto de Pesquisa Social e Escola

¹²⁰ SILVA, T. T. *Op. Cit.* p.25.

¹²¹ MACEDO, R. S. *Op. Cit.* p. 35 – 36.

¹²² MOREIRA, A. F. B. e SILVA T. T. *Op. Cit.* p. 14.

de Frankfurt) em não ter a obra de Marx como doutrina, mas sim como ponto de partida para vários questionamentos estruturais da sociedade ¹²³.

No campo educacional, mais precisamente nos estudos de currículo, a Teoria Crítica data de década de 60 com o Movimento de Reconceptualização estadunidense e a Nova Sociologia da Educação, tendo como principal pensador o sociólogo Michael Young. Como salienta Silva, outros movimentos e autores não deixaram de influenciar o pensamento educacional crítico como Paulo Freire, Althusser, Bourdieu e Passeron. Cabe salientar que tais propostas pedagógicas não se tornaram revolucionárias apenas no âmbito teórico, mas, principalmente, em novas práticas que buscavam a emancipação do homem cidadão, por meio da análise dos arranjos (estruturas) sociais ¹²⁴.

O pensamento sobre o currículo, agora, gira em torno do que ele é e do que ele pode ou não promover na sociedade. Sendo assim, a base de questionamento estava muito mais nas ideologias formativas presentes e ausentes no currículo e nas relações de poder nele estabelecidas, do que nos modelos técnicos para a sua preparação institucional. O discurso contido nesse documento passa a ser o próprio objeto de reflexão para sua teoria e prática, uma vez que é a representação das conexões entre saberes, identidades e relações dialógicas. No entanto, de acordo com o que cada grupo de estudiosos enfatizava em suas análises, algumas tendências, dentro da própria Teoria Crítica foram se moldando e se diferenciando. Daí, segundo Moreira e Silva, surgem duas grandes tendências, negando o behaviorismo das práticas vigentes: o Neomarxismo de Michael Apple e Henry Giroux e o Humanismo e a Hermenêutica de Willian Pinnar ¹²⁵.

Apple entende que há uma estreita relação de interesses entre educação e economia, mediada pelo próprio homem e não só por fatores econômicos. Enfatiza, ainda, que a hegemonia é um campo contestado em que há possibilidades de negociação e não só de dominação, ou seja, existem relações de poder e ideologias estabelecidas, nas quais o currículo é questão central no pensamento pedagógico ¹²⁶. Para ele, o currículo é, de um lado, resultado e expressão de poder, já que define o que conta como conhecimento válido para os interesses das classes dominantes; e, por outro, é construtor dessas relações, uma vez que reforça a subjugação das classes dominadas ¹²⁷. Nesse sentido, ele defende que não só aquilo que está claro e explícito define a ideologia de um currículo, mas, também, aquilo que está oculto. Sendo assim, a escola não só pode reproduzir, mas gerar o conhecimento técnico e manter, assim, a “mercadoria” necessária para a composição econômica, política e cultural vigente ¹²⁸.

Já Henry Giroux, hoje preocupado com a relação entre cultura popular e os meios de comunicação, antes esteve focado em criticar o espírito utilitário, técnico e positivista do currículo. Influenciado pela Escola de Frankfurt, dedicou-se a analisar as relações sociais de controle e de poder que se realizam na escola, oficializadas pelo currículo, combatendo o pessimismo da Teoria da Reprodução com a criação da Pedagogia das Possibilidades. Ele acreditava que a escola pudesse ser uma ação política (emancipadora e libertária, segundo Freire), admitindo, assim, não apenas a dominação e o controle, mas, também, a oposição, a resistência e a subversão, ou seja, a escola como espaço para a democracia e os professores como intelectuais transformadores (segundo Gramsci) ¹²⁹.

¹²³ NOBRE, M. A. *Teoria Crítica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

¹²⁴ SILVA, T. T. *Op. Cit.* p. 29-30.

¹²⁵ MOREIRA, A. F. B. e SILVA T. T. *Op. Cit.* p. 15.

¹²⁶ SILVA, T. T. *Op. Cit.* p.45 – 49.

¹²⁷ MOREIRA, A. F. B. e SILVA T. T. *Op. Cit.* p. 29.

¹²⁸ APPLE, M. W. “Repensando ideologia e currículo”. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA T. T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45.

¹²⁹ SILVA, T.T. *Op. Cit.* p.51-56.

Por sua vez, Pinar foi o líder do movimento antitecnocrata do currículo (1973) e influenciou outras correntes como a Fenomenologia e aquelas ligadas à psicanálise. Em suma, tais teorias (incluindo a Hermenêutica) enfatizavam os significados subjetivos da educação, manifestados no currículo, que não deveria ser organizado em disciplinas, mas em temas do cotidiano que primassem pela experiência individual ou do grupo, resultando em biografias. Todavia, foram práticas pensadas como experimentos para a formação docente e não tiveram muita repercussão na prática ¹³⁰.

Da união dos estudos neomarxistas, surgiu, nos Estados Unidos, a Sociologia do Currículo e, concomitantemente, na Inglaterra, um grupo de pesquisadores, liderado por Michael Young ¹³¹, que objetivava dar novos rumos a Sociologia da Educação. A intercessão dessas novas pesquisas deu início a chamada Nova Sociologia da Educação, que contou, ainda, com o auxílio de Pierre Bourdieu e Passeron ¹³², Basil Bernstein ¹³³, Louis Althusser ¹³⁴, entre outros. As questões fundamentais para as discussões desse novo grupo baseavam-se na análise das relações entre currículo e: ideologia, cultura e poder. Todavia não propunham um currículo, mas se limitavam a discutir aspectos sociológicos e históricos dos já existentes ¹³⁵. Daí, também, estenderam-se reflexões mais aprofundadas sobre o currículo oculto, as mediações disciplinares (inter e transdisciplinaridade), o uso das tecnologias, além das reflexões sobre a construção das identidades sociais e linguísticas que traçariam novos caminhos às Teorias Curriculares ¹³⁶.

3.1.3 Teorias Pós – Críticas

Seguindo as tendências críticas, mas abrindo espaço, principalmente, para a discussão das diversidades sociais, surgem as Teorias Pós-Críticas. Questões como produção de diferenças de classes e totalitarismo, culturas dominante e comum, gênero, etnia e mestiçagem, além da sexualidade tomam espaço nas reflexões curriculares, guiadas pelos princípios do pensamento pós-moderno, pós-formal, pós-estruturalista e pós-colonialista. O que se pode perceber é que essa nova disposição tende muito mais a influenciar a forma como se pensa e realiza a prática educativa, abrindo espaço para perspectivas inter e transdisciplinares, do que, necessariamente, a proposição de um currículo ou de uma teoria curricular.

¹³⁰ SILVA, T. T. *Op. Cit.* p.37-44.

¹³¹ Tentativa de interferir nas políticas educacionais com os estudos sociológicos, analisando a relação entre classe social e oportunidade educacional.

¹³² Para Bourdieu e Passeron a escola, manifestada em seu currículo, e a cultura são metáforas econômicas nas quais se reproduz o capital cultural dominante (habitus) de modo arbitrário: por imposição ou ocultação. A escola contribui para a manutenção do status excluindo do seu currículo a cultura das classes não dominantes. Ver SILVA, T. T. *Op. Cit.*

¹³³ Para Bernstein o conhecimento formal é transmitido por meio do currículo (conhecimento válido), da pedagogia (transmissão válida) e da avaliação (realização válida) Preocupa-se com a organização curricular e defende, já nas décadas de 60 e 70, a idéia da existência de dois currículos: o coleção – áreas de conhecimento isolados; e o integrado - no qual há distinções menos nítidas das áreas de conhecimento. Ver SILVA, T. T. *Op. Cit.*

¹³⁴ Do livro *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado* vem a preocupação com a questão ideológica na educação. Entende que a escola não é desinteressada e é o dispositivo principal para a transmissão, por um longo período, dos ideais dominantes. A sociedade capitalista se reproduz por meio dos seus componentes econômicos, repressivos e ideológicos e a escola, através de seu currículo, é um desses componentes, que mantém vivo o capitalismo. Ver SILVA, T. T. *Op. Cit.*

¹³⁵ SILVA, T. T. *Op. Cit.* p. 66-67.

¹³⁶ MOREIRA, A. F. B. e SILVA T. T. *Op. Cit.* p. 16-35.

É nesse prisma que surge o movimento multiculturalista, primordialmente educacional, motivado pela insatisfação de grupos sociais e culturais subjugados dos países desenvolvidos. Tornando-se um instrumento de luta política, tal movimento requisita a equivalência entre as diversas culturas e ataca ferozmente o que é ensinado na escola, visto que ela privilegia o conhecimento válido das classes dominantes e, assim, mantém a dominação cultural. A proposta curricular baseada no multiculturalismo previa a discussão, não só de respeito às diferenças, mas, também, do modo como elas são produzidas. Sendo assim, ora privilegiava os processos discursivos, já que são relacionais, como formas de construção e propagação de ideologia e de significação, numa perspectiva pós-estruturalista; ora não se limitava às análises do discurso, partindo para reflexões estruturais da sociedade, numa perspectiva materialista. Na verdade seu objetivo era buscar, segundo Robert Connell, a “justiça curricular”, não só permitindo o acesso de todos os grupos ao currículo hegemônico, mas permitindo que a diversidade das culturas o compusesse e fosse discutida nesse próprio currículo ¹³⁷.

Nesse mesmo contexto, porém com bandeiras bem mais específicas surgem a Pedagogia Feminista, criticando o currículo como, não apenas, mantenedor do capitalismo, mas também do patriarcado; o currículo como narrativa étnica racial, exigindo uma postura política e não folclórica da diversidade e uma reflexão aprofundada sobre as raízes históricas do racismo; e a Teoria Queer, que questiona a construção social da identidade sexual e o domínio heterossexual, de uma forma ou de outra, propagada pelo currículo ¹³⁸.

É a configuração do pensamento pós-moderno que delimita a passagem das teorias críticas para as pós-críticas e permeia a construção de todas essas perspectivas. Influenciada pelo Movimento Modernista, a discussão, agora gira em torno da própria ideia de educação como formadora de uma sociedade racional, progressista, democrática e totalizante. Defende-se, então, a mestiçagem, a subjetividade e a fragmentação do sujeito como ser socialmente produzido, segundo as ideias de Lacan e Freud. Em relação ao currículo, o pós-modernismo ataca qualquer universalismo, linearidade e os princípios emancipadores e libertários das teorias críticas e do próprio documento curricular ¹³⁹.

Já a crítica pós-estruturalista, embora em muitos casos não se reconheça diferenças da pós-moderna, configura uma oposição ao estruturalismo e à dialética, tendo em Foucault e Derrida seus principais pensadores e na linguagem e na semântica seus fundamentais focos de estudo. O discurso, o texto e seus processos de significação passam a ser analisados numa visão de sociedade relacional, na qual o poder não é imposto e sim negociado, mas, basicamente, influenciado pelo conhecimento. Deste modo, desconfia-se das verdades absolutas e nega-se qualquer tipo de organização fixa e estabelecida, inclusive o currículo ¹⁴⁰.

Por fim, a teoria pós-colonialista do currículo, da qual Paulo Freire é precursor no Brasil, analisa, principalmente na Literatura, as relações de poder estabelecidas entre países europeus colonizadores e os povos colonizados por eles. A partir disso, questiona os cânones literários ocidentais, não distanciando a análise estética da reflexão sobre o poder e concebendo a cultura como o reflexo das trocas entre dominantes e dominados. Hoje, esse tipo de análise também busca refletir sobre as novas formas de imperialismo

¹³⁷ SILVA, T. T. *Op. Cit.* p.85-90.

¹³⁸ SILVA, T. T. *Op. Cit.* p.91-109.

¹³⁹ SILVA, T. T. *Op. Cit.* p. 111-116.

¹⁴⁰ SILVA, T. T. *Op. Cit.* p.117-123.

Por se basear em questões discursivas, linguistas como Roman Jakobson e Roland Barthes fazem parte desse grupo. Ver SILVA, T. T. *Op. Cit.*

econômico e cultural e exige um currículo multicultural, no qual não se desvincule o saber e a cultura dos seus aspectos históricos e das relações constituídas socialmente ¹⁴¹.

3.2 Tendências Contemporâneas e Modelos Curriculares

Diante das teorias apresentadas até aqui, cabe, agora, uma tentativa de definir o que e qual o tipo de currículo defendido nessa pesquisa. Tal definição é entendida como fruto atual das inúmeras reflexões históricas já desenvolvidas nesse campo, principalmente, aquelas intituladas como críticas, porém sem deixar de lado as questões identitárias e complexas levantadas pelas pós-críticas. Sendo assim, discutir o modo como tal currículo pode se materializar, além de suas possibilidades práticas e formativas, também será importante para entender o cenário dos questionamentos contemporâneos e, analogamente, o próprio currículo da Pedagogia da Alternância.

Sabe-se que a rotina pedagógica, ainda, é basicamente guiada pelas teorias tradicionais, no que se refere ao modo de pensar a formação acadêmica como utilitária a um sistema e ao modo de organizar o conhecimento em disciplinas justapostas, muitas vezes, sem abrir espaço para o pensamento questionador. De acordo com essa visão, o currículo tem sido visto como mero compilador de programas e conteúdos programáticos unificantes e homogeneizantes, que se pretendem como facilitadores para o alcance de metas burocráticas. Todavia, as Teorias Críticas já provaram que o currículo vai além da organização de objetivos e meios e estende-se a aspectos ideológicos, dialógicos, estruturais e materiais. Já as Pós-Críticas elevaram o questionamento para o modo como se constrói a própria validação do conhecimento canônico e o reconhecimento, ou não, da diversidade e da identidade contida nesses documentos.

Sendo assim, leva-se em conta para a compreensão de currículo, nesse trabalho, algumas discussões atuais apresentadas por importantes pesquisadores dessa temática:

a) Segundo Sacristán:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação (...). É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que agrupa em torna dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se manifesta em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. ¹⁴²

b) De acordo com Silva:

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias

¹⁴¹ SILVA, T. T. *Op. Cit.* p.125-130.

¹⁴² SACRISTÁN, J. G. *O currículo uma reflexão sobre a prática.* 3º ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 15-16.

tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. o currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.¹⁴³

c) Já Moreira afirma que:

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como pra socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis.¹⁴⁴

d) Por fim, Macedo compreende currículo:

como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação (...) de forma ideológica e, nesse sentido, veicula uma formação ética, política, estética e cultural (...). É nestes termos que vive cotidianamente, enquanto concepção e prática, a reprodução das ideologias, bem como permite, de alguma forma, a construção de resistências, bifurcações e vazamentos.¹⁴⁵

Com base nesses pressupostos e nos alicerces ideológicos e práticos da Pedagogia da Alternância (já descritos anteriormente), entende-se, nessa pesquisa, que currículo é toda prática que se tornou *habitus*¹⁴⁶ *educativo*, em uma determinada instituição, além de seu projeto pedagógico (como documento), que carrega em si a identidade de um grupo e a maneira pela qual o conhecimento pode ser construído e reproduzido. Sendo assim, essa pesquisa tomará o Currículo como toda e qualquer atitude educativa desenvolvida pela escola, com todos os seus fins e meios, levando em consideração, ademais, os contextos extraescolares que interferem na práxis pedagógica, que devem de alguma forma estar documentado na e pela instituição de ensino.

Ademais, o currículo defendido aqui é Integrado de fato, não somente no que diz respeito à articulação entre formação geral e profissional¹⁴⁷. Isso significa que sua práxis

¹⁴³ SILVA, T. T. *Op. Cit.* p. 150.

¹⁴⁴ MOREIRA, A. F. B. “Currículo, utopia e pós-modernidade”. In: MOREIRA, A. F. B. (org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 11.

¹⁴⁵ MACEDO, R. S. *Op. Cit.* p. 24-25.

¹⁴⁶ Conceito de Bourdieu. Segundo o autor “sendo produto incorporação da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade tomada de virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. [...] [Os agentes] fazem, com muito mais freqüência do que se agissem ao acaso, ‘a única coisa a fazer’. Isso porque abandonando-se as instituições de ‘um senso prático’ que é produto da exposição continuada a condições semelhantes àquelas em que estão colocados, eles antecipam a necessidade imanente ao fluxo do mundo. BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo, Brasiliense, 2004, p 21 a 23. Apud GONÇALVES, N. G. e GONÇALVES, S. A. *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução*. Petrópolis, Vozes, 2010, p. 51.

¹⁴⁷ Mesmo corroborando com os ideais de educação unitária de Gramsci, defendidos por Frigoto, Ciavatta e Ramos para a educação profissional, não se fala aqui do ensino que integra os princípios de Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura apenas. O Ensino Integrado, como ideal apresentado nessa pesquisa, vai além da modalidade técnica. Ele se assemelha muito mais a formação do pensamento complexo conceitual de Morin, que prevê a união, na prática pedagógica, de todas as áreas de conhecimento para a formação de qualquer indivíduo e não apenas aquele educado para o mercado de trabalho.

deve se sustentar no desenvolvimento do pensamento complexo, na experimentação, no trabalho como prática educativa e no contexto no qual o discente está inserido, para, assim, ter como resultado uma aprendizagem significativa ¹⁴⁸, em uma tentativa constante de interação entre as diversas áreas de conhecimento. Consonante a Santomé, a escolha de um currículo desse tipo:

converte-se em um dos sinais de identidade mais idiossincráticos de uma espécie de ideologia que serve para definir os limites de uma corrente pedagógica que, mesmo com divergências internas mais ou menos importantes, exhibe essa defesa como sinal de identidade suficiente para distinguir-se de outro grupo, como o dos partidários das disciplinas. ¹⁴⁹

Tal afirmação se comprova no cotidiano da Alternância, que mesmo com seus desafios particulares (alguns já foram relatados, os que dizem respeito à integração serão tratados adiante), tem a integração curricular como ideal pedagógico. Todavia, não se desqualifica, nessa ocasião, o campo de ensino e pesquisa das diversas disciplinas e especialistas, mas, sim, acredita-se no diálogo que pode ser estabelecido entre as várias áreas de conhecimento com o intuito de desenvolver no educando um olhar múltiplo sobre a sociedade. Isso evidencia o compromisso político da escola em formar cidadãos inteiros a partir e no meio do qual participa.

Contudo, a materialização da integração curricular não se dá somente na proposta e organização metodológica dos CEFFAs. Ao contrário, ela tem sido uma prática, ou uma utopia, com inúmeras possibilidades, muito bem aceita e divulgada nos discursos educacionais. Diante disso, cabe explicitar, neste momento, alguns exemplos e manifestações dessas proposições formativo-integrativas, destacando as afinidades e semelhanças em relação ao que acontece na P. A.

O currículo por problemas tem sua prática centrada no aluno e propõem o estudo de conteúdos de forma reflexiva e tensionada. Normalmente, trabalha-se com a indicação de um tema de estudo problematizado a partir do qual: esclarece-se, por meio da leitura, termos e assuntos antes desconhecidos; identifica-se o problema; levantam-se hipóteses baseadas em conhecimentos já construídos; formulam-se objetivos, sustentados nas questões hipotéticas mais pertinentes, para solucioná-lo; realiza-se um estudo individual do problema, das soluções e dos conteúdos envolvidos nessas respostas e; volta-se ao grupo para a discussão dos novos conceitos adquiridos. Apesar de uma proposta muito instigante, ela é aplicável, somente, em grupos de 8 a 10 alunos, o que a torna inviável para as salas de aula atuais, mas funciona muito bem em grupos de estudos bem definidos ¹⁵⁰. A Pedagogia da Alternância trabalha de forma semelhante, no que diz respeito à sugestão de temas a serem pesquisados na comunidade, porém os problemas diagnosticados ou os assuntos afins são discutidos ao longo do bimestre (ou no tempo necessário) nas aulas.

Já o currículo por projetos pensa os saberes de modo contextualizado, possibilitando a experimentação e a compreensão relacional dos fatos, por meio de inúmeros recursos didáticos que promovam a construção coletiva de conhecimento. A turma, em conjunto, por meio de argumentações, defende e define os temas de estudo, levando em conta o que já foi visto, a pertinência de novos assuntos, os conceitos, previamente estabelecidos, que serão vistos durante aquele espaço de tempo e o roteiro de

¹⁴⁸ Conceitos de Edgard Morin, John Dewey, Celestin Freinet, Paulo Freire e David Ausubel, respectivamente, já desenvolvidos e apresentados no segundo capítulo dessa pesquisa.

¹⁴⁹ SANTOMÈ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998. p. 26-27.

¹⁵⁰ MACEDO, R. S. *Op. Cit.* p.96-99.

trabalho definido para aquele grupo, ou seja, configura-se o currículo de acordo com o interesse dos alunos. Após a escolha do tema, o professorado define o fio condutor, relacionado ao Projeto Institucional, que guiará a discussão; prevê os diversos assuntos e áreas de conhecimento envolvidos, além das atividades e dos recursos para a implantação do projeto; estabelece a sequência avaliativa e; recapitula, ao final, tudo que foi feito para uma espécie de arquivo, um dossiê síntese dos aspectos trabalhados ¹⁵¹.

Tal “roteiro metodológico” é bem parecido com o que ocorre na Pedagogia da Alternância, principalmente, no modo como os temas de estudo devem ser definidos e estudados e na previsão de um dossiê, no qual se arquivam tudo que já foi produzido sobre aquele determinado assunto. Contudo, na P. A. quem faz essa compilação, o chamado Caderno da Realidade ou Caderno de Vida, é o aluno. Outro fator de convergência é o planejamento de recursos e atividades, que, similarmente, na Alternância, é feito no Plano de Formação, que pode ser visto como uma síntese do Projeto Curricular Institucional.

Para esse estudo, o currículo por temas geradores é aquele que mais se assemelha ao que é praticado na Pedagogia da Alternância, não necessariamente na forma, mas em suas implicações ideológicas. Ele prevê a articulação da prática pedagógica e do conhecimento científico à realidade sócio-cultural, por meio da construção coletiva de conhecimento, que admite múltiplas fontes de informação e diversificados cenários de aprendizagem. Todas as disciplinas e atores trabalham conjuntamente, a partir de um tema que surge do interesse coletivo social, superando, assim, a justaposição de disciplinas, o que não impede, ainda, aulas expositivas e narrativas. Toda a engrenagem estabelecida por esse tipo de trabalho tem o objetivo de promover discussões, problematizações e críticas da realidade, ou seja, formar e motivar o senso crítico de um determinado grupo de estudantes. A avaliação prevista nesse método é diferente daquela proposta pelo sistema oficial de ensino, devendo se basear nas observações, registros e arquivos dos alunos, além de relatórios e autoavaliações ¹⁵².

A escolha desses temas geradores passa pelo mesmo processo de definição dos temas de estudo da Alternância, que, também, são motivados pelos interesses reais do aluno. Os alternantes, desde muito cedo, aprendem a admitir que vários podem ser seus formadores, sejam eles agricultores ou pesquisadores, e que a aprendizagem se dá, em igual valor, em casa ou na escola, haja vista os já mencionados tempos e espaços formativos da P.A. Outro ponto de coincidência ideológica entre os dois currículos é a maneira como a avaliação é vista, prevendo outros meios avaliativos que não as provas, além dos diversos instrumentos pedagógicos, já descritos nesse trabalho, que permitem a funcionalidade real da Pedagogia. Diante disso, pode-se afirmar que o currículo da Pedagogia da Alternância é um Currículo por Temas Geradores, apenas mais instrumentalizado, o que viabiliza a eficiência da sua proposta.

Em contrapartida, o currículo por módulos de aprendizagem prevê uma formação que pode ser desenhada de acordo com o interesse dos alunos, deixando de lado o caráter rígido de disciplinas e conteúdos obrigatórios a todos. Michael Young propõe a modularização como alternativa aos currículos lineares, na qual o discente pode escolher quais módulos quer cursar e, assim, construir sua própria trajetória acadêmica. Essa dinâmica permite que o educando, antes mesmo de iniciar os módulos, já preveja possibilidades de relacionar temas transversais com conteúdos e áreas de conhecimento, para definir seu percurso formativo. A avaliação desse tipo de ensino é uma abordagem de

¹⁵¹ Passos para a implantação de Currículos por Projetos estabelecidos a partir da experiência do Colégio Pompeu Fabra, de Barcelona. In: HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 63-83.

¹⁵² Ver mais em MACEDO, R. S. *Op. Cit.* p. 99-101.

resultados, feita ao final de cada módulo, diante de uma reflexão sobre o que o próprio aluno pretendia alcançar. Isso leva a crer que a aplicação e a associação de saberes são tão, ou mais, importantes quanto o conhecimento puro ¹⁵³.

Por fim, o currículo por ciclos de formação requer que a temporalidade formativa estabelecida pelas instituições esteja a serviço do tempo individual do estudante, ou seja, os momentos subjetivos é que determinarão o processo de ensino-aprendizagem, dando um caráter ainda mais autônomo à educação. Esse método retira o impulso controlador do tempo no ensino e na obtenção de resultados homogeneizantes, permitindo que cada um se reconheça, estabeleça e respeite seu próprio momento de aprendizagem. De certo, tal perspectiva parece um pouco utópica, mas é evidente a importância de se respeitar o caminho, na aquisição de conhecimento de cada indivíduo, guiado por aspectos temporais impostos cultural e/ou biologicamente ¹⁵⁴, mas a Pedagogia da Alternância, de alguma maneira, já se preocupava com isso. Na proposição de um currículo que pudesse ser moldável à época de colheitas, respeitando o tempo de trabalho necessário das famílias na lavoura e ao próprio mecanismo de organização diário das comunidades, a P. A. já se mostrava sensível a esse tipo de influência no ensino.

Em suma, diante das possibilidades curriculares apresentadas aqui, já é possível estabelecer alguns princípios comuns a qualquer tentativa de integralização, que se resumem a: a) processo de ensino-aprendizagem baseado em temas transversais e/ou geradores; b) contextualização e problematização dos conteúdos; c) sintonia com a realidade do educando; d) motivação da autonomia discente; e) propostas relacionadas a uma visão ideológica de sociedade e a um coletivo social; f) equipes engajadas e alunos questionadores; g) avaliação diferenciada e; h) fim das vaidades estanques das disciplinas. Essas características são o que delinham uma postura pedagógica complexa e um currículo integrado.

3.3 Orientações Curriculares, Programas Oficiais e a Proposta da Pedagogia da Alternância

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, vigentes no país hoje, foram elaborados a partir da Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e em cumprimento à obrigação estabelecida pelo Plano Decenal de Educação, conforme prevê a Constituição Federal de 1988. Esta reafirma o dever do estado em criar parâmetros que orientem a construção curricular em território nacional, garantindo a democracia e a qualidade do ensino. Aquela determina, como jurisdição da União, a promoção, junto aos estados e municípios, de guias curriculares, com a finalidade de garantir uma base formativa comum a toda educação brasileira ¹⁵⁵.

Os PCNs entendem, pois, como currículo “a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e re-elaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática” ¹⁵⁶. Todavia, admite, também, que historicamente o Ministério da Educação sempre definiu o currículo como a coleção de matérias e de conteúdos ministrados em um determinado curso. O que já se pode constatar nessas definições, tanto

¹⁵³ Ver mais em MACEDO, R. S. *Op. Cit.* p. 104-108.

¹⁵⁴ Ver mais em MACEDO, R. S. *Op. Cit.* p. 113-118.

¹⁵⁵ BRASIL/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENATL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamenta: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.* – Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 49.

¹⁵⁶ IDEM. p. 49.

antigas, quanto atuais, é que apesar de a tendência educativa e de o pensamento pedagógico contemporâneo serem guiados pelas Teorias Críticas e Pós-Críticas, as orientações oficiais, ainda, tendem a manter o aforismo tradicional e a homogeneidade na educação.

Fundamentado em um discurso democrático, que protege a flexibilização dessas orientações, o objetivo do MEC com os PCNs é permitir o acesso de todos os estudantes “ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir”¹⁵⁷. Entretanto, é verdade que defende, também, a diversidade e suas implicações no que se refere às adaptações necessárias, por isso, à prática pedagógica, sem deixar de lado a unidade referencial, que serve de base às reflexões locais e à autonomia dos professores. Outra finalidade é promover políticas de melhorias educacionais no campo das pesquisas e das ações didáticas, com foco nas comunidades mais isoladas. Cabe ressaltar, que muitas ações governamentais motivadas por essa legislação são muito mais o puro cumprimento de obrigações do que realmente tomadas de decisão pedagogicamente coerentes, como será visto mais adiante.

O documento deixa claro que tais orientações não pretendem funcionar como currículos mínimos ou conjunto de conteúdos obrigatórios, mas como eixo para o desenvolvimento interativo das habilidades dos alunos. Sendo assim, propõe uma organização, de acordo com o Art. 26 da LDB, estruturada em uma base comum, completada por uma parte diversificada, que se organiza diante das especificidades locais da clientela. Obrigatórios, segundo a LDB ou a Resolução nº 03/98, são os estudos e o desenvolvimento de competências e habilidades de Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Geografia, Ciências (Biologia, Física e Química, no Ensino Médio), História, Educação Física (facultativa nos cursos noturnos), Filosofia e Sociologia (no Ensino Médio)¹⁵⁸. Já a parte diversificada conta com a obrigatoriedade de ensino de uma Língua Estrangeira Moderna e Ensino Religioso¹⁵⁹. As disciplinas são agrupadas em três eixos: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias¹⁶⁰.

A estruturação por eixos é justificada pela segurança de um ideal de educação com base científica e epistemológica, na qual se possa aplicar conhecimento e rever conceitos em situações reais¹⁶¹. Já a divisão das disciplinas se justifica por serem grandes áreas do conhecimento humano, que contam, ainda, com o auxílio de uma indicação de temas transversais a serem trabalhados por todas as matérias. Isso indica uma tentativa de introduzir a interdisciplinaridade e a integração curricular no cotidiano escolar. Essa transversalidade é concebida por meio de reflexões sociais a cerca dos seguintes temas: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo. Já os conteúdos, conceituais, atitudinais e procedimentais, devem ser selecionados pela

¹⁵⁷ IDEM. p. 49.

¹⁵⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. ASSUNTO: *Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio*. Parecer CNE/CEB Nº: 38/2006.

¹⁵⁹ No estado do Rio de Janeiro, há, ainda, o Ensino Religioso e as Oficinas na grade curricular oficial.

¹⁶⁰ BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio – Parte I / Bases Legais*. Brasília: MEC, 2000. p. 17.

¹⁶¹ BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio – Parte I / Bases Legais*. Brasília: MEC, 2000. p. 19.

equipe docente levando em conta “sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno”¹⁶².

Essa integração, segundo o *Documento Base para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*, já era uma antiga reivindicação de grupos sociais como o Movimento dos Sem Terra e as comunidades indígenas, que viam nessa opção pedagógica uma possibilidade de ensino coerente com suas realidades¹⁶³. Talvez, a própria interação da Pedagogia da Alternância já poderia estar aí influenciando esses grupos, já que alguns deles adotam-na em suas escolas comunitárias.

Contudo, é necessário, primeiramente, entender que tipo de integração é proposta e defendida pelos documentos oficiais da educação. Na sua concepção de formação humana, integral, plena e completa, descrita no documento citado, o Estado visa à constituição “omnilateral dos sujeitos” sob as dimensões: do trabalho – como atividade inerente ao ser humano e a economia; da cultura – como os valores estéticos e éticos de uma determinada comunidade ou sociedade; e da ciência – como os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Defende, ainda, que o ensino seja relacional, ou seja, que se possam promover inferências, sincrônicas e diacrônicas, dos conteúdos, gerais e específicos, com a realidade. Nesse sentido, reconhece a interdisciplinaridade, sem negar a importância do campo disciplinar, “como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender”¹⁶⁴.

Dentre os princípios para a promoção de Ensino Integrado nas instituições, o Estado propõe, baseado nos estudos de Ciavatta, o seguinte: não ocultar às exigências econômicas, mas não reduzir a educação ao mercado; promover a adesão da comunidade escolar (profissionais e familiares) no projeto integrado; levar em conta às necessidades dos alunos e da escola; democratizar o projeto educativo; e valorizar a memória da instituição¹⁶⁵. Desse modo, aponta, como diretrizes para as propostas curriculares, os eixos estruturais da educação propostos pela UNESCO¹⁶⁶: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; e aprender a ser¹⁶⁷. Sendo assim, o currículo passaria a ser considerado diante de sua importância social, já que veicularia os conteúdos significativos para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Todavia, verifica-se aí, mais uma vez, a integração, mantida pela obrigação de uma base comum nacional, focada somente no Ensino Médio e sua estreita relação com a formação para o trabalho, tornando tênue a linha que a diferencia de uma educação apenas útil ao mundo contemporâneo.

Diante da obrigatoriedade de estados e municípios em estabelecer, junto com a União, diretrizes curriculares para a educação básica, houve, nos últimos anos, uma tempestade de documentos orientando as escolas no processo de construção de seus currículos. O que está se constatando nesses documentos são incoerências discursivas, pedagógicas e ideológicas que têm colocado a educação a mercê de ações políticas

¹⁶² BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 58.

¹⁶³ BRASIL.. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Fundamental: documento base*. Brasília, MEC: 2007. p. 32.

¹⁶⁴ IDEM. p. 52.

¹⁶⁵ IDEM. p. 57.

¹⁶⁶ Ver mais em: DELORS, J. *Os quatro pilares da educação*. In: <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm#EC>

¹⁶⁷ BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio – Parte I / Bases Legais*. Brasília: MEC, 2000. p. .59

tecnocratas, que, na maioria das vezes, não condizem com a realidade da sala de aula. Motivados pelo baixo índice de desenvolvimento da educação básica obtido pelo Brasil nas últimas avaliações nacionais, os governos vêm reunindo forças para elevar esse número. Fundamentadas em um discurso progressista, as medidas para a elevação da qualidade de ensino básico vêm se mostrando como um verdadeiro retrocesso ao modelo taylorista de educação.

No estado do Rio de Janeiro, houve, por parte da Secretária de Educação, um convite aos professores, no final do ano letivo de 2010, para que todos contribuíssem e opinassem sobre o conjunto de currículos propostos pela Secretária Estadual de Educação. Passado o período de contribuição, a proposição em nada mudou e, além dessa, outras medidas têm sido tomadas por esse órgão, para elevar o estado do Rio de Janeiro da 25ª colocação, no Ensino Médio, e 21ª, no Ensino Fundamental ¹⁶⁸, para os cinco primeiros lugares no ranking nacional de educação, até 2014 ¹⁶⁹. No início do ano de 2011, os Currículos Mínimos, divididos em séries/anos e bimestres, foram distribuídos aos professores de Língua Portuguesa, História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Matemática. O objetivo da SEEDUC é proporcionar, por meio dessa coleção, um referencial de conteúdos básicos, de competências e de habilidades, que devem estar presentes nos planejamentos de curso e de aula de todas essas disciplinas.

No texto introdutório dessas orientações, encontra-se a seguinte afirmativa:

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais.¹⁷⁰

Dela pode-se concluir que: o ensino desses conteúdos não é facultativo, os professores são obrigados a aplicá-los; não há espaço para as singularidades locais, uma vez que se quer garantir uma essência básica comum a todas as escolas; o objetivo implícito (ou não tanto) é garantir bons resultados nos exames nacionais e estaduais; e há uma grande incoerência quando se fala que esses conteúdos estão alinhados com os PCNs, documentos muito bem embasados na literatura pedagógica, já que nesses parâmetros não há listagem de conteúdos, mas, apenas, sugestões de trabalho que desenvolvam competências e habilidades que os alunos precisam ter, ao final de cada ciclo.

Ainda nessa introdução de pouco mais de uma página, que serve a todas as disciplinas, pode-se encontrar o seguinte:

Entendemos que o estabelecimento de um Currículo Mínimo é uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje, mas que cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; oferta de recursos didáticos adequados; a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à diversidade em suas manifestações; a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos

¹⁶⁸ Ver mais: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

¹⁶⁹ Ver mais: <http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&idcategoria=663&idsecao=310&spid=2>

¹⁷⁰ GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Mínimo: Apresentação*. Rio de Janeiro, 2010. p. 2.

pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas escolas; entre outras — formando um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade.¹⁷¹

É no mínimo estranho, que tal documento mencione conceitos como interdisciplinaridade e contextualização e preveja a utilização de recursos didáticos e a inclusão de alunos com deficiência, já que se trata, somente, de uma lista obrigatória de conteúdos, habilidades e competências.

Em relação ao município de Nova Friburgo, iniciou-se, em 2010, uma série de reuniões com diversos representantes docentes de várias disciplinas e escolas e integrantes da Secretaria Municipal de Educação, a fim de se discutir o currículo de todas as áreas de conhecimento a serem implantados no ano de 2011. Esse processo se prolongou por um tempo e, a princípio, mostrava-se bastante democrático. Todavia, no início desse ano, a proposta ainda não havia sido fechada e, assim, pretendia-se manter as discussões até que esse documento fosse integralmente concluído.

Nesse mesmo período, a cidade de Nova Friburgo foi atingida por um desastre ambiental, que comprometeu a estrutura administrativa da cidade, colocando, obviamente, essa discussão em segundo plano. Os representantes da Secretaria Municipal de Educação também foram substituídos, o que provocou uma mudança de planos e atitudes no setor. Diante das necessidades do município, várias outras prefeituras e órgãos públicos se colocaram a disposição para possíveis ajudas a Nova Friburgo, dentre elas a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A parceria firmada por essas duas cidades previa, dentre outras medidas, a implantação, nas escolas friburguenses, das orientações curriculares cariocas, inclusive no que se tratava do material didático.

Sendo assim, o início do ano letivo foi marcado por uma grande transformação no ensino das escolas municipais. Contraditoriamente a tudo que vinha sendo feito e apoiando-se em uma diretriz curricular nada identitária, as instituições escolares do município de Nova Friburgo passaram a apoiar seus projetos e planejamentos em uma proposta curricular que não foi pensada por elas. Nesse processo de determinações impostas, não houve mais espaço para questionamentos e sem nenhuma análise prévia os objetivos, conteúdos, habilidades e as sugestões da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro passaram a ocupar as reuniões pedagógicas das escolas municipais friburguenses. Tais currículos foram impostos, inclusive, aos CEFFAs, sem, ao menos, questionar sua viabilidade nesse modelo educativo.

Enfim, o que se pode constatar nessas duas realidades, estadual e municipal, é que mesmo com o reconhecimento da Pedagogia da Alternância pelos órgãos competentes do Poder Público¹⁷², no momento das tomadas de decisão, suas especificidades não são levadas em consideração e seu trabalho é colocado em risco. Em um pequeno questionário, feito por amostragem, com um professor, já com experiência na Alternância, de cada disciplina atingida pelos novos programas, nos CEFFAs estaduais e municipais, pode-se comprovar que, exceto em Matemática:

¹⁷¹ IDEM.

¹⁷² O CEFFA CEA Rei Alberto I foi autorizado a funcionar com a Pedagogia da Alternância no Ensino Médio e Fundamental por meio do PARECER do Conselho Estadual de Educação Nº 448/97. Já os CEFFAs municipais possuem uma autorização de uso de espaço para funcionamento de escola agrícola e inserção na rede oficial, mas não especificamente para o trabalho com a Pedagogia da Alternância, embora toda a Secretaria Municipal de Educação reconheça esse modelo.

- a) A transdisciplinaridade (ou a interdisciplinaridade) foi comprometida, uma vez que, agora, dar conta do conteúdo é o fundamental, pois haverá avaliações institucionais bimestrais.
- b) A autonomia dos monitores, no que diz respeito à adequação dos conteúdos aos temas dos Planos de Estudo e a seu planejamento, perdeu-se.
- c) O planejamento e a organização do ensino foram profundamente alterados, visto que não atendem mais ao projeto do CEFFA e sim ao do governo.

Em relação ao CEFFA Vieira Batista, do município de Bom Jardim, a Secretária de Educação convocou, no início do ano letivo, uma reunião com a direção e, posteriormente, com a comunidade, para anunciar o fim da Pedagogia da Alternância na cidade. Diante da surpresa da população local, a postura do Poder Público foi afirmar que a manutenção e aplicabilidade dos instrumentos da Pedagogia ficavam a cargo da diretora, porém não haveria mais as sessões formativas, o tempo integral e a disponibilidade de docentes para as práticas da Alternância naquela instituição. A escola, agora, deveria seguir todas as determinações do órgão responsável por sua gestão. Tudo isso reafirma a falta de conhecimento e de vontade política para com a educação do campo e a tentativa de unificar e homogeneizar todos os paradigmas educacionais, sem dar importância a identidade e as especificidades locais e contextuais.

3.4 O Currículo na Pedagogia da Alternância: Teorias e Práticas

Embora a Pedagogia da Alternância, seja um modelo educativo bastante complexo e instrumentalizado, não possui orientações sobre a construção curricular, nem ao menos define ou caracteriza um currículo. O que se encontra teorizado na bibliografia é o Plano de Formação e sua diferenciação em relação aos conteúdos programáticos. Segundo Gimonet, “o programa acadêmico e o Plano de Formação não são da mesma natureza. O segundo supera amplamente o programa como organização dos constituintes, dos ingredientes múltiplos, diversos, multiformes da formação”¹⁷³. Para a pesquisa apresentada aqui, de acordo com as experiências observadas e vividas, o Plano de Formação é um organizador da rotina de um CEFFA, uma espécie de resumo da formação pretendida para um determinado grupo, construído de forma participativa. Sendo assim, entende-se que o Plano de Formação é o resultado simplificado do processo de construção curricular de cada instituição. Ele reflete, em ações práticas, a identidade, as ideologias e o que se pretende como percurso formativo.

Todavia, mesmo que o currículo não seja tratado de forma direta pela Pedagogia da Alternância, há indícios de como ele pode se configurar. Primeiramente, pode-se assegurar que os temas de Planos de Estudo são o eixo organizador das atitudes pedagógicas do CEFFA e a garantia de um trabalho integrado e planejado conjuntamente. Em seguida, o espaço para o questionamento, a reflexão e o posicionamento da comunidade deve ser assegurado, por uma postura política e engajada da instituição, permitindo o desenvolvimento autônomo do alternante e sustentável e político da localidade. Por fim, a formação deve caminhar em uma direção que possibilite ao jovem à formulação de seu Projeto de Vida e Profissional¹⁷⁴, momento no qual colocará em prática todo o seu conhecimento complexo desenvolvido até então.

Sendo assim, Gimonet defende que:

¹⁷³ GIMONET, J. C. *Op. Cit.* p. 70.

¹⁷⁴ GARGIA-MARIRRODRIGA, R. e PUIG-CALVÓ, P. *Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2010. p. 171-177.

A formação alternada supõe “dois programas” de formação: o da vida e o da escola. O primeiro oferece conteúdos informais e experienciais, e o segundo conteúdos formais e acadêmicos. Cada um desses “programas” possui sua própria lógica. O Plano de Formação tem como objetivo reunir, numa terceira lógica, as duas lógicas complementares, mas, muitas vezes, contraditórias, que são a da vida e a dos programas escolares.¹⁷⁵

É possível depreender dessa afirmação que a lógica curricular oficial, ainda, é entendida como o conteúdo programático das disciplinas. Contudo, não se pode deixar de reconhecer que já é um avanço, no que diz respeito à valorização da realidade e das experiências dos educandos e à garantia da interação de conteúdos.

Diante de tal quadro já é possível entender que cada CEFFA possui um modo particular de compreender, construir e praticar o currículo e essas experiências serão, agora, o foco de observação. Partindo da premissa de que no estado do Rio de Janeiro todos os monitores têm a mesma formação em alternância e que as instituições partilham suas experimentações, pode-se, assim, agregar tais práticas em um único conjunto a ser analisado, sem deixar, obviamente, de comentar as especificidades, quando surgirem. Tais dados foram levantados por meio de questionário aberto aplicados a todos os monitores em pleno exercício de suas atividades, excluindo-se, pois, os monitores do CEFFA Vieira Batista, e demais professores novatos, licenciados e desviados de função¹⁷⁶.

Em primeiro lugar, foi necessário identificar o que os monitores desses CEFFAs compreendem por currículo. O resultado obtido foi o seguinte:

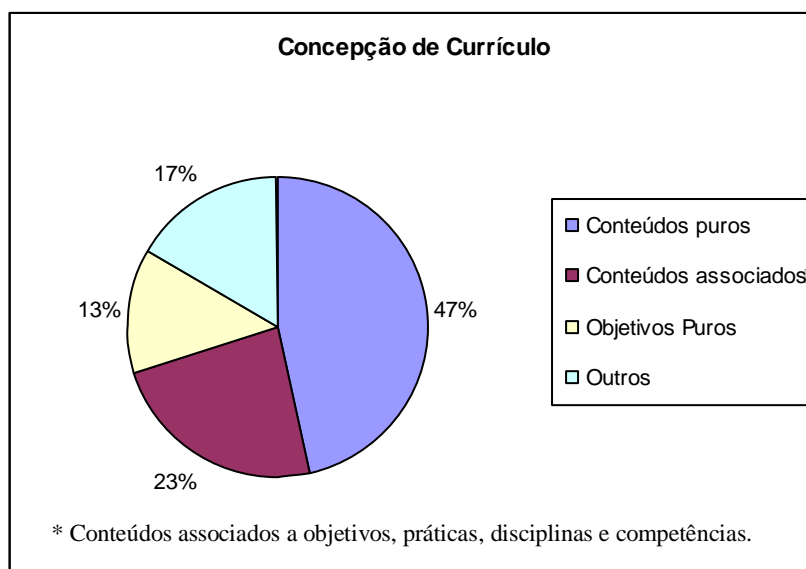


Gráfico 3.1: Concepção de currículo

É possível deduzir desse indicativo que a visão tradicional de currículo, como listagem de conteúdos e disciplinas, além de objetivos a serem alcançados, e de métodos e habilidades a serem desenvolvidas, ainda é predominante no meio docente, já que essa concepção corresponde a de 70% dos entrevistados. Contudo, o fato de 47% dos monitores

¹⁷⁵ GIMONET, J.C. *Op. Cit.* p.70

¹⁷⁶ Foram analisados trinta questionários. Quatro monitores não deram retorno (três de Língua Portuguesa e um de História) e um foi excluído dessa análise, devido ao seu grau de envolvimento com a pesquisa, visto que é interlocutor do trabalho.

perceberem o currículo, apenas, como o conteúdo programático, torna-se bem mais preocupante, pois demonstra a pouca apreensão com o percurso formativo integral. O que se pode perceber, também, é o que Macedo¹⁷⁷ já havia constatado em seu trabalho: a dificuldade dos professores em definir ou conceituar currículo. Embora grande parte deles entenda esse campo como documento, percebeu-se uma acentuada barreira em dimensioná-lo e entender suas implicações. Ainda segundo o autor, “saber nocionar currículo faz parte de uma das pautas importantes para se inserir de forma competente nas tensas discussões sobre as políticas e opções de formação discutidas na nossa crítica sociedade contemporânea”¹⁷⁸. Tal questão se torna muito mais problemática neste momento, em que há uma clara tentativa de controle das ações educativas no estado fluminense.

Tudo isso corrobora os próximos resultados:

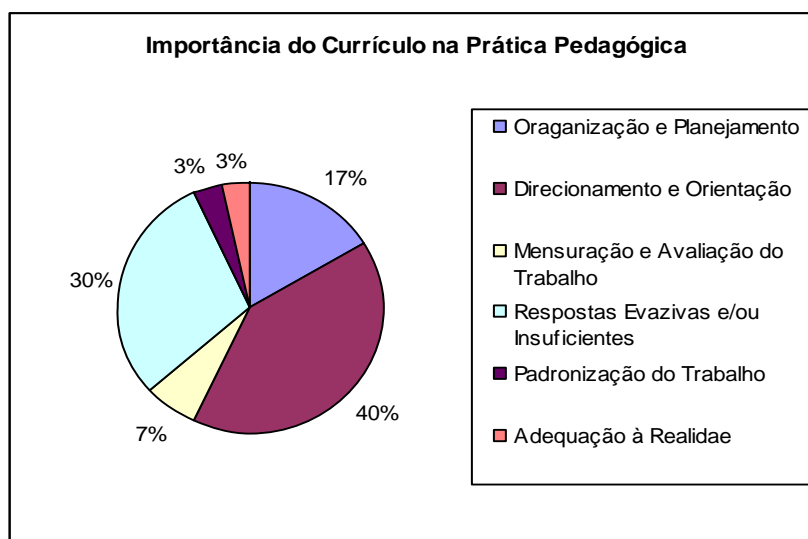


Gráfico 3.2: Importância do currículo na prática pedagógica

30% dos monitores tiveram dificuldade em reconhecer ou definir a importância do currículo na prática pedagógica. Para 57% deles, o currículo, mesmo que garanta a integração, é apenas um organizador ou uma diretriz das atitudes educativas e, ainda, há aqueles que o defendem como forma de padronizar o ensino. Essa situação se enquadra na própria concepção, inculcada no discurso governamental do estado e do município, de equalização e direcionamento da educação. Outra questão importante para a Pedagogia da Alternância é o fato de apenas uma monitora reconhecer, nesse documento, a possibilidade de um ensino contextualizado, visto que, para ela, ele pode ser adequado à realidade.

Quando indagados a respeito da existência de um currículo e a participação na confecção do mesmo, observou-se que:

¹⁷⁷ MACEDO, R. S. *Op. Cit.* p 13.

¹⁷⁸ IDEM.

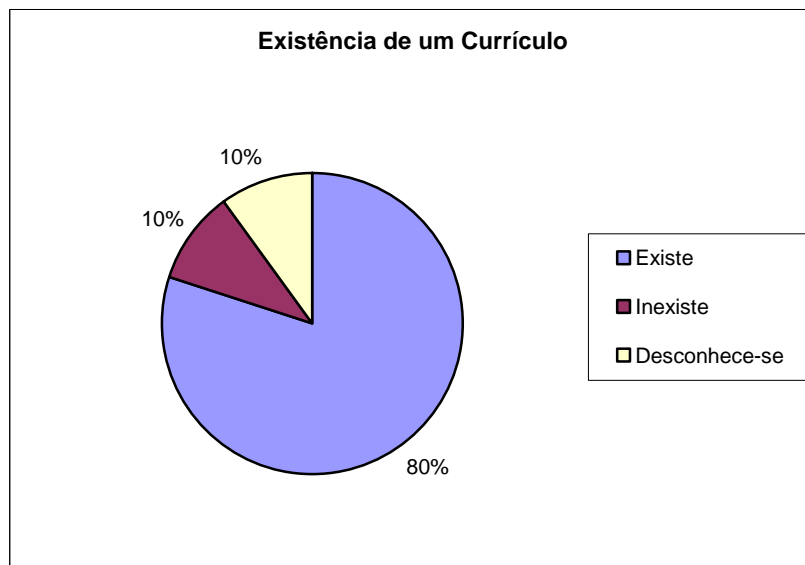


Gráfico 3.3: Existência de um currículo

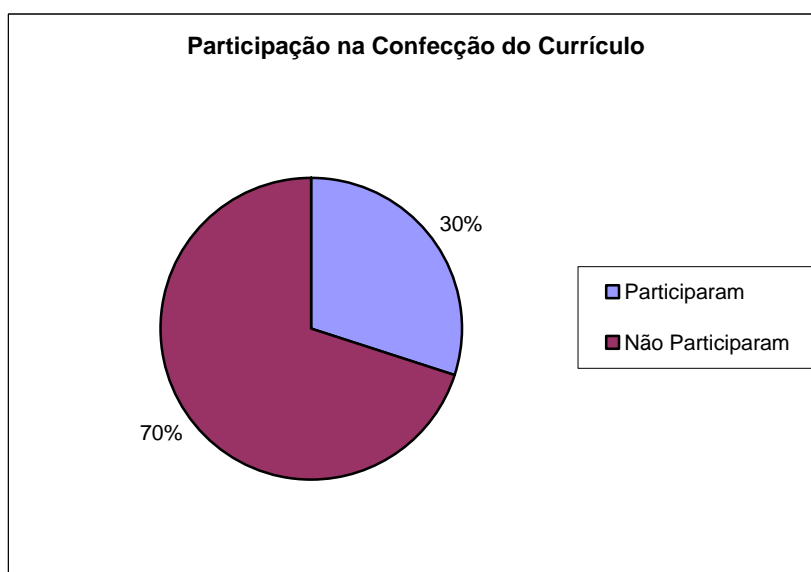


Gráfico 3.4: Participação na confecção do currículo

80% dos monitores reconhecem a existência de um currículo, porém apenas 30% afirmam ter participado de sua confecção. Tal comprovação demonstra que esse instrumento não é relacionado à identidade e à realidade da escola, que o Programa (entendido como currículo pelos professores) é imposto e que é seguido e, ainda, que essa concepção é contraditória à própria Pedagogia, visto que ela supõe um planejamento educacional participativo. Todavia não se constatou em nenhum dos CEFFAs a existência de um documento curricular. O que, realmente encontra-se, no município, é a grade de disciplinas e conteúdos. Já no CEFFA Estadual, no ano de 2011, algumas disciplinas passaram a ter o currículo mínimo (Língua Portuguesa, História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Matemática). Até mesmo o Projeto Político Pedagógico vigente nas

instituições, que se aproximaria do currículo, está defasado e grande parte dos professores atuais não participou de sua elaboração. Durante o ano de 2010, discussões sobre o PPP foram promovidas, mas não se chegou a um documento conclusivo e/ou completo.

Diante de tais comprovações, poderia ser possível, então, que os professores relacionassem o Plano de Formação ao currículo e que dessem mais importância àquele do que esse. Sendo assim, foi relevante questioná-los a respeito dessa relação e constatou-se que, embora para a Pedagogia da Alternância, o Plano de Formação supere o currículo (aqui classificado como programa), apenas 29% corroboram essa afirmação, como comprova o gráfico seguinte:

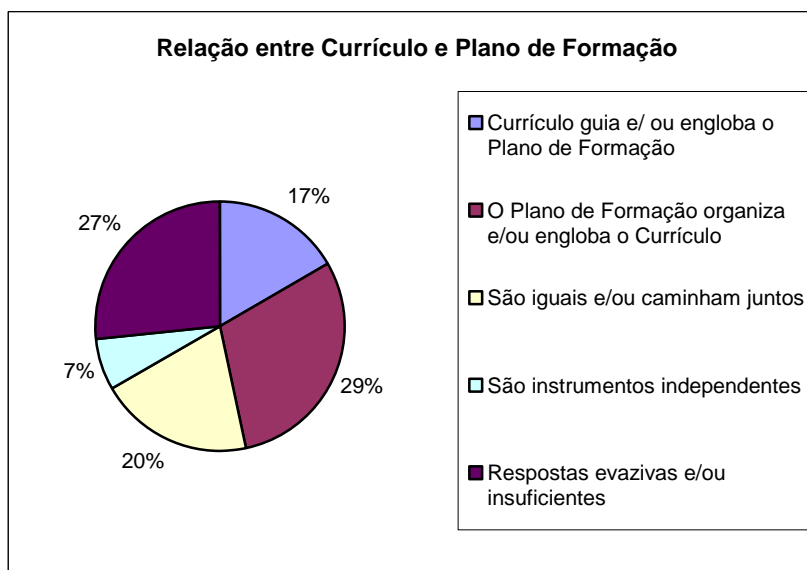


Gráfico 3.5: Relação entre currículo e Plano de Formação

Contudo, o fato mais intrigante desses dados é perceber que 1/3 dos monitores não entendem ou não conseguem definir essa relação ou, ainda, acreditam que esses instrumentos são independentes e não mantêm afinidades. Mesmo que, conceitualmente, para essa pesquisa o Plano de Formação seja resultado do currículo, seria perfeitamente compreensível e coerente que ele fosse mais relevante ou que os dois tivessem o mesmo grau de importância para os monitores, mas essa concepção corresponde a menos da metade daquelas observadas. Aprofundando ainda mais essa análise, partindo da constatação que, na prática o currículo é o conteúdo, 17 % dos monitores acreditam que esse deve guiar a construção do projeto formativo de um CEFFA, ou seja, talvez não seja correto afirmar que esteja havendo, com segurança, espaço para a contextualização do ensino com a realidade do alternante.

Mesmo assim, a maioria dos monitores percebe sua participação na construção do Plano de Formação, inversamente, oposta a atuação na construção do currículo. Mais uma vez, pode-se reafirmar a percepção do documento curricular, como sendo o conteúdo programático, que é imposto e, obrigatoriamente, inserido no Plano de Formação, muitas vezes, apenas burocraticamente. Com isso, o que mais causa estranhamento é o fato de 23% dos monitores declararem não participar desse processo, conforme comprova o gráfico seguinte, uma vez que, pelas observações realizadas, todos, ao menos, preenchem o quadro do Plano de Formação, respectivamente em suas disciplinas:

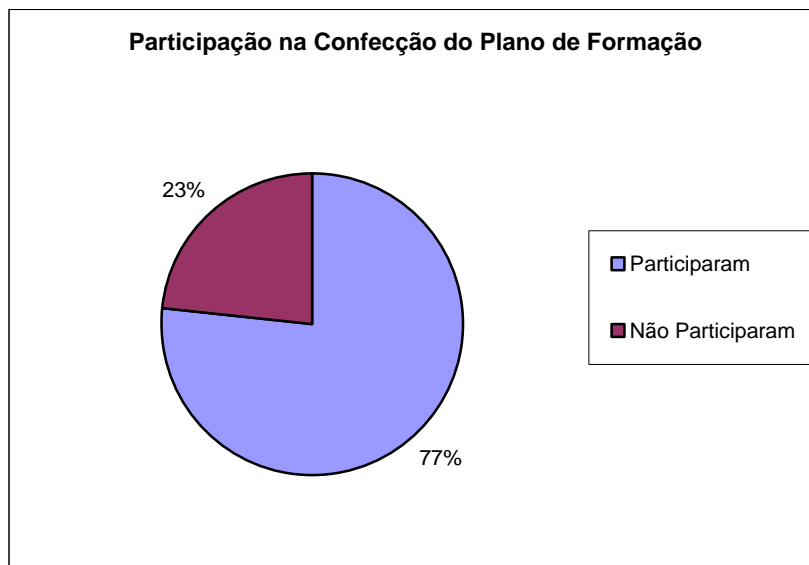


Gráfico 3.6: Participação na confecção do Plano de Formação

Seria provável que essa ação fosse, então, meramente técnica, como já foi dito anteriormente, mas o que se comprova é o contrário. Como sugere o gráfico abaixo e conforme foi observado, a construção do Plano de Formação é conjunta e a contribuição, nesse processo, de 59% desses monitores se dá exatamente nessa interação e de 33% em seus planejamentos individuais, apenas um dos monitores disse participar desse procedimento somente observando:

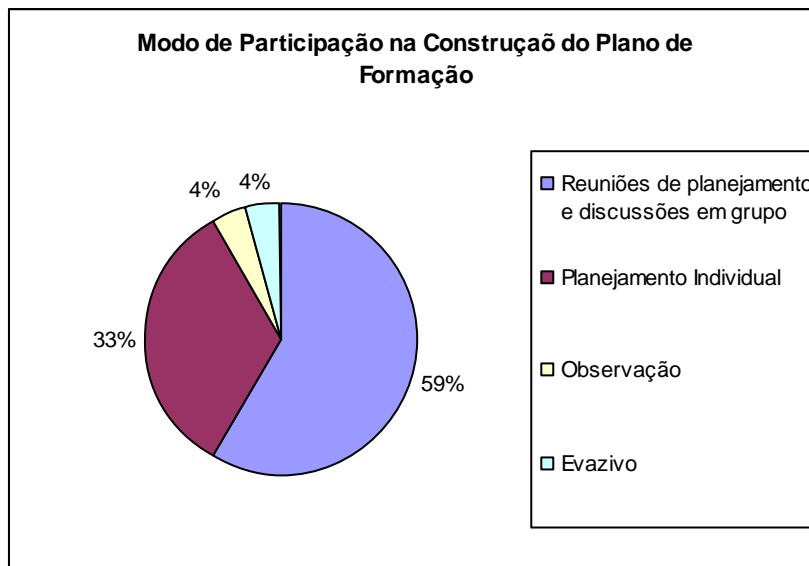


Gráfico 3.7: Modo de participação na construção do Plano de Formação

Diante desses indicativos, é importante entender como o currículo se desenvolve na prática diária de ensino pensada pelos docentes. Vários elementos foram apontados como fundamentais pelos monitores na confecção de seus planejamentos. Dentre eles, muitos dados foram reincidentes e associados a outros e nenhuma resposta abarcou apenas um indicativo. Eles foram, assim, considerados:

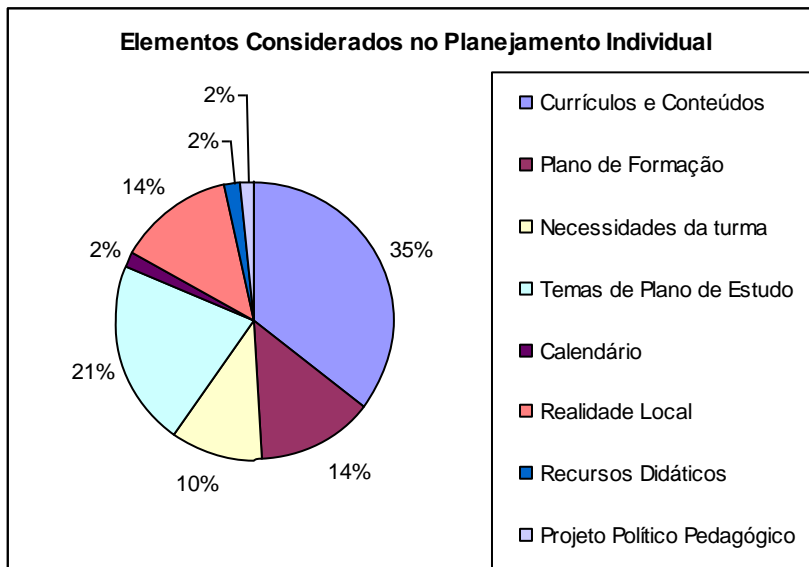


Gráfico 3.8: Elementos considerados no planejamento anual

Novamente os conteúdos e currículos mínimos são a moda na rotina dos CEFFAs, visto que foram citados em 35% das respostas. Eles foram conjugados a outros elementos significativos para a Alternância: o Plano de Formação e a realidade local tiveram ocorrência de 14% cada um e as necessidades da turma de 10%, mas, também, o Projeto Pedagógico, o calendário diferenciado e os recursos didáticos foram lembrados. Isso demonstra que em suas práticas individuais, os monitores ainda mantêm espaço para aquilo que a Pedagogia valoriza, porém não se pode deixar de salientar que os temas de Plano de Estudo apareceram, apenas, em 21% das respostas. Este, pois, visto que é o alicerce de um currículo por eixo gerador, deveria ser considerado por todos os professores. Tal constatação torna o resultado seguinte contraditório, pois 73% dos monitores afirmam fazer com certa frequência a integração de sua disciplina com esses temas.

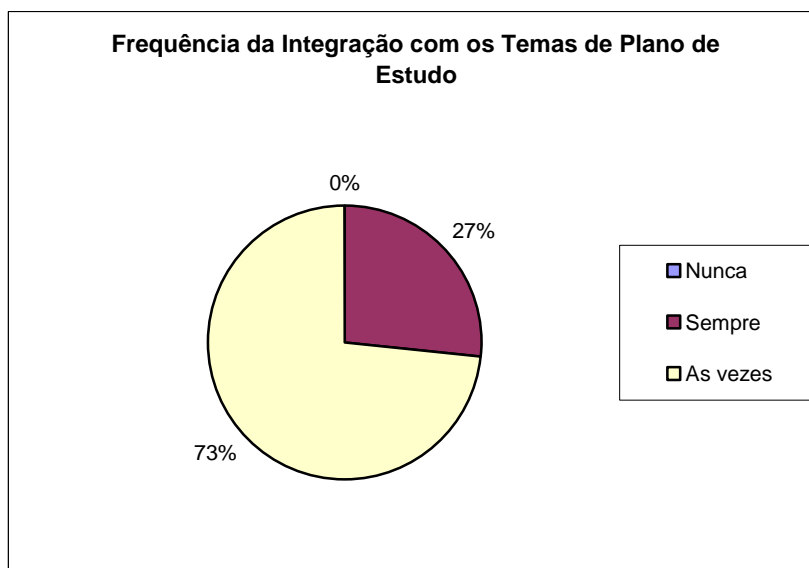


Gráfico 3.9: Frequência de integração com os temas de Plano de Estudo

A maior dificuldade apontada pelos monitores, como empecilho para que essa articulação ocorra em todas as aulas, foi a pouca afinidade entre os conteúdos disciplinares e os temas dos Planos de Estudo, como mostra o gráfico abaixo:

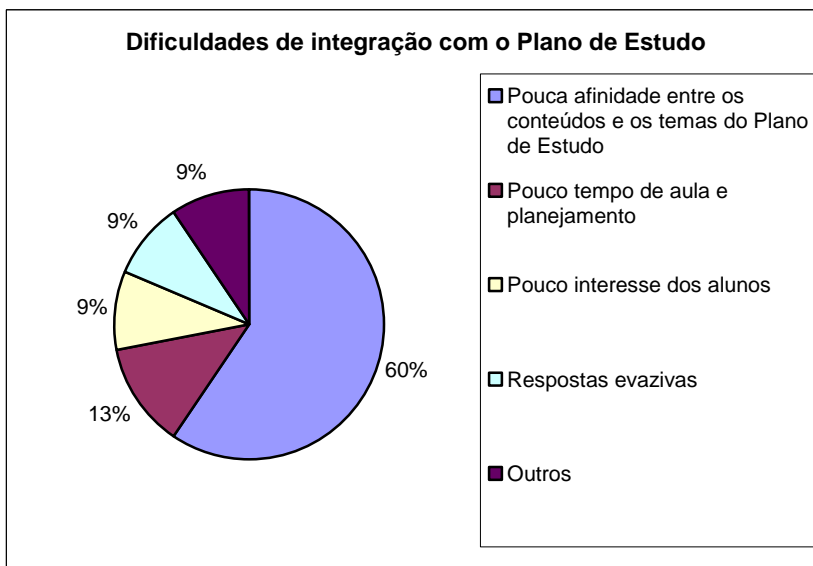


Gráfico 3.10: Dificuldades de integração com o Plano de Estudo

Diante desse quadro, pode-se chegar a, pelo menos, duas outras constatações: os temas não são decididos de acordo com as matérias a serem lecionadas e isso demonstra a preocupação do grupo, primeiramente, com o interesse do alternante, embora isso não tenha sido constatado, nos números anteriores; e, mais uma vez, tais conteúdos não são deixados em segundo plano, eles são, quando possíveis, adaptados aos Planos de Estudo, o que mostra que a integração não tem sido prioridade. Todavia, é importante deixar claro que não há só esse tipo de relação temática, pois 80% dos professores afirmaram que conseguem, às vezes, algum tipo de integração disciplinar.

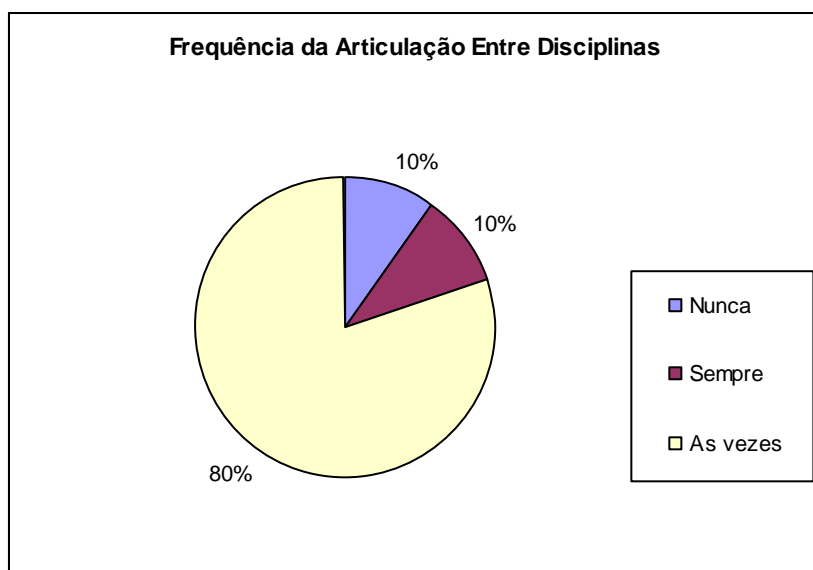


Gráfico 3.11: Frequência de articulação entre disciplinas

Essa articulação entre as disciplinas e os conteúdos se configura da seguinte forma:

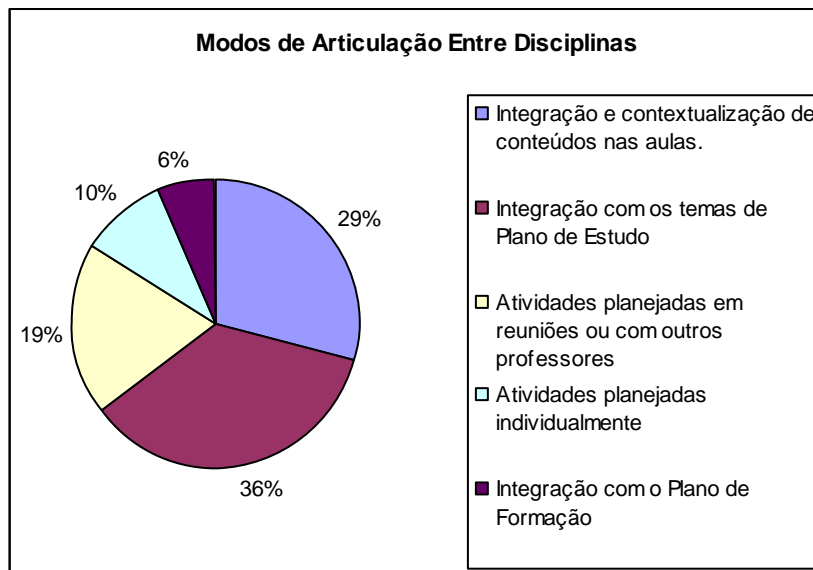


Gráfico 3.12: Modo de articulação entre disciplinas

Após a discussão dos temas dos Planos de Estudo e das reuniões pedagógicas de início de ano, os professores podem ter claro o percurso formativo de cada ano de escolaridade, que é previsto no Plano de Formação. Isso explica o porquê de somente 10% deles terem indicado seu planejamento individual como modo de articulação. Deixa claro, também, a facilidade de articular e contextualizar conteúdos no andamento das próprias aulas, pois é possível manter uma visão geral de como as disciplinas estão sendo trabalhadas. Esses encontros também propiciam aos monitores que atividades sejam planejadas em conjunto e incluídas no Plano de Formação. Contudo, o mais curioso é que os profissionais tenham apontado, nesse momento, o Plano de Estudo como elemento integralizador entre disciplinas, se apenas 21% deles o consideram em seu planejamento individual e 60% deles veem a pouca afinidade entre ele e os conteúdos acadêmicos como dificultadora da integração.

O que se pode concluir desse quadro é o que o próximo gráfico já apontara. Embora a Pedagogia da Alternância indique o currículo por temas geradores como o ideal de uma formação integral, por meio transdisciplinar, o que se percebe, na prática, é a interdisciplinaridade. Por esse motivo, os monitores se sentem divididos em associar a teoria pedagógica às suas atividades diárias e definem esse processo como:

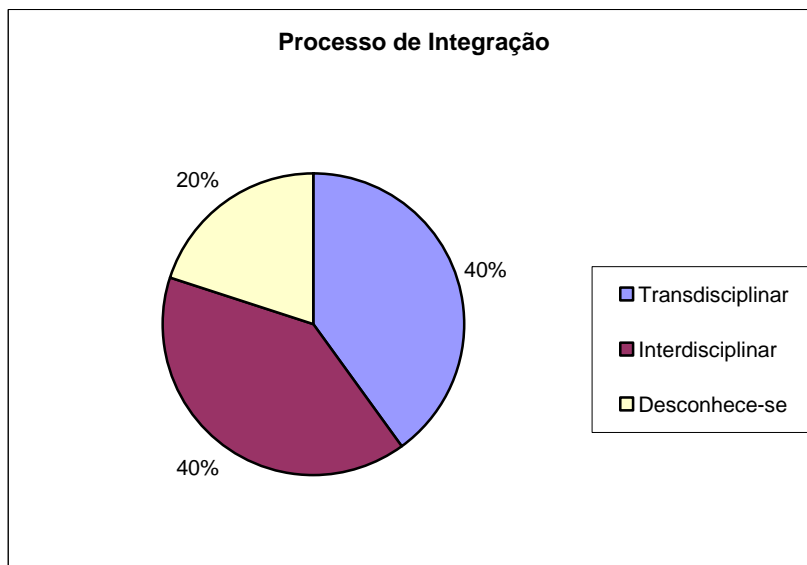


Gráfico 3.13: Processo de integração

Entretanto, o que mais surpreende é o fato de 20% de monitores desconhecerem o modo como a Pedagogia da Alternância orienta a formação discente. Isso, de fato, desconstrói e impossibilita práticas integradas e formadoras do pensamento complexo do alternante.

Com todos os dados apresentados até aqui, ao final, dessa primeira, mas não conclusiva e exaustiva, análise, outros elementos observados podem ajudar a compreender esses dados, por muitas vezes, tão contraditórios. Mesmo que a Pedagogia da Alternância seja, reconhecidamente, indicada à Educação do Campo pelos órgãos federais responsáveis, que os Parâmetros e Orientações Curriculares aconselhem e defendam uma prática educativa condizente com a realidade do educando, que as Bases Legais para a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio reafirme a importância do contexto para uma aprendizagem significativa e que os CEFFAs fluminenses sejam autorizados a aplicar tal método, os governos, estadual e municipal, estão descumprindo essas medidas. Tudo isso vêm interferindo diretamente na prática educativa dessas instituições¹⁷⁹.

Vale ressaltar que, no estado do Rio de Janeiro, a aplicação e o cumprimento dos currículos mínimos, dentre outros fatores, serão avaliados assiduamente. Houve contratação de profissionais que assumirão a função de fiscalizar tal imposição às escolas. Sendo assim, documentos como o diário dos professores serão analisados a fim de se comprovar o lançamento dos conteúdos, conversas com a comunidade estão planejadas para averiguar a validade dessas informações e provas serão aplicadas aos alunos ao final de cada bimestre e ano letivo para mensurar os conhecimentos adquiridos. Todos esses resultados serão, anualmente, transformados, de acordo com o mérito de cada escola e profissional, em bônus salarial aos trabalhadores da educação. Os softwares, as planilhas, os jargões e a conceituação usados pelo governo estadual são os mesmos aplicados em planejamentos empresariais, o que tem tornado a educação mais um produto do sistema capitalista, com metas a serem atingidas¹⁸⁰. Há rumores de que a Secretaria Municipal de Educação de Nova Friburgo passaria a desenvolver, também, essas avaliações diretamente

¹⁷⁹ Todos esses documentos já foram mencionados e referidos nos capítulos anteriores.

¹⁸⁰ Ver documentos da Secretaria Estadual de Educação. In: <http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&idcategoria=663&idsecao=310&spid=2>.

com os discentes, uma vez que os currículos mínimos já estão sendo implementados. Todavia, isso ainda não é fato.

Segundo Danilo Gandin, na área de planejamento, existem três grandes linhas categoriais: o gerenciamento de qualidade total, o planejamento estratégico e o planejamento participativo. De acordo com essas conceituações, ao que parece, a SEEDUC tem seguido a primeira linha, pois: promove a competitividade, por meio do discurso da qualidade; produz mecanismos de controle e, conseqüentemente, padrões; prevê a massificação do ensino; tenta incorporar à equipe de docentes uma missão e um espírito de pertença, uma vez que todos se tornam responsáveis pelo fracasso ou triunfo uns dos outros; padroniza e limita essa missão, através de um modelo e de fins já estabelecidos e intocáveis; não analisa questões contextuais e sociais de cada instituição; busca eficiência de seus profissionais; assegura esquemas hierarquizantes, no próprio setor, onde o sentimento de vigília é intenso; e, por fim, não se discute os critérios de definição dessa qualidade. Ainda, de acordo com o autor, o aproveitamento desse gerenciamento econômico “em outros setores talvez vá constituir-se num desastre”¹⁸¹.

Não obstante, tal constatação, torna-se ainda mais problemática, quando se entende que a Pedagogia da Alternância parte do princípio de Planejamento Participativo¹⁸². Também, baseando-se em Gandin, esse método garante um espaço de participação política da comunidade, uma proposta ideológica de futuro da instituição, que se constitui pelo processo de ação-reflexão. Esses ideais corroboram nitidamente a função formadora de um CEFFA que deveria primar pela constituição engajada e integral da população da qual faz parte, assegurando o envolvimento de todos os atores sociais nas tomadas de decisão e na programação de suas ações, para que estas fossem coerentes com a realidade idealizada e institucional.

Todo esse cenário de contra-sensos e determinações vem gerando a instabilidade já comprovada na Pedagogia da Alternância fluminense. O que antes, as observações comprovavam ser uma proposta comprometida com a vida do alternante e seus interesses, hoje, está ameaçada pelos conteúdos obrigatórios. Uma análise atual do discurso dos professores e de suas atitudes comprova o quanto as deliberações governamentais têm interferido em uma prática educativa reconhecida e autorizada pelos próprios governos. Nas reuniões de planejamento dos CEFFAs do ano anterior (2010), os docentes se mostravam mais autônomos e interessados em relacionar seus conteúdos aos temas geradores, pois havia a possibilidade de movê-los de acordo com os assuntos e eixos trabalhados em cada bimestre ou ano e a tentativa de reorganizar os Planos de Formação. Este ano (2011), isso não ocorreu. Visto que havia grande preocupação em dar conta dos currículos mínimos, a única ação possível era tentar articular conteúdos afins em cada disciplina.

Tudo isso permite reler os gráficos, compreendendo que o entendimento do currículo como conteúdos mínimos, organizador e direcionador da prática pedagógica, a percepção da existência desse documento e a falta de participação em sua construção e a pouca articulação das matérias com os Planos de Estudo, além do reconhecimento da interdisciplinaridade em lugar da transdisciplinaridade completa, são resultados da atual situação em que se encontra a educação no estado do Rio de Janeiro. Provavelmente, os professores ainda teriam dificuldade em conceituar ou dimensionar o currículo, mas as contradições em relação à Alternância seriam bem menos atenuantes.

¹⁸¹ GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo: na educação em outros setores, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 24-27.

¹⁸² IDEM. p. 28-29.

3.5 Um Currículo Transdisciplinar: o Arranjo das Disciplinas e a Realidade da Pedagogia da Alternância.

Ficou claro que a integração entre as disciplinas não é, na prática, um obstáculo para a Pedagogia da Alternância, porém a interação não deve parar por aí. Esse modelo pedagógico não nega a importância do conhecimento acadêmico de cada área para a construção da formação integral, mas indica procedimentos úteis e facilitadores desse processo, ademais de orientar a orquestração das disciplinas e o modo como cada uma pode contribuir para a prática da Alternância.

Deste modo, o processo formativo idealizado por um CEFFA deve ser organizado da seguinte maneira, segundo Gimonet¹⁸³:

a) Estadia no meio, de onde partem as experiências familiares, profissionais e sociais, no qual é realizado o Plano de Estudo e os estágios e relatórios.

a-b) Momento de intercessão, no qual se leva as experiências no meio para o CEFFA. O mecanismo usado para que isso ocorra é a Colocação em Comum, na qual surgem os confrontos e os questionamentos.

b) Estadia no CEFFA, onde ocorrerão os aprofundamentos teóricos e tecnológicos e as Visitas de Estudo e Intervenções, apontados na Colocação em Comum. Os confrontos conceituais e práticos revelados na Colocação em Comum devem ser esclarecidos por meio do ensinamento das Ciências Físicas e Biológicas e do tratamento matemático. Já os questionamentos devem ter aportes geográficos e históricos e abordagens econômicas e socioculturais.

O Plano de Estudo e os relatórios, além das colocações orais dos alternantes, devem ser de competência das aulas de expressão e comunicação, ou seja, do ensino de língua materna. Sendo assim, todas as disciplinas ajudam a aprofundar teoricamente os assuntos levantados no Plano de Estudo e na Colocação em Comum e o ensino de línguas se torna ferramenta importante para a execução e aplicabilidade dos instrumentos da Pedagogia da Alternância. Com isso, mesmo que os temas de Plano de Estudo, não sejam tratados nem pensados em conjunto por todas as disciplinas, ou que não haja interação de conteúdo entre elas, se todas cumprirem seu papel na Pedagogia, ao menos, a interdisciplinaridade é garantida.

Como a Pedagogia é pensada contextualmente, há espaço para implantação de cadeiras acadêmicas e temas geradores peculiares a cada região, porém, a fim de garantir a unidade e a identidade entre os CEFFAs, pensou-se em um conjunto de disciplinas comuns a todos as instituições, pelo menos, no segmento do Ensino Fundamental. Nos CEFFAs municipais do estado do Rio de Janeiro, constatou-se a seguinte organização disciplinar: além das disciplinas obrigatórias já mencionadas, há as cadeiras de Educação Familiar, Formação Humana, Informática, Zootecnia, Técnicas Agrícolas, Agricultura e oficinas (organizadas de acordo com cada instituição) e um tempo destinado a AIPA (Aplicação dos Instrumentos da Pedagogia da Alternância). Essas disciplinas são sugeridas pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, mas não existe uma obrigatoriedade em aplicá-las, nem uma carga-horária destinadas a elas, tanto que o horário, nas escolas friburguenses, é adaptado a realidade de cada instituição. Já no CEFFA estadual, por questões legais impostas pelo estado, a grade disciplinar oficial deve ser cumprida, com adequações previstas a todos os colégios, apenas, nas oficinas.

Pode parecer um tanto desconexo que a pesquisa exposta aqui, ainda, tenha sua fala inserida em um paradigma disciplinar de organização do conhecimento, porém, em se tratando de práticas e rotinas, seria utópico que esse modelo fosse descartado para análise.

¹⁸³ GIMONET, J.C. *Op. Cit.* p. 65.

O que se pretende, pois, é perceber como tais conteúdos podem, de uma maneira conjunta, contribuir para uma formação complexa, corroborando com o que apresentam Gandin e Cruz:

Como o ensino está organizado em disciplinas, temos que partir delas. A proposta, o conteúdo, é ir substituindo o estudo de disciplinas pelo estudo de temas. Agora não é possível fazer isto de modo completo. É necessário ir dedicando tempos para o conteúdo pré-estabelecido e, cada vez mais, ir construindo projetos com temas indo além da disciplina, embora partindo dela.¹⁸⁴

Diante da lógica apresentada, as disciplinas, além dos instrumentos, devem trabalhar de modo transversal, no qual, de algum modo, todas contribuirão para um entendimento complexo e um conhecimento experimental dos temas geradores. Todavia, a disciplina de Língua Materna é a que garante o bom funcionamento de tais ferramentas e, conseqüentemente, da própria Pedagogia da Alternância e auxilia, ainda, de maneira geral, todas as outras. Por já possuir, naturalmente, um caráter interdisciplinar, visto que qualquer texto lhe serve de base para aplicação de seus conhecimentos específicos, o ensino de Língua Portuguesa (nos casos brasileiros), coloca-se a disposição da Pedagogia da Alternância.

Ainda segundo Gimonet, os conteúdos de expressão e comunicação percorrem todas as atividades de formação. Pensando, também, na proposta política da Alternância e na formação engajada dos alternantes e na sua culminância que é a defesa do Projeto Profissional, o ensino de Língua Materna cumpre um importante papel curricular. Ele deve garantir aos alternantes momentos de questionamento, de argumentação e de posicionamento em público, além de uma boa fluência escrita, tudo isso sem desmerecer a variedade da língua dominada pela comunidade local. Sendo assim, justifica-se um estudo mais aprofundado do ensino de Língua Portuguesa na proposta de integração curricular dessa Pedagogia, como será feito a seguir.

¹⁸⁴ GANDIN, D. e CRUZ, C. H. C. *Planejamento na sala de aula*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 16.

4 CAPÍTULO IV

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA DISCIPLINA TRANSDISCIPLINAR NO CURRÍCULO INTEGRADO

Os capítulos anteriores foram necessários ao objetivo desse trabalho de analisar o Currículo de Língua Portuguesa, na perspectiva do Ensino Integrado da Pedagogia da Alternância. Para isso, buscou-se, primeiramente, entender o histórico da Educação do Campo e como a formação oferecida por ela foi pensada nas políticas públicas; em seguida, foi importante analisar a Pedagogia da Alternância e sua metodologia, como alternativa viável para uma educação integral; logo após, fez-se uma discussão sobre o currículo e sua materialização, a fim de compreender melhor o objeto de estudo dessa pesquisa.

Já este tópico será dedicado a pensar sobre o currículo de Língua Portuguesa e sua ocorrência prática, o processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva integrada da Pedagogia da Alternância. Diante disso, as primeiras reflexões girarão em torno das tendências e do pensamento acadêmico sobre o ensino de língua materna e sua organização curricular, sob dois aspectos: leitura, compreensão e produção de textos; e análise lingüística e gramática.

Em um segundo momento, analisar-se-ão as propostas oficiais de currículo para essa disciplina, confrontando-as e questionando suas aplicabilidades. Sob esse prisma, serão estudados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio, as Orientações Curriculares, assim como, os Currículos Mínimos Estaduais do Rio de Janeiro e Municipais de Nova Friburgo para essa disciplina.

Seguidamente, pensar-se-á sobre as possibilidades de integração entre as disciplinas para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e como a disciplina de Língua Portuguesa pode se comportar em uma proposta integrada de formação. Por fim, as análises se focarão nas práticas docentes do ensino dessa matéria e de sua organização no currículo dos CEFFAs fluminenses.

4.1 O Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa: Aspectos Privilegiados na Construção Curricular

O ensino de Língua Portuguesa, entendido aqui como reflexo prático de seu currículo, tem sido objeto, hoje, de constante investigação entre especialistas da área, porém, já nos anos 80, os apontamentos metodológicos para a docência dessa disciplina se tornaram moda¹⁸⁵. Tal fato pode ter sido motivado pelos inúmeros insucessos do alunado na aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades comunicativas observados no cotidiano escolar pelos professores, principalmente, da Educação Básica. O que se pode perceber é que as discussões dessas pesquisas, normalmente, giram em torno da problemática de um ensino de línguas que se configura como descontextualizado e centrado na apreensão de regras gramaticais, sem se importar, assim, com a funcionalidade e a dinamicidade da comunicação real¹⁸⁶.

Também nos *Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa* para o Ensino Fundamental, percebe-se que o fracasso, principalmente, nos anos iniciais do primeiro e do segundo segmento do Ensino Fundamental eram o foco de várias pesquisas, nos anos 60 e 70. A dificuldade de alfabetizar e a de levar o aluno ao domínio dos padrões de linguagem eram indicadas como os maiores obstáculos encontrados, respectivamente, nesses anos de escolarização. Esses estudos, segundo o documento, preocupavam-se mais com o modo de ensinar do que com o conteúdo, valorizando a criatividade e expressão do aluno e restringindo as formas de linguagem àquelas usadas pelas classes sociais mais elevadas. Corroborando o que já foi citado, o documento aponta os anos 80 como o grande momento de virada das reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, que, aí, passou a se preocupar com a variação lingüística, a psicolingüística e a psicologia da aprendizagem focada na aquisição da escrita e nos conteúdos e objetivos das aulas.

Entre as críticas mais freqüentes que se faziam ao ensino tradicional destacavam-se:

- . a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- . a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- . o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- . a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra às formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- . o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- . a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente, uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.¹⁸⁷

¹⁸⁵ ZUIN, P. B. e REYES, C. R. *O ensino de língua materna: dialogando com Vygotsky, e Freire*. São Paulo: Ideas & Letras, 2010. p. 19.

¹⁸⁶ Os estudos de Carlos Uchôa, Luiz Carlos Travaglia, José Carlos Azeredo, Maria Helena de Moura Neves, Sírio Possenti, João Wanderley Geraldi, Poliana Bruno Zuin, Claudia Raimundo Reyes, e Irlandé Antunes, referenciados nessa pesquisa, são exemplos dessa inquietação acadêmica e das reflexões sobre essa problemática.

¹⁸⁷ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENATL *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa./ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 17-18

Historicamente, as práticas do ensino de língua privilegiaram o conhecimento gramatical¹⁸⁸, enfocando, assim, a Gramática Normativa e negligenciando a produção e a compreensão de textos¹⁸⁹. Para Azeredo, essa concepção didática se tornou uma conduta redutora e preconceituosa do uso da língua, visto que privilegiava, apenas, a sua forma padrão e objetivava o falar e o escrever corretos e a identificação de nomenclaturas e estruturas gramaticais¹⁹⁰. A mesma posição é defendida por Antunes que observa, ainda, uma prática focada no estudo de palavras e frases descontextualizadas¹⁹¹. Tudo isso, na visão de tais autores, contribuiu para o fracasso escolar e a marginalização (preconceito) dos grupos sociais que formavam variantes da língua não contempladas pela Gramática Normativa. Contudo, segundo Uchôa, esse tipo de ensino ainda se mantém, pois proporciona segurança aos docentes em relação ao conteúdo e ao fazer das aulas¹⁹². Essa caução é, em parte, estabelecida pelos livros didáticos e pelos programas, previamente estabelecidos, que se resumem a topicalizar a gramática, reduzindo as possibilidades de análise lingüística, havendo instituições que, além disso, fragmentam aulas de leitura, gramática e produção em momentos isolados.

Se nesse trabalho se parte da premissa que o currículo é o *habitus* e o projeto educativo de uma instituição, carregado de identidade e dos processos ideológicos de construção e reprodução de conhecimento complexo (integrado), corrobora-se as questões fundamentais apresentadas por Travaglia para se pensar o ensino de Língua Portuguesa integrado às outras áreas de conhecimento: Para que se ensina? O que se ensina? E como se ensina?¹⁹³. Buscando responder essas indagações, cabe, analisar as teorias, as práticas e os objetos do campo lingüístico que interferem diretamente no ensino-aprendizagem de língua materna, evidenciando outras práticas, além da já condenável normativa-descontextualizada. Para isso, duas categorias foram pensadas a fim de analisar a prática curricular do ensino de língua materna: leitura, escrita, compreensão e produção de textos; e análise lingüística e gramática.

4.1.1 Leitura/Escuta, Compreensão e Produção de Textos Orais e Escritos

É óbvia a posição de que saber uma língua, não é apenas saber gramática. Dominar o ato discursivo é entender que cada texto tem organização própria, independentemente, das regras gramaticais¹⁹⁴, que seu saber vai além da metalinguagem e que é resultado de práticas contextuais¹⁹⁵. É preciso compreender, ainda, que o fruto da produção do discurso (o texto) não pode ser mais analisado, segundo as concepções de linguagem, apenas, como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, mas, também, como forma de interação. Para aquelas concepções, o ensino baseado na gramática tradicional (Normativa e descritiva) e no Estruturalismo (língua como código, sem caráter sócio-histórico) era suficiente, porém, para esta, há de se considerar a construção de relações sociais e de sentidos contextuais, assim como evidenciar a Lingüística da Enunciação e

¹⁸⁸ ZUIN, P. B. e REYES, C. R. *Op. Cit.* p. 24.

¹⁸⁹ TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2006. p.101.

¹⁹⁰ AZEREDO, L. C. *Ensino de português: fundamentos, percursos, objetivos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2007. p. 32.

¹⁹¹ ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 19.

¹⁹² UCHÔA, C. E. F. *O ensino de gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 17.

¹⁹³ TRAVAGLIA, L. C. *Op. Cit.* p.101.

¹⁹⁴ UCHÔA, C. E. F. *Op. Cit.* p. 33-35.

¹⁹⁵ ZUIN, P. B. e REYES, C. R. *Op. Cit.* p. 24-25

outras Teorias Sociolinguísticas no processo de ensino-aprendizagem ¹⁹⁶.

Segundo Antunes, somente uma visão interacionista pode fundamentar um ensino produtivo e relevante de língua materna. Tal linguagem só ocorre em forma de texto e é sua produção e interpretação que, para a autora, deve ser o objeto de um ensino, funcional e discursivo, que reconhece no aluno um sujeito com capacidade gerativa da língua. No âmbito da escrita, a autora enfatiza a importância e o reconhecimento do “outro” na produção de textos, valorizando, assim, o caráter interativo e de expressão da linguagem. Aponta, também, como importantes, o aumento do repertório vocabular e a apreensão das diferentes formas e funções do texto, ou seja, o domínio dos gêneros textuais. Para isso, indica um processo de escrita em três etapas - planejamento, escritura e revisão – visando atividades autorais dos alunos, que permitam a experimentação de discursos socialmente relevantes, funcionalmente diversificados, contextualmente adequados, metodologicamente ajustados, com coerência e apresentação adequada. Em relação à leitura, atenta para os contextos linguístico e extralinguístico do texto, que devem permear as atividades, promovendo ampliação dos repertórios de informação, experiência de prazer estético e compreensão da escrita, principalmente, a formal. No que se refere aos textos orais, não se deve deixar de grifar sua função social e orientar o trabalho para a coerência, a interação, o reconhecimento das características, dos gêneros e dos usos expressivos dessa modalidade textual ¹⁹⁷. Por fim, a autora defende o texto como condicionante das aulas de língua, que devem ser, em suma, aulas de falar, ouvir, ler e escrever ¹⁹⁸.

Sendo, pois, o texto, a unidade básica do ensino de Língua Portuguesa, é evidente que grande parte dos especialistas tenha se dedicado a estudar os possíveis trabalhos a partir dele. Para Zuin e Reyes, o trabalho deve objetivar a formação de produtores de texto conscientes dos sentidos veiculados por ele. Já as atividades de leitura são responsáveis por perpetuar e construir, individual e coletivamente, o conhecimento. Para isso, apresentam uma proposta dividida em seis momentos: escolha do texto, adequado à série; diálogo a cerca do tema, de acordo com o eixo gerador; produção de texto como reconto, individual ou em grupo; produção e/ou aprimoramentos de escritos por troca de textos entre os alunos da classe, em uma parceria leitor-escritor; após a troca, reescrita do texto; e, por fim, avaliação do professor. A partir desse material produzido em sala, questões gramaticais, ortográficas, entre outras, poderão ser trabalhadas, tornando, assim, o processo de ensino-aprendizagem contextualizado ¹⁹⁹.

Travaglia reproduz as três capacidades textuais básicas apontadas por Charolles, a serem desenvolvidas nas aulas de língua: a) capacidade formativa – compreender, produzir e avaliar textos ilimitados; b) capacidade transformativa – modificar e avaliar textos de diferentes maneiras e finalidades; c) capacidade qualificativa – identificar a tipologia textual. Segundo o autor, tais habilidades serão estimuladas caso as aulas possibilitem aos alunos o contato com diversos tipos de texto e a interação comunicativa, por meio da pluralidade dos discursos. Com isso, o aluno será levado a: desenvolver a competência comunicativa – gramatical, linguística e textual; dominar a variedade padrão da língua; reconhecer a instituição linguística, inclusive, no que se refere à norma coloquial de seu meio, já dominada antes da escola; e a raciocinar ²⁰⁰. Ainda são indicados os fatores que devem ser evitados na concepção das aulas baseadas no texto, como uma abordagem de

¹⁹⁶ GERALDI, J. W. (org.) “Concepções de linguagem e ensino de português”. In: _____ *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006. p. 41.

¹⁹⁷ ANTUNES, I. *Op. Cit.* p. 41-75 e 99-105.

¹⁹⁸ IDEM. p. 111.

¹⁹⁹ ZUIN, P. B. e REYES, C. R. *Op. Cit.* p. 122-130.

²⁰⁰ TRAVAGLIA, L. C. *Op. Cit.* p.17-21.

recepção e não de produção, valorativa e de ilustração de tópicos gramaticais ²⁰¹.

É importante destacar que o desenvolvimento das habilidades comunicativas é fundamental para o exercício da cidadania, para a participação política e para a inclusão social. É a partir de discursos que os saberes e as ideologias se propagam e que a cultura e o contexto se manifestam. Sendo assim, no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, o texto, como concretização de discursos, deve ser o cerne. Todavia, a leitura e a compreensão de mundo são precedentes à leitura da palavra, como já dizia Paulo Freire ²⁰², e isso implica um processo docente que não se limite à decodificação da escrita e da fala, mas se amplie na leitura crítica da realidade, configurando, assim, um Currículo Crítico e integrado de Língua Portuguesa.

4.1.2 Análise Linguística e Gramática

Segundo Travaglia, há três tipos de ensino de línguas: o prescritivo, que tem como objetivo levar o aluno a substituir seus padrões de linguagem ²⁰³ por aqueles, culturalmente, mais bem aceitos; o descritivo, que prioriza apresentar o funcionamento de uma língua ²⁰⁴ em particular, atentando para suas variedades; e o produtivo, que busca ensinar novas habilidades linguísticas e analisar o uso da língua, levando o discente ao aumento de seus recursos lingüísticos. Cada um desses tipos de ensino privilegia um tipo de gramática que é definida pelo seu enfoque no campo da linguagem e possui objetivos bem diversos ²⁰⁵.

Respectivamente, cada um desses ensinamentos corresponde a: a) Gramática Normativa, que estuda a língua padrão; b) Gramática Descritiva, que evidencia os modos e as condições de uso da linguagem, assim como as categorias, os tipos de construção e o funcionamento de uma determinada variedade, principalmente oral; e c) Gramática Internalizada ²⁰⁶, que enfatiza o mecanismo individual de uso da língua, sendo ele constituído parte pela genética humana capaz de possibilitar o uso da gramática e parte pelo exercício social, que, ao mesmo tempo, permite a interação pelo uso gramatical e o refinamento dessa mesma gramática. De acordo com Zuin e Reyes, a primeira gramática diz respeito às regras que devem ser seguidas pelos falantes de uma determinada língua, configurando, assim, a variedade padrão; a segunda àquelas que são seguidas usualmente, ou seja, a língua falada; e a terceira se relaciona com as regras dominadas pelo falante de qualquer forma da língua ²⁰⁷.

Ainda, segundo Travaglia, há outros três tipos de gramática, ligados à estrutura e ao funcionamento da língua, que diferenciam seu ensino e suas atividades: Gramática Implícita ou Inconsciente, que diz respeito à competência lingüística internalizada, da qual

²⁰¹ TRAVAGLIA, L. C. *Op. Cit.* p.96-97.

²⁰² FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1999. p.

11

²⁰³ Entende-se linguagem aqui por instrumento de comunicação da atividade humana coletiva, forma ou processo de interação e produção de sentidos.

²⁰⁴ Entende-se língua aqui por um código contextualizado, resultado de produção histórica e coletiva, capaz de transmitir informação.

²⁰⁵ IDEM. p. 38-40

²⁰⁶ Chomsky e Pinker defendem a idéia de que os seres humanos possuem um “órgão” responsável pela gramática mental. Este estaria localizado no sulco lateral do hemisfério esquerdo do cérebro, o córtex. Em sua parte anterior, aconteceria o processamento gramatical, já, na posterior, far-se-ia a relação da palavra com seu som e significado. Esse arranjo cerebral foi comprovado a partir de pesquisas neurológicas, em que pacientes com lesões nesses lugares específicos apresentavam agramaticalidades e dificuldades em nominalizações e categorizações. In: PINKER, S. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

²⁰⁷ ZUIN, P. B. e REYES, C. R. *Op. Cit.* p. 108.

não há consciência por parte do usuário e que, no trabalho escolar, pode se pautar na Gramática de Usos e em atividades linguísticas (de interação comunicativa, como a construção de textos) e epilinguísticas (de reflexão); Gramática Explícita ou Teórica, que se refere às atividades metalinguística de estudo da língua e se baseia nas Gramáticas Descritivas e Normativas; e Gramática Reflexiva, que se sustenta na observação e na reflexão sobre a língua (atividades epilinguísticas). Em relação ao objeto de estudo, há, ainda, cinco tipos de gramática: Gramática Contrastiva ou Referencial, que se preocupa com a descrição de duas línguas ao mesmo tempo, usada no ensino de línguas ou na exemplificação das variedades de uma única; Gramática Geral, que compara o maior número possível de línguas, estabelecendo traços comuns a todas elas; Gramática Universal, que para essa pesquisa não se difere da anterior; Gramática Histórica, que se debruça sobre a evolução de um determinado idioma; e Gramática Comparada, que estuda o desenvolvimento de várias línguas, buscando pontos em comum entre elas ²⁰⁸.

Para Uchôa, a disciplina Gramática poderá se basear nos três níveis de linguagem defendidos por Coseriu, de acordo com seu objeto central de estudo: para o nível de linguagem universal, tem-se a Gramática Geral ou Histórica para fundamentar os aspectos gramaticais, como categorias, funções e partes do discurso e implica no desenvolvimento do saber falar em geral, no plano da teoria; para o nível histórico, aponta-se a Gramática Descritiva para a análise de possibilidades da língua, ou seja, sua descrição de funcionamento, que configura o saber idiomático; e, para o nível individual, apresenta-se a Análise Gramatical de determinado texto, seu uso e sua expressão como recursos próprios e possíveis a um determinado evento comunicativo, caracterizando um saber expressivo e organizacional do texto ²⁰⁹.

O que se pode depreender desses tipos de gramática e do ensino baseado neles, além das reflexões apresentadas por tantos pesquisadores, é que elas não configuram, necessariamente, oposições, ao contrário, são, por muitas vezes, complementares, ou seja, a utilização de uma não nega um possível trabalho com a outra. Diante disso, cabe nocionar que, no Ensino Fundamental, seu papel é secundário, centra-se na oferta de recursos gramaticais que possam ser operacionalizados pelos usuários, enfatizando, principalmente a leitura. Já no Ensino Médio, ela ocupa um lugar de mais destaque, visto que há maior possibilidade e maturidade para reflexão e consciência do uso da língua, porém a teoria gramatical não pode ser o objeto principal do ensino ²¹⁰.

Deste modo, Uchôa propõe um ensino gramatical que não desprestigie a variedade local da língua e que se baseie nos materiais textuais ²¹¹ produzidos pelos próprios alunos, ou seja, na sua Gramática Internalizada e no seu perfil sociolingüístico. Em consequência a essa prática, seguir-se-ia a análise das variedades pautadas na Gramática Contrastiva. Contudo, tal postura educativa, possibilitaria, ainda, o ensino das Gramáticas Normativas, como inclusão social, e Descritiva, em relação ao uso, sem que essas mantivessem a tradição da “correção estigmatizadora” e que contribuíssem para a reflexão da diversidade dos usos expressivos da língua, a partir da utilização que cada aluno é capaz de fazer. Sendo assim, os estudantes, juntamente com o professor, construiriam um olhar investigador, e conseqüentemente consciente, sobre o objeto das aulas de Português, compreendendo que o idioma é vivo e que suas formas e usos, inclusive a norma culta, devem ser compreendidos e ampliados. Para o autor, o método indutivo deve estar presente na prática pedagógica, pois ele garante a consideração das alternativas estruturais e das

²⁰⁸ TRAVAGLIA, L. C. *Op. Cit.* p.30-37.

²⁰⁹ UCHÔA, C. E. F. *Op. Cit.* p. 29-30 e 70.

²¹⁰ Ver UCHÔA, C. E. F. *Op. Cit.* p. 26.

²¹¹ Entende-se texto como produto de qualquer atividade discursiva.

variantes da língua por parte do falante, tornando a análise, a atividade fundamental das aulas de gramática, reorientada, fundamentada e consciente²¹².

Já a proposição de Travaglia prevê um ensino de gramática produtivo, ou seja, que promova a aquisição de novas habilidades lingüísticas e esse processo pode envolver, também, quando necessário, o ensino prescritivo e descritivo da língua. Esse desenvolvimento elocucional só ocorre no meio social e, por isso, o autor defende a interação como meio de reflexão e, assim, aprendizagem. Diante disso, sugere o trabalho com a Gramática de Usos, que subentende o conhecimento da língua, e com a Gramática Reflexiva, que presume o saber sobre o idioma, sem deixar de lado o auxílio da teoria e da norma, porém como processo de interação e não de prescrição. Para ele, as atividades descritivas e prescritivas, desde que não carregadas de preconceito, levam ao domínio institucional da língua e facilitam o desenvolvimento da competência comunicativa. Tal proposta também garante a reflexão como condição básica para as aulas de Língua Portuguesa²¹³.

Todavia, sendo a língua condição de interação social e a gramática o saber sobre ela, que deve ser desenvolvido, onde mais se debruçaria a análise lingüística se não no texto, que é o próprio uso da habilidade comunicativa e da construção de sentidos? O que se pode perceber no atual discurso dos especialistas é a proposição do texto como cerne das aulas de língua materna. Isso não desprezaria a gramática, mas daria um novo sentido a ela, sem a dissociar das atividades de leitura, escuta, compreensão e produção textuais, orais e escritas. Sendo assim, respondendo às perguntas iniciais desse tópico, o que se pretende é um ensino de Língua Portuguesa repleto de significação, alicerçado em práticas discursivas reais e com espaço consciente para o tipo de gramática coerente a cada momento de aprendizagem. Essa pesquisa, então, corrobora os autores já citados que, em suma, defendem que o objetivo das aulas dessa disciplina é desenvolver a competência comunicativa, partindo daquilo que já é dominado pelo aluno, para que, com a oferta dos mais diversos tipos de texto e de situações discursivas, ele possa aprimorar o seu uso da linguagem e sua participação social, em uma concepção crítica de currículo.

4.2 Orientações Oficiais para o Ensino de Língua Portuguesa

Assim como as tendências atuais defendidas por inúmeros especialistas, a *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* aponta a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa que objetive a ampliação das habilidades comunicativas do educando, já que determina o domínio da linguagem como meio para o exercício da cidadania. Sendo assim, propõem uma organização disciplinar que desenvolva os conhecimentos lingüísticos e que garanta que o discente saiba:

- . ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- . expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; .
- . refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.²¹⁴

²¹² UCHÔA, C. E. F. *Op. Cit.* p. 28-82.

²¹³ TRAVAGLIA, L. C. *Op. Cit.* p.107-110.

²¹⁴ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENATL *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamenta: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.* – Brasília: MEC/SEF, 1998.p. 58-59

Para que tais finalidades sejam alcançadas, o documento defende, ainda, que a proposta didática das aulas de língua materna tome o texto, oral ou escrito, nos mais diversos gêneros e formas, como unidade base de trabalho. Além disso, propõem que as atividades possibilitem o desenvolvimento de uma análise crítica de ideologias e valores veiculados socialmente por meio desses discursos ²¹⁵.

Já no que se refere ao documento específico da disciplina para o Ensino Fundamental, percebe-se a preocupação com um ensino que parta do uso dos alunos e, aos poucos, leve-os a conquistar novas habilidades comunicativas, principalmente escritas, levando em conta que:

- . a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- . a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- . as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. ²¹⁶

A partir de tais pressupostos, pode-se compreender o caráter sociolinguístico do ensino proposto pelos PCNs, uma vez que define a língua como um processo de interlocução, que se estabelece nas práticas cotidianas, sendo, assim, característica a grupos sociais e a momentos históricos ²¹⁷. Além disso, o documento considera a relação entre pensamento e linguagem, que constrói referências culturais e atividades de representação simbólica e, assim, torna-se dialética, por, ao mesmo tempo ser fonte de tradição e de mudança. A língua, deste modo, é vista como um sistema que possibilita a significação da realidade, por meio de discursos socialmente situados ²¹⁸. Diante disso, considera o discurso e as variáveis no ensino da língua.

Tais discursos são manifestados por textos, dos mais variados tipos e formas, que conduzem um significado a partir das relações de coesão e coerência. Esses produtos discursivos se enquadram em gêneros, enunciados estáveis, historicamente determinados, de acordo com suas finalidades, condições de produção e usos sociais ²¹⁹.

Em relação às variáveis do ensino, que se resumem ao aluno, aos conhecimentos linguísticos e à mediação do professor, os PCNs propõem uma prática pedagógica que consiga articulá-las. Sendo assim, o objeto das aulas é o conhecimento linguístico/discursivo e o papel do professor é garantir atividades que promovam ação e reflexão do aluno em variadas situações de interação, assumindo sua posição de informante e interlocutor em função das necessidades da classe ²²⁰.

Sabendo-se que é o texto, pois, o objeto do ensino, o documento dá ênfase ao tratamento dado a essa unidade básica no processo de ensino-aprendizagem. É a partir dele que as aulas de Língua Portuguesa se contextualizam e, por meio dos gêneros, que o discurso toma forma, o que também torna a noção de gênero, o objeto de ensino. Sendo assim, para os PCNs, são necessárias atividades que contemplem a diversidade textual, formal e informal, inclusive na modalidade oral, e favoreçam a reflexão, tornando as aulas

²¹⁵ IDEM – 59.

²¹⁶ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENATL *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 18-19

²¹⁷ IDEM. p. 20

²¹⁸ IDEM. p.20-21

²¹⁹ IDEM. p.21

²²⁰ IDEM. p. 22

plenas de sentido, mesmo no ensino da língua padrão, já que é, somente, na escola que alguns alunos têm contato com esse nível de linguagem. A seleção de textos, então, deve privilegiar os gêneros que pertencem ao contexto do aluno e aqueles de maior relevância social, tanto para leitura como para a produção, mas sem deixar, também, de inserir os textos literários, induzindo a uma reflexão sobre suas especificidades ²²¹.

No que se refere à análise e à reflexão sobre a língua e a linguagem, os textos selecionados para as aulas não devem se configurar como meros pretextos para o ensino de gramática. Eles devem ser usados, segundo as suas características de uso da língua, já que são elas o objeto de apreciação. Deste modo, a gramática deve ser vista como conhecimento dessa linguagem e de seu estilo que deve ser ampliado progressivamente em atividades contextualizadas e não como aquelas redutoras, atreladas às categorizações e nomenclaturas.

É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalingüística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. ²²²

Ademais de um currículo que tome como unidade de base o texto, nas suas mais diversas manifestações, os PCNs ressaltam a importância de lidar, ainda nas aulas, com as variedades lingüísticas. Essas diferentes formas de expressão estão sujeitas a determinantes geográficos, econômicos, temporais, sociais e de gênero no contexto comunicativo. Isso significa que as análises de uso da língua não se devem resumir ao modelo padrão, escrito, culturalmente mais bem aceito, de língua única, resultante das prescrições normativas. Elas devem ir além e admitir as variantes tão comuns em um idioma ²²³.

Para ampliação das habilidades comunicativas, o documento propõe atividades que possibilitem o aluno: utilizar a linguagem na escuta, leitura e compreensão de textos, atendendo às demandas sociais, os propósitos e os contextos discursivos; usar a linguagem, autonomamente, para explicar a realidade e suas experiências, sabendo argumentar; conhecer as variedades lingüísticas, principalmente de seu grupo social, como meio de comunicação cotidiana, valorizando-as e eliminando o preconceito; e ampliar sua capacidade de análise crítica ²²⁴.

Sendo assim, os conteúdos de Língua Portuguesa devem, segundo os PCNs, organizar-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Em decorrência disso, entende-se que a finalidade do ensino de língua é a produção e recepção de discursos. A partir desse processo, o professor pode traçar o perfil de seu alunado e priorizar determinados aspectos e procedimentos em suas aulas, objetivando o refinamento das futuras produções ²²⁵. De acordo com esses eixos, os conteúdos, segundo a proposta de tal documento, estão organizados nos seguintes aspectos:

²²¹ IDEM. p. 23-27

²²² IDEM. p.28

²²³ IDEM. p. 29.

²²⁴ Ver objetivos em BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa./ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p.33.

²²⁵ IDEM. p. 34.

- Uso - prática de escuta, leitura e produção de textos, orais e escritos – historicidade da linguagem e da língua; contexto de produção, representações e interações sociais; conteúdo e forma decorrentes da escolha de gêneros textuais; e processo de construção de sentidos.
- Reflexão - prática de análise lingüística – variação lingüística; estrutura dos enunciados; léxico e semântica; construção de significação; e modos de organização dos discursos ²²⁶.

Em relação aos objetivos específicos do ensino de língua, os PCNs dispõem uma gama de finalidades para o desenvolvimento da linguagem, divididas para cada habilidade a ser desenvolvida, que se agrupam em processos de: escuta de textos orais; leitura de textos escritos; produção de textos orais; produção de textos escritos; e análise lingüística²²⁷. Já os conteúdos, de acordo com cada um desses aspectos, são apresentados em uma relação única para o Ensino Fundamental, cabendo à escola determinar em que momento eles serão trabalhados, em uma dinâmica cotidiana de ação – reflexão – ação. Eles são apresentados, primeiramente, como conceitos e procedimentos a serem adotados nas aulas, em relação a cada uma das práticas já citadas, e, depois, especificam-se no desenvolvimento de valores e atitudes pertinentes a todo o processo educativo. Contudo, ainda, existem sugestões de gêneros textuais a serem trabalhados e análises linguísticas baseadas neles e no seu uso, inclusive individual, além de possibilidades de organização de situações didáticas. Contudo, não há uma listagem de nomenclaturas, classificações, categorizações e conceituações gramaticais estáticas e definidas por ano de escolaridade²²⁸.

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio, o que se pode perceber é a tentativa de eliminar a dicotomia entre o ensino de Língua Portuguesa, e a subdivisão entre aulas de redação e de gramática, e os estudos literários. Em consequência disso, inicia-se, em tal proposta, uma reflexão sobre a organização do currículo dessa disciplina, que deve visar, nessas séries, à ampliação do saber lingüístico do aluno, a partir de um diagnóstico do já sabido, priorizando a comunicação como base para a prática docente. Sendo assim, entende a língua como processo de construção de sentidos socialmente situado, não podendo ser separada de sua natureza contextual. Ou seja, segundo o documento, não se pode separar a língua de sua materialização: o texto, a literatura ²²⁹.

A disciplina de Língua Portuguesa, a partir dessa proposta assume um caráter interdisciplinar, uma vez que a sua permanência no currículo deve ser condicionada ao projeto educativo de uma instituição, inclusive no que se refere à carga-horária, e às competências a serem desenvolvidas na área. Cabe ressaltar que tal área, denominada Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, compreende as linguagens dos conhecimentos de Línguas, materna e estrangeira, Educação Física, Arte e Informática, e objetiva a comunicabilidade do educando.

É de responsabilidade, pois, do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, além do desenvolvimento da capacidade cognitiva do aluno, a reflexão sobre a linguagem verbal, como construção histórica, social, contextual e simbólica. Tal processo de análise, segundo os PCNEM, deve se basear em uma proposta interativa de aprendizagem e, metodologicamente, partir do saber do aluno e da variedade lingüística dominada por ele, assim como de suas produções. Deste modo, a língua, como processo discursivo e de representação simbólica, em uso, interiorizada pelo discente, é o ponto de partida das aulas, deixando a história literária, as regras, nomenclaturas e categorizações gramaticais

²²⁶ Ver mais em IDEM. p. 34-36

²²⁷ Ver IDEM. p. 49-52.

²²⁸ IDEM. p. 54-86

²²⁹ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais /Ensino Médio – Parte II: linguagens códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000. p. 16-17

em segundo plano. Resta à gramática, nessa visão, fornecer subsídios para a compreensão, interpretação e produção de textos, e à literatura a integração com a leitura. Tem-se, então, o texto como unidade das aulas, assim como no Ensino Fundamental, não somente de Língua Portuguesa, mas de todas as outras disciplinas ²³⁰.

Em decorrência dessa concepção didática, o documento aponta competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Médio, nos campos da Representação e Comunicação, da Investigação e Compreensão, e da Contextualização Sociocultural, que, principalmente, possibilitem o aluno: considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e como representação simbólica de experiências humanas, manifestadas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social; analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis); confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal; compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade ²³¹.

Já as Orientações Curriculares para o Ensino Médio destacam a importância desse segmento como fase de consolidação e aprofundamento de conhecimentos, para a inserção no mercado de trabalho, o exercício da cidadania e a possibilidade de prosseguimento aos estudos superiores. Cabe ao ensino de Língua Portuguesa o refinamento das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta que se aplicam tanto para o funcionamento dos textos, quanto para a reflexão sobre a linguagem ²³². Baseado nesses princípios, o documento propõe uma discussão, no âmbito da Linguística Aplicada (Linguística Textual, Teorias da Enunciação e Análise do Discurso), a cerca do processo de ensino-aprendizagem, ponderando sobre:

- (i) a identidade da disciplina Língua Portuguesa tanto no que se refere aos estudos acadêmico-científicos desenvolvidos no âmbito da universidade quanto no que diz respeito a seu papel ante as demais disciplinas do ensino médio; (ii) os princípios fundamentais que sustentam a concepção de língua e de linguagem e de seu ensino e aprendizagem defendida neste documento; e (iii) os parâmetros orientadores da ação pedagógica, os quais, naturalmente, decorrem do ponto de vista adotado. ²³³

Além disso, destaca a relevância para a prática docente dos estudos sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, das práticas sociais de produção e reprodução de textos, em uma abordagem interacionista, e das concepções de construção subjetiva e simbólica do discurso. Tais pressupostos garantem uma visão do processo comunicativo que entende a relação do conhecimento, do desenvolvimento do sujeito e do mundo (relação convencional) com a linguagem, como meio de socialização. Diante disso, o papel da disciplina de Língua Portuguesa “é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes

²³⁰ IDEM. p.18

²³¹ IDEM. p. 19-24

²³² BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: volume I. Linguagens códigos e suas tecnologias*. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2008. p.17-18

²³³ IDEM. p. 18.

situações de interação”²³⁴, em uma perspectiva interdisciplinar, de desenvolvimento do pensamento complexo, de acordo com o projeto educativo da escola²³⁵.

No que tange à prática, o trabalho, de acordo com as orientações, deve priorizar as várias linguagens e os diversos gêneros discursivos, com a finalidade de promover o letramento múltiplo e a inclusão social dos alunos, a partir de análises lingüísticas que integrem as dimensões da produção de sentidos²³⁶. Em relação às perspectivas para o Ensino Médio, o documento aponta um perfil de discente que se deseja conquistar, a valorização da diversidade, a construção de sujeitos engajados e a proposição de atividades de leitura, produção, recepção e análises de textos orais, sem a dicotomia cristalizada em oposição à escrita, bem como a consolidação de saberes e das múltiplas expressões e manifestações da linguagem²³⁷.

Já no que se refere à organização curricular e aos procedimentos metodológicos, o documento entende a língua como produção de conhecimento coletivo socialmente situado e, por isso, não acredita no estabelecimento de padrões e conteúdos programáticos a serem seguidos em cada ciclo de formação. O que pode ser observado é a defesa de que a definição dos conteúdos seja realizada pela equipe docente das escolas, de modo que eles sejam organizados em agrupamentos de texto, em razão das demandas locais. Cabe ressaltar que essa proposta, de alguma maneira, garante, ainda, a identidade do trabalho docente e a liberdade pedagógica da instituição, tornando, então, incoerentes, proposições curriculares uniformes e totalizantes. Para isso, o documento apenas sugere uma organização a partir de dois eixos geradores: práticas da linguagem (produção e recepção de textos), e análise de fatores de variabilidade da (e nas) práticas da língua (gem)²³⁸.

Embora as Orientações Curriculares corroborem o ensino de Literatura não desvinculado ao de Língua Portuguesa, assim como propõem os PCNs, há uma proposta específica para esse conteúdo, sem negar, por exemplo, as aulas separadas. Ela é justificada devido ao fato de os estudos literários e a literatura ficcional terem sido deixados em segundo plano, após a junção das disciplinas, principalmente no Ensino Médio²³⁹. O que é proposto no documento é a permanência da Literatura como arte que se constrói com palavras, em uma concepção de rompimento com o trabalho alienado, de meio de educação da sensibilidade, de humanização, meio de transcender o dado e gozar da liberdade que só a estética permite. Sendo assim, defende o ensino de tal disciplina como contribuição ao pensamento crítico, em contraposição a sistema dual, que propiciava às elites a apreciação e os estudos artísticos e à classe mais pobre uma formação profissionalizante, de mão-de-obra semi-especializada, apenas²⁴⁰.

Em conseqüência dessa visão de ensino, orienta-se que as informações sobre época, estilo e características das escolas literárias sejam menos valorizadas. Pretende-se, nas aulas de Literatura, formar o leitor para o gosto literário, ou seja, “formar literariamente o aluno”, entendendo o prazer estético como conhecimento a ser desenvolvido de acordo com o perfil do alunado. Para isso, privilegia-se a Literatura Brasileira, sem deixar de lado a perspectiva multicultural e interdisciplinar do conteúdo, e centra-se a atenção na obra e não nas suas especificidades de época, objetivando a apreensão do discurso literário e não o conhecimento para o vestibular²⁴¹.

²³⁴ IDEM. p. 27

²³⁵ Ver mais p. 23-27.

²³⁶ IDEM. p. 28-31

²³⁷ IDEM. p. 32-35

²³⁸ IDEM. p. 35-39.

²³⁹ IDEM. p.49-50.

²⁴⁰ IDEM. p. 51-53.

²⁴¹ IDEM. p 54-76.

Já os Currículos Mínimos Estaduais do Rio de Janeiro, contrariamente aos outros documentos anteriormente citados, não correspondem a uma instrução ou orientação aos professores ou às escolas. O que se observa nessa documentação específica de Língua Portuguesa é uma listagem de conteúdos, literários, gramaticais e textuais, sem nenhum arcabouço teórico ou metodológico que possa servir de direção ou apoio aos professores. Segundo a breve introdução desse apontamento, os valores que guiaram sua construção foram:

- . um aproveitamento mais lógico da *sequência* dos bimestres e das séries que se distribuem pela vida escolar;
- . um cuidado em criar e explicitar os elementos que garantiriam uma maior *organicidade* dentro de cada bimestre;
- . um equilíbrio mais fino entre a desejada *progressão* dos conteúdos e a necessária *retomada* dos mesmos ao longo do tempo;
- . a inserção de alguns gêneros mais *atuais* relacionados às novas tecnologias da comunicação (indicando, ainda, sua relação com gêneros precedentes);
- . uma articulação mais clara entre *gêneros literários* e *estilos históricos*, na sequência de estudos de Literatura que está prevista para o ensino médio;
- . uma ênfase na leitura e produção de textos *dissertativos* no ensino médio, tendo em vista os exames e as expectativas que incidem sobre esse público;
- . uma conexão mais clara entre a apresentação da proposta e o modo de organização dos *exames oficiais* (SAEB, SAERJ, ENEM);
- . uma conexão mais clara entre a apresentação da proposta e o modo de organização dos *livros didáticos* mais adotados nas escolas da rede estadual (considerando-os como importante material de apoio, que no entanto não pode nem deve substituir o trabalho mais autônomo e autoral do professor na seleção de textos e na proposição e condução posterior das atividades subsequentes junto aos alunos).²⁴²

Diante de tais afirmativas, pode-se compreender que o estado fluminense vai exatamente de encontro a todas às outras propostas oficiais de parâmetros ou orientações curriculares. De acordo com o previsto acima, as escolas estaduais passam a não ter o direito de organizar seus conteúdos, coerentemente com a sua clientela e com o seu tempo; não podem partir do conhecimento prévio do aluno, já que têm um marco referencial; não selecionam mais os gêneros textuais partindo daqueles mais próximos ao cotidiano do discente; atrelam a Literatura ao seu contexto histórico e não ao prazer estético; passam a objetivar o bom desempenho nos exames oficiais; apoiam-se nos livros didáticos, mesmo que os professores não os adotem. Ou seja, o ensino nas escolas estaduais rompe com tudo aquilo garantido nos PCNs e nas Orientações Curriculares, mesmo que mantenha os eixos, de leitura, análise e produção textual, para o desenvolvimento de competência e habilidades a serem desenvolvidas, em uma tentativa de aproximação, ainda que forçada, dos outros discursos.

As Orientações Curriculares do município de Nova Friburgo apresentam uma fundamentação teórica que, a um olhar mais crítico, indica um processo de ensino-aprendizagem baseado em concepções Sociolinguísticas (a linguagem como processo discursivo, interacional, identitário), Linguísticas Aplicadas e Textuais (o texto como

²⁴² GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO / SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Currículo mínimo uma proposta em discussão: língua portuguesa / literatura. Área: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Rio de Janeiro, dezembro de 2010. Introdução, p. 4-5.

unidade básica de ensino). Sendo assim, prevê o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades de falar, escrever, ler e escutar, com o reconhecimento das variantes e do conhecimento prévio dos alunos. Além disso, propõem atividades de análise linguística pautadas no uso e não na Gramática Normativa. Em decorrência disso, apresenta os seguintes pressupostos:

1. Os objetivos do ensino de Língua Portuguesa devem ser alcançados ao longo da escolarização, não tendo um caráter restritivo a um determinado ano de escolarização. Por isso, vamos encontrar a recorrência de objetivos e habilidades.
2. Os objetivos constituem-se em uma espiral crescente de complexidade, considerando desde as atitudes linguísticas mais simples até aquelas mais complexas.
3. A base para o ensino de Língua Portuguesa em qualquer ano de escolarização serão os textos em suas múltiplas manifestações.
4. Os recursos linguísticos se constituem em pistas na superfície do texto que levarão à compreensão do que o produtor do texto quer dizer.
5. O domínio dos recursos linguísticos se constitui em condição para o domínio da leitura e da escrita.²⁴³

Contudo, embora seja coerente com o discurso educacional vigente, percebe-se que tal proposta se perde quando dispõe, também, uma divisão de conteúdos, objetivos, habilidades e sugestões de atividades para cada ano de escolaridade. O que poderia ser uma proposição crítica do ensino de língua acaba por se reduzir a um aglomerado de conteúdos que devem ser cumpridos em um prazo determinado, por um grupo previamente estipulado.

Diante disso, o que se pode concluir é que, na esfera nacional, há uma garantia de trabalho identitário e da definição de um currículo, crítico e transversal, por parte da instituição de ensino. Todavia, nas microestruturas, estadual e municipal, esse direito é furtado das escolas e dos docentes. Na prática, então o que se pode perceber é a defesa de um currículo tradicional, segmentado, e, por que não, taylorista, já que estabelece metas e meios para alcançá-las, sem se importar com a formação integral, com o contexto e com a função social da educação.

4.3 A Disciplina de Língua Portuguesa no Currículo Integrado e Transdisciplinar

Este trabalho entende o currículo integrado como caminho para a conquista da formação integral. Sendo assim, seria um tanto contraditório dedicar grande parte das pesquisas no tratamento de uma disciplina, apenas. Todavia, o que se pretende, aqui, é encontrar possibilidades reais de integração e já que o que se tem, na prática, é uma “grade de disciplinas”, por que não a subverter e, a partir dos especialistas de cada área, encontrar um objetivo comum a todas elas? De acordo com as proposições de ensino já analisadas, com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e com as *Orientações Curriculares* o caráter, pelo menos, interdisciplinar das aulas de Língua Portuguesa não pode ser desmerecido. Nem mesmo a contribuição das outras matérias para o desenvolvimento das habilidades comunicativas pode ser esquecida. Diante disso, cabe agora refletir sobre como tal disciplina pode funcionar em um currículo integrado.

²⁴³ RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010. p.10.

Para José Carlos Azeredo, as atividades de leitura e escrita são uma tarefa multidisciplinar, já que é objetivo de toda escola, principalmente do Ensino Fundamental, ampliar a competência linguística do estudante e prepará-lo para a expressão. Para isso, o autor propõe que todas as aulas desenvolvam seu processo de ensino-aprendizagem baseado na análise de textos, visto que neles são veiculadas as informações de todos os saberes. As aulas de Língua Portuguesa deveriam, assim, enfatizar o modo como os conteúdos ganham forma, ou seja, os gêneros discursivos e sua funcionalidade. Sendo essa forma a condição para a recepção de toda informação, é ela que pode ser analisada nas outras disciplinas ²⁴⁴.

Assim, sendo o trabalho com textos tão complexo, ele não se restringiria apenas às aulas de Língua Portuguesa. As atividades de compreensão são pertinentes a toda apreensão de conteúdo de todas as disciplinas e deve-se incluir, aí, a devida atenção com o conhecimento prévio do aluno e sua familiaridade com os gêneros textuais. Diante disso, os PCNs colocam que:

É tarefa de todo professor, portanto, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. Produzir esquemas, resumos que orientem o processo de compreensão dos textos, bem como apresentar roteiros que indiquem os objetivos e expectativas que cercam o texto que se espera ver analisado ou produzido não pode ser tarefa delegada a outro professor que não o da própria área. ²⁴⁵

Diante disso, cabe tomar o contexto e a realidade como objeto de ensino para, a partir deles e do já sabido pelo discente, construir novos conhecimentos e dar significação a experiência. Tais pressupostos só ganham sentido e só podem ser transmitidos por meio de textos diversos, que se tornam, pois, a base de qualquer ensino e transformam a língua materna em objeto de reflexão e informação cultural, devido a sua característica interacionista e mediadora. Essa análise semântica e dos usos expressivos da língua dá ao seu ensino a possibilidade de iniciação à pesquisa, que mais uma vez não se limita ao compêndio de uma única disciplina. Admite-se, deste modo, a capacidade dialógica e de construção de parcerias do currículo de Língua Portuguesa.

Reafirmando mais uma vez aquilo que já dissera Santomé, a escolha por um Currículo Integrado é uma atitude política de defesa identitária de um grupo docente. Daí se pode deduzir, também, que nessa condição engajada, a linguagem é vista pelo prisma dialógico, uma vez que é, simultaneamente, mediadora social e construtora de indivíduos ideológicos, possibilitando, ainda, o contato com os instrumentos físicos e simbólicos da sociedade. Segundo Bakhtin, o domínio ideológico passa pela dominação de signos, que são o reflexo de uma realidade exterior a própria palavra e, ao mesmo tempo, um fragmento desse contexto. Esses signos são passíveis de estudos e são aprendidos a partir de outros já conhecidos, o que significa dizer que uma cadeia ideológica estende-se de indivíduo a indivíduo, revelada por palavras. A tomada de consciência desses signos leva à revelação do sistema de ideias que se estabelecem nas relações sociais, por meio de um processo individual, mas que sofre as influências do meio. A dialogicidade da linguagem gera, então, enunciados (textos) polifônicos, ou seja, discursos contaminados por outros, socialmente situados e ideologicamente marcados, constituindo a internalização da palavra

²⁴⁴ AZEREDO, J. C. *Op. Cit.* p. 95-107.

²⁴⁵ IDEM. p.32

alheia e a, assim, interação verbal, tão importante na aquisição e no desenvolvimento da linguagem ²⁴⁶.

Para Vigotski, a palavra, sendo condição para as relações sociais e sendo estabelecida significativamente nessas próprias relações, não poderia ser estudada se não por sua semântica. É nessa relação de significado que, para o autor, pensamento e linguagem se unem, formando o pensamento lingüístico. São esses sentidos que configuram o mundo simbólico, que deve ser dominado e questionado pelo homem, no processo de alfabetização libertária, significativa, baseada no contexto e nas experiências, como já predizia Paulo Freire ²⁴⁷. Sendo assim, o ensino de língua não pode nunca deixar de entender-se como mediador sociocultural e, para isso, não pode negar suas possibilidades de integração com as outras áreas do conhecimento, nem estas podem ocultar suas possibilidade de aprimoramento lingüístico.

Diante desse panorama, as aulas de Língua Portuguesa, por reconhecerem a interação social e entenderem as manifestações culturais e ideológicas, ambas materializadas pela palavra, devem considerar as variedades dialetais, principalmente por saberem que a variedade dominada pelos alunos não é a padrão. Segundo Travaglia, a escola deve estar aberta à pluralidade de discursos ²⁴⁸. Deste modo, a produção dos discentes deve ser o mote das aulas, para gradativamente, desenvolver-se a capacidade lingüística, pois o ensino de língua materna deve valorizar os sujeitos envolvidos nela. Obviamente, tais produções devem estar relacionadas ao contexto e à realidade dos educandos e isso deve estar previsto no projeto educativo da escola.

Nesse sentido, os conteúdos selecionados para a formação do currículo de Língua Portuguesa devem ser determinados não pela tradição escolar, mas pelas necessidades e possibilidades dos alunos, de acordo com a proposta da escola, com o conhecimento prévio do discente e com o tipo de análise que se quer alcançar em cada ciclo de formação. Diante disso, os PCNs garantem que a organização dos conteúdos deve ser decidida por cada equipe escolar, considerando o grau de complexidade do objeto, o projeto educativo da escola, a possibilidade e a necessidades de aprendizagem e o grau de autonomia do sujeito, defendendo, também, um trabalho a partir de temas transversais ²⁴⁹.

A proposição da transversalidade pode ser entendida e trabalhada, analogamente, como eixos geradores. Isso indica, ainda mais claramente, a tendência na consolidação de um ensino integrado de fato. Ademais, a LDB 9.394/96 aponta como uma das finalidades do Ensino Médio a preparação para o trabalho ²⁵⁰ e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio ressalvam o tratamento interdisciplinar que deve ser dado ao currículo de Língua Portuguesa ²⁵¹. Que papel caberia, pois, a disciplina de Língua Portuguesa em um projeto integrado de educação? A princípio, retomando as ideias já expostas nesse trabalho, caberia ao ensino de língua materna tomar o texto como sua base e isso implicaria

²⁴⁶ Ver mais sobre esse processo em ZUIN, P. B. e REYES, C. R. *Op. Cit.* p. 36-40. Também, na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, quando trata dos subsunçores, estruturas do conhecimento específicas, abstrações experienciais, que servem de base para novos conhecimentos. In: MOREIRA, M. A. e MASINI, E. F. S. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982. Ainda conceitos de relativos ao aspecto social do signo. In: ZUIN, P. B. e REYES, C. R. *Op. Cit.* p.40-43.

²⁴⁷ Ver mais em: ZUIN, P. B. e REYES, C. R. *Op. Cit.* p. 53-80; VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 41-63; FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; e FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

²⁴⁸ TRAVAGLIA, L. C. *Op. Cit.* p. 41

²⁴⁹ IDEM. p. 37- 40

²⁵⁰ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais /Ensino Médio – Parte II: linguagens códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000. p. 33.

²⁵¹ IDEM. p. 17.

trabalhar para a compreensão dos temas desenvolvidos em tal projeto, reforçando o caráter ideológico e identitário dessa proposta.

Deste modo, as aulas de Língua Portuguesa contribuiriam para a compreensão geral dos temas de estudo, para a pesquisa, para a valorização do conhecimento produzido a partir do projeto e para a formação cidadã e profissional. Tais saberes se consolidariam por meio de produção e compreensão de textos, do desenvolvimento da capacidade de argumentação e de exposição de pontos de vista dos assuntos trabalhados. Em relação à formação humana, as análises lingüísticas e de discurso auxiliariam no desenvolvimento do pensamento crítico e complexo, no reconhecimento das ideologias presentes nas enunciações e na valorização da identidade do grupo.

Nessa perspectiva, a aquisição e o desenvolvimento das linguagens seriam processos significativos e contextualizados por estarem estreitamente ligados à vida cotidiana do discente. A produção e leitura de textos, pois, estaria vinculada a situações reais de comunicação e de diversidade discursiva, assim como a recepção de enunciados. As análises gramaticais e lingüísticas estariam a serviço do entendimento de um tema maior, interessante ao educando. Sendo assim, a disciplina de Língua Portuguesa se articularia às outras áreas de conhecimento em um processo de parcerias para a construção do conhecimento complexo.

4.4 Ensino de Língua Portuguesa na Pedagogia da Alternância: Importância, Práticas e Desafios

Como o mencionado no capítulo inicial desse trabalho, a Educação do Campo esteve, durante grande parte de sua trajetória, ligada à profissionalização, fortalecendo o sistema dual de ensino brasileiro, no qual a classe mais favorecida era formada para o prosseguimento nos estudos superiores e a menos abastada e distante dos grandes centros preparada, apenas, para o mundo do trabalho. A Pedagogia da Alternância, pois, rompe com esse estigma do ensino rural e passa a promover uma formação integral de fato, com vistas ao fortalecimento político e ao desenvolvimento do campo, por meio da participação social das comunidades nas quais se insere, promovendo um novo enfoque ao trabalho como prática educativa.

Essa dinâmica de engajamento comunitário e de interação se reflete na rotina dos próprios CEFFAs, que só se estabelece se houver participação do alunado, principalmente. Dessa constatação, pode-se indicar um primeiro apontamento para as aulas de Língua Portuguesa, que como já foi mencionado, deve promover o exercício da cidadania. O ensino de língua materna, nessa perspectiva, torna-se, primordialmente, interacionista e toma como finalidades o reconhecimento do “outro”, da palavra alheia; o domínio do ato discursivo; a identificação dos vários discursos e das ideologias; a apreensão das diferentes formas e funções do texto; o respeito às variantes lingüísticas; a compreensão da forma padrão da língua; o desenvolvimento da leitura crítica da realidade; o saber ouvir e argumentar; e, como consequência disso, promove-se a inclusão social. Para todas essas habilidades a serem desenvolvidas, somente o texto, como centro do processo de ensino-aprendizagem, pode ser suficiente e é nesse contexto que a disciplina de Língua Portuguesa assume seu caráter político nas comunidades rurais.

É exatamente por estar um CEFFA, na maioria das vezes, situado na Zona Rural, que se pode perceber um outro aspecto a ser considerado nas atividades de linguagem: as variedades dialetais. São seis tais variantes: de função; de idade; de sexo; de geração;

social; e territorial ²⁵². Essa última é a que mais interessa aos professores de português de um CEFFA, pois diz respeito à variação regional/geográfica falada pelas comunidades agrícolas. Sabe-se que os moradores do campo dominam uma forma da língua não-padrão e que são, por muitas vezes, rotulados por isso, apresentando, ao que tudo indica, vergonha de seu linguajar. Sendo assim, parece inevitável que esse assunto seja tratado nas aulas de língua de modo contrastivo, sem que se abra espaço para o preconceito linguístico e que se conquiste, aos poucos, também, a forma padrão da língua. É importante tornar os alunos conscientes de sua fala identitária e permitir que eles rompam com a barreira da exposição oral. Além disso, é fundamental que eles percebam o domínio da linguagem formal como necessário em algumas situações discursivas, sem, é claro, deixar de valorizar sua fala típica, balizando as aulas, assim, na Gramática de Usos.

Com base nesses pressupostos, fica claro que a base do ensino de língua em um CEFFA só pode ser o discurso. Todavia o modelo pedagógico da Alternância, teoricamente, já prevê, em sua metodologia, um trabalho centrado na produção, recepção e compreensão de textos, orais e escritos, basta atentar para suas ferramentas didáticas. O Caderno de Acompanhamento é um relato pessoal que alia a vida dentro e fora da escola. Os relatórios articulam os saberes desenvolvidos acadêmica e profissionalmente. Já o Plano de Estudos tem a dinâmica mais complexa de construção textual: primeiramente, elabora-se um roteiro de perguntas; depois, executa-se a entrevista; esta servirá de dado para a elaboração de uma dissertação; em seguida, essa pesquisa é colocada em comum numa espécie de debate; por fim, confecciona-se um texto Síntese das informações obtidas com o trabalho da turma. Tais processos são acompanhados por todos os professores, independentemente da disciplina que lecionam. Isso comprova a necessidade de um trabalho textual além da disciplina de Língua Portuguesa. É importante destacar, ainda, que esses textos são o elo de integração entre disciplinas, tempos, atores e espaços de formação, ou seja, eles são a base da Pedagogia, juntamente, com sua concepção social.

Segundo Gimonet ²⁵³, a expressão e a comunicação, entendidas como a disciplina de Língua Portuguesa, percorrem todas as atividades de formação da Alternância, em sua organização e gestão. As produções textuais dos alunos, compiladas no Caderno da Realidade ²⁵⁴, originadas, como um registro, de todos os momentos de aprendizagem, formam sua obra-prima, seu percurso de construção de conhecimento, assim defendidas pelo autor:

É por ocasião da produção de obras-primas – em se tratando de um relatório, de um documento de pesquisa, de um memorial de estudo... – que implica a expressão escrita em todos os seus componentes, a expressão gráfica, a apresentação, a estética... o trabalho bem feito... que se constroem os saberes, porque, ao conectar-se com os seus conhecimentos, passa-se por si próprio e expressa-se novamente as informações recebidas por outro ²⁵⁵.

Vale destacar, ainda, que tais Ferramentas existem como representação e aproximação da realidade dos educandos, servindo como fonte de contextualização de ensino. A partir do interesse dos alunos, os temas de estudo são propostos, o que equivale dizer que os textos selecionados para as aulas de língua devem ser baseados e coerentes com esses eixos geradores. Sendo assim, parte-se daquilo que o discente já conhece ou

²⁵² TRAVAGLIA, L. C. *Op. Cit.* p. 41-66 e ZUIN, P. B. e REYES, C. R. *Op. Cit.* p. 94.

²⁵³ GIMONET, J. C. *Op. Cit.* p. 66

²⁵⁴ Livro construído pelo aluno, no qual se encontra toda sua produção documental em torno dos eixos temáticos de estudo.

²⁵⁵ GIMONET, J. C. *Op. Cit.* p. 42

mostra interesse, para aprimorar sua competência comunicativa e seu uso expressivo da linguagem. Nessa concepção, a análise linguística está à disposição da compreensão de discursos e não o contrário, o que indica a Gramática Textual como condizente a uma metodologia de ensino desse tipo, engajada nas Teorias Críticas de um Currículo Integrado.

Sendo assim, o texto, além de ser uma representação social do contexto no qual o falante está inserido e um modo de interação, é uma manifestação de seu estilo e da sua visão de mundo, construído a partir de sua Gramática Internalizada. A partir dessa afirmação, que reconhece e valoriza a linguagem já dominada pelos alunos, propõe-se que o trabalho em sala de aula parta da análise dos textos produzidos pela classe e, contrastivamente, vá se refletindo sobre outras produções. Assim, voltar-se-á aos escritos dos alunos com a finalidade de promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes. Cabe ressaltar que todo trabalho com a gramática deve se sustentar no mesmo princípio, valendo-se daquilo que a diversidade de textos tem a oferecer.

Diante dessas premissas, observadas de acordo com as atuais discussões sobre o currículo de Língua Portuguesa, cabe, agora, entender a prática e os desafios de ensino dessa disciplina nos CEFFAs fluminenses ²⁵⁶. Em primeiro lugar, buscou-se investigar, junto aos professores de Língua Portuguesa, a importância dessa matéria e de seu ensino na Pedagogia da Alternância e obteve-se o seguinte resultado:

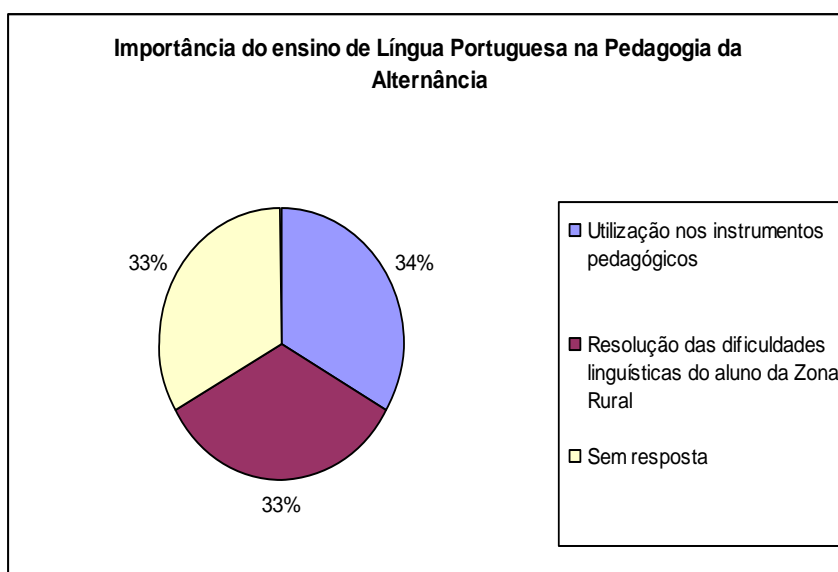


Gráfico 4.1: Importância do Ensino de Língua Portuguesa na Pedagogia da Alternância

Primeiramente, é importante observar que dois dos argumentos apresentados nessa pesquisa são encontrados, também, no discurso dos outros professores: o domínio da língua para a realização das atividades da Alternância, mais precisamente aquelas relacionadas às ferramentas pedagógicas, e as variantes geográficas da Zona Rural da

²⁵⁶ Foram aplicados questionários a todos os professores de Língua Portuguesa em pleno exercício nos CEFFAs fluminenses. Um questionário não retornou. Cabe ressaltar que, em sua totalidade, os CEFFAs estão em defasagem desses monitores. No CEFFA Flores, uma professora abandonou e no Colégio Municipal CEFFA Rei Alberto I, um professor está de licença. No CEFFA estadual a única professora da disciplina sou eu e, por isso, cabem, aqui, algumas observações feitas no cotidiano escolar. Tudo isso significa dizer que, para essa pesquisa, apenas três questionários puderam ser considerados. Ressalta-se, também, que todos esses monitores atuam nos CEFFAs há, pelo menos, três anos, o que demonstra já estarem habituados a dinâmica da Pedagogia da Alternância.

Região Serrana friburguense. Outro aspecto que chama muita atenção é o fato de ainda haver professores que não reconhecem uma finalidade específica de tal disciplina nesse modelo educativo. Em uma análise inicial, podem-se apontar três questões como desafios para o processo de ensino-aprendizagem: não tornar as aulas de língua, meramente, treinamentos para a utilização desses instrumentos didáticos; não propagar o preconceito linguístico ²⁵⁷, objetivando, simplesmente, a substituição da forma coloquial da língua pelo padrão; e tornar, não só os alunos, mas os monitores conscientes do exercício da linguagem. Todavia, quando se tentou averiguar como a Língua Portuguesa deve ser pensada no currículo de um CEFFA, foram apontadas as seguintes prioridades:

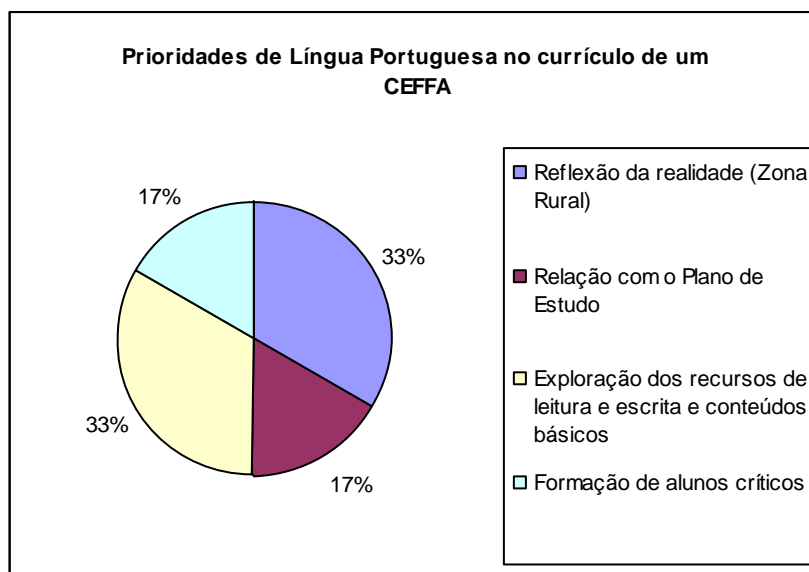


Gráfico 4.2: Prioridades de Língua Portuguesa no Currículo de um CEFFA

Mesmo que alguns professores não tenham conseguido nocionar a importância da disciplina na Pedagogia, observa-se que, na hora de estruturar o Plano de Formação, há um pensamento ponderado sobre seu papel na construção curricular. Embora a reflexão da realidade tenha a mesma importância dos objetos específicos da matéria, entende-se que os conteúdos gramaticais não são primazia e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita tem um lugar de destaque. Contudo, se as outras categorias mencionadas forem levadas em conta num conjunto, chegar-se-á a conclusão de que a integração de conteúdos, a formação de alunos críticos e o questionamento da realidade são, em suma, mais prioritários do que os saberes específicos. Isso é condizente e coerente com a proposta formativa de um CEFFA.

Entretanto, como já havia sido comprovada no conjunto geral de disciplinas, a relação de conteúdos com os temas de Plano de Estudo é a maior dificuldade encontrada pelos professores de Língua Portuguesa de um CEFFA, embora a reflexão da realidade e essa integração equivalham, juntas, a 50% da preocupação curricular desses profissionais, como ajuda a comprovar o gráfico a seguir:

²⁵⁷ É importante destacar que, em geral, tal preconceito é propagado por alguns professores de outras disciplinas e não de Língua Portuguesa. É comum ouvir um aluno sendo interpelado com frases do tipo “Fala direito, menino!”, mesmo em situações informais. Contraditoriamente, não se observa essa preocupação, por exemplo, na correção dos textos formais escritos. Nessas situações é comum ouvir, também, alguns colegas transmitirem essa responsabilidade, somente, aos monitores de Língua Portuguesa.

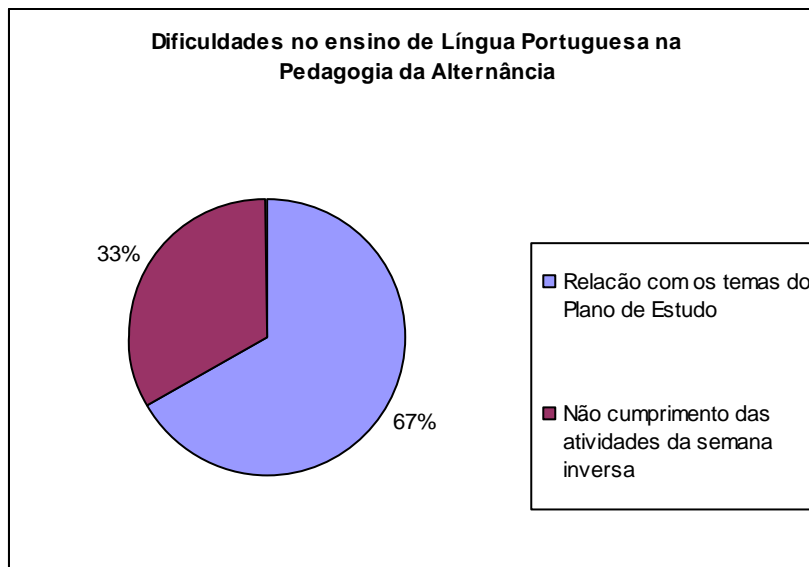


Gráfico 4.3: Dificuldades no Ensino de Língua Portuguesa na Pedagogia da Alternância

Considerando um outro fator observado no cotidiano escolar, pode-se compreender que, na verdade, a única dificuldade da disciplina no processo pedagógico da Alternância deve ser a interação com os temas geradores. Isso se deve ao fato de que a monitora que indicou o não cumprimento das atividades da semana inversa trabalha com o 6º ano, que não pratica a sessão família. Todavia, esse é um problema que, realmente, existe nos anos posteriores e é curioso que os outros monitores não tenham apontado essa questão, uma vez que é comum ouvi-los se queixar dessa situação. Outras dificuldades podem ser observadas a seguir:

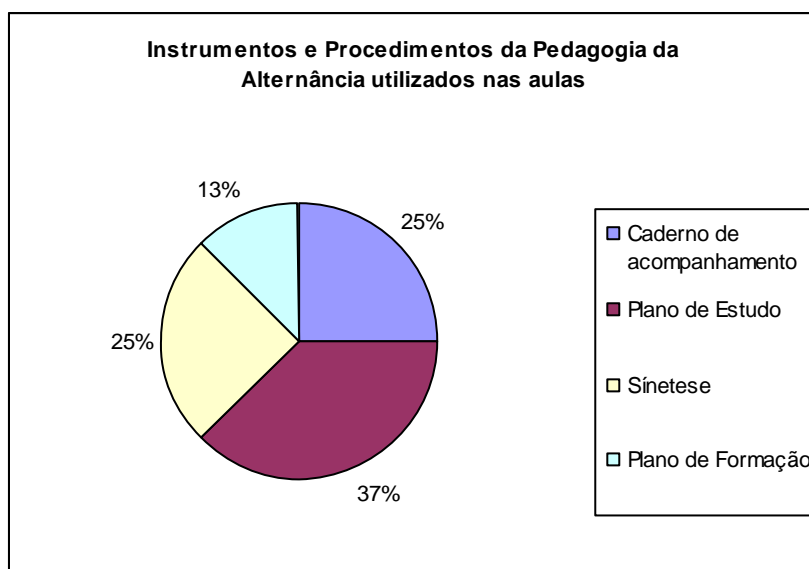


Gráfico 4.4: Instrumentos e Procedimentos da Pedagogia da Alternância Utilizados nas Aulas

O Plano de Estudo é apontado como o instrumento mais utilizado nas aulas de português dos CEFFAs, mas ele não foi indicado como elemento primordial para se pensar a disciplina no currículo da Alternância e suas relações com os conteúdos da área têm se configurado como a maior dificuldade das aulas. Outro dado interessante é o fato de o Plano de Formação ser o mecanismo com utilização inversamente oposta ao P. E. , se se

sabe que os temas geradores são os detonadores do processo formativo. Indicativos importantes, também, são a utilização igualitária do Caderno de Acompanhamento e da Síntese. Diante dessas informações, algumas conclusões podem ser tiradas: o que deve estar sendo priorizado nas aulas é a construção do texto do P. E. e não suas informações e integrações, uma vez que o P. F. não foi indicado com igual importância; este, por sua vez, deve estar servindo, apenas, como documentação e não com processo construtivo da transdisciplinaridade, devido a sua pouca importância; o C. A., a princípio, só teria a função de comunicação entre CEFFA e família, fato que justifica, apenas, o uso como “agenda” nas aulas; já a Síntese, poderia ser usada com mais ênfase, devido às suas conclusões e encaminhamentos relacionados ao P. E. O que parece um tanto frustrante é a não utilização de Relatórios, do Caderno da Realidade, da dinâmica de Colocação em Comum, entre outras, no cotidiano das aulas.

Talvez, fatos como esses aconteçam por conta dos dados seguintes:

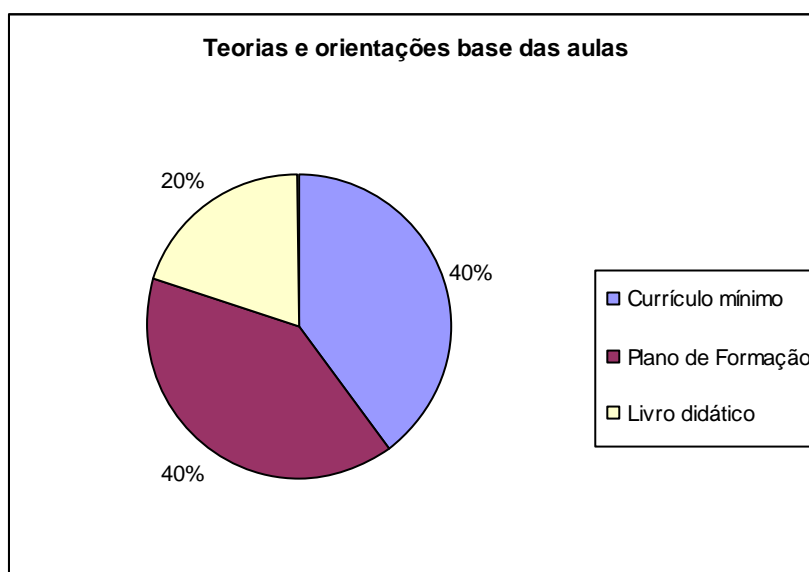


Gráfico 4.5: Teorias e Orientações Base das Aulas

A mesma importância é dada ao Plano de Formação e aos Currículos Mínimos, corroborando o segundo gráfico desse tópico e aquele do terceiro capítulo que se refere aos elementos considerados nos planejamentos individuais de todos os professores. Situação essa que contraria o princípio de primazia da experiência sobre o programa e o mote de contextualização e valorização da realidade defendidos pela Pedagogia da Alternância. Estes, pois, deveriam ser a base para o pensamento curricular das disciplinas nesse modelo pedagógico, porém as políticas de governo têm interferido na dinâmica dos CEFFAs e, ainda, a garantia de aplicabilidade desses conteúdos vem se configurando com uma grande preocupação das escolas públicas.

Vale ressaltar, ainda que a pergunta do questionário que originou esses dados era a seguinte: “Você se baseia em alguma teoria lingüística, pedagógica ou orientações curriculares para planejar as suas aulas?”. Nenhum dos professores mencionou quaisquer teorias da área ou de linha didática, apenas apontaram documentos nos quais podem se pautar para referendar e organizar conteúdos. Mesmo o Plano de Formação parece ter perdido seu caráter integralizador e contextualizador, visto que, nos gráficos anteriores, ele foi visto desvinculado dos temas geradores. Esse fato encontra eco, ainda, nas observações feitas por Uchôa, que apontam a falta de domínio, por parte dos professores, das teorias

linguísticas e o cumprimento das exigências de dar conta dos conteúdos programáticos. Diante disso, o autor aponta que os professores têm se mostrado confusos em relação ao seu objeto de ensino ²⁵⁸. O que pode ser comprovado a seguir:

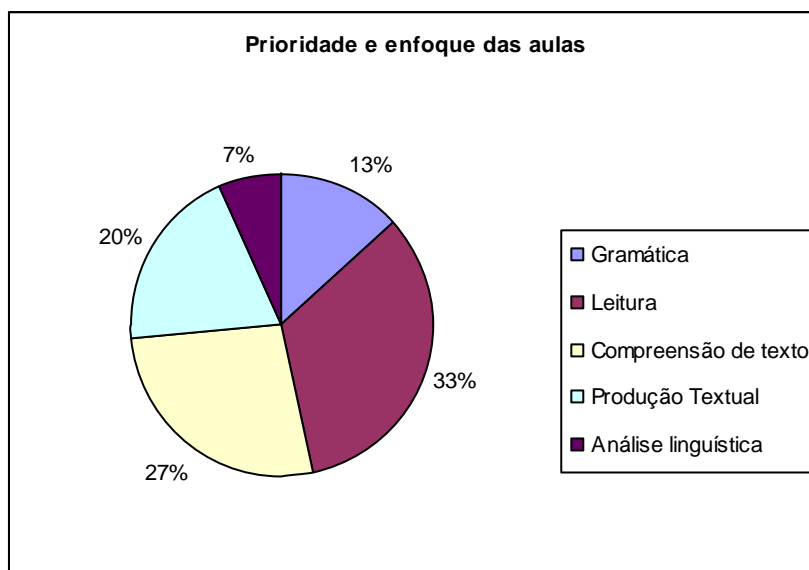


Gráfico 4.6: Prioridade e Enfoque das Aulas

Embora os monitores tenham apresentado a referida dificuldade, a princípio, no que tange às tendências acadêmicas para o currículo de língua materna, os enfoques das aulas não têm sido incoerentes. Primeiramente, parte-se da leitura e da compreensão de texto para, depois, focar os outros aspectos. Todavia, em todos os CEFFAs, há aulas de leitura e produção de texto separadas das aulas de Língua Portuguesa e isso provoca os seguintes questionamentos: ou essa divisão não está sendo respeitada, ou ela não se justifica, uma vez que os professores têm dado conta das duas disciplinas em uma única. A tendência discursiva nas reuniões de planejamento, que agora foram feitas por área e englobando todos os monitores de todos os CEFFAs, é a não segmentação da disciplina.

Reuniões pedagógicas à parte, dado que chama atenção é a análise linguística estar, desassociada da compreensão e produção de texto e da gramática. Esse enfoque é o que poderia trazer à tona a consciência discursiva e o aprimoramento e desenvolvimento das habilidades comunicativas, não podendo em nenhum momento se desvencilhar dos outros aspectos a serem trabalhados. Tal situação deixa de fora das aulas a Gramática de Uso, a reflexão da Gramática Internalizada e a observação e valorização das variedades dialetais.

Diante do que foi apresentado até agora, cabe discutir e indicar desafios ao currículo de Língua Portuguesa na P. A. Inicialmente, há extrema urgência em se garantir o reconhecimento dessa metodologia diante do poder público, para que medidas governamentais não interfiram na construção curricular dos CEFFAs. Em seguida, deve-se, realmente, pôr o texto, e assim, os instrumentos pedagógicos, como o centro da discussão dos planejamentos e das aulas. Esses textos devem contemplar a realidade local, o interesse da comunidade, as variedades dialetais, a ampliação cultural e a proposta de formação integral da Pedagogia, garantindo, assim, o exercício da cidadania, a participação política e

²⁵⁸ UCHÔA, C. E. F. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-22.

o domínio discursivo. Cabe, além, da disciplina de Língua Portuguesa, a todas as matérias assumirem esse compromisso, enfatizando, novamente, a integralização de saberes.

Sendo assim, apresenta-se como forma viável de manutenção da Pedagogia da Alternância, a efetivação, urgente, do Plano de Formação em toda a sua complexidade, colocando o ensino de Língua Portuguesa a sua disposição e não, apenas, como uma disciplina estanque, perdida, entre tantas, nesse mesmo plano. Somente por meio dessa efetivação que a transdisciplinaridade voltará à cena, mas é preciso que o monitores, principalmente, os de Língua Portuguesa, percebam a importância de sua função nessa proposta de ensino integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado nessa dissertação, pode-se chegar a algumas constatações que não se pretendem como conclusivas ou exaustivas. Pesquisas mais detalhadas sempre serão necessárias para aprofundar determinadas questões que se fizeram relevantes nesse trabalho. Todavia, algumas delas puderam ser analisadas e já levaram a um caminho de reflexão, que conseqüentemente proporcionarão outras análises e investigações.

Em primeiro lugar, pôde-se perceber que, em se tratando de medidas governamentais para com a educação, a formação pretendida para a população sempre esteve fortemente ligada aos ideais dominantes da sociedade. No que tange à formação profissional, o caráter utilitário da instrução para o mercado é ainda mais evidente, bastando analisar para que classe social ela sempre foi destinada. Os estudos superiores, a apreciação artística, a formação humana e não-alienante estiveram, e ainda carregam esse estigma, reservados a uma camada da sociedade, que não incluía os menos favorecidos e as comunidades distantes dos grandes centros. Tudo isso enfatiza a função da formação para o trabalho como meio para que a população mais pobre tenha acesso ao mercado e aos bens de consumo.

Em relação à educação oferecida no campo, essas características se destacaram ainda mais. Todas as empreitadas estatais para com as diretrizes da formação das comunidades agrícolas ou tinham o interesse de esconder o “escopo” urbano (basta atentar para os Aprendizados e Patronatos Agrícolas), ou garantir a segurança alimentar e organização das cidades, com medidas de fortalecimento e modernização das técnicas agrícolas e enfraquecimento do êxodo rural. Mesmo em épocas nas quais o campo sustentava financeiramente a Zona Urbana, o olhar e as políticas públicas para com a educação das famílias agrícolas nunca tiveram um caráter emancipatório, mas sim previdente, revestido de assistencialismo.

A Pedagogia da Alternância, embora demonstrasse os mesmos objetivos de melhoria de produção e impedimento do abandono da Zona Rural, vem romper com a condição subserviente da formação agrícola. A busca por uma educação pensada para e no campo por pessoas do campo e não trazida de fora para dentro, denotava uma preocupação em formar e organizar socialmente as comunidades rurais. Deste modo, o modelo apresentado pelo poder público não mais supria, aliás, nunca supriu, a real necessidade dessa população, que buscou, na proposta da Alternância, uma possibilidade de construção crítica, participativa e engajada de sua escola.

A melhoria das condições de trabalho e de produção ainda eram finalidades de tais comunidades, mas, por meio de tal proposição educativa, elas eram atreladas à formação integral do cidadão, ou seja, o que se apresentava, agora, era a possibilidade de trabalhar e prosseguir os estudos no próprio campo. Sendo assim, uma pedagogia que articulasse os vários espaços e tempos de construção de saberes e promovesse a organização das comunidades nas quais se inseria não poderia ser mais condizente. Essa condição, pois, sempre foi a posição assumida pelos atores sociais envolvidos nos CEFFAs, mesmo antes do furor de debates sobre a formação geral associada à preparação para o trabalho. Ao que tudo indica, antes mesmo das reflexões sobre o Currículo Integrado, a Pedagogia da Alternância já o praticava.

Por meio do arcabouço de instrumentos didáticos, dos princípios formativos e dos pilares previstos pela metodologia dos CEFFAs, a formação integral de fato, para além do mercado, poderia, então, ser praticada. Para tanto, a Pedagogia da Alternância conta com um Plano de Formação que se estrutura a partir de temas geradores, de interesse comum,

por meio do qual o material de todas as disciplinas deve ser orquestrado, configurando assim, a utilização de um Currículo Integrado. Contudo, esse tipo de opção didática nunca é gratuito e denota uma posição política de quem o pratica, mesmo que se enfrentem vários desafios para pô-lo em prática, como é o caso dos CEFFAs. Deste modo, não se pode negar que tal opção de currículo se reconheça em sua Teoria Crítica, uma vez que dá ênfase à questão ideológica e social e pretende levar sua comunidade à conscientização, emancipação e resistência.

O que ficou claro, para esse estudo, é que nem sempre tal postura é ressaltada por um documento e se revela muito mais no *habitus* dos seus agentes do que em seus escritos oficiais, embora isso não negue eventuais incoerências discursivas como será discutido mais adiante. Todavia o que pode ser garantido é que, em nenhum momento, medidas curriculares tradicionais cabem nessa prática e caso isso ocorra, todo seu ideal formativo pode ser colocado em risco. E esse tem se configurado como o principal problema enfrentado pelos monitores dos CEFFAs fluminenses, haja vista a política tecnocrata que invadiu as escolas do estado.

A dificuldade de professores em nocionar currículo é um problema comum nas instituições educacionais brasileiras e isso as torna suscetíveis a ataques burocráticos, que não estão preocupados com práticas educacionais, mas com o alcance de metas e com uma escola útil ao sistema. É nítida a relação que se faz, na percepção docente dos CEFFAs, entre currículo e conteúdos, disciplinas e objetivos, apenas. Além disso, fica clara a visão que se tem de um documento direcionador e orientador e não uma de opção política e identitária de uma instituição, a ponto de se reconhecerem a compilação desses conteúdos e objetivos como o próprio currículo e a não-participação em sua construção. Fato, ainda, mais grave para a Pedagogia da Alternância é o fato de não se valorizar nem se compreender o papel do Plano de Formação, apesar da participação massiva nesse processo. Outra situação preocupante é esse reconhecido currículo (conteúdos) ser o elemento mais importante para o planejamento das aulas e não outros tão considerados na Alternância, como o contexto do educando e os temas geradores, embora, ainda, ocorra a interdisciplinaridade.

Fato semelhante tem acontecido no modo de se pensar o ensino de Língua Portuguesa nesses centros de formação. Embora seja óbvia a importância dessa disciplina nesse modelo pedagógico, 1/3 dos monitores da área não soube precisar essa necessidade, mesmo que a maioria tenha apontado prioridades bastante críticas e coerentes em suas aulas. Todavia, o que se constata é uma grande dificuldade em relacionar a matéria aos temas de estudo e de aproveitar os procedimentos e Instrumentos da Pedagogia nos planejamentos diários. Até mesmo os currículos mínimos e o livro didático, juntos, têm mais importância do que o Plano de Formação, apesar de a estrutura das aulas estar condizente com os mais recentes estudos sobre o ensino de língua materna.

Tudo isso leva a considerar que: os CEFFAs fluminenses têm encontrado sérias dificuldades para a efetivação do Currículo Integrado e da transdisciplinaridade; aquilo que se configura como prática inerente à Pedagogia da Alternância vem se tornando seus maiores desafios, mesmo que grande parte dos monitores já tenha uma considerável experiência nesse modelo educativo; há uma linha muito tênue separando a prática educativa de um CEFFA de uma escola comum; enfim, o que se vivencia, hoje, nessas instituições é uma crise de legitimidade, reconhecimento e identidade. Cabe a elas, então, realmente, discutir, construir e efetivar seus currículos, visto que não existem, e, conseqüentemente, vivenciar de fato seu Plano de Formação.

Essas constatações, pois, implicam outras questões: embora estejam atuando em uma prática inovadora de educação, muitos monitores, ainda, carregam consigo o resquício

do ensino tradicional. Entretanto, o que pode estar levando a isso, já que essa não é essa a postura desejável? A própria motivação para essa dissertação se deu pelo modo diferente em que se tratava a construção do conhecimento nesses CEFFAs, assim como o comprometimento desses profissionais com a Pedagogia da Alternância. A única resposta que se encontra como plausível, nesse momento, é que tal postura pode estar sendo influenciada pela onda conteudista que tomou conta das reuniões pedagógicas dessas instituições, tornando-as, por muitas vezes, diretivas.

Além disso, fato essencial para a manutenção da Pedagogia da Alternância é a dedicação ao estudo e à discussão da própria P. A. por parte dos monitores. Entender a teoria que fundamenta essa proposta didática e os diálogos que ela pode propor são importantíssimos para que se mantenha a criticidade na práxis educativa e, assim, possa se impedir possíveis ataques a ela. É fundamental, também, discutir e analisar a própria realidade em que os CEFFAs estão inseridos para que continue se garantindo uma educação coerente com as necessidades de sua comunidade.

Na esfera governamental, a educação do campo, ainda, é relegada e suas necessidades não são levadas em conta. Essa atitude do poder público só vem reafirmar a sua falta de compromisso e atenção com as escolas rurais e as alternativas existentes para ela. Nessa concepção de gestão educacional, estratégias têm sido homogeneizantes, descartando, assim, as viabilidades e características locais. Há de se atentar, também, para o desconhecimento dos governos em relação à Pedagogia da Alternância, fato que pôs fim ao CEFFA de Bom Jardim e ameaça as práticas desse modelo no CEFFA estadual. Parece inadmissível, mas o que se vive, hoje, é um verdadeiro retrocesso ao taylorismo educacional, pois nem mesmo os PCNs têm sido respeitados pelas secretarias de educação.

Tal órgão, responsável pela educação municipal em Nova Friburgo já acena uma maneira de não impor a seus CEFFAs as mesmas medidas tomadas para as outras escolas. Em relação à Secretaria Estadual de Educação, a princípio, não há diálogo quanto às especificidades do único centro de formação de sua responsabilidade e, por isso, os monitores estudam maneiras de mobilização para sejam ouvidos. Já em Bom Jardim, caso mais grave de desconhecimento e desvalorização da educação do campo, não houve meios, nem mesmo com a interferência da comunidade, de se repensar a manutenção do CEFFA, por esse motivo se optou em manter essa instituição como campo de pesquisa.

Diante de todo o exposto, pode-se afirmar que a proposta de Currículo Integrado da Pedagogia da Alternância não tem sido colocada, efetivamente, em prática e que o ensino de Língua Portuguesa, nos centros formativos pesquisados, não tem cumprido seu papel, visto que não se reconhece sua importância para a construção desse modelo pedagógico. Parece que enfrentar obstáculos para se alcançar o reconhecimento tem sido condição *sine qua non* para a manutenção e implantação de um CEFFA. No estado do Rio de Janeiro esse processo e a relação estabelecida com o poder público vêm sendo instável, o que prejudica seus princípios formativos. Tal situação não parece se apresentar diferente do que ocorre em outras regiões do país, onde se necessita estabelecer parcerias com os governos. Contudo, a verificação dessa hipótese é uma outra empreitada.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G. *Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI*. Rede de estudos do trabalho, 2008.

ALVES, E. e SANTOS, R. Proposta de Plano de Formação e Grade Curricular para promoção de ensino diferenciado aos assentados de Campo Florido-MG. In: www.propp.ufu.br/revistaeletronica/humanas2003/proposta.pdf.

ANDRADE, M. *Formação de lideranças e Pedagogia da Alternância: um estudo itinerário de três jovens reconhecidos como líderes*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Barra de São Francisco: Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d' Université François Rebelais de Tours.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEREDO, L. C. *Ensino de português: fundamentos, percursos, objetivos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2007.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Fundamental: documento base*. Brasília: MEC, 2007.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio – Parte I / Bases Legais*. Brasília: MEC, 2000.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa./ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações curriculares para o ensino médio. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CALVI, M. F. Pedagogia da Alternância na transamazônica: 10 anos de contribuindo para a formação do jovem do campo. In: www.fvpp.org.br/fotos/biblioteca/pednatra.pdf

CARMO, E. S. Replicação dos conhecimentos da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento das comunidades no Município de Cametá/PA, In: http://www.cnpa.embrapa.br/sbsp/anais/Trab_Format_PDF/155.pdf, Data de acesso: 29/05/2010.

CESCON, M.I, PRETTI, E.C. S, e MOREIRA, F. Tema Gerador e Pedagogia da Alternância: uma abordagem sócio-histórica. p. 2 In.: *III Simpósio Nacional de Geografia Agrária – II Simpósio Internacional de Geografia Agrária Jornada Ariovaldo Umbelino de Oliveira*. Presidente Prudente, 11 a 15 de novembro de 2005. Site:

<http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes/singa2005/Trabalhos/Artigos/Maria%20In%EAz%20Cescon.pdf>. Data de acesso: 19/06/2010.

COLÉGIO ESTADUAL REI ALBERTO I. Proposta Pedagógica In: <http://cereialberto.blogspot.com>

DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. *Metodologia da investigação em educação*. Curitiba: Ibepex, 2005.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p

DOMÍNIO PÚBLICO. Mapeamento das Instituições que utilizam a Pedagogia da Alternância. In: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4562.pdf>.

FRAZÃO, G.A e DÀLIA, J.M.T. Políticas Públicas e organização social no Ensino Agrícola: reflexões sobre a construção e o desenvolvimento dos CEFFAS Fluminenses. In: *Anais de evento do VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural*. Pernambuco, 15 a 19 de novembro de 2010.

FREINET, C. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1999

FRIGOTTO, G. *Concepções e mudanças no trabalho e no Ensino Médio*. CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESTADO DA BAHIA, 2008

FRIGOTO, G. e CIAVATTA, M. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTO, G. e CIAVATTA, M. e RAMOS, M. *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTO, G. e CIAVATTA, M. e RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005 1087. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FROSSARD, A. C. *Identidade do jovem rural confrontando com o estereótipo de Jeca Tatu: um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Nova Friburgo, Rio de Janeiro: Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d' Université François Rebelais de Tours.

GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo*. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. e CRUZ, C. H. C. *Planejamento na sala de aula*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GARGIA-MARIRRODRIGA, R. e PUIG-CALVÓ, P. *Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2010.

GIMONET, J. C. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Editora Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GONÇALVES, N. G. e GONÇALVES, S. A. *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO / SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Currículo mínimouma proposta em discussão: língua portuguesa / literatura. Área: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Rio de Janeiro, dezembro de 2010.

_____. “Convênio que entre si fazem o Estado do Rio de Janeiro, através da secretaria de Estado e Educação, e o Instituto Bélgica Nova Friburgo.”

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

GUILHOTO, J. J. M. et ali. A importância da agricultura familiar no Brasil e em seus estados. In: www.usp.br/feaecon/media/livros/file_459.

<http://cereialberto.blogspot.com/search/label/Um%20pouco%20de%20Pedagogia%20da%20Altern%C3%A2ncia>.

IBELGA. *Material fornecido para a capacitação de monitores*. Inédito, 2009, p. 5.

_____. *Fazenda Rei Alberto I*. Inédito.

Jornal Panorama, Edição de 18 de fevereiro de 1994. Nova Friburgo, RJ.

KOCH, I.G.V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. e TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993

LOPES, A. C. e MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MACIEL, L. S. B. e NETO, A. S. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MARTINS, J. S. *Capitalismo e Tradicionalismo no Brasil: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1975.

MAUÉS, O. C; GOMES, E. e MENDONÇA, F. L. Políticas para a Educação Profissional Média nos anos 1997-2007. In: *Trabalho & Educação*. vol. 17, nº 1. jan. / abr. 2008.

MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/61*. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

_____. *Lei Nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm

_____. *PARECER 01/2006, Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)*. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf

_____. <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

MENDONÇA, S. R. Estado e Ensino Agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo – assistencialismo (1930-1950). In: *VII Congresso Latinoamericano de Sociología Rural*. Quito, Equador, 2006.

_____. *O Ruralismo Brasileiro*. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. A dupla dicotomia do ensino agrícola do Brasil (1930-1960). In: *Estudos Sociedade e Agricultura*. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, MAUAD, abril de 2006, vol. 14, nº1.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA T. T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 2003.

MOREIRA, M. A. e MASINI, E. F. S. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, M.H. de M. *Que gramática ensinar na escola?*. São Paulo: Contexto, 2003.

NOBRE, M. A. *Teoria Crítica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

PÁDUA, J. A. “Cultura esgotadora”: agricultura e destruição ambiental nas últimas décadas do Brasil Império. In: *Estudos Sociedade e Agricultura*. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, MAUAD, 11 de outubro de 1998.

PASSADOR, C. S. *A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo do Paraná*. São Paulo: Annablume, 2006.

PEDLOWSKI, M. A. *Características e consequências sócio-ambientais da incorporação de agroquímicos nos sistemas produtivos na região do Córrego de São Lourenço, Nova Friburgo (RJ)*. Campos: Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2009.

PINEAU, G. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: TRIOM, 2003

PINKER, S. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo, Mercado das Letras, 1996.

PRETI, D. *Sociolinguística*. São Paulo, Edusp, 1994.

QUEIROZ, J.B. F de. *O processo de implantação da Escola Família (EFA) de Goiás*. Dissertação apresentada ao curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1997.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil: (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÈ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SEEDUC-RJ:

<http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&idcategoria=663&idsecao=310&spid=2>.

SERRANI, S. *Discurso e Cultura na aula de Língua: Currículo, Leitura e Escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, M. e INVERNIZZI, N. Qual educação para os trabalhadores no governo dos Partidos dos Trabalhadores? A Educação Profissional após o Decreto 5154/2004. In: *IV Simpósio Trabalho e Educação*. Ago/ 2007.

SILVA, M. C. L. Gênero e a pedagogia da alternância na Casa Familiar Rural do Município Cameté – Pará. p. 431-433. In: *Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*. 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS ISSN 1982-4602. Ver site: http://www.sociologia.ufsc.br/npms/marcia_lopes_silva.pdf. Data de acesso: 29/05/2010.

SILVA, T. T e MOREIRA, A. F. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 2002.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, J. V. A. Pedagogia da Alternância: uma alternativa consistente de educação rural. In: www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4500--Int.pdf

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2006.

TAUNAY, C. A. *Manual do agricultor brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001

UCHÔA, C. E. F. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

UNEFAB. *Revista da Formação por Alternância*. Vol. 1, Brasília, UNEFAB, 2005.

_____. *Pedagogia da Alternância: Alternância e desenvolvimento*. I Seminário Internacional. Salvador: UNEFAB, 03 a 05 de novembro de 1999.

_____. *Formação pedagógica inicial de monitores (as)*. Material inédito.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZUIN, P. B. e REYES, C. R. *O ensino de língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire*. São Paulo: Ideas & Letras, 2010.

7 ANEXO

Anexo I

Roteiro de entrevistas realizadas com a Equipe de Orientação Pedagógica.

- 1) O que é currículo?
- 2) A escola tem um currículo?
- 3) Como esse currículo foi definido?
- 4) O que deve ser levado em conta em um currículo em uma escola que aplica a Pedagogia da Alternância?
- 5) O que representa o Plano de Formação no cotidiano escolar da Pedagogia da Alternância?
- 6) O Plano de Formação é efetivamente utilizado? Como?
- 7) Como é construído o Plano de Formação? Com que frequência ele é reformulado? Quais os agentes envolvidos?
- 8) Quais são os benefícios do Plano de Formação?
- 9) Quais são os desafios a serem superados na construção do Plano de Formação?
- 10) O Plano de Formação pode substituir o currículo?

Anexo II

Questionário realizado com a Equipe de Professores.

1) A escola possui um currículo?

2) Você participou da confecção do currículo?

3) Qual relação você percebe entre o currículo e o Plano de Formação?

4) Você participou da confecção do Plano de Formação? Como?

5) O que você leva em conta na confecção do seu Planejamento Anual?

6) Sua disciplina se articula com as outras? Como se dá essa articulação?

7) Você consegue articular sua disciplina ao temas do Plano de Estudo? Quais são suas dificuldades?

8) Na sua opinião, o processo de ensino e aprendizagem na escola é promovido por meio da transdisciplinaridade ou da interdisciplinaridade? Justifique a sua resposta, salientando os aspectos positivos e/ou negativos dessa abordagem.

Anexo III

Questionário realizado com a Equipe de Língua Portuguesa.

1) Qual é, em sua opinião, o papel e a importância do ensino de Língua Portuguesa na Pedagogia da Alternância?

2) Como a disciplina de Língua Portuguesa deve ser pensada no currículo de um CEFFA?

3) Quais são suas maiores dificuldades no ensino de Língua Portuguesa no processo pedagógico da Alternância?

4) Quais instrumentos ou procedimentos da Pedagogia da Alternância você utiliza em sala de aula?

5) Você se baseia em alguma teoria lingüística, pedagógica ou orientações curriculares para planejar as suas aulas?

6) Numere, em ordem de frequência, os enfoques de suas aulas.

() Gramática

() Leitura

() Compreensão de texto

() Produção textual

() Análise lingüística

Anexo IV

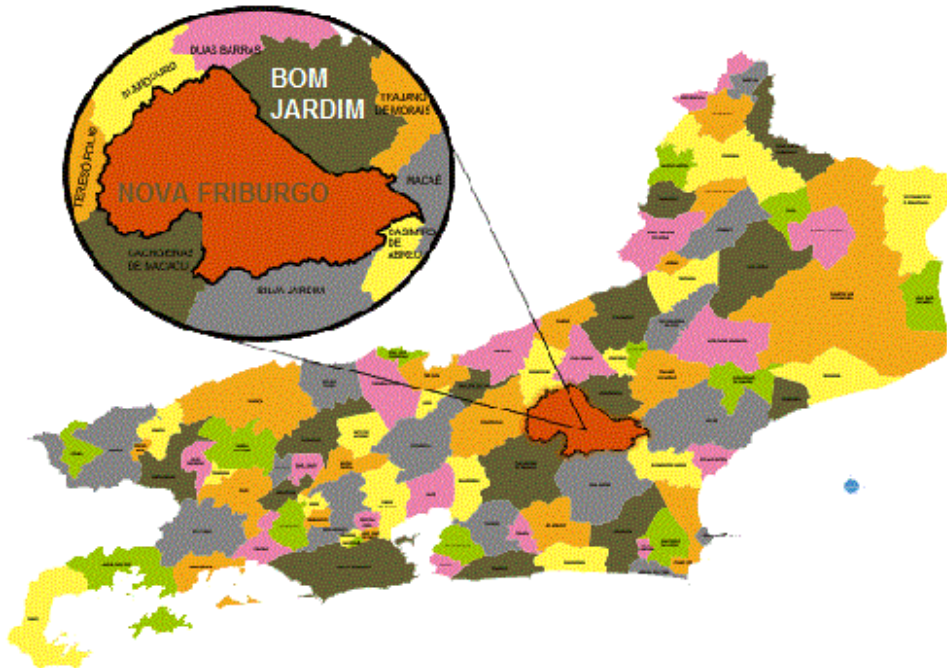
Localização dos CEFFAs

Estado do Rio de Janeiro



MAPA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
In.: <http://www.jornalbrasileirogratuito.com.br>

Nova Friburgo e Bom Jardim



MAPA DAS CIDADES DE NOVA FRIBURGO E BOM JARDIM
In.: <http://www.ieadcnf.org.br/imagens/mapafriburgo01.gif>

Anexo V

Fotos dos CEFFAs

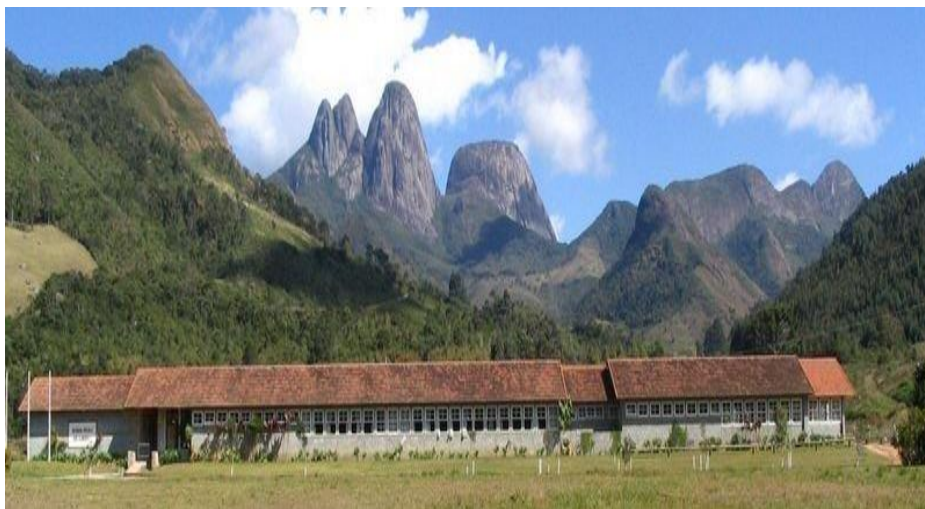


FOTO 1 - CEFFA Rei Alberto I – Prédio do Ensino Fundamental



FOTO 2 - CEFFA Rei Alberto I – Prédio do Ensino Médio



FOTO 3 - Colégio Municipal CEFFA Flores de Nova Friburgo