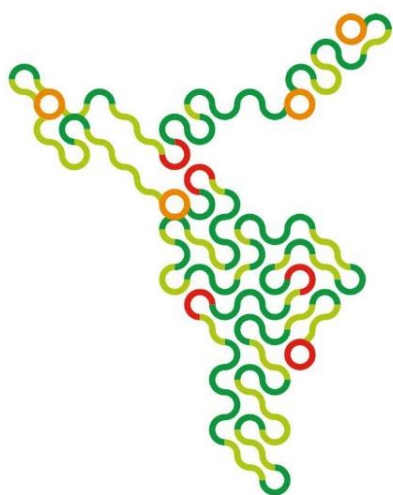


ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



 Realização:

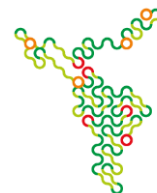


PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

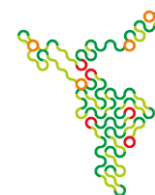




Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

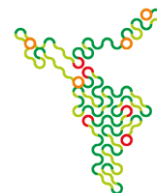


EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A CONVIVÊNCIA NA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NO CONTEXTO IBERO-AMERICANO



TRABALHOS

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	4
Domingos Leite Lima Filho; Luciane Maria Serrer de Mattos	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO	17
Maria Lemos da Costa	
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS (EFAS) DO PIAUÍ: PLANO DE ESTUDO, ENQUANTO MEDIAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA	31
Maria Raquel Barros Lima; Luana Vieira de Sousa; Patrícia Sara Lopes Melo	
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO CAMPO: IMPLICAÇÕES SOBRE OS CURRÍCULOS ESCOLARES E ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO	43
Sadi José Rodrigues da Silva; Juarez da Silva Thiesen	
PRÁTICA DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL NOVA CANAÃ, JACUNDÁ-PARÁ	56
Glaucia de Sousa Moreno; Fabrício Araújo Costa	
EDUCAÇÃO, PRÁTICA EDUCATIVA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO	69
Raimunda Alves Melo; Antonia Dalva França-Carvalho	
EFFECTIVIDAD EN LA PROGRESIÓN ACADÉMICA DE ESTUDIANTES TALENTOSOS DE CONTEXTOS VULNERABLES QUE INGRESARON A LA UNIVERSIDAD ASISTIDOS POR PROGRAMAS DE APOYO A LA INSERCIÓN UNIVERSITARIA	82
Walter Walker Janzen	
TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: TENDÊNCIAS E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	94
Gerson Luiz Buczenko	
EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E A BUSCA POR UM NOVO MODELO DE GESTÃO. PRECISAMOS FALAR SOBRE ISSO...!	103
Waldisélia Passos	



O MONITOR DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: REFLEXÕES FRENTE À DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL	112
--	-----

Luana Vieira de Sousa; Maria Raquel Barros Lima; Patrícia Sara Lopes Melo

PROJETO TEMPO COMUNIDADE: UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DA ALTERNÂNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	124
--	-----

Patrícia Sara Lopes Melo; Luana Vieira de Sousa; Maria Raquel Barros Lima.



A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Domingos Leite Lima Filho¹
Luciane Maria Serrer de Mattos²

Resumo: A Pedagogia da Alternância surgiu na França nos anos 1930 e chegou ao Brasil no final dos anos 1960. Desde então, muitas pesquisas têm sido realizadas acerca da temática, considerada por vários estudiosos como muito adequada à educação do campo. O objetivo deste estudo é refletir sobre a produção acadêmica acerca da Pedagogia da Alternância. Parte-se do estudo realizado por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) que, tendo como base o levantamento das teses e dissertações sobre a temática do período de 1969 a 2006, estabeleceu um primeiro esboço do estado da arte nesse campo de investigação. Dando continuidade, o presente estudo apresenta o levantamento das teses e dissertações defendidas no período de 2007 a 2015. Além do recorte temporal, realizou-se um recorte institucional, considerando apenas os trabalhos realizados nos ou sobre os Centros Familiares de Formação por Alternância denominados Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais. Apresenta-se o número de trabalhos produzidos no período, a distribuição da produção por ano de publicação, por região do país e instituição de ensino superior. Após a apresentação dos dados, caracterizou-se as temáticas de estudo mais recorrentes nessas produções. Este estudo faz parte de uma pesquisa em andamento, que tem por objetivo produzir uma análise sobre as concepções da pedagogia da alternância, bem como as possíveis aproximações e distanciamentos destas concepções com a pedagogia histórico crítica.

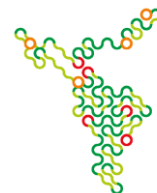
Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Escola Família Agrícola. Casa Familiar Rural.

THE PEDAGOGY OF ALTERNATION IN POST-GRADUATE RESEARCH IN BRAZIL

Astract: The Alternation Pedagogy emerged in France in the 1930s and arrived in Brazil in the late 1960s. Since then, much research has been done on the topic, considered by many scholars as very suitable for rural education. The objective of this study is to reflect on the academic production about Alternance Pedagogy. It is based on a study by Teixeira, Bernartt and Trindade (2008) that, based on the survey of the theses and dissertations on the theme from the period 1969 to 2006, established a first outline of the state of the art in this field of research. Continuing, the present study presents a survey of the theses and dissertations defended in the period from 2007 to 2015. In addition to the temporal cut, an institutional cut was made, considering only the work done in or on the Alternating Family Training Centers called Schools Farm Families and Rural Family Homes. It presents the number of works produced in the period, the distribution of production by year of publication, by region of the country and institution of higher education. After presenting the data, the most recurrent themes of study in these productions were characterized. This study is part of an ongoing research

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, Brasil.

² Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, Brasil.



that aims to produce an analysis of the conceptions of the pedagogy of alternation, as well as the possible approximations and distancing of these conceptions with critical historical pedagogy.

Keywords: Pedagogy of Alternation. School Family Farm. Rural Family Home.

INTRODUÇÃO

A ideia de se trabalhar em regime de alternância surgiu em 1935 numa comunidade francesa chamada Sérignac-Péroudou, a aproximadamente 9 quilômetros de Lauzun, onde mais tarde seria implantada a primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR).

De acordo com Marirrodrga e Calvó (2010), a ideia nasce de um diálogo entre Jean Peyrat, um agricultor e Granereau, o pároco local. Peyrat tinha um filho de 12 anos que não se sentia motivado para continuar seus estudos; sua vontade era prosseguir na profissão de agricultor. Como o desejo de Peyrat era que seu filho fosse mais instruído, foi procurar o pároco local para pedir seu apoio. Diante da problemática apresentada por Peyrat, o padre Granereau sugeriu realizar um trabalho com jovens na casa paroquial, pois essa angústia era também de outras famílias.

Em conversas com a comunidade, o padre Granereau reuniu quatro meninos de três famílias que acreditaram na proposta e iniciaram sua concretização. Definiram que o programa de formação dos jovens deveria contemplar três aspectos: formação técnica, formação geral e formação humana. O padre foi encarregado de trabalhar educação cidadã, moral e religiosa e ainda monitorar as atividades dos jovens que foram matriculados num curso por correspondência na Escola Superior de Agricultura de Purpan.

O padre propôs, então, que os jovens permanecessem uma semana em regime de internato na casa paroquial e três semanas em suas propriedades. Durante a semana de internato os jovens recebiam os ensinamentos do padre e estudavam os conteúdos do curso por correspondência. No período que passavam na propriedade a aprendizagem era com a família, realizando práticas agrícolas e estudos dirigidos.

Quanto à manutenção da “escola”, Marirrodrga e Calvó (2010) esclarecem que ficou definido que cada família forneceria os produtos necessários e, ainda, contribuiria com 300 francos por jovem. A contribuição das famílias, desde o início não se restringia ao aspecto financeiro; eram também



responsáveis pela formação dos jovens, acompanhando as práticas e os estudos realizados nas semanas que permaneciam na propriedade.

Dessa forma, foram sendo criadas as bases fundamentais do projeto pedagógico, com responsabilidade e envolvimento das famílias e alternância entre trabalho prático na propriedade e formação geral e técnica na “escola”.

Esta experiência acabou se consolidando na França e se expandindo para todos os continentes levando consigo suas características irrenunciáveis: o objetivo de formar integralmente o jovem e desenvolver o meio local por meio da Alternância e da Associação das famílias e sujeitos locais.

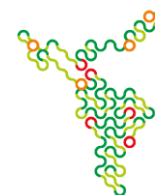
As primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância no Brasil deram-se no final dos anos 1960, no Estado do Espírito Santo, com as Escolas Famílias Agrícolas (Efas). As Efas são oriundas da Itália e, portanto, possuem características diferentes da experiência francesa.

Mais tarde foram implantadas as Casas Familiares Rurais (CFRs), estas oriundas diretamente da França, nos Estados de Alagoas e Pernambuco, em 1981 e 1984, respectivamente. Estas duas experiências no nordeste tiveram curta duração, mas se constituíram como base de inspiração para a implantação, no final dos anos 1980, das CFRs no sul do Brasil.

As Efas e CFRs são Centros Familiares de Formação por Alternância – Ceffas que podem ser definidos como casas-escolas, nas quais os estudantes possuem acesso ao conhecimento escolar a partir da sua própria realidade por meio da alternância do tempo e do espaço. Em geral, o estudante passa uma semana no Ceffa em regime de internato e uma semana no seu meio sócio familiar, possuindo assim dois espaços/tempos de formação.

As Efas e CFRs possuem características diferentes, mas têm em comum a prática da Pedagogia da Alternância. Esta Pedagogia não se resume a alternância do tempo/espaço; possui uma organização própria composta por diversos instrumentos pedagógicos que fazem dela uma metodologia diferenciada, considerada por diversos estudiosos como Silva (2008), Begnami (2011), Estevam (2012), muito oportuna e adequada para a Educação do Campo.

Esta pedagogia se consolidou no Brasil e, atualmente, muitas são as instituições que desenvolvem experiências que adotam-na como princípio orientador dos seus projetos educativos. Em 2009, havia no Brasil 263 Centros Familiares de Formação por Alternância, espalhados em vinte estados, sendo 145 Efas e 118 CFRs (UNEFAB, 2009).



As Escolas Família Agrícola estão ligadas a uma rede que organiza e representa este movimento. Esta rede, por sua vez é filiada à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) que possui como objetivo desenvolver a articulação do movimento nacional, bem como apoiar as questões de formação e capacitação, com o intuito de fortalecer os Ceffas a ela associados (UNEFAB, 2013).

A Unefab congrega quatorze organizações regionais que representam as Efas. Há, ainda, no Brasil duas associações regionais que representam as CFRs: Arcafar Norte e Nordeste e Arcafar Sul. A Arcafar Norte e Nordeste apoia o funcionamento e desenvolvimento das CFRs do Maranhão, Pará e Amazonas.

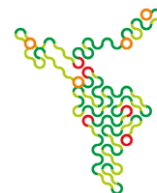
Da mesma forma, a Arcafar Sul está instituída como uma associação que tem como objetivo a coordenação de um trabalho filantrópico a fim de oportunizar aos jovens agricultores a permanência no meio em que vivem proporcionando uma formação integrada com a sua realidade (ARCAFAR SUL, s/d).

Além destes Ceffas, outras instituições inspiraram-se na Pedagogia da Alternância para organizar seu ensino e/ou oferta de cursos, a exemplo das Escolas Comunitárias Rurais, as Escolas de Assentamentos, as Escolas Técnicas Estaduais.

Contudo, muitas destas experiências utilizam-se apenas da Alternância enquanto metodologia para organizar seus tempos educativos. Ou seja, não se apropriam dos fundamentos teóricos-metodológicos da Pedagogia da Alternância que possui sua origem na França em 1935 e se assenta em quatro pilares fundamentais: formação integral, desenvolvimento do meio, associação local e alternância.

Entendendo que a Alternância se expandiu para além das Efas e CFRs, a intenção deste estudo é refletir sobre a produção acadêmica a respeito da Pedagogia da Alternância nos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* reconhecidos pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), nestes e sobre estes Ceffas.

Para tanto, parte-se de um estudo já realizado por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008). Estes pesquisadores realizaram um levantamento das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre a Pedagogia da Alternância defendidas no Brasil no período de 1969 a 2006, com o objetivo de



“mapear e discutir a produção acadêmica, visando estabelecer um primeiro esboço do estado da arte nesse campo de investigação” (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 229).

Buscando complementar este mapeamento, o presente estudo apresenta o levantamento das teses e dissertações defendidas no Brasil sobre a temática em questão no período de 2007 a 2015. São apresentados os seguintes dados: número de trabalhos produzidos no período, distribuição da produção por ano de publicação, distribuição da produção por região do país e instituição de ensino superior.

Partindo da compreensão de que as práticas em Alternância colocam vários desafios para a continuidade dos estudos e pesquisas, após apresentação dos dados citados, procura-se caracterizar as temáticas de estudo mais recorrentes nessas produções, classificando-as de acordo com os pilares que sustentam a Pedagogia da Alternância.

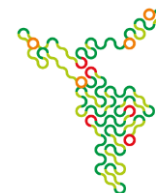
Ressalta-se que este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla que ainda está em desenvolvimento e pretende refletir sobre as concepções da pedagogia da alternância, bem como as possíveis aproximações e distanciamentos destas concepções com a pedagogia histórico crítica.

METODOLOGIA

Para fazer o levantamento das pesquisas realizadas na pós-graduação sobre a Pedagogia da Alternância foram utilizados três sítios: Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

No sítio da Capes foi realizada uma busca no Banco de Teses e Dissertações em que foram encontrados, no mês de abril de 2016, depositados apenas os trabalhos defendidos nos anos de 2011 e 2012. Com a implantação do Sistema de Disseminação de Informações, em junho de 2016, houve a atualização do Banco de Teses e Dissertações da Capes. A partir de então, a ferramenta tornou disponíveis somente as informações de 2013 a 2016. A busca no sítio da Capes se deu, portanto, em duas etapas e, como não foi possível o acesso aos trabalhos de 2007 a 2010 neste banco de dados, outros dois sítios foram utilizados.

No sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses, que foi desenvolvido pelo IBICT, foi possível encontrar trabalhos desenvolvidos no período de 1997 a 2016. Em sua última coleta,



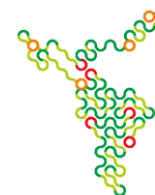
realizada em junho de 2016, 114 instituições depositaram trabalhos nesta. E, finalmente, no sítio do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) foi possível acessar 61 repositórios digitais das universidades brasileiras e, assim, ter acesso aos dados cadastrados por cada instituição.

Para realizar a busca nestes sítios foram utilizadas as seguintes expressões: Pedagogia da Alternância, Casa Familiar Rural, Escola Família Agrícola, Centro Familiar de Formação por Alternância. Essas expressões foram utilizadas porque a intenção era selecionar trabalhos realizados nestas ou sobre estas instituições. Foram selecionados todos os trabalhos que traziam em seu título, resumo ou palavras-chave uma destas expressões, produzidos no período de 2007 a 2015.

Após leitura do resumo de cada um dos 130 trabalhos selecionados, os mesmos foram organizados por temática. Procurou-se identificar em cada trabalho qual o aspecto enfatizado na pesquisa, demonstrado, sobretudo, pelo seu objetivo geral. Na sequência, os trabalhos foram agrupados considerando os pilares que sustentam os Ceffas. Assim, foram formados quatro grupos: 1- Desenvolvimento do Meio, 2- Formação Integral, 3- Alternância e 4- Associação Local.

No primeiro foram agrupados os trabalhos que versavam, sobretudo, sobre desenvolvimento local, agricultura familiar, reprodução e sucessão familiar, sustentabilidade, práticas agroecológicas. No segundo ficaram os trabalhos que enfatizaram questões a respeito de ensino médio integrado, educação profissional, educação do campo, formação dos jovens, protagonismo juvenil, projeto profissional de vida dos jovens, educação e trabalho. O terceiro agrupou os trabalhos que enfatizaram as práticas pedagógicas, instrumentos pedagógicos, atuação dos monitores, pressupostos teóricos-metodológicos, histórico/projetos das instituições, histórico e expansão da alternância. E, finalmente, o quarto grupo ficou composto pelos trabalhos que abordaram, sobretudo, a gestão das instituições, a participação da família no processo educativo, os agentes formativos, as políticas públicas e a participação social.

Além disso, 2 trabalhos não puderam ser identificados porque não foi possível acessar os seus resumos. Mesmo fazendo uma busca separadamente na internet pelo título e autores destes trabalhos não foi possível acessar nada além do que título, autor, instituição, orientador, programa, nível, local e data da publicação.



É importante destacar que os quatro pilares da Pedagogia da Alternância são indissociáveis e que há o reconhecimento de que uma classificação dos trabalhos por temática, a primeira vista, tende a reduzi-los. Contudo, esta classificação é necessária para que se faça um recorte para estudo, pois pela expressiva quantidade de trabalhos torna-se inviável realizar posteriormente a análise qualitativa de todos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No período de 2007 a 2015 foram produzidos 130 trabalhos sobre a Pedagogia da Alternância, sendo 25 teses e 105 dissertações. É um número bastante significativo, pois no período de 1977 a 2006 foram produzidos 46 trabalhos, sendo 7 teses e 39 dissertações, conforme apresenta o estudo realizado por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008).

Quanto ao ano de publicação dos 130 trabalhos analisados neste estudo, pode-se afirmar que a produção acadêmica sobre Pedagogia da Alternância não possui uma continuidade linear, como se observa no Quadro 1.

QUADRO 1: Distribuição dos trabalhos sobre Pedagogia da Alternância por ano de defesa

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2007	1	3	4
2008	2	9	11
2009	3	3	6
2010	3	9	12
2011	2	7	9
2012	-	11	11
2013	2	19	21
2014	9	23	32
2015	3	21	24
TOTAL	25	105	130

Fonte: Dados de pesquisa (2016)

O Quadro 1 mostra que a produção de teses sobre a temática variou entre 1 e 3 trabalhos no período de 2007 a 2011. Em 2012 percebe-se uma lacuna e partir de 2013 a produção de teses cresce expressivamente. O ano de 2014 foi o que mais apresentou publicações de teses sobre Pedagogia da Alternância.



A produção de dissertações não segue o mesmo padrão das teses. Em 2007 há a publicação de 3 dissertações e no ano seguinte este número passa para 9 e já em 2009 cai para 3. Em 2010 há novamente um aumento (9 dissertações) e em 2011 um recuo (7 dissertações). A partir de 2012 percebe-se um aumento gradativo das produções de dissertações. O ano de 2014 foi o que mais apresentou publicações de dissertações sobre Pedagogia da Alternância.

É importante destacar que dentre os 3905 programas de pós-graduação existente no país, 2031 oferecem mestrado e doutorado, 1207 oferecem apenas mestrado, 603 mestrado profissional e 64 apenas doutorado. Portanto, são 2095 programas que ofertam doutorado e 3841 que ofertam mestrado. Pode-se inferir que essa diferença está relacionada com o número de teses e dissertações produzidas, ou seja, no período analisado foram produzidas mais dissertações do que teses sobre a Pedagogia da Alternância.

Quanto às regiões do país e instituições de ensino superior em que os trabalhos foram publicados, os seguintes dados foram sistematizados:

QUADRO 2: Instituições de Ensino Superior (por região) em que os trabalhos sobre Pedagogia da Alternância foram produzidos

REGIÃO	IES	TESE	DISSERTAÇÃO	TOTAL
NORTE	Universidade Federal de Rondônia	-	2	2
	Universidade Federal de Tocantins	-	3	3
	Universidade Federal do Pará	1	9	10
	Universidade Federal do Amazonas	1	1	2
	Universidade Federal do Amapá	-	1	1
	Instituto Federal do Pará	-	1	1
TOTAL		2	17	19
NORDESTE	Universidade Federal da Bahia	1	2	3
	Universidade Federal do Ceará	3	1	4
	Universidade Federal de Pernambuco	2	1	3
	Universidade Federal de Sergipe	-	1	1
	Universidade Estadual de Feira de Santana	-	1	1
	Universidade Estadual do Maranhão	-	2	2
	Universidade Estadual da Bahia	1	1	2
	Universidade Federal do Recôncavo Baiano	-	2	2
	Universidade Federal do Piauí	-	1	1
	Universidade de Pernambuco	-	1	1
TOTAL		7	13	20
CENTRO OESTE	Universidade Federal de Goiás	-	2	2
	Pontifícia Universidade Católica de Brasília	-	1	1
	Universidade de Brasília	1	-	1
	Universidade Estadual do Mato Grosso	-	1	1

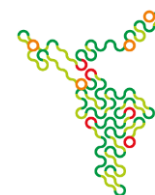


	Universidade Estadual de Goiás	-	1	1
	Universidade Federal do Mato Grosso	1	-	1
TOTAL		2	5	7
SUDESTE	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	4	12	16
	Universidade Federal de Viçosa	-	9	9
	CEFET- Minas Gerais	-	1	1
	Universidade Federal do Espírito Santo	2	4	6
	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	-	1	1
	Universidade Federal de Minas Gerais	-	3	3
	Faculdade Vale do Cricaré	-	2	2
	Universidade Federal Fluminense	-	1	1
	Instituto Federal do Espírito Santo	-	1	1
TOTAL		6	34	40
SUL	Universidade Estadual de Maringá	-	2	2
	Universidade Estadual de Ponta Grossa	-	1	1
	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	1	1	2
	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	1	7	8
	Universidade Federal do Paraná	-	1	1
	Universidade de Santa Cruz do Sul	-	2	2
	Universidade Federal de Santa Catarina	3	3	6
	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	-	2	2
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	-	3	3
	Centro Universitário Franciscano do Paraná	-	1	1
	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	-	5	5
	Universidade Federal de Santa Maria	1	4	5
	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2	-	2
	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	-	3	3
	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	-	1	1
TOTAL		8	36	44

Fonte: Dados de pesquisa (2016)

O Quadro 2 mostra que na região norte foram produzidos 19 trabalhos, sendo 2 teses e 17 dissertações. A Universidade do Pará se destaca nesta região, com 10 dos trabalhos desenvolvidos. No norte do Brasil, Pará é o estado que mais possui Ceffa; há neste estado 26 Casas Familiares Rurais. Com tantas experiências, é de se esperar que seja um estado que se destaca na produção de pesquisa a respeito da Pedagogia da Alternância. Nos estados do Acre e de Roraima não foram encontrados trabalhos sobre a temática. Há que se destacar que no primeiro há apenas uma Escola Família Agrícola e no segundo estado não há Ceffa instalado.

Na região nordeste foram produzidos 20 trabalhos, sendo 7 teses e 13 dissertações. Esta produção está distribuída de maneira equilibrada entre instituições de ensino superior dos estados de



Pernambuco, Ceará, Sergipe, Maranhão e Piauí. Há um destaque para a Bahia, onde há 8 trabalhos publicados e 32 Escolas Famílias Agrícola. Nesta região, o estado que mais possui Ceffa é o Maranhão, com 18 Casas Familiares Rurais e 20 Escolas Famílias Agrícolas, porém apresenta apenas 2 trabalhos publicados. Os estados de Alagoas, Paraíba e Rio Grande do Norte não possuem Ceffas e não foram encontradas publicações sobre a temática no período. Embora Pernambuco também não possua Ceffa, 4 trabalhos foram produzidos neste estado.

A região centro-oeste é a que possui o menor número de Ceffas: 8 Escolas Famílias Agrícolas. Os 7 trabalhos produzidos neste estado estão divididos de forma equilibrada entre Goiás, Mato Grosso e Distrito Federal. No Mato Grosso do Sul não foram encontrados trabalhos sobre a temática no período.

Na região sudeste foram produzidos 40 trabalhos, sendo 6 teses e 34 dissertações. Nesta região três instituições de ensino superior se destacam: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com 16 trabalhos produzidos, Universidade Federal de Viçosa (UFV) com 9 trabalhos produzidos e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com 6 trabalhos.

Minas Gerais também é um estado que possui uma grande produção sobre a temática, totalizando 14 trabalhos no período. São Paulo não possui nenhum trabalho produzido sobre a temática no período. Apesar de não possuir Ceffa, isto pode causar estranheza porque São Paulo abriga muitos cursos de pós-graduação, recebendo estudantes de todo o Brasil.

A região Sul abriga o estado do país que mais possui Ceffa em funcionamento: são 41 Casas Familiares Rurais no Paraná. Mesmo sendo a segunda região com o maior número de programas de pós-graduação, é a região que mais possui publicações sobre a Pedagogia da Alternância: 44 trabalhos, sendo 8 teses e 36 dissertações. As instituições que se destacam na produção de pesquisas sobre a temática são: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) com 8 trabalhos, Universidade Federal de Santa Catarina com 6 trabalhos, Universidade Estadual do Oeste do Paraná com 5 trabalhos e Universidade Federal de Santa Maria com 5 trabalhos.

Quanto às temáticas que foram identificadas nos trabalhos desenvolvidos no período de 2007 a 2015, as mesmas foram agrupadas conforme segue:



QUADRO 3 – Trabalhos produzidos de acordo com as temáticas

TEMÁTICAS	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
Desenvolvimento do Meio	1	18	19
Formação Integral	7	35	42
Alternância	14	46	60
Associação Local	3	4	7

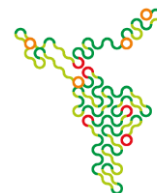
Fonte: Dados de pesquisa (2016)

O Quadro 3 mostra que, dos 130 trabalhos encontrados, 19 tratam da temática Desenvolvimento do Meio. No geral, estes trabalhos relacionam positivamente a Pedagogia da Alternância ao desenvolvimento local, afirmando que a formação do jovem pode contribuir para o desenvolvimento da agricultura familiar e de práticas agroecológicas em suas propriedades. Afirmam que a pedagogia da alternância também possui potencial para contribuir para a reprodução e sucessão familiar.

Os trabalhos que abordam questões relacionadas a Formação Integral do jovem totalizam 42. Tais trabalhos enfatizam, sobretudo, a questão do ensino médio integrado à educação profissional, considerando que a Pedagogia da Alternância é uma alternativa pertinente para essa oferta no campo. Também abarca trabalhos que enfatizam o protagonismo juvenil e a implementação dos projetos profissionais de vida dos jovens que são desenvolvidos nos Ceffas durante o período de formação e aplicados em seus meios sócio familiares. Além disso, há trabalhos que discutem a relação trabalho e educação e como esta se apresenta no contexto da Alternância.

A maioria dos trabalhos produzidos no período pesquisados, ou seja, 60 trabalhos, tem como temática central a Alternância. Estes trabalhos tratam dos pressupostos teóricos-metodológicos, dos fundamentos filosóficos da Pedagogia da Alternância, das diversas práticas pedagógicas realizadas neste contexto nas variadas áreas do conhecimento. Além disso, alguns trabalhos tratam da concepção, formação e atuação dos monitores nos Ceffas e outros, ainda, tratam do histórico e projeto das instituições que trabalham por alternância e os significados deste para as comunidades em que estão inseridas.

A temática que menos agrega trabalhos, apenas 7, refere-se a Associação Local. Estes trabalhos enfatizam a formação, a função e a atuação da Associação Local, as parcerias realizadas para manutenção dos Ceffas, assim como os processos de gestão e decisão. Também há trabalhos que abordam a participação das famílias no processo educativo, assim como dos demais agentes



formativos. Ainda há trabalhos que apontam a contribuição da Pedagogia da Alternância na formação dos jovens de modo que estes possam ter maior participação social em seu meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

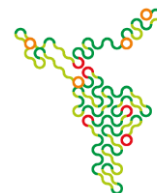
Este estudo que teve a pretensão de complementar um levantamento já realizado a respeito das pesquisas feitas sobre a Pedagogia da Alternância no meio acadêmico indicou que as temáticas estudadas no período de 1969 a 2006 seguem fazendo parte da agenda de estudos. São elas: Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento, Processos de Implantação de Ceffas no Brasil, Relação entre Ceffas e Famílias.

Embora no presente estudo se tenha optado por outro tipo de classificação das temáticas, tomando como referência os pilares que sustentam o trabalho realizado no contexto da Pedagogia da Alternância, percebeu-se que as temáticas elencadas no estudo anterior estão também inseridas nestes pilares.

Confirmou-se que no período de 2007 a 2015 houve um aumento significativo da produção sobre a Pedagogia da Alternância, sendo que a maior parte das pesquisas enfatizaram a própria dinâmica da Alternância, seus fundamentos teóricos-metodológicos, seus instrumentos, sua organização pedagógica. Esta temática era indicada no estudo realizado por Teixeira, Bernartt e Trindade (2208) como merecedora de mais estudos. Portanto, nota-se que pesquisas buscam, pelo menos neste ponto, responder lacunas apresentadas por estudos anteriores.

Não obstante, ainda existem aspectos que merecem estudos mais aprofundados, sobretudo no que se refere à temática Associação Local. Esta lacuna também fora apontada anteriormente quando Teixeira, Bernartt e Trindade (2208) sugeriram pesquisas sobre “os Ceffas e o Estado”. Ademais, outras sugestões poderão ser apontadas a partir da análise qualitativa das pesquisas levantadas por este estudo inicial.

Reafirma-se que este estudo faz parte de uma pesquisa em andamento, que tem por objetivo produzir uma análise sobre as concepções da pedagogia da alternância, bem como as possíveis aproximações e distanciamentos destas concepções com a pedagogia histórico crítica.



Referências

ARCAFAR-SUL. Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil. **Histórico da Arcafar**. Disponível em <<http://www.arcafarsul.gov.br>> Acesso em: 22. jun. 2013.

BEGNAMI, Marinalva Jardim França. Os Ceffas e a Educação do Campo. In: **Revista da Formação por Alternância**. Ano 6, n. 11. Brasília: Unefab, julho, 2011.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na pedagogia da alternância. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2012.

MARIRRODRIGA, Roberto Garcia; CALVÓ, Pedro Puig. **Formação em Alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Argentina: Colección AIDEFA, 2010.

SILVA, L. H. da. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: a experiência brasileira. In: **Sísifo** - Revista de Ciências da Educação. n. 5. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, jan/abr, 2008.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, 2008, p. 227-242.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLAS DO BRASIL. **Finalidades da Unefab**. Brasília: Unefab, 2013. Disponível em <<http://www.unefab.org.br/p/organizacao.html?m=1>>. Acesso em 22. mar. 2017.

_____. **Mapa dos Ceffas – Centros Familiares de Formação por Alternância do Brasil**. Brasília: Unefab, 2009. Disponível em <http://www.unefab.org.br/p/efas_3936.html?m=1>. Acesso em 22. mar. 2017.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO

Maria Lemos da Costa¹

Resumo: Este trabalho traz para reflexão as contribuições do estudo de caso etnográfico sobre as práticas pedagógicas de professores que atuam na Educação do Campo. Tivemos como questão norteadora: como a perspectiva metodológica do estudo de caso etnográfico contribui para compreendermos as práticas pedagógicas dos professores da Educação do Campo? Esta pesquisa foi realizada com dez professores em uma Escola Família Agrícola do Piauí que desenvolve um ensino com a Pedagogia da Alternância. A análise se subsidia nos estudos de: André (2008), Arroyo (2012), Angrosino (2009), Franco (2016), Gimonet (2007), Jesus (2011), Matos (2011), Arroyo, Caldart e Molina (2009), Rocha (2010), dentre outros que deram embasamento para as discussões teórico e metodológico. Para a construção dos dados, tivemos como instrumentos, a observação participante e a produção de diário de formação, os quais possibilitaram fazer uma análise descritiva e interpretativa das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação do Campo, bem como dos saberes que possibilitam respeitar a cultura dos camponeses. Os resultados da pesquisa evidenciaram a importância dessa metodologia de pesquisa para realizarmos um estudo a partir do cotidiano da prática, evidenciando-a como espaço de construção de saberes, trazendo contribuições para um ensino pautado nas vivências e na cultura dos camponeses, o que implica em uma pedagogia que valoriza os aspectos socioculturais locais, aspectos contemplados na Pedagogia da Alternância.

Palavras-chave: Etnografia. Práticas Pedagógicas. Pedagogia da Alternância.

PEDAGOGICAL PRACTICES OF THE FIELD TEACHERS: AN ETHNOGRAPHIC CASE STUDY

Abstract: This paper reflects on the contributions of the ethnographic case study about the pedagogical practices of field teachers. It is based on a guiding question: how does the methodological perspective of the ethnographic case study help to understand the teachers' pedagogical practices in the field Education? This research was done with ten teachers in an Agricultural Family School of Piauí. This school develops an alternation pedagogy teaching method. The analysis is supported in the studies of: André (2008), Arroyo (2012), Angrosino (2009), Franco (2016), Gimonet (2007), Jesus (2011), Matos (2011), Arroyo, Caldart and Molina Rocha (2010), and others authors. As instruments to data collecting it was used the participant observation and the formation diary production, which helped to make a descriptive and interpretative analysis of pedagogical practices developed in the Education of the Field, as well as the knowledge that make possible to respect the local community culture. The research results evidenced the importance of this methodology to carry out a study based on the daily practice, emphasizing it as a space for the construction of knowledge. So, it brings

¹Mestre e Doutora em Educação, Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí do Centro de Ciências da Educação do Departamento de Métodos e Técnicas – UFPI/CCE/DMTE de Teresina – Piauí – Brasil. Email – marialc08@yahoo.com.br.



contributions to an education based on the experiences and the dwellers' way of life, which implies a pedagogy that takes into account the local sociocultural aspects, which is included in the Alternation Pedagogy.

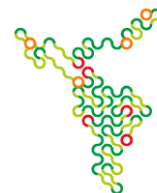
Key words: Ethnography. Pedagogical practices. Pedagogy of the Alternation

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa na modalidade da pesquisa etnográfica com um estudo de caso etnográfico, focando a prática pedagógica desenvolvida por professores em uma escola do campo. Realizada com dez professores em Escola Família Agrícola - EFA Soinho, localizada na zona rural do município de Teresina – Piauí - Brasil. Neste trabalho discorreremos sobre as contribuições do estudo de caso etnográfico, como opção metodológica para as pesquisas em educação, destacando a sua importância para compreendermos as práticas pedagógicas na Educação do Campo.

Partimos da seguinte questão norteadora: Quais as contribuições do estudo de caso etnográfico na pesquisa para compreendermos as práticas pedagógicas de professores da Educação do Campo? Trazendo como objetivo geral: analisar as contribuições do estudo de caso etnográfico para compreendermos as práticas pedagógicas de professores da Educação do Campo; específicos: discutir as perspectivas teóricas e metodológicas do estudo de caso etnográfico e identificar as contribuições dessa metodologia para a análise descritiva e interpretativa das práticas pedagógicas. Assim, produzirmos conhecimento que possibilite relacionar os estudos etnográficos com as práticas pedagógicas, trazendo à importância para as pesquisas em educação.

Com o estudo de caso etnográfico foi possível perceber elementos do cotidiano dos professores da Educação do Campo no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. O que revelou saberes, modos de vida, cultura escolar, metodologias diversificadas que promovem o encontro entre saber popular, saber escolar e saber científico numa relação dialógica entre a escola e a comunidade. Assim, anunciando as especificidades da Educação do Campo para promoção de ensino pautado no protagonismo dos camponeses, no fortalecimento da sua cultura, dos valores e princípios que os identificam como sujeitos de direitos.



2 Perspectivas teóricas e metodológicas do estudo de caso etnográfico

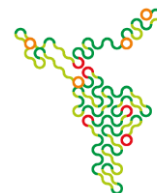
Dedicar tempo para realizar uma pesquisa significa a busca pelo conhecimento, pela aprendizagem, pela sabedoria, pela descoberta, pelo novo, para conceber novas formas de ver e de pensar a sociedade em suas relações sociais e históricas. Para uma interpretação aprofundada e criteriosa da realidade pesquisada, a metodologia se constitui de suma importância.

Ao optarmos pelo estudo de caso etnográfico, entendemos que tudo parece ter sentido: os gestos, as palavras, as imagens, que possibilitam rememorar o passado, os diálogos e tantos outros meios, com os quais podem interagir pesquisador e pesquisados. Essa interação resultou na percepção das práticas pedagógicas dos professores da Educação do campo e, a partir da observação de tais práticas, foi possível descrever, analisar e compreender as suas nuances dentro de um contexto.

Para André (2008), o estudo de caso possui relevância na produção do conhecimento, pois tem base nas vivências, nas relações contextuais dos sujeitos, possibilitando ao pesquisador fazer desde a descrição densa de um fenômeno à compreensão do mesmo em suas múltiplas relações. Vale ressaltar a relação do estudo de caso etnográfico com a perspectiva da etnografia, no sentido de dar voz aos sujeitos, da inclusão do pesquisador na vida social e cultural dos sujeitos pesquisados. Traz possibilidades de se assimilar, interpretar, descrever e fazer uma análise holística da cultura, compreendida como “[...] um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas” (MATOS, 2011, p. 50).

Partindo desses pressupostos, realizamos uma análise descritiva, interpretativa e crítica dos conteúdos imitados pelos participantes e observados na estadia no campo de pesquisa, em suas várias relações com o objeto de estudo. A partir da base teórica epistemológica desta pesquisa, buscamos, por meio da análise dos dados, apresentar subsídios que possibilitem pensar sobre a hegemonia que orienta o modelo de educação proposto aos camponeses e vislumbrar o rompimento com os padrões de universalidade das práticas pedagógicas, estabelecer relações entre o sistema social mais amplo e a problematização de questões relacionadas à reprodução social e às desigualdades no âmbito educacional.

Partimos do pressuposto de que a pesquisa inicia com uma relação dinâmica entre a realidade, o pesquisador e o participante, sendo possível estabelecer um diálogo holístico que envolve o objeto de estudo em suas amplas dimensões, sendo o ambiente natural uma fonte direta na construção dos



dados. Com fundamento nessa compreensão, buscamos dados que nos possibilitaram apreender o cenário natural e as relações sociais dos partícipes que nele estão inseridos como um todo, conhecendo suas experiências, seus valores, seus princípios, sua cultura e seus modos de contar as suas vivências nas inter-relações com o meio social. Todas essas vertentes foram consideradas neste estudo para a análise dos dados sobre a formação de professores da Educação do Campo (COSTA, 2017), na relação com o estudo de caso etnográfico, destacando para este trabalho as práticas pedagógicas.

A Escola Família Agrícola (EFA) Soinho é instituição de referência em educação, que objetiva atender às concepções de Educação do Campo, no Piauí e até no Brasil, por desenvolver um ensino pautado no cotidiano dos camponeses. A EFA trabalha com a Pedagogia da Alternância (PA), que possibilita ao aluno uma educação que vislumbra a formação integral do ser humano, alternando tempo escolar e tempo comunidade.

Essa especificidade a caracteriza como um caso particular, com singularidades em suas práticas pedagógicas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, de modo que merece um estudo para compreendermos tal particularidade. Esse diferencial nos motivou à opção metodológica pela perspectiva da pesquisa etnográfica – estudo de caso etnográfico –, no qual o pesquisador interage com os partícipes, com um contato direto no espaço da pesquisa, fazendo uma descrição cultural dos povos em suas várias manifestações, revelando costumes, crenças e tradições de uma sociedade, grupo e/ou comunidade, em que os seres humanos são apreendidos como construtores sociais e históricos por meio da cultura que revela modos de vida.

Para André (2008), o estudo de caso etnográfico se tornou importante referencial teórico nas pesquisas que envolvem o cotidiano do processo educativo, por realizar uma descrição densa e por permitir adentrar no campo da pesquisa e observar as nuances das múltiplas relações que entrelaçam o modo de se ver e de se sentir a realidade das pessoas envolvidas no estudo de um caso específico.

O estudo de caso etnográfico possibilitou a compreensão mais detalhada do fenômeno em estudo, visto que o pesquisador se encontra no ambiente no qual acontecem os fatos. Para André (2008), as vantagens de um estudo de caso etnográfico são a possibilidade de se fornecer uma visão profunda, ampla e integrada de um fenômeno; a capacidade de se retratar situações da vida real, sem prejuízos de sua complexidade; e o potencial de contribuição aos problemas da prática educacional.



Dessa forma, ao adentrar no campo da pesquisa, tivemos a preocupação de fazer uma análise do objeto de estudo. Na realização da pesquisa, permanecemos na EFA Soinho pelo período de um ano e meio (junho de 2015 a dezembro de 2016), tempo necessário para sistematizar os dados que respondem ao problema de estudo. Vale ressaltar que esses dados foram construídos a contar das experiências observadas por meio dos instrumentos: da observação participante e também por meio do questionário perfil, da escrita do memorial e da realização da entrevista semiestruturada, considerando as múltiplas relações nas quais os partícipes estão imersos.

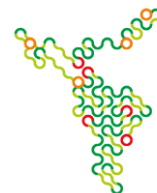
Neste trabalho, os dados analisados e descritos se referem à observação participante registrada no diário de campo sobre o desenvolvimento da prática pedagógica. Isso possibilitou uma descrição detalhada das vivências dos professores da Educação do Campo no desenvolvimento das práticas pedagógicas observadas pela pesquisadora a partir de um estudo de caso etnográfico como opção metodológica.

3 Dispositivos da pesquisa: instrumentos de construção dos dados

Os instrumentos são importantes para a construção dos dados. E, para esta pesquisa, selecionamos os seguintes: observação participante com o uso do diário de campo, memorial de formação e entrevista semiestruturada. Por meio destes, buscamos conhecer aspectos relacionados à formação de professores da Educação do Campo na produção e na valorização dos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica (COSTA, 2017), vislumbrando o respeito à diversidade sociocultural.

Iniciamos a construção dos dados pela observação participante, a qual se desenvolveu durante o período em que estivemos na EFA. Na sequência, apresentamos o memorial, conversamos individualmente com cada um sobre a escrita desse documento para a construção dos dados e combinamos uma data para que ele fosse entregue. Neste trabalho, as análises apresentadas são com base na observação participante, tendo o diário de campo como recurso para registrar as observações mediante as interações sociais entre pesquisador e participantes.

Angrosino (2009) define a observação como um ato de perceber um fenômeno e registrá-lo com propósito científico, descrevendo as atividades e as inter-relações dos sujeitos em seu contexto por meio dos sentidos do pesquisador, exigindo registro objetivo para que os dados sejam



sistematizados de forma detalhada e holística. Segundo André (1995, p. 28), “[...] a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.”.

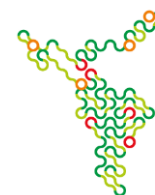
Utilizamos o diário de campo durante a observação participante, no período em que estivemos no *locus* da pesquisa. Esse instrumento, segundo Macedo (2010), é uma técnica para a construção dos dados que se trata, em geral, de um aprofundamento reflexível sobre as experiências vividas no espaço da pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual.

Esse recurso visa apreender de forma profunda e pertinente o contexto do trabalho de investigação científica e se imbrica no próprio objeto, permitindo que nos situemos melhor em torno de suas nuances, além de possibilitar ao pesquisador escrever sobre as diversas relações sociais que envolvem o objeto estudado, fazendo uma descrição densa e uma análise crítico-reflexiva entre o visível e o dizível.

Para Matos (2011), a observação participante se constitui em um instrumento relevante nas pesquisas que trabalham com estudos etnográficos, pois coloca o participante como protagonista da pesquisa, possibilita a imersão na cultura local por um tempo, se tornado um membro. Assim, foi possível fazer uma descrição do contexto da Escola em relação ao desenvolvimento da prática pedagógica de professores da Educação do Campo.

Participamos de várias atividades, tais como: reuniões, culminância de projetos da Escola, Formação Inicial para Monitores (professores) em Pedagogia da Alternância (PA), semana pedagógica, socializações de Plano de Estudo, aulas práticas de campo e atividades em sala de aula, comemorações festivas, dentre outras. Nessas práticas observadas, estávamos fazendo o registro constante dos dados, o que nos possibilitou compreender a dinâmica da EFA, a articulação dos saberes da cultura camponesa no que se refere às tradições da comunidade e à sua economia.

Percebemos, por meio da observação participante - com o registro no diário de campo, e dos diálogos que mantivemos com os professores, com a equipe gestora e os alunos - que as atividades práticas do curso são voltadas para a agricultura familiar, para a sustentabilidade, para a promoção do desenvolvimento do aluno em sua comunidade, conforme é proposto o ensino nas EFAs com a metodologia da PA. O que implica em uma relação entre a vida cotidiana dos camponeses e a escola,



“[...] sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência e assim sucessivamente.” (GIMONET, 2007, p. 29).

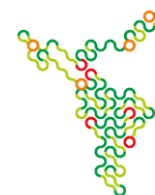
Na observação participante constatamos esse movimento no encontro de saberes por meio da diversidade das práticas pedagógicas, que possibilitam ao aluno fazer essa articulação dos seus saberes culturais com os saberes escolares. Ao descreverem suas práticas os professores da EFA Soinho dissertam sobre o cotidiano dos camponeses e a importância de considerá-lo. O tópico que seguem trazem as contribuições da pesquisa sobre as práticas pedagógicas mediante o estudo de caso etnográfico.

3 Estudo de caso etnográfico e as práticas pedagógicas: contribuições pela pesquisa

A pesquisa desenvolvida possibilitou captar as imagens/impressões do campo de estudo e fazer as interpretações. Por centrar nos fenômenos sociais e culturais das dinâmicas das práticas pedagógicas, decidimos pela nomenclatura prática pedagógica, que se dá pela compreensão, segundo Franco (2016, p. 536), no sentido de práxis, “[...] como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”. Tem a finalidade, segundo a autora, de concretizar processos pedagógicos. Assim esses processos não acontecem em um vazio conceitual, mas que culminam em bases teóricas, em conhecimentos acadêmicos, os quais não podem deixar de considerar os conhecimentos construídos por meio de vivências sociais e culturais.

Partindo dessa compreensão de prática pedagógica, o estudo de caso etnográfico oportunizou fazer uma análise interpretativa e crítica, no contexto organizacional da escola, sobre a concretização desses processos pedagógicos. A Escola Família Agrícola do Soinho (EFA - SOINHO), como é conhecida, destaca-se no Piauí pela sua proposta de ensino, pelas práticas pedagógicas, pois busca atender aos princípios da Educação do Campo, por sua metodologia e por seus trabalhos desenvolvidos.

A proposta teórica e metodológica da Pedagogia da Alternância (PA), aprovada pelo Parecer n. 1 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) do Conselho Nacional de Educação, na EFA possibilita ao aluno articular o ensino com as suas raízes na comunidade, valorizando e respeitando a diversidade sociocultural dos povos do campo, bem como relacionando teoria e prática no processo de ensino e



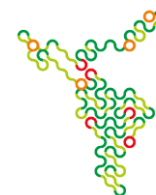
aprendizagem. O que a caracteriza como um caso singular, específico e diferenciado entre as demais escolas agrícolas, tornando-a referência. Esses elementos que a distingue contribuíram para o desenvolvimento desse estudo.

Vale ressaltar que as EFAs com a PA no Brasil, inclusive no Piauí, consolidaram-se por acreditar “[...] no homem do campo e na possibilidade de promover uma educação diferente que resgata o valor da terra, que une formação técnica profissional à formação humanística e que torna o agricultor familiar auto-sustentável”. (JESUS, 2011, p. 67). Nas práticas pedagógicas desenvolvidas, por meio da PA nesse contexto de educação, difere-se em metodologias e conteúdos da educação propostos no ensino regular, promove-se uma educação que possibilita ao aluno fortalecer a sua cultura e os seus vínculos familiares e comunitários na perspectiva de uma formação integral da pessoa.

Isso porque o objetivo das EFAs, segundo Gimonet (1999, 2007), é de promover e desenvolver o espaço do campo, por meio da Educação do Campo, que visa à formação do ser humano como um todo para a promoção do desenvolvimento, criando condições de vida digna, levando em consideração as perspectivas socioeconômicas apresentadas pelas atividades agropecuárias de transformação e pelos serviços existentes nesse contexto, bem como possibilitando o acesso a outras atividades profissionais.

A Pedagogia da Alternância, ao alternar tempo escola e tempo comunidade, se desenvolve na perspectiva, de resgatar o valor da terra, do camponês, de seus valores e princípios, uma metodologia específica, diferenciada, que faz uso de instrumentos e/ou mediações didático - pedagógicas (GIMONET, 1999, 2007; JESUS, 2011) que possibilitam aos professores explorar, nas práticas pedagógicas, temáticas que buscam dar respostas, por meio de problematizações que levam a reflexões sobre as condições de vida, às necessidades dos camponeses.

Com o diário de campo em mãos, dávamos, então, início aos trabalhos de construção dos dados, fazendo visitas periódicas participando de várias atividades, dentre elas: reuniões pedagógicas, socialização do plano de estudo, acompanhamento nas atividades de campo, dentre outras. Uma das primeiras atividades que participamos em sala de aula foi a socialização do Plano de Estudo (PE), que acontece no primeiro dia de cada sessão. O PE, de acordo com Jesus (2011), constitui um meio para o diálogo entre aluno-EFA-família, aproximando os saberes científicos e populares. Os alunos,



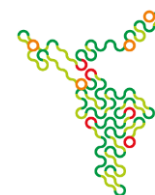
ao término da sessão escolar, são orientados a realizar uma pesquisa na sua comunidade durante a sessão familiar, fazendo uso de entrevistas para amealhar dados sobre determinada temática. Ao retornar, apresentam os resultados.

Os temas são vários, desde os enfoques familiares aos econômicos, e tal atividade revela modos de vida, de produção, de crenças das comunidades dos alunos, o que compreendemos que possibilita ao professor conhecer os camponeses em suas especificidades socioculturais, bem como oportuniza construir dados sobre os saberes da sua cultura. Esses temas servem de base para os professores definirem conteúdos e práticas pedagógicas, buscando desenvolver um ensino que articula saber popular e saber escolar a partir da realidade dos camponeses. Vale ressaltar que para apoiar as práticas em sala de aula, são realizadas intervenções – atividades que buscam apreender melhor as temáticas estudadas –, que acontecem por meio de palestras e de aulas práticas em outras instituições.

Também acompanhamos os professores em várias atividades de campo, tais como: medição de terrenos para a implantação de módulos produtivos, preparo de mudas, poda de plantas, limpeza de módulos, dentre outras atividades que são chamadas na EFA de circuito produtivo. Nessas tarefas, observamos que o diálogo entre professor e aluno se constituía em uma partilha de conhecimentos. Além dessas práticas de campo, acompanhamos os professores nas ações em sala de aula e também em atividades de estudo.

Durante esse ano e meio em que estivemos participando das atividades no *locus* da pesquisa, foi possível compreender a dinâmica de funcionamento da EFA. Ao participarmos dessas atividades, compreendemos “[...] que falar de prática pedagógica é falar de uma concepção de pedagogia [...]” (FRANCO, 2016, p. 540), de como essa se relaciona com a prática docente e com a intencionalidade de um projeto educativo que postula um ensino articulado com o cotidiano dos camponeses.

Juntamente com outros instrumentos, a observação participante nos estudos etnográficos possibilita ao pesquisador participar como membro do grupo, Matos (2011) afirma ser possível por meio desse instrumento o desenvolvimento de análises indutivas, análise de contexto, análise de discurso, análise cultural, análise crítica dentre outras. O que possibilitou durante o tempo em que estivemos no locus da pesquisa, fazer análises da cultura, do contexto em que se insere as práticas pedagógicas.



Na EFA Soinho a rotina das práticas pedagógicas, no contexto da escola, e da prática docente (no espaço da sala de aula) é bem dinâmica. Diariamente, os alunos têm aulas práticas de campo, paralelas às atividades de sala de aula. Também há intervenções externas, como palestras sobre os temas que estão sendo estudados e visitas de estudo em outras instituições, como uma forma de aprofundamentos dos conteúdos.

Mediante esta dinamicidade, podemos afirmar conforme Franco (2016, p. 540) que “[...] a prática pedagógica docente está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos”. As práticas pedagógicas no âmbito da EFA Soinho, trazem uma intencionalidade, uma sistematização e uma contextualização para promover um ensino pautado no protagonismo dos camponeses.

A partir de um ensino contextualizado, “[...] nosso propósito é conceber uma Educação do Campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 27). Faz-se necessário e urgente pensar a educação inserida em um contexto, pautada na formação do ser humano como um todo, no respeito à diversidade sociocultural e à dignidade humana, que inclua essa perspectiva de ensino a todos como direito.

Essa dinamicidade e contextualização do ensino, se dá pela diversidade de instrumentos que os professores fazem uso nas práticas pedagógicas. Esses instrumentos estão presentes nas atividades desenvolvidas pela equipe gestora, professores e alunos. O Quadro 1, a seguir, apresenta a síntese, elencando cada instrumento e a finalidade, construído com base na observação participante e nos estudos de Jesus (2011), Gimonet, (1999, 2007) e do Parecer (BRASIL, 2006).

Quadro 1 – Síntese dos Instrumentos das EFA

Classificação	Instrumentos	Finalidade da atividade na EFA
Instrumentos de pesquisa	Plano de Estudo	Pesquisa da realidade da comunidade dos alunos
	Estágios	Vivência no âmbito profissional com escrita apresentação de relatórios



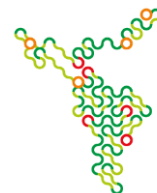
Instrumentos comunicação/ relação	Colocação em Comum	Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa do PE
	Tutoria	Acompanhamento personalizado ao aluno
	Caderno da Realidade	Registro das vivências na sessão familiar e escolar
	Visitas às Famílias	Acompanhamento do desenvolvimento do aluno no meio socioprofissional e familiar
Instrumentos didáticos	Visitas de Estudo	Viagem para locais que objetivam um aprofundamento do PE
	Serão	Atividades livres de integração realizadas à noite pelos alunos e professor do plantão
	Intervenções Externas	Atividades realizadas por pessoas de fora da Escola para aprofundar as temáticas dos PEs
	Projeto Profissional	Construção e apresentação/defesa de um projeto para a execução de um módulo produtivo
	Avaliação Formativa	Processo contínuo baseado nos instrumentos da PA, vendo o desenvolvimento do aluno como um todo

Fonte: Dados construídos com base nas teorias e nos dispositivos empíricos da pesquisa

O desenvolvimento da prática pedagógica com esses instrumentos possibilita relacionar com a teoria e vice-versa, também conhecimento científico e empírico, saber acadêmico e popular, na perspectiva da unidade teoria-prática para estabelecer relações entre a escola e a comunidade.

A observação participante nos possibilitou fazer uma análise interpretativa das práticas pedagógicas da EFA Soinho, compreendemos a importância de uma educação contextualizada, articulada às experiências dos alunos. Segundo Sousa, Melo e Rodrigues (2016), a prática pedagógica deve se tornar uma prática social dialógica, consolidando-se como uma ação política concreta, em que se constroem conhecimentos, refletindo em transformações no desenvolvimento do ser humano.

Esse modelo de educação que considera a diversidade cultural dos camponeses se constitui no ideário da Educação do Campo defendido pelos seus idealizadores, na perspectiva de uma escola que “[...] trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia” (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2009) dos camponeses e de uma educação que, “[...] por querer enfrentar, confrontar e derrotar a escola capitalista, não se deixa enredar pelos muros da Escola e muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 330), desenvolvendo outros modelos de pedagogias a partir do protagonismo dos sujeitos do campo (ARROYO, 2012).



Essas perspectivas educativas são confirmadas na EFA Soinho quando são desenvolvidas, por meio da PA, várias práticas pedagógicas que vão do ambiente da sala de aula ao contexto das famílias em suas comunidades, vislumbrando uma formação integral do ser humano. Ao trabalhar conteúdos com fundamento na realidade dos camponeses possibilita maior interação e aprendizagem significativa, bem como a formação como um todo. Esse modelo de educação protagonizado pelas EFAs revelou-se como um dispositivo, hoje com amparo legal, em modalidade de educação que fez e faz nascer a esperança de uma educação para todos.

Considerações finais

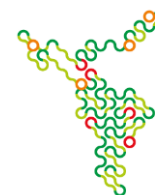
O estudo nos revelou a importância da pesquisa com os estudos etnográficos para compreensão das práticas pedagógicas. Nessa relação metodologia e objeto de estudo, vemos emergir as contribuições da pesquisa com o estudo de caso etnográfico. A análise traz aspectos que fazem da prática pedagógica de professores da Educação do Campo um espaço de diálogo entre saberes, de valorização da cultura, de promoção de uma educação pautada no cotidiano dos camponeses.

Essa compreensão e interpretação se devem, ao um estudo orientado pelas vivências dos pesquisados em seu contexto natural, no qual o pesquisador esteve inserido, como um participante. Com a observação participante foi possível descrever de forma densa a dinâmica do cotidiano da prática pedagógica na EFA Soinho. O que implicou em conhecimento sobre os diversos saberes dos camponeses que são mobilizados na prática e como se articulam aos saberes escolares.

A partir das análises, aprendemos que os professores da Educação do Campo, no desenvolvimento da prática pedagógica alicerçada na cultura dos camponeses, indicam mecanismos que contribuem para a produção de saberes como uma construção sociocultural. Essa prática é tecida pelas relações sociais entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem ao relacionar saber popular e saber científico, trazendo outras pedagogias para outros sujeitos (ARROYO, 2012). Entendemos que este modelo de educação proposto na EFA, ao utilizar a metodologia orientada pela PA, busca a formação do ser humano como um todo e fortalece a sua identidade sociocultural.

Referências

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber, 2008.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

_____. Parecer CNE/CEB, n. 1/2006. **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>. Acesso em: 27 dez. 2016.

COSTA, M. L. da. **Professores da Educação do Campo**: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica. 2017. 261f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Centro de Ciências da educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 19-64.

FRANCO, M. A. R. S Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estudos. Pedagógicos**. (on-line), Brasília, v 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: [HTTP//dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353](http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353). Acesso em: 27set. 2017.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1999. **Anais...** Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

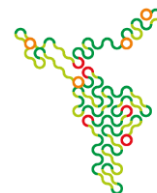
_____. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris, FR: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – AIMFR, 2007.

JESUS, J. G. **Formação de professores na pedagogia da alternância**: saberes e fazeres do campo. Vitória, ES: GM, 2011.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber, 2010.

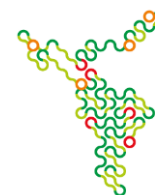
MATOS, C. L. G. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: _____.; CASTRO, P. A. (Org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 25-50. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 09 set. 2017.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da licenciatura em Educação do Campo da universidade de Brasília. In: XV Encontro nacional de



didática e prática de ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 369-388.

SOUSA, A. P. F.; MELLO, R. M. V.; RODRIGUES, J. A. Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola. **Revista Brasileira educação campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 402-427, fev. 2016.



PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS (EFAS) DO PIAUÍ: PLANO DE ESTUDO, ENQUANTO MEDIAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Maria Raquel Barros Lima¹

Luana Vieira de Sousa²

Patrícia Sara Lopes Melo³

Resumo: O movimento da alternância das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (EFAs), em sua trajetória de afirmar-se como possibilidade viável de educação com os sujeitos do campo, se propõe a potencializar o protagonismo desses sujeitos em seus processos de produção do conhecimento científico articulado aos saberes cotidianos camponeses. Neste horizonte, o trabalho tem como questão analisar como o Plano de Estudo (PE) da Pedagogia da Alternância articula os saberes socioculturais, técnicos e o conhecimento científico na formação dos educandos. O PE intenciona mediar uma formação, problematizadora e crítica nos processos formativos nas EFAs do Piauí. Os participantes neste trabalho foram os membros da equipe da Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI). A trajetória metodológica aconteceu através de duas (02) rodas de conversa e entrevista semiestruturada. Para análise de dados, utilizou-se a análise do discurso na perspectiva bakhtiniana. O aporte teórico fundamentou-se em García-Marirrodriaga (2010), Jesus (2011), Silva (2003), Orlandi (2005), Brait (2005), Freire (1987) entre outros. A relevância do trabalho aqui apresentado possibilita a contribuição em promover maior visibilidade à Pedagogia da Alternância, e em especial o Plano de Estudo como mediador entre as práticas educativas e o conhecimento científico formal a partir da perspectiva da AEFAPI, como associação responsável pela animação técnica e pedagógicas das EFAs no estado.

Palavras chave: Prática Educativa. Pedagogia da Alternância. Plano de Estudo.

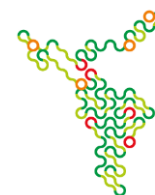
THE ALTERNATION PEDAGOGY OF THE AGRICULTURAL FAMILY SCHOOLS OF PIAUÍ (EFAS): THE STUDY PLAN AS MEDIATOR OF THE EDUCATIONAL PRACTICE

Abstract: The Agricultural Family Schools of Piauí (EFAs), which work as an educational alternation model, has attempted to assert itself as a viable alternative of education for the subjects of the rural

¹Graduada em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Acupuntura pela Faculdade Maranhense São José dos Cocalis (FMSFC). Mestranda em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora e Secretária Executiva da Associação Regional das Escolas Famílias agrícolas do Piauí - AEFAPI/ Teresina-Brasil.

²Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Mestranda no curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de José de Freitas (PI) –Brasil.

³ Professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Piauí (Picos – PI). Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina/Brasil.



areas. The purpose of these kind of school is to potentialize the protagonism of its scientific knowledge production processes connected to the common sense of their subjects. In this perspective, this work aims to analyze how the Study Plan (PE) of the Alternation Pedagogy articulates the sociocultural, technical and scientific knowledge in the students' formation. The EP intends to mediate a problematizing and criticizing training process in the EFAs of Piauí. This research took place with the members of the Regional Association of Agricultural Families Schools of Piauí (AEFAPI). An interview and chatting circles were used as a working methodology and the Bakhtinian perspective was used to analyze the data collected in the research. The theoretical contribution was based on GarcíaMarirrodriga (2010), Jesus (2011), Silva (2003), Orlandi (2005), Brait (2005), Freire (1987) among others. This work makes possible the contribution to promote a greater visibility to the Alternation Pedagogy, and in particular, to the Study Plan as mediator between educational practices and formal scientific knowledge, based on the perspective of the AEFAPI agents, as an association responsible for technical and pedagogical support of EFAs in the state of Piauí.

Keywords: Educational Practices. Alternation Pedagogy. Study Plan.

Introdução

O movimento da alternância das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (EFAs), em sua trajetória de afirmar-se como possibilidade viável de educação com os sujeitos do campo, se propõe a potencializar o protagonismo desses sujeitos em seus processos de produção do conhecimento científico articulado aos saberes cotidianos camponeses. Neste horizonte, o trabalho tem como questão analisar como o Plano de Estudo (PE) da Pedagogia da Alternância, segundo a compreensão da Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI), articula os saberes socioculturais, técnicos e o conhecimento científico na formação dos educandos. O PE intenciona mediar uma formação, problematizadora e crítica nos processos formativos nas EFAs do Piauí. Os partícipes neste trabalho foram os sujeitos que compõem a equipe da AEFAPI. A trajetória metodológica aconteceu através de duas (02) rodas de conversa e entrevista semiestruturada. Para análise de dados, utilizou-se a análise do discurso na perspectiva bakhtiniana fundamentada na leitura de Beth Brait (2005) e outros que discutem esta abordagem.

A proposta da Pedagogia em Alternância, representa uma alternativa de educação no concerne a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96 no art. 28, ao referir-se a educação dos povos camponeses, fazendo referência as adaptações necessárias, no que diz respeito a matriz curricular, as metodologias entre outros elementos necessários a promoção de formação qualitativa dos jovens camponeses.

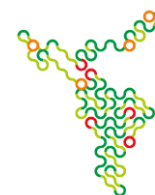


A Pedagogia da Alternância trabalha especificamente com mediações pedagógicas (JESUS, 2011), que em articulação compõem a proposta educativa de acompanhamento dos educandos. São 12 instrumentos, conforme especificado no Quadro 1:

Quadro 1 – Instrumentos da Pedagogia da Alternância

PLANO DE ESTUDO	Integra os espaços, tempos e saberes (p. 81)
COLOCAÇÃO EM COMUM	Socialização e sistematização das questões levantadas pelo Plano de Estudo (p. 82)
CADERNO DA REALIDADE	Local de registro de suas reflexões acerca da realidade (p. 83)
VIAGEM E VISITA DE ESTUDO	Propostas vivenciais de formação (p. 84)
ESTÁGIO	[...] oportuniza ao aluno vivenciar experiências em outras localidades, conhecer trabalhos, aprender na prática e melhorar sua ação na propriedade e até mesmo na escola. (p. 84)
SERÕES	[...] são espaços tempos de reflexão, integração, atividades artísticas, debates, que ocorrem em sessões noturnas e que favorecem a realização de diversas atividades com os alunos. (p. 86)
VISITA ÀS FAMÍLIAS	Trata-se de um momento de troca de ideias sobre questões sociais, pedagógicas, agrícolas, ligadas diretamente ao meio familiar e escolar do aluno. (p.86)
CADERNO DE ACOMPANHAMENTO	Por meio dele é possível dialogar entre as aprendizagens construídas nesses dois espaços tempos: família e a escola. (p. 86)
TUTORIA	[...]acompanhamento personalizado, proporcionado mais de perto aos educandos. (p. 87)
PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM	Documento de conclusão do curso técnico profissionalizante nas Escolas Família Agrícola – EFAs
ATIVIDADE RETORNO	São experiências, atividades concretas que serão realizadas na comunidade, meio sócio profissional e/ou família. (p. 87)
AVALIAÇÃO	Avaliação dos processos de aprendizagem dos alunos de forma integral

FONTE: JESUS (2011, p.86). Formação de professores na pedagogia da alternância.



Essas mediações se propõem a materializar os princípios que sustentam essa pedagogia, como proposta de rupturas com sistemas fundamentados em paradigmas tradicionais liberais tecnicistas, presentes de forma mais incisiva na década de 60 quando a Pedagogia da Alternância se insere no Brasil.

Objetivando a ruptura com o modelo urbanocêntrico de formação nas escolas do campo, a proposta da alternância insere-se no Piauí em 1986, trazida pelo padre Humberto PietroGrande. Afirmando-se como alternativa viável para uma Educação do Campo de forma comprometida com a formação integral dos jovens, potencializando o desenvolvimento local, sendo esses dois elementos consubstanciados a partir da alternância e da associação local, composta pelas famílias (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 65). As mediações educativas, que possuem a função de materializar a formação em alternância, Jesus (2011) pontua de maneira incisiva que

Para efetivação de uma práxis que alterna períodos de aprendizagem no meio sócio profissional, na família e na escola. Para efetivação dessa práxis ela faz uso de mediações, que lhes são específicas e que contribuem para articulação entre comunidade, pedagogia e que contribuem para articulação entre comunidade, pedagogia, formação integral e profissionalização. [...] a ideia de mediação nos propõe uma ruptura com essa perspectiva tecnicista [grifo meu] e se aproxima dos pressupostos da Alternância como metodologia das relações mediadas pelos sujeitos e seus contextos sócio históricos. (JESUS, 2011, p. 80)

No universo de variadas experiências e vivências, a pluralidade que representa cada localidade de origem dos educandos, o Plano de Estudo, como elemento problematizador da realidade das famílias, sistematizados em eixos temáticos no Plano de Formação, assume condição de mediação formativa que articula prática educativa e saberes formais próprios do espaço escolar.

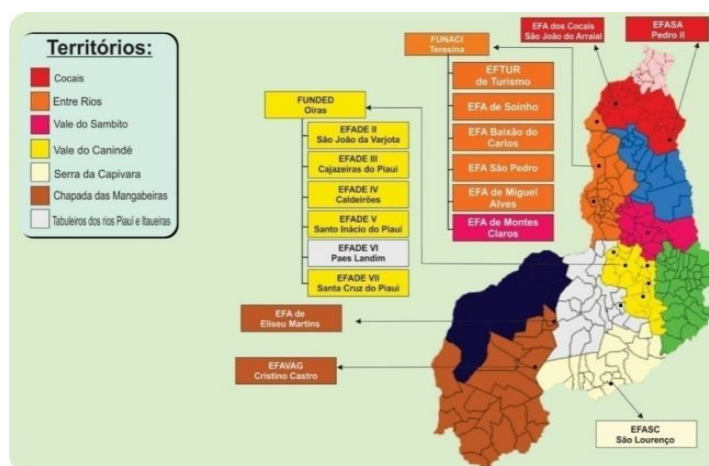
A dinâmica do dialogismo evocado pela mediação educativa promove o entendimento de que os sujeitos falam a partir do chão que pisam, de suas realidades, suas lutas e conquistas, sobretudo, existindo, portanto, a presença do sujeito discursivo (FERNANDES, 2007) que expressasse enquanto sujeito situado no contexto sócio, histórico e ideológico.

A AEFAPI, fundada em 2004, pelas fundações e associações que respondem institucionalmente pelas EFAs, objetiva prestar assessoria técnica e pedagógica as 17 EFAs, visibilizadas na figura 1, no estado do Piauí. O trabalho cotidiano, é desenvolvido por uma equipe com quatro (4) educadores, e conselho administrativo formado pelos seus pares de forma equitativa



e democrática, eleito em assembleia. Possui estatuto e regimento próprio, o que lhe confere autonomia pedagógica e administrativa.

Figura 1 – Mapa com a localização Territorial das EFAs Piauí



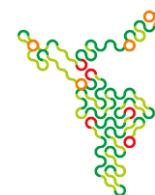
Fonte: AEFAPI

Como se percebe, a atuação da AEFAPI se apresenta de certa forma bem delimitada geograficamente. Abrangência que remete ao comprometido e olhar diversificado, tendo em vista as especificidades territoriais onde se encontram situadas as EFAs.

O Plano de Estudo: perspectiva da associação regional das EFAs do Piauí

O Plano de Formação, construído com base na realidade das famílias, estas participando inclusive de sua sistematização conjuntamente com educadores/monitores e comunidade, pontuam os eixos temáticos condizentes com a realidade dessas famílias, a serem observados, problematizados e vivenciados, na dinamicidade do Plano de Estudo. Esta compreensão, da relevância do Plano de Formação para consubstanciar o Plano de Estudo é tranquilo para os sujeitos que integram a AEFAPI. Este ponto se confirma na fala dos mesmos, quando se referem ao surgimento do Plano de Estudo, “[...] ele surge a partir do Plano de Formação... mas, o principal primeiro é o Plano de Formação.” (Sujeito 1)

Contudo, ao pontuar que “[...] o Plano de Estudo é vida! (Sujeito 2), instauram situações que desvelam conflitos no que se refere aos possíveis engessamentos que a literatura que norteia este



elemento, pode se configurar, quando afirmam que é vida, pode se compreender que os sinais que remetem a assertiva encontram-se em conflito, ou seja, pode-se vislumbrar sinais que indiquem ausência de vida.

Os pressupostos teóricos possuem a função de orientar os direcionamentos, os princípios que fundamentam a Pedagogia da Alternância, porém, nas falas dos sujeitos, em alguns momentos são categóricas em colocar sobre a distância que existe entre o teórico e o prático, exaurindo dessa forma, os sinais de vida que dinamizam o Plano de Estudo.

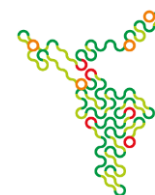
Materializado a partir do Plano de Formação, o Plano de Estudo nas EFAs assume práxis educativa. O que o torna crucial na compreensão da Pedagogia da Alternância. Dessa forma, o Plano de Estudo em conformidade com seus pressupostos teóricos deve possibilitar uma formação que seja fundamentada na realidade de cada território local onde se situa, sem contudo, desconstruir a unidade dos princípios alicerçadores da alternância.

Compreender o Plano de Estudo como um instrumento pedagógico da Pedagogia da Alternância pode ser menos complicado, no sentido da afirmativa de que o [...] Plano de Estudo é uma mediação da Pedagogia da Alternância que integra a vida, o trabalho, a família com a EFA. (Jesus, 2011, p. 81). Esta é uma perspectiva comum entre a maioria dos agentes que corporificam a alternância nas EFAs. Porém, parece que existe um conflito não externado abertamente por parte da AEFAPI, sobre os direcionamentos do Plano de Estudo dentro das EFAs.

A fim de compreender a dinamização desse possível instrumento mediador, tendo em vista o que Orlandi (2005, p. 26) pontua acerca das dimensões que se entrelaçam nos discurso e posturas dos sujeitos que tecem seus discursos velados ou não. É no processo de compreensão que os sentidos se mostram, dessa forma,

O processo de compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem [...] Em suma, a Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentido, como ele está investido de significância para e por sujeitos. (ORLANDI, 2005, p. 26)

Os educadores/monitores assumem um discurso que remete o Plano de Estudo de caráter essencialmente pedagógico. Um instrumento norteador do fazer pedagógico no interior do espaço escolar. A maioria das famílias e educandos, muitos casos, o associam ao instrumental que se constrói



ao final de cada sessão, ou seja, o questionário que conduz a pesquisa realizada pelo jovem no tempo comunidade sobre determinado eixo temático de acordo com organização do Plano de Formação já citado anteriormente. O Plano de Estudo, neste sentido, se configura como um meio de aproximação do ambiente escolar e as vivências cotidianas das famílias.

Esta constatação acerca das possibilidades de entendimento do Plano de Estudo é resultado da experiência a pesquisadora em duas EFAs, como também na AEFAPI desde de 2016. Mesmo compreendendo que o trabalho aqui desenvolvido não diz respeito diretamente aos discurso e sentidos produzidos pelos agentes que dinamizam o Plano de Estudo no dia a dia das EFAs, e sim, compreender os sentidos que são desvelados e até velados para os sujeitos que possuem uma visão geral das Escolas a nível de estado, a AEFAPI.

Como a [...] análise do discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos. (ORLANDI, 2005, p. 66), o Plano de Estudo, perspectiva na fala dos sujeitos da AEFAPI, remete a variados sentidos, sem deixar de observar na leitura de alguns teóricos como, Jesus (2011), entre outros que discutem e fundamentam as discussões em torno da Pedagogia da Alternância, retomam em suas obras este instrumento. O sentido atribuído ao Plano de Estudo por esses agentes, a equipe que compõe a AEFAPI, se confrontam inclusive com os pressupostos teóricos, cuja leitura desenha o Plano de Estudo na dimensão de instrumento pedagógico.

Ao pontuar que:

[...] a desconfiguração do Plano de Estudo na prática das EFAs, ela tá acontecendo quando você...é...vê o Plano de Estudo como um instrumento...(pausa)...aquela folha de pesquisa, daí você desconfigura o Plano de Estudo. Porque o Plano de Estudo, êê...ele...ele é dialógico (ênfase). Ele dialoga com diversa realidades e diversos espaços.Então a disconfiguração...fica...ele fica...o projeto de pesquisa é um instrumento didático pedagógico!....aplicativo...e o instrumento...instrumen...(pausa) o Plano de Estudo é muito maior do que isso aí... (Sujeito 1).

A fala dos sujeitos que assessoram as EFAs, se estabelece como contraponto com outros discursos que se constrói em torno desta mediação pedagógica. A interpretação dos sujeitos da AEFAPI é de que existe um distanciamento no que diz respeito a proposta do Plano de Estudo em problematizar a realidade dos educandos das EFAs. Engessado pela técnica do instrumento didático que é o questionário construído pelos educandos e aplicado pelos mesmos em suas comunidades. Segundo se pontua na concepção dos sujeitos da Associação, esta mediação formativa está além do



que se denominar como instrumento. É como se a condição de instrumento atribuísse ao Plano de Estudo um caráter mais técnico.

A ideia de um instrumental é superada neste discurso da AEFAPI, enquanto associação que acompanha as EFAs em seus processos pedagógicos e técnicos. Nesta perspectiva, o Plano de estudo se desvela em sua essência e intencionalidade mais como uma estratégia que potencializa e promove a realização da formação na modalidade alternância através dos instrumentos como: Colocação em Comum, Tutoria, Serões e assim sucessivamente. A concepção do Plano de Estudo como estratégia, em conformidade com o que assume em seu discurso, os sujeitos da AEFAPI, direcionam as discussões no campo.

A partir da fala dos sujeitos que dinamizam a associação regional, percebe-se uma necessidade de estabelecer a alternância real, tendo em vista que conforme Silva (2003, p. 237) é preciso se questionar acerca da existência de alternância ou alternâncias? A alternância integrativa, que em conformidade com os anseios dos pioneiros franceses fundadores das *Maisons Familiale Rurale* na década de 30, se apresenta como possibilidade concreta de articular espaços, tempos e saberes na dinamicidade formativa dos jovens camponeses.

Um dos aspectos que visibilizam nas falas dos sujeitos, repousa na afirmativa da dialogicidade do Plano de Estudo. Vale a pena lembrar o que Brait (2005, p. 88) discorre sobre a linguagem como produtora de sentidos, esta autora nos coloca que a

[...] linguagem [...] encontra-se comprometida [...] com uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem linguístico-discursiva [...] por um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas. (BRAIT, 2005, p. 88)

Mediante ao que coloca Brait (2005) é possível que o discurso dos sujeitos que compõem a associação regional se encontre profundamente influenciados pelos direcionamentos da educação popular, cujo o idealizador, Paulo Freire é responsável por uma nova perspectiva educativa, no sentido de envolver prioritariamente os saberes populares nos processos de formação. Ao enfatizar o caráter dialógico do Plano de Estudo, a compreensão pode remeter ao que Freire (1987, p. 44) evoca sobre os diálogos, o pronunciar a palavra de maneira coletiva, em que se constroem na práxis educativa.



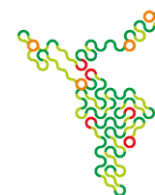
As influências da educação popular, como modelo pautado sobre tudo na liberdade e protagonismos, podem encontrar ressonância nos sentidos desvelados pelos membros da associação quando chama atenção para a dialogicidade inerente ao Plano de Estudo. A relevância dos saberes cotidianos das famílias assume condição primeira para se estabelecer os processos formativos nas EFAs, o que enfatiza para o processo de uma educação problematizadora e criticizante, que constrói um o jovem protagonista de sua realidade.

Ao pontuar a prática distanciada da teoria, nas EFAs, sobre a desconfiguração de constituição do Plano de Estudo, os agentes da associação regional, problematizam as origens do próprio Plano de Estudo. A Pedagogia da Alternância em suas origens de constituição estabelece mediante sua trajetória, seus instrumentos pedagógicos. O Plano de Estudo aparece como principal instrumento que possui a função, o objetivo de mediar a formação substantivada a partir dos saberes em outros espaços.

Existe, portanto, um referencial teórico que articula o Plano de Estudo. Ao se contrapor a esses elementos constitutivamente franceses e italianos, de onde vem a vinculação de fundação das EFAs piauienses, pode-se compreender fundamentado nas falas da AEFAPI, que se torna crucial que as EFAs do estado assumam a condição, ou redefinição do Plano de Estudo como uma estratégia e não como um instrumento, em conformidade com o que pontua os sujeitos da AEFAPI,

[...] ele...ele, junta...ele aglomera diversos instrumentos que existem em função dele, então assim...ele precisa ser visto como uma estratégia maior por conta das especificidades. E as especificidades está no instrumento da pesquisa, está na...na visita a comunidade, na conversa com a família, está na transversalidade, em que o plano...em que o conteúdo do plano de estudo pode acontecer nas disciplinas, está nos cadernos de realidade e acompanhamento [...] é uma estratégia geral [...]. (Sujeito 2)

Os sentidos não externados nos discursos desses sujeitos, pode se configurar como uma ruptura com os ditames da “invasão cultural” na análise de Nosella (2012, p.105) ao remeter sua opinião sobre a inserção das primeiras EFAs em solo brasileiro na década de 60. O autor inclusive constrói uma dura crítica aos estrangeiros italianos que chegaram ao Brasil, no intuito de firmar a Pedagogia da Alternância em território brasileiro, fundamentado no discurso de “intercâmbio cultural”. Suas palavras são enfáticas com relação ao que ele determina de “invasão cultural” no



sentido de desvelar o “ intercâmbio cultural” como discurso aparente de parceria entre países no que se refere a implantação da Pedagogia para os camponeses capixabas.

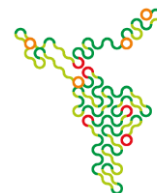
É muito frequente ouvir-se a expressão “ intercâmbio cultural” designando aproximações e trocas entre grupos e nações diferentes. Geralmente, o “ intercâmbio cultural” é o primeiro passo para outro intercâmbio, o econômico. Por sua vez, o intercâmbio econômico, na maioria dos casos, esconde outras intenções, isto é, de dominação e exploração a partir de uma situação de desigualdade das duas partes. (NOSELLA, 2012, p. 108)

Articular as colocações de Nosella (2012) neste trabalho, remete a relevância da contextura histórica que originou o projeto EFAs no Piauí. Nota-se que, com suporte no modelo e concepção de alternância inserida no Brasil, através da releitura italiana da Pedagogia da Alternância, existem pressupostos teóricos estabelecidos pelas experiências capixabas que acabaram por introduzirem-se em solo piauiense. Tendo em vista que o mesmo sujeito que implantou o sistema de EFAs no estado do Espírito Santo é o mesmo que promove a instalação desse modelo de formação para camponeses piauienses em 1986 em Aroazes (PI).

Retomar este processo histórico significa que atualmente, a AEFAPI, enquanto associação criada em 2004 com objetivo de animar, assessorar nas dimensões técnica e pedagógica as EFAs, se assume em seu discurso, como problematizadora das constituições teóricas que fundamentam o Plano de Estudo. A marca da discordância na fala da AEFAPI, evidencia-se ao frisar que “[...] em todo material que agente ler...que agente ler, eu acho que as leituras traz esse prejuízo para gente, quando diz que o...que o Plano de Estudo é...é...é esse instrumento.” (Sujeito 2). Existe, portanto, uma nova leitura que se desenha a partir das experiências vivenciadas concretamente nas EFAs. Este elemento fica visível no discurso dos sujeitos da associação regional ao assinalar que

“[...] quando você vivência o instrumen...o...o...is...instrumento na prática, quando você convive com ele no cotidiano...(pausa) você supera o que a leitura diz pra você [...] eu continuo afirmando...assim, e não estou afirmando por nenhum teórico, estou afirmando por uma prática de 10 anos com o Plano de Estudo...eu continuo achando que...que...é (pausa)...o termo mais merecedor ao Plano de Estudo é essa estratégia meio de viabilizar os Instrumentos Pedagógicos, uma estratégia maior que viabiliza os diversos Instrumentos Pedagógicos [...] (Sujeito 2)

Caracterizar o Plano de Estudo como uma estratégia que torna possível a realização dos instrumentos como a tutoria, serões, entre outros, e em concordância com o discurso dos sujeitos que formam a AEFAPI, de que existe uma lacuna entre a teoria e compreensão na prática do Plano de Estudo. Os sinais de ausência de vida parecem que se apresentam na vivência cotidiano do



instrumento, engessado na técnica das questões construídas para pesquisa do tempo comunidade realizada pelos educandos.

Considerações finais

Ao que parece, conforme o que pronunciam os sujeitos da Associação, que as rupturas com o que determinam os pressupostos teóricos pré-estabelecidos pelos pioneiros que sistematizaram a experiência da alternância em outras realidades, francesa e italiana, encontram-se em conflitos no Piauí. Na medida em que surgem questionamentos acerca desses pressupostos teóricos que fundamentam a Pedagogia da Alternância, cujo encontram-se distanciados da realidade concreta, da vida, conforme ficou subentendido nas declarações dos sujeitos da AEFAPI, então existe uma inquietação com relação a aceitação desses pressupostos teóricos.

A questão não se encontra em desbancar o Plano de Estudo, como estratégia que consegue mediar uma formação problematizadora nas EFAs. Não se trata disso, o que se subentende nas falas, é a necessidade de compreender o real caráter do Plano de Estudo, sua função e articulações com outros elementos que se encontram nos processos formativos que acontecem nos espaços, tempos e saberes diferenciados, porém, articulados.

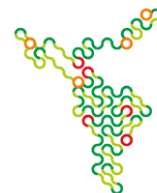
Fundamentado nos discursos dos agentes da AEFAPI, o Plano de Estudo se desconfigura, pois os pressupostos teóricos o fundamentam de uma forma que na prática surge o distanciamento entre teoria e prática. Dessa maneira, existe um contraponto, visibilizado na fala desses sujeitos, enquanto associação, no sentido de conceber o momento como uma necessidade percepção do caráter identitário do Plano de Estudo da Pedagogia da Alternância.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido** / organização: Beth Brait. B179 – 2ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

FERNANDES, Cleudimar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias** / Cleudemar Alves Fernandes. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2007. 128 p.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28 edições. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Roberto García-Marirrodiga, Pedro Puig Calvó; tradução Luiz da Silva Peixoto, João Batista Begnami, Thierry de Burdegrave, Francisco Trevisan, Laine Fátima Ulego Trevisan. – Belo Horizonte: O Lutador, 2010. (AIDEFA).

JESUS, Janinha Gerke de. **Formação de Professores na pedagogia da alternância** / JaninhaGerke de Jesus – Vitória, ES: GM, 2011.

NOSELLA, Paolo. **Educação do Campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil** / Paolo Nosella. Vitória: EDUFES, 2012. 288 P.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de formação de jovens no campo: alternância ou alternâncias?** Editora UFV, Viçosa, 2003.



POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO CAMPO: IMPLICAÇÕES SOBRE OS CURRÍCULOS ESCOLARES E ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO

SILVA, Sadi José Rodrigues da¹
THIESEN, Juares da Silva²

Resumo: A observação de uma crescente sensibilização quanto à necessidade de realizarmos práticas pedagógicas de Educação do Campo que contribuam para uma educação mais inclusiva em relação aos grupos historicamente subalternizados, motivou-nos a reflexão nesse artigo. Nos textos das políticas educacionais, especialmente aqueles produzidos a partir de mobilizações e discussões realizadas no final dos anos de 1990 e na primeira década dos anos 2000, observamos avanços das perspectivas para essa modalidade da Educação Básica. É nesse contexto que se situa esta pesquisa. Seu objetivo é, a partir da análise das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 01/2002), Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB 02/2008), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB 04/2010) e a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Decreto nº 7.352/2010), discutir sobre a potencialidade desta legislação subsidiar a elaboração de currículos e o desenvolvimento de práticas educacionais que impactem na construção de identidades de sujeitos do campo, tanto de professores, quanto de estudantes de forma a contribuir para uma formação emancipatória dos envolvidos no processo educativo.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação do campo. Currículo.

EDUCATIONAL POLICIES AND FIELD EDUCATION: IMPLICATIONS ABOUT SCHOOL CURRICULA AND ORGANIZATION OF FIELD SCHOOLS

Abstract: The observation of a growing awareness about the need to carry out pedagogical practices of Field Education that contribute to a more inclusive education regarding historically subalternized groups motivated the reflections made in this article. In educational policies texts', especially those produced from mobilizations and discussions held in the late 1990s and the first decade of the 2000s,

¹ Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professor da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa em Currículo - Itinera. Endereço eletrônico: profsadi@yahoo.com.br

² Professor do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, Florianópolis/SC, Brasil. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSC. Líder do Grupo de Pesquisa em Currículo – Itinera. Endereço eletrônico: juares.thiesen@ufsc.br



we observe the breakthrough of perspectives for this modality of Basic Education. It is in this context that this research is based. Its objective is, from the analysis of the Operational Guidelines for Basic Education in the Field Schools (Resolution CNE / CEB 01/2002), Complementary Guidelines, Rules and Principles for the Development of Public Policies for Attendance of Basic Education in the Field (Resolution CNE / CEB 02/2008), General National Curricular Guidelines for Basic Education (CNE / CEB Resolution 04/2010), and the Field Education Policy and the Education in Agrarian Reform National Program - PRONERA (Decree nº 7.352 / 2010), to discuss about the potential of this legislation to subsidize the development of curricula and the development of educational practices that impact in the construction of the field subjects identities', both teachers and students, in order to contribute to an emancipatory formation of those involved in the educational process.

Keywords: Educational policies. Field Education. Curriculum

Introdução

O objetivo do texto é discutir e analisar a Política Nacional de Educação do Campo (Brasil, 2002, 2008, 2010) e apontar, sob o olhar da política curricular, as potencialidades desses documentos para subsidiar a elaboração de currículos e de práticas educacionais que contribuam na construção de identidades de sujeitos do campo. Dessa forma, contemplando todos envolvidos no processo educativo, com vistas a uma formação emancipatória.

A temática apresentada, *Políticas educacionais e educação campo: implicações sobre os currículos escolares e organização das escolas do campo* vem ocupando espaços nos debates, nas pesquisas e nas ações pela defesa da educação e da escola do campo. Isso se dá, sobretudo, no momento em que os discursos conservadores, o ataque das reformas neoliberais e a lógica do mercado ganham força na gestão, na definição de políticas educacionais e no papel do Estado.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa que dá origem a este artigo, fundamentaremos teoricamente a produção em textos das políticas educacionais brasileiras implantadas a partir dos anos 2000, que são resultados de movimentos e discussões anteriores promovidos pela sociedade civil, movimentos sociais, universidades e organizações nacionais e internacionais¹. Tal participação é relatada no Parecer CEB/CNE nº 36/2001, que diz:

¹A partir do final dos anos 1990, as discussões a respeito da Educação do Campo tomaram força com a realização dos seguintes eventos: I ENERA (I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - 1997) e a I



[...] o presente Parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende as demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões. [...] ressalta-se nesse contexto, a importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG's e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo. (BRASIL, 2001).

Assim, e visando identificar os possíveis avanços das perspectivas para o currículo das escolas do campo, tomaremos para análise e reflexão deste texto as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 01/2002), Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB 02/2008), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB 04/2010) e a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Decreto nº 7.352/2010).

Metodologicamente, além de uma fundamentação teórica desenvolvida com o aporte da bibliografia acerca da temática, lançamos mão da análise documental das diretrizes acima mencionadas, com o intuito de embasar a reflexão, conforme o objetivo proposto.

Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), promovidos pelas entidades CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), e UNB (Universidade de Brasília). No período de 1997 a 2004, ocorre a espacialização da Educação do Campo, através de diversos movimentos e organizações. A criação de cursos novos e a difusão do referencial teórico nas escolas geraram experiências que foram desdobradas em reflexões, estudos e pesquisas. Nesse processo, foram envolvidos outros movimentos camponeses, como o Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB e Movimento das Mulheres Camponesas – MMC. “A espacialização da Educação do Campo aconteceu também pela ampliação das parcerias e pelo fato dos movimentos estarem colocando esse paradigma na agenda dos estados e dos municípios, através de seminários, encontros e publicações de Educação do Campo”. (Molina, 2003, p. 120).



Currículo e organização escolar: contribuições para a Educação do Campo

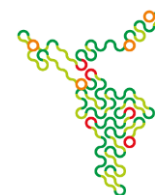
A construção, a implantação e a implementação de políticas públicas para a Educação do Campo no Brasil vêm sendo alvos de inúmeros estudos, discussões, debates e enfrentamentos, especialmente nos últimos anos. Tais políticas apresentam movimentos de avanços no que diz respeito à legislação e a algumas experiências em andamento, mas, também, apontam desafios e entraves para as políticas públicas, sobretudo quanto à elaboração e desenvolvimento de uma política curricular que materialize a política da Educação do Campo expressa na legislação, nos documentos, nos interesses e necessidades manifestados pelos sujeitos do campo em seus coletivos.

Importa dizer que há consenso acerca da imprescindibilidade de não só compreender tais políticas, mas também o contexto em que elas acontecem. Pacheco (2003) nos alerta que as políticas curriculares, de modo geral, são decisões contínuas, que não chegam a provocar alterações profundas na forma da escola e da educação desenvolver o processo educativo, pois “mudar a escola não tem sido, ao longo dos últimos dois séculos, mais do que uma forma de sobrevivência de governantes em vez de assunção de projetos sociais amplamente partilhados” (Pacheco, 2003, p. 11). Nesse sentido, entendemos a urgência de se pensar um currículo para as escolas do campo que produza a ressignificação da *práxis*² e dos processos pedagógicos, de forma convergente com os interesses dos sujeitos e com as perspectivas dos movimentos sociais do campo.

O conceito de Educação do Campo registrado nos documentos oficiais brasileiros (leis, decretos e diretrizes) é recente³, mas o movimento pela defesa do direito à educação para quem vive nas áreas rurais do Brasil remete à década de 1980. Surge junto com o movimento que defende a Reforma Agrária, ou seja, a educação como direito, assim como é direito o acesso à terra. Para Fernandes (2002, p. 90),

² No conceito básico da filosofia marxista, *práxis* remete para a transformação material da realidade. O fundamento da teoria e os instrumentos em ação determinam a transformação das estruturas sociais.

³ A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, propõe como objetivo da Educação do Campo a “universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todos os níveis da Educação Básica”. Pela primeira vez, num documento normativo, aparece a denominação “Educação do Campo” no art. 1º “a Educação do Campo compreende a Educação Básica e suas etapas [...]”.



[...] a luta pela terra e a conquista dos assentamentos construíam um território, onde se desenvolvia uma nova realidade, e os Sem Terra deram a cismar que construir outra escola era possível, onde se desenvolveria uma educação aberta para o mundo a partir do campo.

Nesse sentido, um dos desafios da educação e das políticas educacionais na contemporaneidade para as escolas do campo diz respeito ao desenvolvimento de um currículo e de uma prática pedagógica, por um lado, integrados e contextualizados com a dinâmica social, cultural e tecnológica em uma sociedade de rápidas mudanças e profundas transformações e, por outro, condizentes com os interesses, necessidades, anseios e projetos dos sujeitos e seus coletivos que vivem nos espaços rurais do Brasil. Esse desafio também se converte num movimento de tensionamento, uma vez que a educação, reconhecidamente, é um espaço no qual o controle social, ideológico e de poder pode ser reproduzido ou enfrentado, pois o poder diferenciador está presente na alma do currículo e do ensino (Apple, 2004, p. 23).

Inicialmente, importa destacar que, em perspectiva histórica, a educação para os sujeitos do campo denominava-se de educação rural, conceito que, na visão da sociedade urbana, associava o espaço rural com um lugar de atraso e de inferioridade, ignorando-o como um local de cultura, de conhecimento, de trabalho, de produção e reprodução da vida. A Educação do Campo não é apenas uma nova nomenclatura, ela envolve uma série de transformações que aconteceram no Brasil nas últimas décadas do século XX.

Essas mudanças foram protagonizadas pelos movimentos sociais ligados à terra que, além da defesa da realização de uma Reforma Agrária no país, lutavam pelo direito à Educação Básica das populações do campo, que representasse um movimento real de combate às desigualdades sociais, econômicas e culturais existentes. Apesar de a temática da educação dos sujeitos do campo estar incluída na pauta de lutas das diversas organizações sociais na história do Brasil, ainda não recebeu a devida atenção no âmbito da efetivação dessas políticas públicas, nas esferas federal, estaduais e municipais.

A Educação do Campo, na forma de lei, é um primeiro reconhecimento do direito à educação desses sujeitos. É preciso que esse instrumental ofereça recursos orçamentários para o atendimento quantitativo e qualitativo das populações que frequentam as escolas do campo, conforme estabelece o Plano Nacional de Educação 2014/2024. Além disso, há que se destacar o importante papel dos gestores para garantir o cumprimento de normas e princípios estabelecidos de acordo com o que



preconizam as diretrizes para essa modalidade de educação. Acreditamos que a Educação do Campo se consolidará se as organizações da sociedade civil que compõem o Movimento da Educação do Campo - educadores, lideranças políticas e sociais - fizerem-se efetivamente fortes e mobilizadas.

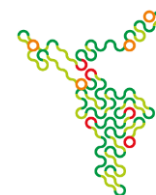
A mobilização de todos os envolvidos no processo educativo merece atenção permanente, pois as políticas curriculares apresentadas pelos órgãos do governo central têm finalidades, objetivos e intenções orientadas por valores, regras e interesses que fundamentam as decisões das políticas educacionais. Por um lado, as ações gerais como financiamento, infraestrutura, programas, avaliações e formação de professores, e, por outro, ações mais específicas e singulares, como o currículo comum a ser desenvolvidos em toda a Educação Básica.

Em que pese a elaboração da política curricular e dos currículos das escolas do campo⁴, as tensões são ainda mais evidentes e revelam a existência de uma problemática histórica na oferta da educação nas áreas rurais: além da necessidade de ter uma política curricular para a Educação do Campo, é indispensável pensar que o seu currículo materialize a política da Educação do Campo expressada na legislação e, da mesma forma, elaborado com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, com vistas à superação da educação rural.

Como ponto de partida, ao analisarmos a política curricular e o currículo desenvolvido pela escola, aquele que em um sentido mais amplo, além de socializar os conhecimentos historicamente acumulados também forja a formação integral dos sujeitos, podemos trazer para a reflexão a indagação de Apple (2004, p.21): “de quem é o conhecimento de maior valor?” Tal questão nos remete à compreensão de que não é possível desenvolver uma educação desvinculada ou descontextualizada das realidades e conjunturas locais e globais vivenciadas no processo de formação dos sujeitos históricos e sociais.

Dizemos isso considerando que, para Apple (2004, p. 21), o currículo não é apenas uma questão educacional, mas inerentemente ideológica e política. Entendemos, assim, que o currículo não se reduz a conteúdos ou conceitos formais instituídos pelos gestores educacionais, geralmente trazendo recortes das diferentes áreas do conhecimento, mas envolve aspectos mais amplos,

⁴O Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, assim define a escola do campo: *é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.*



revestidos de fundamentos e princípios convergentes com concepções ideológicas e políticas do sistema produtivo no qual estão inseridos.

Assim, todo trabalho desenvolvido nas escolas tem uma intenção imbricada que geralmente é definida pelas políticas educacionais e curriculares; pelos documentos norteadores, sejam eles produzidos pelos estados ou instituições de ensino; pelos textos de intelectuais da área; e pelos currículos oficial e oculto⁵. De maneira geral, tal trabalho é desenvolvido com pouca ou nenhuma participação dos principais envolvidos no processo educativo das crianças e jovens da Educação Básica: pais, professores, estudantes, gestores locais e seus coletivos (Pacheco, 2003).

A exclusão desses sujeitos na elaboração das políticas dificulta ou inviabiliza a construção de um processo educativo que articule a educação com a vida dos estudantes. Desse modo, entendemos que o acesso ao conhecimento, condição indispensável para que processos de mudanças para a construção de uma sociedade menos desigual, injusta e desumana possam se instituir são negados, reforçando o distanciamento entre a escola e a realidade social, econômica, política e cultural dos sujeitos. Recorremos ao pensamento de José Martí (1883, p. 52 *apud* Nassif, 2010, p. 53), que denunciava tal questão ao dizer que “é criminoso o divórcio entre a educação que se recebe em uma época e sua época”. Nesse mesmo tom, Apple (2004, p. 22) enfatiza que, “enquanto não levarmos a sério o quanto a educação está inserida no mundo real das relações de poder cambiantes e desiguais, estaremos divorciados da realidade”.

Em um Estado que trabalha para garantir o controle, o poder e a hegemonia de uma classe, manter a vigilância sobre a educação, o currículo e a cultura por meio de políticas educacionais e curriculares é questão estratégica para construir ou manter o projeto societário que represente os interesses dessa classe hegemônica.

Entendemos que é tarefa imprescindível e inadiável que os currículos escolares e as práticas pedagógicas desenvolvam o que Apple chama de “escavação cultural”. Muito do aparato cultural dessa sociedade é organizado de forma que não obtenhamos um quadro claro do que se esconde por debaixo da superfície (Apple, 2004, p. 29).

⁵ Para Apple (2004, p. 127), currículo oculto são as normas e os valores que são implicitamente, mais eficazmente, ensinados nas escolas e sobre as quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos, que servem para organizar e legitimar uma ordem social.

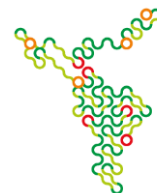


Para desenvolver um trabalho de “escavação cultural” e uma educação não divorciada da nossa época no que se refere às políticas e práticas curriculares implantadas e desenvolvidas nas escolas do campo de Santa Catarina, poderemos tomar emprestado o lema *ocupar, resistir e produzir* do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST⁶. O movimento, ao empreender suas lutas pela Reforma Agrária e pensar suas estratégias de construção de uma sociedade mais justa, defende concepções que podem contribuir para pensarmos elementos que favoreçam a defesa de uma concepção de Educação do Campo, superando possíveis práticas de educação rural presentes nas políticas e práticas curriculares dessas escolas.

Nesse sentido, *ocupar* os espaços do campo curricular para pensar e propor currículos que dialoguem com as diversas realidades da vida dos sujeitos do campo e da sua cultura, *resistir* às imposições de políticas curriculares, dos currículos e das práticas pedagógicas dissociadas das necessidades, interesses e contextos dos sujeitos do campo, e *produzir* um conhecimento que possibilite o enfrentamento das ideologias, políticas e do poder hegemônico do atual sistema produtivo são desafios para a nossa época.

Nas políticas educacionais, algumas decisões, embora influenciando e interferindo diretamente no desenvolvimento da escolarização e na organização da escola, ficam mais distantes dos debates e diálogos das salas de aula. Como exemplo, podemos citar as ações gerais de toda a educação: financiamento, infraestrutura, programas, avaliações nacionais, formação de professores... Já em outras ações, as decisões podem e devem envolver todas as pessoas que estão no entorno dos espaços escolares e os envolvidos no processo educativo. Dessa maneira, entendemos o currículo, a partir da compreensão de Pacheco (2003), como um “autêntico espaço público”. Um espaço no qual os sujeitos podem e devem compartilhar as experiências, os desejos, os saberes e as expectativas com a escola. Ou seja, um currículo desenvolvido que vai ao encontro das necessidades de formação e da escolarização de uma determinada realidade escolar, pode estimular um debate sobre que conhecimentos são mais importantes em cada etapa da formação, ou, que conhecimentos são necessários para as diferentes demandas locais e globais. Pacheco (2003, p. 10) destaca que:

⁶ De 8 a 10 de maio de 1990, foi realizado o 2º [Congresso](#) Nacional do MST, em Brasília, com a participação de cinco mil delegados dos 19 estados em que o MST estava organizado. A dificuldade daquele período, com forte repressão às lutas sociais no campo e ao avanço da Reforma Agrária, fez com que o Movimento criasse o lema “Ocupar, Resistir, Produzir”. As ocupações de terras foram reafirmadas como o principal instrumento de luta pela Reforma Agrária.



Considerar a política curricular como espaço público de tomada de decisão significa, então, aceitar que a escola é um local de tomada de decisões e que estas não podem ficar circunscritas à administração, pois os professores, alunos e pais, entre outros que atuam no contexto curricular são decisores políticos, embora nem sempre reconhecidos.

Em relação ao currículo e às práticas pedagógicas das escolas do campo, apontamos para um possível paradoxo: por um lado temos uma política de Educação do Campo (legislação, diretrizes, metas e estratégias nos planos de educação). Por essa via, temos presenciado debates, tomado conhecimento sobre diversos estudos, pesquisas e ainda programas governamentais que, em alguma medida, procuram contribuir para a melhoria dos níveis e da qualidade da Educação Básica no campo. Por outro lado, os dados gerais das escolas do campo (oferta da Educação Básica, organização da escola, calendário e currículo adequados, avaliação, entre outros) e as práticas pedagógicas demonstram que a educação rural ainda não foi superada.

Concepções de currículo e de escola do campo presentes nos documentos nacionais da Educação do Campo

Na política da Educação do Campo do Brasil (Diretrizes Nacionais, Legislação e Documentos), as concepções pedagógicas e políticas, resumidamente, estão assim definidas: o campo visto como um lugar de produção de conhecimento, de cultura, de vida, de direitos; e, o campo entendido como espaço de construção de uma sociedade socialmente justa, ecologicamente sustentável e produtivamente orgânica. Os documentos da política da Educação do Campo acima citados definem como princípio dessa modalidade da Educação Básica: o respeito à diversidade do campo em todos os seus aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2010).

Em termos ideários, a política aponta, claramente, para um currículo inserido em todos os contextos que envolvem a questão do campo brasileiro. Nesse sentido, amplia-se o espaço e a importância da escola do campo e, assim, o currículo, para além de trabalhar com o conhecimento, a ciência e a cultura historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade, não pode furtar-se de tratar dos grandes temas que envolvem os espaços rurais do país, a saber: modernização da agricultura e sustentabilidade, agronegócio e agricultura familiar, cultura do campo e urbanização,



relação campo e cidade, migração, produção orgânica e agroecológica, tecnologia e ciência, movimentos sociais e cooperativismo, estrutura fundiária e Reforma Agrária, para citar alguns.

Retomando o objetivo deste trabalho, ao iniciarmos a análise, observamos nas políticas mencionadas que elas trazem um referencial legal e conceitual que apresenta os princípios que orientam cada um desses documentos, implicando dessa forma na definição do currículo e da organização da escola do campo. Os documentos reconhecem que essa escola está intrinsecamente ligada ao contexto temporal e histórico que vive o espaço rural brasileiro. Na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo,

[...] 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. (BRASIL, 2002).

Apesar da distinção da identidade dessa escola, especulamos que o desenvolvimento de uma educação fundada nos saberes e memórias coletivas e na defesa de projetos que respondam as questões sociais, especificamente das desigualdades, ainda possui um longo caminho a percorrer. Entendemos que um currículo construído dialogicamente e definido democraticamente entre todos os segmentos envolvidos no processo educativo converge com uma concepção de educação contextualizada, inclusiva e intercultural, podendo, dessa forma, instituir-se como práxis nas escolas e na Educação do Campo.

Outro princípio dessa diretriz, em seu artigo 9º, é reconhecer a participação dos movimentos sociais, de forma que suas demandas podem subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais. Para Caldart (2004, p. 27), a principal força do Movimento vem do contexto político, econômico ou sociocultural que o produz com determinadas características e não outras. Dessa forma, os movimentos sociais traduzem os contextos históricos presentes na realidade, convertendo em fortes e justas ações. Nesse sentido, os projetos políticos pedagógicos das escolas do campo, assim como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os



movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (Brasil, 2002).

Da mesma forma, o Decreto nº 7.352/2010 que Dispõe Sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária tem como um dos princípios a valorização da identidade da escola do campo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 2010). Além disso, estabelece que os projetos pedagógicos contemplem conteúdos curriculares que tenham sentido e significado em todos os aspectos da vida que envolvem os sujeitos do campo e destaca a flexibilidade da organização escolar. Nesse sentido, outras formas de arranjos e processos escolares pertinentes à realidade do campo podem ser desenvolvidas.

Além do calendário diferenciado, outras metodologias podem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante. (BRASIL, 2010).

Considerações finais

Algumas conclusões provisórias podem ser apontadas ao findarmos as breves reflexões contidas neste estudo. Trazemos presente o fato de que as políticas nacionais da Educação do Campo são documentos de caráter normativo e prescritivo a todos os sistemas de ensino, aos gestores, aos professores, aos estudantes, à comunidade escolar e que alcançam os sujeitos que fazem do campo seu espaço de viver e reproduzir a vida em todos os seus sentidos.

A partir da análise que procuramos desenvolver dos documentos que orientam a atuação das escolas do campo, foi possível identificar princípios, conceitos e concepções de Educação do Campo presentes nos mesmos dialogando com os propósitos de uma educação inclusiva, intercultural e integral que tem como horizonte a construção de identidades de sujeitos do campo, tanto de



professores, como de estudantes. Tais conceitos e concepções, se apropriadas por todos os envolvidos, tendem a corroborar com uma formação que traga em seu gérmen possibilidades de uma educação com vistas à emancipação dos sujeitos do processo educativo e, portanto, ser possível uma educação a partir do campo.

Nesse sentido, a proposta para as políticas da Educação do Campo, se efetivada, poderá fomentar novas discussões e novas práticas, inclusive com relação à elaboração de outros currículos, diferentes metodologias e novas formas de organização escolar para as escolas do campo. Dito isso, entendemos que as políticas curriculares, os currículos e as práticas pedagógicas das escolas do campo constituem-se em um território de disputas que vai para além do direito à educação, alcançando o propósito de consistir no direito a viver no campo e organizar a vida, o trabalho e a produção sob outros olhares, sob o olhar dos sujeitos que constroem sua vida aí, alicerçada no diálogo, na organização e na defesa do campo.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. Decreto nº 7.352/2010. **Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e reforma Agrária – PRONERA**. Brasília, 2010.

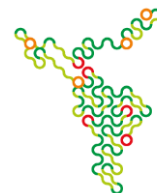
_____. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília. 1996.

_____. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: SECADI, 2012.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2/2008. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: SECAD, 2008.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: SECAD, 2002.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília. 2010.



CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. V. 4. Brasília, 2002.

NASSIF, Ricardo. **José Martí**. Tradução e organização José Eduardo de Oliveira Santos. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me4678.pdf>. Acessado em 03 maio 2018.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.



PRÁTICA DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL NOVA CANAA, JACUNDÁ-PARÁ

Glaucia de Sousa Moreno¹

Fabício Araújo Costa²

RESUMO

Essa pesquisa foi desenvolvida na comunidade Vila Limão, município de Jacundá na mesorregião sudeste paraense. Teve como objetivo experienciar o trabalho pedagógico em escolas do campo a partir de uma perspectiva interdisciplinar, pautada nos princípios pedagógicos freirianos com o intuito de possibilitar reflexões, mudanças pedagógicas, didáticas e curriculares na Escola Municipal Nova Canaã. Para tanto utilizamos como instrumentos metodológicos: reuniões pedagógicas com os educadores da escola, materiais audiovisuais, registros fotográficos, planejamentos de ações pedagógicas, debates e pesquisa de campo. As informações coletadas foram sistematizadas em tabelas. Chegou-se a constatação de que o trabalho pedagógico onde o coletivo de educadores, educandos e pais é fundamental na construção de uma proposta interdisciplinar, dessa forma o conhecimento passa a ter o papel central e a disciplinaridade função secundária, superando a ideia de que uma disciplina tem função mais efetiva e outras menos no processo pedagógico, corroborando a importância da interdisciplinaridade na construção de uma perspectiva educacional diferenciada não apenas nas escolas do campo, mas, ao sistema educacional como todo

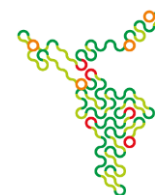
Palavras-chave: Educação do Campo, Interdisciplinaridade, Escola Nova Canaã.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada na comunidade Vila Limão, localizada entre o projeto agroextrativista Praia Alta–Piranheira, município de Nova Ipixuna e o Assentamento Jacundá Município de Jacundá. A comunidade Vila Limão fica a sessenta quilômetros da sede do município de Jacundá, deste percurso vinte e cinco quilômetros de estrada asfaltada e trinta e cinco quilômetros de estrada de chão batido.

¹ Engenheira Agrônoma, Mestre em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável, Docente no Curso de Licenciatura em Educação do Campo na área de Ciências Agrárias e da Natureza na UNIFESSPA. email: glaucia@unifesspa.edu.br

² Licenciado em Educação do Campo, Habilitado em Ciências Agrárias e da Natureza, Educando da Especialização Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do Trabalho Docente Interdisciplinar, professor da Escola Nova Canaã, Jacundá-PA, email: fabriaraujo10@hotmail.com.



A mesorregião Sudeste Paraense, nomenclatura definida pelo governo federal, através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, tem como característica grande diversidade cultural, social, produtiva e ambiental uma vez que estamos em uma área de fronteira com diferentes atores sociais e estes com diferentes perspectivas de desenvolvimento para região, e é este encontro de diferentes estratégias que acaba por provocar disputas por território entre as forças produtivas, que na região são representadas pelos seguintes setores: Mineração, agronegócio ou agricultura empresarial, agricultura familiar ou ainda agricultura camponesa as duas últimas muito praticadas pelos agricultores da comunidade Vila Limão.

Nesse contexto a educação como estratégia de instrumentalização do conhecimento possibilita a resistência camponesa, frente aos demais segmentos sociais é nessa perspectiva que a escola Nova Canaã se institucionalizou simbolizando a luta camponesa pelo acesso a educação escolar. Porém, mesmo sendo uma escola do campo, conquista dos camponeses, a educação ofertada desde sua fundação em 1990 até 2010 foi uma educação bancária onde a relação entre educadores e educandos era vertical, tendo como fundamentação para o ensino o livro didático que em nenhum momento leva em consideração a cultura camponesa como meio de construção de conhecimento. A partir de 2011, o coletivo de educadores da escola vem discutindo junto a instituições de ensino parceiras, entre elas a Universidade Federal do Pará (UFPA), substituída agora pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), essa parceria, tem promovido mudanças na estrutura curricular que possibilitou o contorno de tal situação, trazendo para o ambiente escolar discussões que trazem à tona a proposta curricular pautadas nos princípios e fundamentos da Educação do Campo.

A Educação do Campo, vêm se constituindo e se construindo a partir de uma análise crítica sobre a função social da educação escolar na perspectiva de propor possibilidades de superar a ideia de que a escola “forma”, pessoas para ser cidadãos, para o mercado de trabalho e entendendo que o papel da escola na educação escolar é instrumentalizar indivíduos para o exercício da cidadania, pessoas capazes de compreender e intervir sobre as questões e problemas que estão em seu entorno. É nessa perspectiva que a pesquisa a qual desenvolvemos se desafiou a experimentar tal caminho, propondo uma intervenção curricular organizada por temas geradores extraídos de falas significativas da população local.



O presente estudo tem como objetivo geral: Experimentar o trabalho pedagógico em escolas do campo a partir de uma perspectiva interdisciplinar, pautada nos princípios pedagógicos freirianos com o intuito de possibilitar reflexões, mudanças pedagógicas, didáticas e curriculares na Escola Municipal Nova Canãa.

Os objetivos específicos são os seguintes: Discutir os princípios e fundamentos da Educação do Campo; propor o trabalho pedagógico interdisciplinar nas áreas de ciências da natureza e matemática; Experimentar uma atividade pedagógica a partir de temas geradores extraídos de falas significativas coletadas na comunidade por meio investigação temática freireanas; analisar os avanços e limites da proposta vivenciada na perspectiva de contribuir com a formação omnilateral dos sujeitos envolvidos.

A metodologia a qual nos aportamos foi a pesquisa ação pressupondo que a mesma possibilita a participação efetiva dos investigados e investigadores na compreensão da situação problema discutida.

Na pesquisa ação existem objetivos práticos de natureza bastante imediata: propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos, portanto nos permite ao movimento das práxis na prática pedagógica.

Esses aspectos tornaram-se fundamentais ao movimento que nos propusemos a fazer dentro da proposta de intervenção do objeto de pesquisa a ser analisado no caso a degradação da área de nascentes nas proximidades da Vila Limão que leva a problemas de disponibilidade e qualidade da água em alguns períodos do ano, à população.

Para Thiollent (2003), como estratégia de pesquisa, a pesquisa ação, pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada.

Por todas as características acima citada, fizemos a opção pela pesquisa ação como metodologia, pois a mesma possibilita uma melhor intervenção no contexto local com enfoques econômico, social, cultural e ambiental. Para tanto utilizamos como instrumentos metodológicos: reuniões pedagógicas com os educadores da escola, materiais audiovisuais, registros fotográficos, planejamentos de ações pedagógicas, debates e pesquisa de campo.



2. EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DOS LIMITES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR RURAL

2.1 PRÁTICA EM SALA DE AULA

Após várias leituras e reflexões sobre o trabalho pedagógico tendo como baliza o tema gerador, fizemos o exercício da coleta das falas significativas na comunidade tentando elencar elementos significativos a serem discutidos em sala de aula tendo como referência os seguintes grupos: pais, professores, educandos e membros da associação local, essa coleta se deu em vários espaços e situações variando da reunião entre pais, alunos e professores a conversas informais a beira do campo de futebol, a frente da igreja, nos bares entre outros.

Em seguida fizemos uma análise das falas que traziam consigo uma carga maior de conformismo, fatalismo e/ou terceirização da culpa, aspectos importantes a serem observados para conseguirmos elencar discussões que partam da visão que tem os sujeitos no contexto em que estão inseridos, esse processo resultou no quadro sistematizado abaixo:

Tabela 01: Pesquisa Qualitativa- Escola M. E. Fundamental Nova Canaã – Jacunda-PA falas coletadas

<i>Comunidade Vila Limão</i>			
<i>EDUCADORES</i>	<i>PAIS</i>	<i>EDUCANDOS</i>	<i>ASSOCIAÇÃO</i>

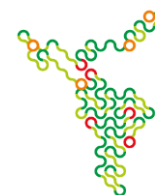


1. Esse ano tem muitos problemas, a gente vai ganhar menos, trabalhar mais e ainda nos dizem para trabalhar motivado. 2. A justificativa para o fim do enquadramento é que o campo não soube trabalhar, mas não disse como seria o certo. 3. A gente olha pros quatro lados e não ver perspectiva de mudança na educação. 4. Esses encontros pedagógicos só servem para encher linguiça 5. O problema da educação é o excesso de conteúdo e a falta de uma grade curricular estruturada. 6. O problema da educação é a falta de reconhecimento profissional, falta de aplicabilidade das políticas públicas e a falta de incentivo profissional.	1 A maior dificuldade da comunidade é que o povo não tem estudo 2 A escola ta caindo na nossa cabeça, o muro nunca foi feito, pra resolver isso só um novo prefeito. 3 A estrada está muito ruim, sem manutenção, falta do poder publico 4 A falta de esporte pras crianças, falta de campo de futebol, o povo não tem pra onde ir. 5 A estrada da comunidade é muito ruim, isso é coisa da prefeitura que num faz nada. 6 Falta de posto de saúde na vila, para primeiros socorros e falta de investimento do poder publico.	1 A escola ta desabando, quando alguém ir lá pode cair, se os moradores se juntasse arrecadasse dinheiro para consertar a escola. 2 Olha o problema da vila é a falta de emprego, que não tem, aí dificulta a gente ficar no campo. 3 Estudar é bom para a gente ter emprego, mas não é prazeroso. 4 A educação não vai pra frente porque o prefeito não ajuda. 5 Eu não gosto de estudar só por causa da matemática que é muito chata, da sono. 6 Olha o problema da vila é a falta de emprego, que não tem, aí dificulta a gente ficar no campo. 7 A falta de lazer dificulta o jovem permanecer no campo, quando a gente vai pra a cidade e encontra um tanto de opção, aí quando a gente tem oportunidade, fica na rua. 8 Tem muito lixo nas nascentes e varias pessoas bebe água nas nascentes, acho que alguém deveria vim limpar. 9 A escola não está em boas condições (físicas). A área está caindo, não tem muro, o prefeito deveria ajeitar a escola, o prefeito não faz só desvia verba.	1-“A falta de políticas públicas que possibilitem a geração de emprego, lazer desestimula não apenas os jovens mas a comunidade em geral a permanecer no campo. 2- Uma dificuldade muito grande da comunidade é a falta de mobilização para cobrar seus direitos. 3- A politicagem atrapalha a organização da associação para enfrentar o poder público. Os políticos criam grupos dentro da comunidade na tentativa de desarticular os grupos organizados internamente que cobram a resolução dos problemas comunitários
--	---	--	--

Fonte: pesquisa de campo, 2015 - 2016

Elaborado o quadro síntese com as falas que consideramos significativas iniciamos uma segunda análise agora para fazermos um crivo do que tínhamos disponível e chegar a um tema gerador que abarcasse os elementos levantados nas várias falas coletadas e pelo fato dos moradores da vila no período de seca ter dificuldade em acessar água potável e este se tornar um dos problemas mais graves da comunidade elegemos como tema gerador a seguinte fala “tem muito lixo nas nascentes e várias pessoas bebe nas nascentes, acho que alguém deveria vim limpar”.

Na sequência dos trabalhos apresentamos ao coletivo de educadores da escola e Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a proposta até ali construída e como gostaríamos de proceder na



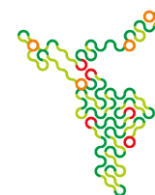
sequência dos trabalhos elegendo as turmas do quinto e sexto e sétimo ano para desenvolver a proposta, abrindo espaço a possíveis intervenções que achassem conveniente e oportuno incluir na proposta do trabalho pedagógico, para então expor aos educandos a proposta o tempo disponível que tínhamos e outras questões que envolvesse o processo, ficando pensado o trabalho em três etapas, sabendo que estas não seriam estruturas a serem cumpridas a rigor, mas servindo como referência no curso do trabalho de pesquisa podendo ser acrescentada ou retirada de alguns pontos dependendo de possíveis questões levantadas pelos educandos no decorrer da pesquisa essas etapas foram organizadas previamente da seguinte forma:

✓ Etapa 1:

Apresentação da proposta
Problematização do tema lixo
Levantamento dos materiais descartados como lixo nas residências dos educandos
Montagem de uma tabela com os materiais
Estudo teórico (Filme: lixo extraordinário)
Materiais sólidos reutilizáveis

✓ Etapa 2:

Orientação visita de campo.
Observação e registro fotográfico, escrito, dos materiais descartados na nascente, ruas e domicílios dos educandos.
Organização de uma tabela (materiais orgânicos e não orgânicos).
Montagem de cartaz com tabela dos materiais encontrados na nascente e nas ruas.
Comparação com o cartaz dos materiais produzidos pelas famílias. Estudos teóricos:
Discussão das maneiras como as famílias descartam o lixo.
Produtos industrializados e produtos In natura.
A função microrganismos decompositores no ambiente.
Estudo sobre a decomposição dos diferentes materiais.
Tempo de decomposição dos materiais.
Discussão sobre o que é poluir



Uso de produtos biodegradáveis.

A importância da mata ciliar para a qualidade da água.

O uso social da água.

O uso predatório ou racional dos recursos naturais?

Recursos renováveis e não renováveis.

Reutilização de materiais.

Debate sobre os problemas causados pelo consumo de alimentos industrializados.

Plantio de mudas na nascente.

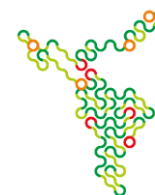
Produção de um caderno campo pelos educandos.

Entrando na parte prática foi feita uma orientação dos educandos para que fizessem um levantamento de todos os materiais descartados nos domicílios para termos as informações iniciais para problematização da fala significativa.

A partir das informações levantadas nos domicílios fizemos uma problematização da fala significativa “Tem muito lixo nas nascentes e várias pessoas bebe água nas nascentes, acho que alguém deveria vim limpar”. E a partir das dúvidas e inquietações levantadas levantamos possíveis conteúdos que contribuiriam na compreensão do problema discutido; O que é lixo? Como o lixo é produzido? Que tipo de material é comum no lixo encontrado nas nascentes? Que consequências o acúmulo de lixo pode ocasionar? De quem é a responsabilidade pelo acúmulo de lixo na nascente? Qual a importância da preservação das áreas de nascentes? Existe relação entre qualidade da água e saúde?

Identificados esses aspectos relevantes trouxemos algumas discussões mais amplas para discutirmos com mais detalhes a influência do modelo de sociedade vigente na transformação e apropriação dos recursos naturais, trazendo para sala de aula dois vídeos documentários: História das coisas e Ilha das flores observando os seguintes aspectos:

- Qual a relação entre produção de alimento e de lixo;
- Que lógicas de produção e consumo está por trás dos produtos descartáveis;
- O que é lixo para as diferentes personagens do documentário;
- Que problemas a crescente produção de lixo pode ocasionar a sociedade;



- Que doenças o lixo pode contribuir na evolução dos agentes patogênicos;
- A produção e destino dado ao lixo influencia na qualidade da água?

Esses aspectos nos ajudam a compreender a evolução do sistema econômico capitalista e suas influências, na apropriação dos recursos naturais a partir das estratégias do capital para estimular a sociedade a consumir produtos em muitas situações supérfluas, mas desejadas pelos indivíduos.

Na etapa seguinte foi feita a orientação para saída de pesquisa de campo, com as turmas, destacando alguns aspectos importantes a serem observados na pesquisa entre eles seriam observar:

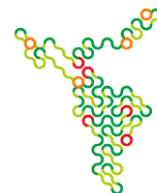
- Áreas de descarte de lixo; analisar a forma com que as pessoas se apropriam dos recursos naturais, água, solo, vegetais etc; que materiais encontrados no lixo podem ser reaproveitados; A forma com que o lixo é descartado interfere na qualidade da água? O consumo de água contaminada por microrganismos pode levar a contaminação por doenças? Qual a importância da conservação das matas ciliares na qualidade da água; como superar tal quadro de situação em que se encontram as áreas de nascentes? Si é que é possível.

A pesquisa de campo foi feita em quatro diferentes espaços, cada espaço com uma parada para observação dos aspectos acima mencionado e outros que porventura surgissem e que não tivessem sido contemplados nos anteriores.

Na volta a sala de aula no dia seguinte iniciamos uma análise com a turma dividida em grupos a instigados a partir de questões, entre elas duas ganharam destaque: Que aspectos ou características dos locais observados mais chamou atenção deles educandos enquanto pesquisadores, observadores da situação encontrada? E que problemas que consideram graves observaram nesses locais? A partir desses questionamentos foram levantados vários aspectos possíveis de serem amplamente discutidos em sala que ajudaria na compreensão da realidade local entre tantos levantados foram destacados:

Parada de observação um:

- A condição em que se encontra a nascente com o descarte de lixo nas proximidades;
- A compactação do solo nas áreas de pastagens;
- A diferença da área de nascente para a área de pastagens;
- Acúmulo de grande quantidade de lixo;
- A importância da preservação das matas ciliares;



Parada de observação dois:

Poluição da água pelo acúmulo de grande quantidade de lixo;
Qualidade do solo em uma área de mata secundária;
Assoreamento das áreas de nascentes pelo pisoteio de animais bovinos;
Nível do lençol freático em áreas de nascentes;
Pequena quantidade de água na nascente;
Importância das raízes na retenção de água no ambiente;

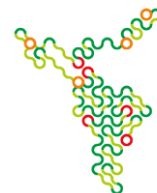
Parada de observação três:

Grande quantidade de lixo na área de nascente;
Ocupação e apropriação indevida das áreas de nascentes e áreas de preservação permanente (APP);
Alteração na qualidade do solo pela ação humana (quantidade de matéria orgânica, ausência de raízes);
Ausência de mata ciliares e presença de gramíneas resultando em alterações físicas do solo;
Erosão do solo;

Parada de observação quatro:

Morte de grande quantidade de árvores na área do lago da hidrelétrica de Tucuruí, na bacia do rio Piranha;
Assoreamento do canal do rio Piranha;
Concentração de metais pesados na superfície da água;
A influência dos seres humanos no desmatamento levando a um processo de erosão intensa;
Diminuição da diversidade animal: Peixe, aves e insetos;
Pequena quantidade de água mesmo na área do lago;
As rachaduras do solo por causa da seca no lago e a falta de chuva.

Dando continuidade ao aprofundamento da análise da pesquisa foi pedido aos educandos que produzissem um texto em grupo com uma discussão que abordasse sobre a qualidade do ambiente



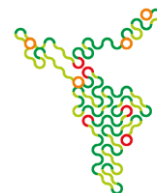
observando os seguintes aspectos: O descarte do lixo, a qualidade da água, importância das matas ciliares na qualidade da água.

Para contribuir na compreensão dos questionamentos levantados trouxemos para sala de aula dois outros vídeos documentários o primeiro: O veneno está na mesa, que mostra os níveis de contaminação por agrotóxico dos produtos alimentícios produzido no campo brasileiro pelo modelo de agricultura baseado na monocultura com o uso elevado de insumos sintéticos (adubos, herbicidas, pesticidas, fungicidas) e os possíveis problemas que podem causar a saúde humana com altos níveis de concentração de resíduos nos alimentos e na sequência trabalhamos o documentário: Lixo extraordinário, que aborda a problemática do lixo numa escala mais ampla, a história real de catadores de resíduos sólidos no lixão de Jardim Gramacho, organizados em cooperativa, as condições sanitárias das pessoas que trabalham naquele espaço e a parceria estabelecida entre parte dos catadores locais com o artista Vik Muniz, o que nos dar a impressão de que as pessoas na prática só precisam de oportunidade para melhorar suas condições de vida e que o lixo dependendo como é tratado pode se tornar um problema grave ou parte das soluções de um grupo social.

Na sequência dos trabalhos discutimos no coletivo a possibilidade de trazer para o processo de ensino a abordagem não de forma exclusiva, mas disseminar conteúdos que estariam nas entrelinhas da pesquisa até então entre tantos conseguimos identificar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações acerca do sistema educacional brasileiro requer de nós educadores uma análise profunda e detalhada das diversas proposições de intervenção na educação escolar, haja visto que nós apoiamos na perspectiva educacional da “educação bancária”, não valorizando o conhecimento empírico do aluno levando a uma educação que nega o sujeito como sujeito de direito, dessa forma os indivíduos si veem em um processo a histórico temendo o “status quo” imposto pelo sistema capitalista, como afirma Freire em Pedagogia do oprimido: “Às pessoas tem medo de desenvolver a consciência crítica, por que ela pode conduzir a uma desordem na sociedade”, e esse medo da consciência crítica provoca reações sectárias, blábláblá reacionários, a não aceitação das críticas e denúncias entre outras reações. Para enfrentarmos o atual modelo educacional é preciso



darmos um novo sentido a educação criticado por Freire transformando as atuais perspectivas para chegarmos sujeitos históricos, inseridos no processo histórico que leve uma visão crítica e consciente do seu papel social superando a invisibilidade da dinâmica da realidade passando a sujeitos comprometidos com libertação dos homens.

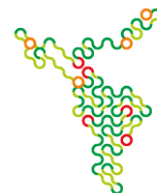
A partir dessa perspectiva Freiriana é que a Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e Matemática objetiva “Contribuir para o trabalho interdisciplinar nas áreas de CN e MTM nas escolas do campo”, para tanto é necessário afirmar a importância da produção de material didático numa perspectiva crítica do ensino de ciências da natureza e matemática. Além disso é necessário realizar uma sistematização e construção teórica dos processos vivenciados nesta especialização, ou seja, a elaboração de uma matriz curricular voltada para realidade dos sujeitos do campo, para tanto é necessário de compreender a identidade da escola do campo, e que esta esteja aliada à luta pela permanência dos sujeitos do campo no campo.

Para orientar essa transformação do território escolar, é indispensável termos claro os modos de produção do conhecimento e as relações sociais, norteadas por quatro dimensões indispensáveis:

- 1ª Dimensão – Presença da realidade e atualidade;
- 2ª Dimensão – Fragmentação dos modos de conhecimento;
- 3ª Dimensão – Concepção do trabalho interdisciplinar;
- 4ª Dimensão – Trabalho socialmente útil.

Ter claro as quatro dimensões acima é essencial para compreender a realidade, dialética entre dimensão social e dimensão natural. Considerar os sujeitos concretos, é mais do que olhar para a realidade é a percepção dos sujeitos sobre essas situações. Para entender a relação da natureza e do social de cada contexto, é preciso ouvir os sujeitos e identificar os limites-explicativos. O que é vivido por eles? Em que medida estamos considerando a realidade dos sujeitos?

Para considerar a concretude do espaço trabalhado é fundamental propor a mediação do conhecimento a partir da sua realidade a partir da dialogicidade, essencial para uma prática libertadora pois como afirma Freire “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho na ação reflexão”, [...] dizer a palavra não é direito de alguns homens, mas, direito de todos homens. Pois não pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizer-la para outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais”.



Esse fato demonstra a importância do ouvir o outro, não apenas do ouvir, mas do saber ouvir, para que consigamos coletar com uma certa qualidade as falas significativas e chegar a contra temas, questões geradoras e possíveis temas geradores os quais devem ter significado aos sujeitos daquele espaço, caso contrário o ensino se tornará insignificante caindo na mesmice da educação alienante, tradicional está instaura um caos geral não conseguindo alcançar nem mesmo os objetivos do capital que é gerar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

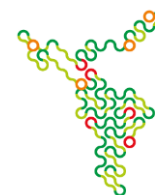
Trabalhar em uma perspectiva freireana, nos remete ao trabalho a partir de temas geradores, trabalhar com temas geradores não significa a superação do uso do livro didático como ferramenta didática, mas o uso do mesmo como possibilidade de instrumentalizar o educador não como única ferramenta, por que deve está claro ao educador o objetivo do uso do material didático, para não “diabolizarmos” o uso de livros didáticos, mas que devemos ter uma visão crítica ao usa-los e que materiais didáticos fazemos uso. Mais do que trabalhar com temas geradores é necessário um trabalho interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento fundamental para contribuir na compreensão do processo em análise dando sentido ao abstrato possibilitando movimento da práxis.

Investigar o tema gerador é o pensar sobre o pensar dos outros, pensar que está fora dos homens, nem num só homem, nem no vazio, mas nos homens, e entre os homens e sempre referido a realidade (FREIRE, 2014, p.58). Para tanto o tema gerador deve ser extraído a partir de uma situação problema identificado, segundo os próprios sujeitos envolvidos em tal processo para então dar sentido aos mesmos.

Segundo análise de especialistas, todos são capazes de construir conhecimento. “O que temos de fazer, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta e presente, como problema, exigindo resposta não só no nível intelectual, mas no nível da ação”.

Para Pistrak em fundamentos da escola do trabalho o conteúdo da escola é o conteúdo da vida sistematizados em conceitos, e tal conteúdo não está desvinculado das lutas e das contradições. É preciso superar a proposição de que a criança prepara se para se tornar membro da sociedade, pois ele já é agora, já tem agora suas necessidades, interesses, ideias, tarefas vive agora em ligação com a vida dos adultos, com a vida da sociedade.

As transformações, intensidade, energia envolvida e escala em que a situação problema envolve são conceitos, que contribuem na compreensão da evolução dos processos de intensidade da



exploração, energia envolvida, área explorada, qual matéria viva se transforma em tal processo, a partir de então compreender melhor a situação posta possibilitando dessa forma uma análise mais detalhada da realidade efetiva implícita na fala significativa coletada.

Outro fator que merece destaque é o trabalho pedagógico coletivo, para tanto o coletivo de educadores, educandos e pais é fundamental na construção de uma proposta interdisciplinar, onde o conhecimento passa a ter o papel central e a disciplinaridade função secundária, dessa forma superamos a ideia de que uma disciplina tem função mais efetiva e outras menos no processo pedagógico, corroborando a importância da interdisciplinaridade na construção de uma perspectiva educacional diferenciada não apenas nas escolas do campo, mas, ao sistema educacional como todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis RJ. Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA Mônica C. (organizadores). **Por uma educação do campo** / 4. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo e os desafios do momento atual...**

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. IN Dicionário da Educação do Campo. Org: Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigoto. Rio de Janeiro, São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso** IN: MOLINA, Mônica Castagna (org). Educação do Campo e pesquisa II: Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

CALDART, Roseli Salete; DAROS, Diana (orgs). **Caminhos para a transformação da escola: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo** / -1. ed.----São Paulo: Expressão popular, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, 58º Ed. Paz e Terra, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**/Michel Thiollent-12.ed.- São Paulo: Cortez, 2003. (coleção temas básicos de pesquisa ação).



EDUCAÇÃO, PRÁTICA EDUCATIVA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

Raimunda Alves Melo¹
Antonia Dalva França-Carvalho²

Resumo: Este trabalho contém reflexões e discussões sobre educação, prática educativa e formação de professores. O estudo em referência decorre de pesquisa de doutorado desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) cujo objetivo geral é analisar como os processos formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo estão contribuindo para a mudança da prática educativa de professores que já atuam em escolas do campo. O recorte exposto neste estudo busca, especificamente, apresentar a proposta da pesquisa, discutir a prática educativa e sua relação com a formação de educadores do campo. Quanto aos procedimentos, realizou-se pesquisa bibliográfica caracterizada como aquela que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto com o propósito de levantar conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. Os resultados apontam que a prática educativa possui caráter multidimensional e é desenvolvida em diferentes contextos sociais em que as relações de tempos e espaço se inter cruzam para a concretização de processos formativos desenvolvidos dentro e ou fora das escolas. Em âmbito escolar, ela se organiza intencionalmente com o objetivo de atender a determinadas expectativas educacionais exigidas ou solicitadas pela sociedade e ou pelo Estado. A Licenciatura em Educação do Campo tem potencial para garantir aos professores a obtenção de saberes da docência, imprescindíveis a uma prática educativa que acolha os interesses das populações camponesas. No entanto, é necessário reconhecer que, pela amplitude, aprofundamento e complexidade da matriz formativa, existem desafios para a materialização dos propósitos para os quais foi delineada.

Palavras-chave: Prática educativa. Formação inicial. Educação do Campo.

Astract: This work contains reflections and discussions on education, educational practice and teacher training. The study in reference stems from doctoral research developed by the postgraduate program at Universidade Federal do Piauí (UFPI) whose general objective is to analyze how the formative processes of the course of degree in the Education field are contributing to the revision of the educational practice of teachers working in schools in the field. The cut exposed in this study seeks specifically to present the research proposal, discuss the educational practice and your relationship with the formation of educators in the field. The cut exposed in this study seeks specifically to present the research proposal, discuss the educational practice and your relationship

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. E-mail: adalca@uol.com.br



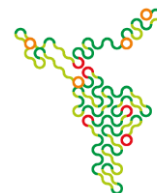
with the formation of educators in the field. Procedures, bibliographical research characterized as one that allows the researcher to know what was studied on the subject with the purpose of raising previous knowledge about the problem on which the reply. The results indicate that the educational practice has multidimensional character and is developed in different social contexts in which time and space relations Flagstone for the realization of formative processes developed within and or out of schools. At school, she is organized intentionally in order to meet certain expectations required or requested by the educational society and or by the State. The Degree in Education from the field has the potential to ensure teachers obtaining knowledge of teaching, indispensable to an educational practice that embrace the interests of peasants populations. However, it is necessary to recognize that the amplitude, deepening and complexity of matrix formation, there are challenges to the materialization of the purposes for which it was drawn.

Keywords: educational practice. Initial formation. Field education.

1 Introdução

Nos últimos quinze anos, movimentos sociais e sindicais rurais, organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito à terra com as reivindicações pelo direito a uma educação escolar e comunitária que respeite, valorize e se aproprie dos saberes culturais dos alunos e da comunidade local como elemento integrante do projeto pedagógico da escola, notadamente, da formação dos estudantes. Essa proposta educativa, denominada Educação do Campo, é parte complementar de um projeto social mais amplo que objetiva também o direito à terra, à moradia, à justiça social, à saúde e à sobrevivência da população do campo.

Resultado dessa luta, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), criado em 2007, tem como objetivo apoiar a implementação de cursos regulares nas instituições públicas de ensino superior, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência em escolas rurais nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Sua proposta formativa parte do princípio de que, se consideradas as especificidades da Educação do Campo, os professores podem ser formados como intelectuais orgânicos na luta contra a hegemonia capitalista que se apropria da educação como um elemento fundamental para a formação de mão de obra voltada para atender apenas às demandas do mercado de trabalho (MOLINA; HAGE, 2015).



Resumidamente, os princípios orientadores da matriz político-pedagógica dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo são: a) O seu objeto é a escola de educação básica, com ênfase na organização das escolas e no trabalho pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; b) O objetivo do curso é preparar educadores para atuar na docência, na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários; c) A organização curricular prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres regulares), ofertadas em regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade; d) A matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagem; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias (MOLINA, 2015).

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, vinculado ao Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), é uma ação formativa estratégica que busca assegurar a especificidade do campo, o atendimento à sua diversidade sociocultural. Destina-se à formação de educadores para as escolas do campo, na área de Ciências da Natureza, tem caráter regular e duração de quatro anos, sendo realizado em sistema de blocos semestrais. Atualmente contempla mais de 230 alunos distribuídos em cinco turmas, sendo que 27,9% destes já são professores.

Diante dessa realidade situada e descrita, estamos desenvolvendo pesquisa de doutoramento orientados pelo seguinte problema: como os processos formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI) contribuem para a reelaboração da prática educativa de professores que já atuam em escolas do campo? Para responder a esta questão, definimos o objetivo geral: analisar as contribuições do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina, para a reelaboração da prática educativa de professores que atuam em escolas do campo.

A definição do problema aflorou a partir das experiências como professora da educação básica em escolas do campo e mais recentemente, como docente da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina, cujas vivências nos possibilitaram perceber a importância de propostas educacionais desenvolvidas a partir da participação dos sujeitos, sob uma ótica que possa ir além da escolarização, mas que envolva uma pedagogia crítica, vinculada a



objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Notadamente, uma formação inicial que considere as especificidades do campo e de seus sujeitos contribui significativamente para que os docentes estejam preparados para o alcance desses objetivos.

Partindo dessas considerações introdutórias e, registrada a proposta da pesquisa que estamos desenvolvendo, apresentamos neste trabalho discussão teórica sobre educação, prática educativa e formação de professores com o propósito de demonstrar o caminho que foi trilhado para elaboração e contextualização do problema, bem como discutir sobre a proposta formativa da Licenciatura em Educação do Campo. As discussões encontram-se fundamentadas em autores como: Freire (2013), Libâneo (1994), Molina (2015), Molina e Hahe (2015), Pimenta (1997), Veiga (1992), entre outros.

2 Reflexões sobre Educação e Educação do Campo

Optamos por iniciar este texto apropriando-nos do trecho da carta dos índios das Seis Nações aos governos dos Estados da Virgínia e de Maryland, por fornecer elementos reflexivos que subsidiam as discussões empreendidas e como forma de ressaltar as diferentes nuances que envolvem a prática educativa, sua relação com os processos formativos que ocorrem nas diferentes atividades humanas e com as exigências sociais e políticas que lhe faz a sociedade.

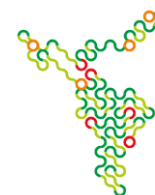
Figura 01: Carta dos índios das Seis Nações aos governos dos Estados da Virgínia e de Maryland

Narra a carta que, certa vez, os governos dos Estados da Virgínia e de Maryland, nos Estados Unidos, sugeriram aos índios que enviassem alguns de seus jovens para estudar nas escolas dos brancos. Na carta-resposta, os indígenas agradeciam, recusando. Eis um trecho da carta dos indígenas.

(...) Nós estamos convencidos, portanto, de que os senhores desejam o nosso bem e agradecemos de todo coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa.

(...) Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportar o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo ou construir uma cabana, e falavam nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não posamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão concordamos que os nobres senhores de Virgínia nos enviem alguns de seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos deles, homens.

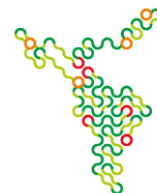


Essa carta nos possibilitou reconhecer a amplitude e profundidade do conceito de educação, evidenciando que os aprendizados humanos se desenvolvem em contextos amplos, marcados pelo conjunto das relações econômicas, políticas e culturais que interferem e conduzem a prática educativa desenvolvida pelos diferentes grupos sociais. Existe a educação de cada povo, que desenvolve práticas por meio das quais os conhecimentos e significados são produzidos, ensinados, aprendidos e compartilhados em seu mundo, dentro de sua cultura. Segundo Leite (2002, p. 13) “a educação é ampla, multifacetada, variável de conformidade com o “espaço” humano-racional em que lhe é possível aflorar. Por isso existem tipos e formas educacionais diferentes”.

A educação, no contexto de sua amplitude e complexidade, é concebida como diferentes formas de sociabilidade humana, realizada nos diferentes momentos em que os seres humanos se encontram em relação uns com os outros, seja no âmbito familiar, no trabalho, no exercício da vida religiosa, no lazer, nas manifestações culturais, nas instituições educativas, seja em outras instituições e espaços de convivência humana. Conforme Veiga (1992) a educação pode ser *não-intencional* - realizada por meio das influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos ou *intencional* (não formal e formal) - efetivada através das ações em que há intenções e objetivos conscientes, como é o caso da educação escolar e extraescolar.

A educação escolar é mais específica e envolve as formas de educação que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino em instituições educativas, onde são desenvolvidas aprendizagens formais e sistemáticas de interesse social, econômico, político, comunitário, entre outros. Pimenta (1997, p. 9) afirma que “a educação escolar, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. A sua finalidade é contribuir com o processo de humanização numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora”. Contudo, salientamos que isso só é possível quando as ações educativas são fundamentadas em princípios políticos, reflexivos, críticos, organizados por educadores cuja formação tenha lhes proporcionado conhecimentos sobre as dimensões política, técnica, ética e estética, sobre as contradições sociais e a realidade na qual estão inseridos.

A Educação do Campo concebe a educação na condição de um direito dos trabalhadores e trabalhadoras, gestado a partir de seus interesses e necessidades, às trajetórias de luta de suas organizações, ultrapassando, o sentido de escolarização e englobando uma reflexão pedagógica que



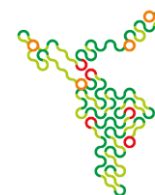
nasceu das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e que defende a educação escolar como parte de um projeto político e social que visa contribuir para a emancipação de seus sujeitos (FERNANDES, CERIOLI E CALDART, 2005). Com esse objetivo propõe que a formação humana se realize de forma intencional e politizada, abrangendo os processos de educação formal, informal e não formal que devem estar em sintonia e voltados para as transformações do cenário camponês, entendido como território de lutas, de relações sociais, de cultura, de produção, de relação com a natureza, enfim, como território de vida.

Assim, a escola é, por referência, um dos principais espaços criados pela sociedade, experimentados de modo sistemático pelos sujeitos, cuja prática educativa é formada por uma intencionalidade política e pedagógica. É parte de sua responsabilidade a socialização e apropriação e incorporação da herança cultural, a formação para o trabalho e a formação crítica para que educandos ampliem suas capacidades de conhecer, questionar e transformar a realidade da qual fazem parte. Agindo assim, a escola assegura que os estudantes se apropriem do saber produzido e acumulado, adquiram conhecimentos para intervir na realidade, ao tempo em que, também, garante que estes (re) construam seus saberes necessários à vida.

Ao nosso ver, cabe à escola assegurar que os estudantes se apropriem do saber produzido e acumulado, ao tempo em que, também, deve garantir que estes (re) construam seus saberes e se engajem na luta por uma sociedade mais igualitária e socialmente justa. Para tanto, o processo educativo exige uma profunda sintonia com a realidade dos sujeitos, concebidos como seres humanos conscientes, curiosos, reflexivos, dialógicos e transformadores do mundo.

Nesse sentido, a educação tem responsabilidade essencial na preparação das novas gerações devendo os seus atores principais (educando, educadores, famílias, sociedade) estarem atentos se as práticas educativas contemplam reflexões sobre as problemáticas humanas e sociais e, ainda, a proposição de vivências reflexivas e contextualizadas que os estimulem a pensar e agir em busca de soluções para os problemas sociais que estão postos.

A nossa compreensão é que os processos educativos escolares não são neutros, eles expressam e determinam os interesses demandados pela sociedade, pressupõem concepções de mundo, de ser humano e de educação. A título de ilustração, reportamos mais uma vez a Carta dos índios das Seis Nações para destacar a consciência dos indígenas sobre os efeitos dos processos educativos ofertados

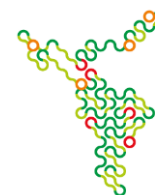


pelos “colonizadores”, que contendo o saber e o modo de vida do povo americano, certamente, não servia para ser a educação do “colonizado”. Ao contrário disso, contribuíam para a descaracterização da cultura indígena, conforme relata os índios no trecho da carta “*Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportar o frio e a fome*” [...] (RODRIGUES BRANDÃO, 1981, p. 8).

O nosso entendimento é que a educação escolar é um direito de todos, não apenas ao acesso a ela, mas, sobretudo, a uma proposta educacional desenvolvida a partir da participação dos sujeitos, sob uma ótica que envolva uma pedagogia crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social, que possibilite aos estudantes o direito a escolhas profissionais e pessoais. Educar na escola do campo, na perspectiva de uma formação ampla, focada em objetivos de justiça social, que respeite, valorize e se aproprie dos saberes culturais dos alunos e da comunidade local implica, necessariamente, em práticas educativas compromissadas com os interesses e necessidades das populações do campo.

Partindo dessa premissa, é relevante que os educadores das escolas do campo sejam formados para atuarem em diferentes espaços educativos através de uma formação específica, realizada em torno de uma proposta de desenvolvimento para o campo e de um projeto político pedagógico peculiar para suas escolas (MOLINA; FREITAS, 2011). Tal questão, implica numa proposta formativa que considere a realidade histórico-social na qual os educandos/educadores estão inseridos, as suas necessidades para a vida escolar/acadêmica e cotidiana e, de igual modo, a indispensável relação entre teoria e prática.

Com esse propósito, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo é a materialização da luta dos movimentos sociais organizados e universidades que desde dos anos 90 expressam a necessidade de forjar um perfil de professor com capacidade de compreensão sobre as contradições econômicas e sociais vividas pelo povo do campo, e com conhecimentos e saberes para construir com essas populações e movimentos sociais práticas educativas que os instrumentalizem para o enfrentamento e superação dessas contradições. Foi delineada como política educacional focada na constituição de uma prática educativa almejada pelos movimentos sociais, como um espaço formativo



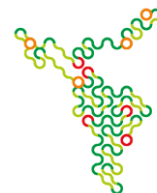
no qual os educadores constroem sua identidade profissional, obtém saberes da docência e acolhem os interesses do povo do campo.

3 Prática Educativa e sua relação com a escola do campo

No estudo Contribuições do Curso de Licenciatura em Educação do Campo para a reelaboração da prática educativa de professores de escolas do campo, decidimos pela categoria prática educativa por três motivos. O primeiro por concordarmos com Freire (2013) ao afirmar que a prática educativa se constitui em uma ação mais extensa, pois na sua amplitude, possui uma dimensão pedagógica e política, uma vez que a atividade de ensinar não se restringe apenas à sala de aula e à aprendizagem dos conhecimentos escolares, mas se desdobra pela ampliação de outros saberes e pela formação para a cidadania que se estende por toda a vida.

O segundo motivo refere-se ao fato de nossa pesquisa se desenvolver em cenários campesinos e considerar os princípios da Educação do Campo, que propõem que processos formativos sejam desenvolvidos por meio de práticas desenvolvidas nas escolas e na comunidade, que ultrapassem o sentido de escolarização, situando a educação escolar como parte de um projeto político e social mais amplo. O terceiro e último motivo diz respeito as proposições do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), entre as quais se destaca a organização do trabalho pedagógico em duas dimensões de alternância formativas integradas: o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, possibilitando estreitar relações entre família, escola e comunidade, estabelecendo uma sinergia entre escola e trabalho, otimizada pela prática educativa. Pela abrangência e integralidade da Educação do Campo, bem como pela proposta formativa da LEdoC concluímos que se trata de investigar a prática educativa.

Contudo é necessário esclarecer algumas especificidades dessa prática. Segundo Franco (2012) a prática educativa ocorre para a concretização de processos educacionais desenvolvidos dentro ou fora das escolas. A prática pedagógica são práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por determinada comunidade social. A prática docente é exercida pelos professores.

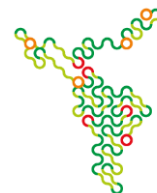


Aprendemos, portanto, que a prática pedagógica se refere à atividade planejada, com ações concretas cujos resultados podem observados e registrados. A prática docente refere-se à ação intencional do professor com a finalidade de intervir nas aprendizagens dos grupos com os quais trabalha. Vale ressaltar que, assim como a prática educativa e a prática pedagógica cumprem uma função política, do mesmo modo, a prática docente, também cumpre, mesmo que o educador não seja consciente desse fato e atue condicionado apenas pelos saberes experienciais, pela legislação educacional vigente e ou pelas orientações dos sistemas educacionais.

A prática educativa, enquanto fazer humano, não se realiza em um vazio, desenvolve-se e é condicionada em um contexto histórico, econômico, social e cultural determinado. É formada pelas ações, intenções, saberes, fazeres, atividades, interações e maneiras de agir sobre o meio, nos modos de se relacionar, nas formas de conhecimento das coisas, nas ações desenvolvidas pelos seres humanos para manutenção ou transformação do mundo. Libâneo (1994, p. 17) afirma que a educação, enquanto prática educativa, e no seu sentido amplo, “compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente”. Nesse sentido, a prática educativa é um fenômeno social e universal necessário à existência de todas as sociedades.

Nesse sentido, o processo educativo, onde quer que se realize, é consecutivamente contextualizado social e politicamente; há um condicionamento à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação. A prática educativa e especialmente os objetivos e conteúdo do ensino e o trabalho docente, estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas (VEIGA, 1992).

Assim, a prática educativa expressa formas de poder, podendo atuar tanto a favor da manutenção e reprodução da realidade social como a favor da transformação social, depende da inserção dos sujeitos em processos educativos desenvolvidos com suas respectivas finalidades, mesmo que estes não se tenham consciência do fato. Desse modo, o que define a prática educativa e seus determinantes são as concepções daqueles que as praticam e ou participam dos processos educativos sistemáticos ou não sistemáticos, carregados de expectativas determinadas por interesses sociais, políticos, econômicos e culturais de grupos específicos.

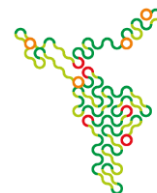


A constituição histórica das práticas educativas inclusas na educação escolar surge da necessidade de diferentes grupos sociais acessarem à escola e são intimamente interligadas às concepções de sociedade e de ser humano, concebidas pelo Estado e/ou grupos sociais. Para Leite (2002, p. 13), “o enfoque especial que se dá à educação rural converge para o contexto no qual ela se manifesta, considerando-se a realidade campesina a partir de uma estrutura sociocultural e econômica bastante distinta dos outros agrupamentos humanos”, delineando características, em nível educacional que reclamam por um atendimento que considere as especificidades do campo.

Segundo Molina e Freitas (2011) a Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses que batalham pela construção de uma sociedade sem desigualdades e com justiça social. Esta luta por educação faz parte de suas estratégias de resistência que objetivam manter seus territórios de vida, trabalho e identidade e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, mantiveram precário o quadro de escolarização no campo e também contribuíram para aprofundar as desigualdades sociais no território campesino.

Um professor com esse perfil demanda uma formação inicial fundamentada no diálogo entre a tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça social, com vista contribuir para que os estudantes construam uma visão de mundo crítica e histórica. É nesse cenário que a Licenciatura em Educação do Campo surge como proposta específica, tendo em vista que a Educação do Campo é uma nova concepção de educação, e desenvolvê-la implica conhecer e vivenciar os seus princípios e paradigmas.

Pimenta (1997, p. 6) afirma que a formação inicial contribui significativamente para o exercício da atividade docente. Reforça que “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”, o trabalho docente possui natureza política, uma vez que, o ensino contribui para o processo de humanização de alunos historicamente situados. Afirma, ainda, que os processos formativos devem proporcionar aos futuros professores conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem, permanentemente e continuamente, a constituição de saberes e fazeres necessários para a compreensão da realidade social e ao exercício de uma prática educativa comprometida com as questões sociais.



A concepção de formação docente na LEdoC está intimamente ligada ao modelo de desenvolvimento do campo e à sociedade defendida pelo movimento da Educação do Campo, pois, fundamentados em Gramsci (1991), seus propositores acreditam que a realidade é construída pelas ações dos atores sociais e que para atuar sobre a mesma, o homem deve compreendê-la. Assim, a escola do campo é parte do projeto de emancipação política e social da classe trabalhadora e os processos formativos voltados para educandos e educadores objetivam também o fortalecimento dos camponeses para as lutas principais.

A análise da proposta formativa da LEdoC evidencia que se trata de uma inovadora forma de organização do trabalho pedagógico, bem como de ensino e aprendizagem. Ela rompe com as formas tradicionais de organização pedagógica e curricular do ensino superior, podendo contribuir tanto para a ressignificação dos processos de formação inicial, quanto para a formação de novos perfis de professores, cuja formação política possibilite a construção de uma visão crítica sobre as contradições vividas na realidade e capacidade de intervenção, a partir da relação teoria e prática.

4 Considerações inconclusivas

A educação é um processo amplo e contínuo de humanização do ser humano, realizado de forma intencional ou não intencional e desenvolvido em diferentes instituições sociais como a família, a escola a comunidade, marcado pelas relações econômicas, políticas e culturais vividas pelos diferentes grupos sociais.

A prática educativa possui caráter multidimensional, composta por um conjunto de ações, atividades, interações, intenções, saberes e fazeres vivenciados pelos e entre indivíduos, desenvolvida em diferentes contextos sociais em que as relações de tempos e espaço se inter cruzam para a concretização de processos formativos desenvolvidos dentro ou fora das escolas. Em âmbito escolar, a prática educativa se organiza intencionalmente com o objetivo de atender a determinadas expectativas educacionais exigidas ou solicitadas pela sociedade. Segundo princípios da Educação do Campo, essa prática deve ser fundamentada no diálogo entre a tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação, e de luta por justiça social.



A LEdoC tem potencial para garantir aos professores a obtenção de saberes da docência, imprescindíveis a uma prática educativa que acolha os interesses da sociedade, assim como os interesses dos sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente os dos estudantes. No entanto, é necessário reconhecer que, pela amplitude, aprofundamento e complexidade da matriz formativa, existem desafios para a materialização dos propósitos para os quais foi delineada.

Dessa forma, é necessário produzir conhecimentos que respondam ao problema proposto nesta pesquisa, contribuindo assim, com os avanços das discussões sobre a formação inicial de professores no Curso e Licenciatura em Educação do Campo, evidenciando aspectos sobre sua caracterização, possibilitando reconhecê-la e repensá-la a partir dos aspectos em que é desenvolvida.

5 Referências

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO de J. S. M. S. (Org.). **Educação para a construção de um projeto de educação do campo**. 5. ed. Brasília: UnB, 2005. p. 13 – 52.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

FRANCO, M. A. S. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa de ensino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

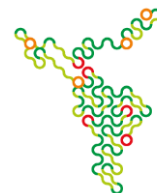
GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOLINA, M.C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Educação do Campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 11 a 14, abr. 2011.



MOLINA, M.C.; HAGE, S. M. Política e formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan/abr, 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, Brasil, vol. III, p. 5-14, set. 1997.

RODRIGUES BRANDÃO, C. **O Que é Educação**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas, Papirus, 1992.



EFFECTIVIDAD EN LA PROGRESIÓN ACADÉMICA DE ESTUDIANTES TALENTOSOS DE CONTEXTOS VULNERABLES QUE INGRESARON A LA UNIVERSIDAD ASISTIDOS POR PROGRAMAS DE APOYO A LA INSERCIÓN UNIVERSITARIA.

Walter Walker Janzen¹

Resumen: Este artículo trata, al interior de una investigación más amplia, de las tasas de retención y rankings de titulación de aquellos estudiantes provenientes de contextos de alta vulnerabilidad social, cohortes 2009 al 2012, que han llegado a estudiar y han concluido con éxito la progresión académica de sus diferentes carreras en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Santiago de Chile, confirmando de algún modo lo encontrado por estudios anteriores en relación a la idea de “éxito” de los programas de Propedéutico y Bachillerato, definidos como inclusivos por la Universidad, por cuanto dicho éxito no solo se fundamenta en sus tasas de retención, sino además en los rendimientos académicos de estos alumnos, que perseveran a lo largo del tiempo por sus motivaciones de logro y también porque sus conductas académicas evidencian la presencia de la transversalidad social del talento, sus representaciones sociales y las estrategias usadas por estos estudiantes para superar el círculo de la reproducción social.

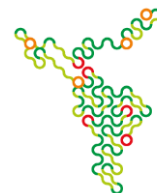
Palabras claves: inclusión; propedéutico; retención.

1. INTRODUCCIÓN A LOS FUNDAMENTOS DEL ESTUDIO

El año 2009 la Universidad Católica Silva Henríquez, en adelante UCSH, incorporó la modalidad de acceso vía propedéutico, de acuerdo con el modelo implementado en la Universidad de Santiago dos años antes. Durante ese primer año, el propedéutico se definió como un programa experimental. En el año 2011, la universidad implementó el bachillerato² como continuación del programa de propedéutico, para todos aquellos estudiantes de alta vulnerabilidad social que habiendo cursado o no el propedéutico, persistían en sus intenciones de acceder a una carrera universitaria. Durante el 2010, el propedéutico se afianzó como un programa regular. Así, el sistema de conectividad entre ambos programas quedó instalado a partir del año 2011: propedéutico o bachillerato o, propedéutico y bachillerato. Obviamente, esta última opción se ofreció, en dos años, a todos los estudiantes que la requerían para nivelar sus carencias cognitivas. Aún hoy la secuencia se mantiene.

¹ Doctor en Pedagogía; Académico Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile, wwalker@mi.cl; wwalker@ucsh.cl

² En otras universidades de Chile, el Bachillerato se define como un programa de 2 a 3 años, conducente al grado de Bachiller.

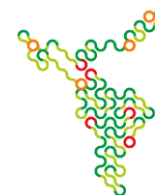


Desde esa fecha, los propedéuticos han significado un aporte particular para el acceso a la Educación Superior. Hoy, la Universidad Católica Silva Henríquez es parte de un sistema que reúne al menos 15 universidades chilenas que plantean programas de propedéutico, con programas y propósitos similares.

El impacto positivo de los programas propedéuticos ha impulsado la tendencia internacional (OCDE, 2009) a entender estos programas como instancias que fortalecen la orientación desde los primeros años de la secundaria, con el fin de incrementar las expectativas de los estudiantes y prepararlos para la elección de una especialidad, propiciando ambientes educativos que potencian las motivaciones; que los estudiantes cuenten con rutas variadas y flexibles que conectan claramente sus opciones educativas en la escuela con las opciones elegidas en la educación superior; que los estudiantes reciban acompañamiento en sus decisiones respecto de sus rutas de aprendizaje, lo que les permite anticipar las consecuencias de las mismas para sus proyectos futuros. Esta tendencia fue considerada positivamente, e incorporada como política pública en la Ley 20.903, agregando como variable de selección la posibilidad de cursar programas de formación previa para el acceso a las carreras de educación.

La mayor parte de la literatura en los temas de deserción versus retención se ha generado en Estados Unidos, debido a la gran cantidad de población de color e inmigrante que accede a la educación superior. Abbate (2008), declara en un estudio descriptivo de estudiantes no tradicionales en la educación superior de EE.UU., que este grupo alcanza el 32% de la población universitaria norteamericana y que es muy necesario realizar acciones que permitan apoyar el proceso de ingreso y permanencia dentro del sistema, ya que poseen tasas de titulación más bajas que el resto de los estudiantes, independientemente de la edad y del grupo socioeconómico al que pertenecen. También, que gran parte de sus dificultades de ingreso y permanencia en la educación superior en los EE.UU. tienen relación con las habilidades de lectoescritura, porque ellos han estado expuestos de forma tardía, producto de su contexto social, al lenguaje predominante utilizado en las aulas universitarias, por lo que cuentan con menos vocabulario y familiaridad con el estilo formal en el que muchos académicos dictan sus cátedras.

Antes de que esto ocurriera, los investigadores en Chile habían criticado el uso casi exclusivo de los resultados de la PSU como criterio de selección, debido a las diferencias significativas en las



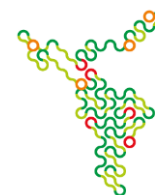
comparaciones según grupo socioeconómico (Koljatic y Silva, 2010), mientras que otros habían señalado la importancia de incorporar otros criterios de admisión, como el ranking de notas de enseñanza media y otras ponderaciones, tanto cognitivas como no cognitivas (Contreras, Gallegos y Meneses, 2009; Santelices, Catalán y Radovic, 2012).

Román (2013b, p. 269) señala sin embargo que hay voces disidentes en su planteamiento, como las de Acuña y Arévalo *et al.* (2009), que expresan que “los programas propedéuticos enmascaran barreras estructurales que se presentan en el sistema social y educativo”. Independientemente del hecho de que esta afirmación pueda ser verdadera, los programas propedéuticos están funcionando regularmente para los efectos de su creación. Estos programas, también han contribuido en la generación de opinión para la discusión sobre la retención de los estudiantes en las distintas carreras a las cuales han accedido. Esta transición desde la enseñanza media a la universitaria no es una cuestión fácil, y mucho menos para aquellos estudiantes que provienen de contextos de alta vulnerabilidad social (Díaz, 2008). Con todo,

el propósito de los Programas Propedéuticos no es solucionar los problemas sociales con una acción, sino que más bien ofrecer una alternativa de acceso a la universidad para aquellos jóvenes que se destacan por su rendimiento académico. (Román, 2013b, p. 269).

A instancias de la Dirección de Bachillerato en Ciencias y Humanidades – Propedéutico, se propuso un estudio descriptivo, en un diseño no experimental transeccional -donde no hay control de variables y porque los datos se recogen en un tiempo único, de una sola vez- y de complementariedad paradigmática, a los Fondos Semilla 2017 de la DIPOS (Dirección de Investigación y Posgrado) de la Universidad, que daba cuenta del comportamiento de la progresión curricular de los estudiantes de las Cohortes 2009 al 2012, considerando su paso por los programas Propedéutico, Bachillerato y las Carreras a las cuales accedieron dichos estudiantes, de su experiencia universitaria y de su inserción laboral, como asimismo en específico, de las tasas de retención que la Universidad pudiera evidenciar en sus Carreras en relación a estos alumnos, calificados como poseedores de “talento” o “talentos”, procedentes de Liceos de alta vulnerabilidad social.

En el caso de este artículo, solo se hace referencia a cuántos estudiantes de cada cohorte propedéutico-bachillerato han egresado y se han titulado. Desde la Dirección de Bachillerato, se considera que el éxito de los programas de inclusión está en directa relación con la persistencia de los



estudiantes por sus motivaciones de logro y su permanencia en el ámbito universitario. Aquí se evidencia en buena medida la superación del “círculo de reproducción social”.

Así, se ha definido en este contexto, a la tasa de retención de cada cohorte como el cociente entre la suma de los estudiantes egresados (entre los que se encuentran los titulados) y de los que siguen en curso con distintas progresiones curriculares y, el total de estudiantes que se matricularon en las distintas carreras provenientes de ambos programas de inclusión. Si bien es cierto que aquí no están explícitos los conceptos de retención al primer o tercer año y los de titulación oportuna, estos están incluidos en el marco teórico de la investigación completa.

Para los efectos de este estudio, debió tenerse en cuenta también que la Cohorte 2009 representó un plan piloto para la UCSH, y que sólo estaba constituida por un programa Propedéutico, desde el cual, los alumnos que aprobaron se matricularon directamente en las carreras.

En este contexto se entiende que cada cohorte, salvo la primera, que es la del 2009, el par de años que la define significa que en ambos años el estudiante cursó solo Propedéutico en el primero, solo Bachillerato en el segundo o ambos programas utilizando los dos años. La fecha de corte para realizar este estudio se definió como enero del 2017.

Este artículo cubre entonces, solo uno de los objetivos de la investigación:

A partir de las fuentes documentales UCSH, determinar las tasas de retención en las carreras y los posicionamientos dentro de sus grupos de titulación de los estudiantes titulados procedentes de los Programas de Propedéutico y/o Bachillerato, de las cohortes 2009, 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación completa pertenece al marco de la investigación educativa y el paradigma que los sustenta es el interpretativo o constructivista. Es claramente también un estudio de caso único cuyos hallazgos no son generalizables. Ella consideró una dimensión ontológica (ontología subjetual), una dimensión epistemológica (paradigma interpretativo o constructivista), una dimensión metodológica (metodología mixta, esto es, cuantitativa y cualitativa), y una dimensión estratégica o técnica (inventarios de datos, entrevistas, triangulaciones).



Considerando el único objetivo de la investigación que aquí se cubre y la investigación general como un caso de estudio único que no generaliza sus resultados y cuyos hallazgos pudieran servir como antecedentes para el resto de las universidades que conforman el sistema mencionado, este artículo da cuenta preliminar y cuantitativamente de la secuencia de la progresión académica de aquellos estudiantes, que habiéndose matriculado en los programas de Propedéutico y/o Bachillerato de la Universidad Católica Silva Henríquez, desde el 2009 al 2012, han accedido a diferentes carreras ofertadas por la Universidad y se han titulado, como también calcula el ranking y la tasa de retención de dichos estudiantes en las carreras seleccionadas por ellos.

El análisis de cuantificación de datos, supuso un tratamiento de estadística descriptiva.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Estos primeros resultados que se presentaron, buscaban ser un aporte al conocimiento y comprensión de la población UCSH y Liceos de alta vulnerabilidad sobre estos dos programas (Propedéutico y Bachillerato), a partir de los propios estudiantes talentosos de contextos desfavorecidos que, pasando por los procesos de continuidad, han culminado con éxito sus carreras, con el propósito de fundamentar su inclusión en programas de atracción hacia las distintas carreras UCSH y la de otras universidades adheridas a los programas de Propedéutico.

3.1 Sobre las tasas de retención y rankings de titulación

3.1.1 Cohorte 2009

En el año 2009, en el que aún no se había formalizado un Programa de Bachillerato en la UCSH, el Propedéutico aparece como una propuesta y se convierte en un programa piloto donde aprueban 14 estudiantes. En esta Cohorte, solo 10 ingresan el año 2010 a diversas carreras, provenientes de este nuevo programa.

En enero del 2017, se observa a 3 titulados y un egresado en vías de titulación de esta generación, lo que indica una tasa de retención en las carreras (Kinesiología, Trabajo Social y Derecho) de un 40%; un resultado que podría calificarse como significativo si se considera el carácter



experimental del programa que les permitía acceder a las carreras y el bajo número de matriculados proveniente de este programa. En efecto, un estudio relativamente reciente asegura que los jóvenes que provienen del propedéutico no tienen un comportamiento significativamente diferente a los que provienen de un ingreso por PSU:

[...], ya que los jóvenes que ingresan a la UCSH vía resultados PSU, o bien, vía programa propedéutico obtuvieron prácticamente los mismos valores a nivel de escalas y subescalas. En consecuencia, se confirma la hipótesis de entrada en la cual se sostiene que ambos grupos presentan perfiles motivacionales similares y que la diferencia solo radica en el tipo de ingreso, es decir, tradicional o vía propedéutico (Román, 2013a, p.174).

En otras palabras, era esperable en la UCSH que aquellos estudiantes que no cursaron el propedéutico 2009 y se matricularon directamente en las carreras, tuviesen un comportamiento similar proporcional al aquí evidenciado. La diferencia está, sin embargo, en que todos aquellos estudiantes que se matriculan en el programa de Propedéutico provienen de Liceos clasificados como de alta vulnerabilidad social, con índices por sobre el 80%.

3.1.2 Cohortes 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013

El análisis cuantitativo de los datos se estructuró teniendo en cuenta el objetivo último de cálculo de las tasas de retención en las carreras de cada una de estas cohortes. Por ejemplo, el análisis de la cohorte 2010-2011, siguió un itinerario que se puede observar en la siguiente tabla:

Cohorte 2010-2011	
Progresión	Número Estudiantes
Aprobación Propedéutico 2010	61
Ingreso a Bachillerato 2011 desde Propedéutico	50
Ingreso solo a Bachillerato 2011	38
Aprobación Bachillerato sin Propedéutico 2011	25
Ingreso a Carreras 2011 desde Propedéutico 2010	11
Ingreso a Carreras 2012 desde Propedéutico 2010 y Bachillerato 2011 aprobados	75 (50+25)
Egresados Cohorte 2010-2011	31
Titulados Cohorte 2010-2011	20
En vías de titulación Cohorte 2010-2011	11
En Práctica Profesional Cohorte 2010-2011	3
Estudiantes Cohorte 2010-2011 en curso	18
No matriculados y reprobados Cohorte 2010-2011	33
Tasa de retención en las Carreras, de estudiantes que cursaron solo Propedéutico	73%
Tasa de retención en las Carreras, de estudiantes que cursaron solo Bachillerato	56%
Tasa de retención en las Carreras, de estudiantes que cursaron Propedéutico y Bachillerato	60%



3.1.2.1 Tabla de retención y titulación Cohorte 2010-2011

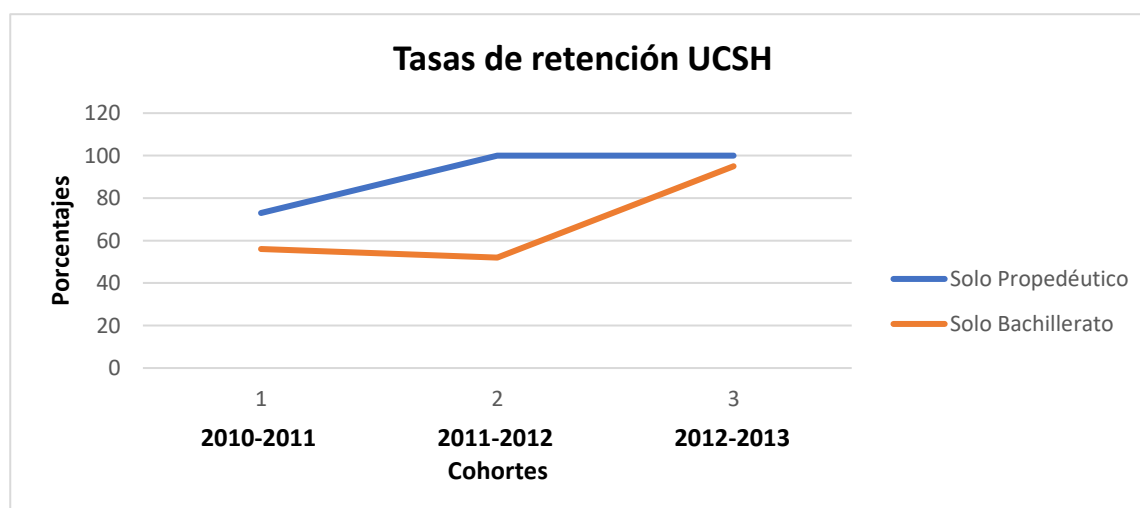
El análisis cuantitativo de las Cohortes 2011-2012 y 2012-2013 siguió un curso análogo. Así, finalmente la siguiente tabla muestra el resumen de las tasas de retención en las diferentes cohortes:

3.1.2.2 Tabla de Retención Cohortes 2010-2011; 2011-2012 y 2012-2013³

TASAS DE RETENCIÓN	COHORTES		
	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Tasa de retención en las Carreras, de estudiantes que cursaron solo Propedéutico	73%	100%	100%
Tasa de retención en las Carreras, de estudiantes que cursaron solo Bachillerato	56%	52%	95%
Tasa de retención en las Carreras, de estudiantes que cursaron Propedéutico y Bachillerato	60%	58%	74%

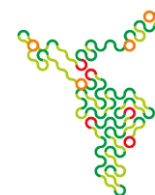
En términos gráficos:

3.1.a Gráfico Tasas de Retención desde el Propedéutico y el Bachillerato⁴



³ Información obtenida desde el análisis de datos extraídos desde la Secretaría de Estudios UCSH, Fuentes Bachillerato UCSH y la Dirección de planificación y Desarrollo UCSH.

⁴No se está comparando los grupos conformados por las tres cohortes -aunque lo más probable es que sean grupos equivalentes-; solo se está describiendo un comportamiento a lo largo del tiempo.

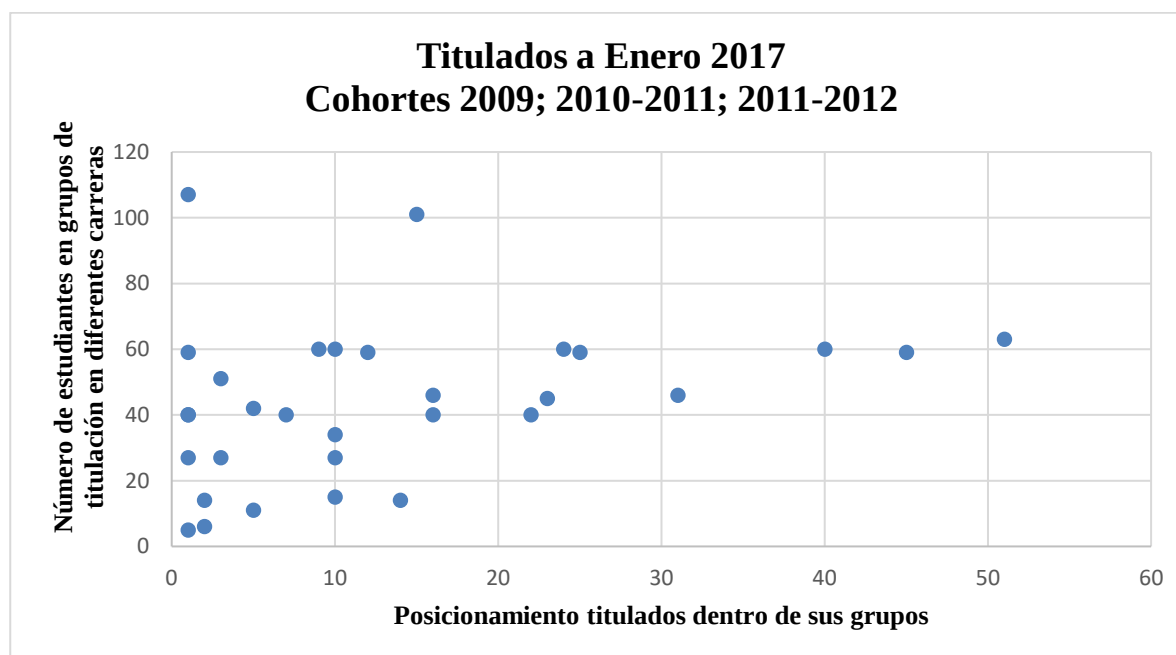


3.2. Sobre los titulados y sus posiciones en los grupos de titulación

Con respecto a estos titulados que provienen desde el Propedéutico y Bachillerato y desde el año 2009, resulta evidente, por razones temporales, que sólo se puede tener a enero 2017, titulados (31) en las primeras tres cohortes observadas en este estudio: 2009; 2010-2011 y 2011-2012.

El siguiente dispersiograma muestra los ordinales de posicionamiento de los 31 titulados en función del tamaño de los grupos de titulación respectivos:

3.2.a Gráfico posicionamiento titulados versus tamaño de sus grupos de titulación en las carreras



De los 31 titulados, se observa, en términos generales, a 23 de ellos con ordinales de posición (primero, segundo, etc.) menores o iguales que el lugar 16 dentro de sus grupos de titulación, lo que representa el 74,2% de esta población. Si de este total de 23 profesionales, se excluye aquellos cuyo posicionamiento es una cifra igual o muy cercana el número de titulados de su grupo (3 de ellos), se obtiene un 65% del total de titulados que exhibe ordinales en el posicionamiento dieciséis⁵ o menor.

⁵ En este contexto, a menor ordinal de posicionamiento, mayor rendimiento académico; esto es, un mejor posicionamiento dentro de sus grupos de titulación.



Así por ejemplo, en el total de titulados se puede encontrar seis primeros lugares en distintas carreras (entre 5, 40, 107, 27, 59 y 40 titulados de sus promociones); dos segundos lugares (entre 6 y 14); dos terceros lugares (entre 51 y 27 titulados de sus promociones); dos quintos lugares (entre 11 y 42); y un séptimo lugar entre 40.

4. REFLEXIÓN FINAL

Hay que considerar que la preocupación por la retención de estudiantes en la Educación superior chilena es reciente, aun cuando el fracaso estudiantil en la enseñanza universitaria es una cuestión normal y cotidiana en las universidades, especialmente en algunas carreras profesionales vinculadas al área científica. La retención como problema es un tema muy inicial en nuestro medio,

donde aún no se comprende a cabalidad su impacto social y económico, ni se entiende en toda su magnitud la red de implicancias que se derivan del fracaso en los estudios en la Educación Superior. (Donoso S, Donoso G. y Arias; 2010, p. 1)

La retención involucra aspectos que atañen a la eficiencia técnica de los procesos de formación, diseño curricular, disponibilidad económica, y el impacto social, conceptos ineludibles para la gestión de las instituciones de Educación Superior y su proyección como centros de formación de capital humano. Mientras que también surgen preguntas adicionales como, por ejemplo, sobre la responsabilidad pública que deben asumir los centros de formación al ofertar programas, carreras, titulaciones y vacantes.

Estudios diversos plantean una gama de factores explicativos asociados la retención. Se mencionan atributos personales, también factores sociales, y prácticas institucionales. Un punto de vista especial dentro de los estudios sobre persistencia educativa es el relacionado con las características individuales o de personalidad de los estudiantes. Otros investigadores (Goldfinch y Hughens, 2007; Catterall, 1998) destacan la autoestima, el optimismo, el autocontrol, la confianza en las capacidades y la perseverancia.

Como complemento, Román (2013a) destaca la alta motivación y compromiso al logro que presentan los estudiantes que ingresan vía propedéutico de la Universidad Católica Silva Henríquez, que es similar a lo observado en los estudiantes de ingreso tradicional.



En sincronía con los datos recogidos, ambos programas de la UCSH, Propedéutico y Bachillerato, evidencian éxito en relación con sus objetivos de retención. En este sentido, resulta interesante señalar que el hecho de que las tasas de retención en las carreras de aquellos alumnos que solo cursaron Propedéutico han sido mayores que las tasas de retención de los que solo cursaron Bachillerato, en todas las cohortes estudiadas, podría explicarse por asignaturas como “Gestión personal” en el Programa Propedéutico: les da herramientas básicas de manejo universitario y de análisis que no tienen los que ingresan directamente al Bachillerato. Por otro lado, si no se considera la modalidad cursada por el estudiante (solo Propedéutico, solo Bachillerato o ambos) antes de ingresar a las carreras, habiendo cursado uno o dos de estos programas, las tasas de retención también se revelan consistentes en el tiempo y significativas con relación al ingreso a estos programas de apoyo a la inclusión y a las carencias cognitivas, sociales y afectivas que traen dichos estudiantes⁶.

En relación a los posicionamientos exhibidos por los titulados de las cohortes estudiadas, se puede afirmar que las cifras obtenidas refuerzan la idea de “éxito” de los programas de Propedéutico y Bachillerato, por cuanto éste no solo se fundamenta en las tasas de retención, sino además en los rendimientos académicos de estos alumnos provenientes de contextos en situación de pobreza: no solo perseveran a lo largo del tiempo por sus motivaciones de logro (Gallego y Meneses, 2007; Contreras, Gallegos y Meneses, 2009) sino además son muy buenos estudiantes. Lo que, dicho sea de paso, también refuerza también lo encontrado en diversos estudios: la transversalidad social del talento, sus representaciones sociales y las estrategias usadas por los estudiantes talentosos para superar el círculo de la reproducción social (López; Bralić y Arancibia, 2002; Zapata; Castro y Rodríguez, 2013).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbate, J. **Admisión, apoyo y retención de estudiantes no tradicionales en carreras universitarias.** En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2008, Vol. 6, N° 3, pp. 7-35.

⁶ En respuesta al estudio de otro de los objetivos de la investigación, que, como ya se dijo previamente, es más extensa que la cobertura de este artículo.



Acuña, F., Arévalo, C. et al. ***Acceso a la educación superior: el mérito y la (re) producción de la desigualdad.*** Santiago de Chile, Grupo de investigación CESSC – OPECH, 2009.

Catterall, J.S., **Risk and resilience in student transitions to high school.** En: *American Journal of Education*, 1998, Vol. 106, Nº 2, pp. 302-333.

Contreras, D., Gallegos, S. y Meneses, F. ***Determinantes de desempeño universitario: ¿importa la habilidad relativa? Análisis ex-ante y ex-post de una política pública. Informe final.*** Santiago CNE, 2009.

Díaz, C. **Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena.** En: *Estudios pedagógicos*, 2008, n. 22, 65-86.

Donoso, S. et. al. **Iniciativas de retención de estudiantes en Educación Superior.** En: *Calidad en la Educación*, 2010, 2º semestre, Nº 33, pp. 16-61

Gallegos, S. y Meneses, F. **¿Es Eficiente el Sistema de Ingreso a la Universidad?** El uso del ranking en la universidad católica de Chile, 2007. Web: <http://www.ideaseneducacion.cl/wp-content/uploads/2008/07/paper-puc-sistema-de-ingreso3.pdf>

Gil, F. y J. Bachs. ***Una experiencia exitosa por una educación más inclusiva***, 2008. Web: <http://www.propedeutico.cl/centroDocumentacion.aspx>

Goldfinch, J. y M. Hughes. Skills, **Learning Styles and Success of First-Year under Graduates.** En: *Active Learning in Higher Education* ,2007, Vol. 8, Nº 3, noviembre , pp. 259-273.

Koljatic, M. y Silva, M. **Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU**, *Estudios Públicos*, 2010, (120).126-146



López, V.; Bralic, S. y Arancibia, V. **Representaciones sociales en torno al talento académico:** Estudio Cualitativo. En: *Psykhé*, 2002, Vol. 11, N° 1, 183-201

OCDE. **La educación superior en Chile.** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, París, 2009.

Román, C. **El buen rendimiento escolar en los estudiantes que ingresan a la universidad a través del programa propedéutico:** un análisis desde la motivación y el discurso de la UCSH. En: *Calidad en la Educación*, 2013a, N° 38, Santiago, junio.

Román, C. **Más programas propedéuticos en Chile. El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez.** En: *Estudios pedagógicos*, 2013b, vol. 39 N° 2, Valdivia

Santelices, M. V., Catalán, X. y Radovic, D. **Diseño de Nuevos Instrumentos para la Admisión a la Educación Superior en Chile.** En: *Admisión a la Educación Superior: Mediciones Complementarias.* (Eds.) Santelices, M. V, Ugarte, J. J y Kyllonen. Santiago, Ministerio de Educación de Chile, 2012.

Zapata, P.; Castro, A.; Rodríguez, G. **Estrategias usadas por los estudiantes para superar el círculo de reproducción social.** En: *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción*, 2013, Vol. 12, N° 23, pp. 89-102



TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: TENDÊNCIAS E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Gerson Luiz Buczenko¹

Resumo: o objetivo geral do presente Artigo é analisar as teorias e práticas pedagógicas da Educação do Campo, e suas implicações para o Ensino de História na escola do/no campo. Verifica-se, assim, no contexto atual, a necessidade de se aprofundar os conhecimentos sobre as teorias e práticas que impactam na prática pedagógica do Professor de História em escola do/no campo. Os objetivos específicos foram estabelecidos da seguinte forma: abordar as principais teorias/tendências relativas ao Ensino de História; analisar o conceito de prática pedagógica na perspectiva da Educação do Campo; avaliar os resultados de cinco artigos científicos, que se propõem a investigar o ensino de História na Educação do Campo. Como indagação de pesquisa coloca-se: as práticas pedagógicas dos Professores de História estão alinhadas ao contexto da Educação do Campo? Ao analisar os artigos acadêmicos verifica-se que existe uma dissonância entre os princípios que norteiam a Educação do Campo e as práticas pedagógicas de Professores de História em escolas do/no campo. São referências para o presente artigo Arroyo (2006), Souza (2016), e Vasconcelos (2012).

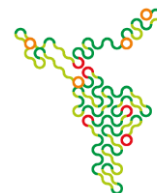
Palavras-chave: Educação. Educação do Campo. Ensino de História. Emancipação.

THEORIES AND PEDAGOGICAL PRACTICES: TRENDS AND IMPLICATIONS FOR THE TEACHING OF HISTORY IN THE FIELD EDUCATION.

Abstract: the general objective of this article is to analyze the pedagogical theories and practices of Field Education and its implications for History Teaching in the school of the field. Thus, in the present context, the need to deepen the knowledge about the theories and practices that affect on the pedagogical practice of the History Teacher in the school of the field is verified. The specific objectives were established as follows: to address the main theories / trends related to History Teaching; analyze the concept of pedagogical practice in the field education perspective; to evaluate the results of five scientific articles, which propose to investigate the teaching of History in Field Education. As a research question is posed: are the pedagogical practices of History teachers aligned to the context of Field Education? When analyzing the academic articles, there is a dissonance between the principles that guide Field Education and the pedagogical practices of History Teachers in schools in the field. References to this article are Arroyo (2006), Souza (2016) and Vasconcelos (2012).

Keywords: Education. Field Education. Teaching History. Emancipation.

¹ Doutor em Educação, Docente na Faculdade CNEC Campo Largo, Campo Largo/PR – Brasil.



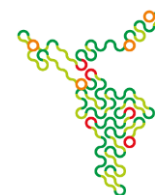
Introdução

O objetivo geral do presente Artigo é analisar as teorias e práticas pedagógicas da Educação do Campo, e suas implicações para o Ensino de História na escola do/no campo. Verifica-se, assim, no contexto atual, a necessidade de se aprofundar os conhecimentos sobre as teorias e práticas que impactam na prática pedagógica do Professor de História em escola do/no campo. Os objetivos específicos foram estabelecidos da seguinte forma: abordar as principais teorias/tendências relativas ao Ensino de História; analisar o conceito de prática pedagógica na perspectiva da Educação do Campo; avaliar os resultados de cinco artigos científicos, que se propõem a investigar o ensino de História na Educação do Campo. Como indagação de pesquisa coloca-se: as práticas pedagógicas dos Professores de História estão alinhadas ao contexto da Educação do Campo? São referências para o presente artigo os trabalhos de Arroyo (2006), Souza (2016), Vasconcelos (2012), entre outros.

Teorias/tendências relativas ao ensino de História

Segundo Vasconcelos (2012) o ensino de História tem por base os ensinamentos de Heródoto (485-425 a.C.), historiador grego da Antiguidade que viajou por diferentes lugares, conheceu vários povos e ouviu inúmeras histórias. Procurou registrar tudo por escrito com uma atenção especial para os detalhes e ainda a preocupação de separar o falso do verdadeiro. Outro historiador da antiguidade é Tucídides (460-395 a. C.) que não se preocupou com uma História abrangente, pelo contrário, dedicou-se à uma História bem específica sobre as guerras envolvendo Atenas e Esparta, narrando, assim, a “História da Guerra do Peloponeso”, ocorrida no século V a.C.

Outro pensador que destaca nas reflexões teóricas sobre o processo histórico e a natureza do conhecimento historiográfico é Aurélio Agostinho ou Santo Agostinho de Hipona (354-430), que viveu na transição entre o mundo antigo e o medieval. Seu grande desafio foi entender a História com base na fé cristã que ele professava. Importante salientar que o Cristianismo contribuiu de forma decisiva para entender a História do gênero humano, pois apresenta a História em linha contínua com a criação do mundo, o nascimento de Cristo e, ao final, a vinda do reino de Deus. Mesmo com várias críticas à narrativa bíblica, ela influenciou e continua influenciando o modo como se entende a História no passado e no presente. No século XVIII com o devido destaque para o Iluminismo que

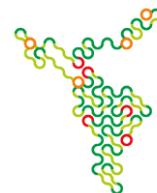


vem a desconstruir algumas realidades e afirmar outras, segundo Vasconcelos (2012, p. 46) François-Marie Arouet mais conhecido como Voltaire (1694-1778), intensificou o debate em tornar a História autônoma, desconectada de contos e lendas, buscando-se a verdade dos fatos históricos, sem ser ainda propriamente científica, propiciando exemplo morais para o presente, como ocorre em sua obra intitulada a História de Carlos XII. No século XIX Leopold von Ranke (1795-1886) influenciado pela ideia de constituir a História como uma ciência, passa a defender que a História deveria ser fundada nos fatos como eles realmente aconteceram no passado, hierarquizando as fontes históricas com privilégio para as fontes escritas. No século XX a principal reação contra a chamada História tradicional de Ranke, surge na década de 1930, por meio da revista francesa intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale* que com Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), entre outros intelectuais que se somam à esta escola, procuram novos tipos de fonte, objetos e novos modos de narrar a História. Da mesma linha de pensamento fortalece-se na Inglaterra a História social, com a presença marcante de Edward Palmer Thompson (1924-1993) com uma narrativa fortemente inspirada nos ideais marxistas. Nas últimas décadas, passando pelo debate do privilégio dos aspectos quantitativos das pesquisas, fortaleceu-se a História Cultural que envolve o cotidiano das pessoas comuns, a boemia, e a religiosidade popular, por exemplo, e ainda os trabalhos entendidos como de micro história, com objetos reduzidíssimos, como um pequeno bairro ou uma vila. Um dos historiadores de destaque deste período é Peter Burke, nascido em 1937 no Reino Unido e em atividade no mundo acadêmico na atualidade.

Segundo ainda Vasconcelos, no Brasil, também se viu a forte influência da História Econômica, com temas abrangentes sobre a evolução econômica do país, com nomes como Maurice Dobb (1900-1976) e Caio Prado Junior (1907-1990). Assim, percebe-se que as tendências ou correntes históricas, influenciam diretamente a forma de perceber a História na atualidade, impactando, dessa forma, na prática pedagógica dos docentes.

Práticas Pedagógicas e Educação do Campo

A prática pedagógica segundo Abreu (2015, p. 52) se constitui por ações, conhecimentos e valores de um processo intencional e sistematizado, com a finalidade educacional e formativa, que



possibilitam a socialização e humanização dos sujeitos, envolvendo o complexo de relações entre indivíduos e contextos.

Segundo Souza (2016, p. 39) a prática pedagógica pode ser compreendida “como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob influência de determinantes internos e externos e vinculada a uma concepção de sociedade e de educação”. E, segundo a Autora, três elementos são importantes para conceituar a prática pedagógica: o primeiro relaciona-se com o contexto da prática pedagógica – escola, organização social, movimento social, contextos sociais diversos como hospitais, creches, comunidades específicas, entre outros; o segundo, refere-se à intencionalidade da prática pedagógica, que pode estar na dimensão da formação escolar, formação política, formação pedagógico-política, formação sociocultural, entre outras; o terceiro elemento, relaciona-se com os sujeitos praticantes, em função de sua essência na mediação de relações, como é o caso dos professores, gestores, lideranças, assessores, por exemplo. Assim, para cada contexto intencionalidade – sujeito, há um conjunto de outros elementos que necessita de identificação. Os três elementos estão presentes no cenário das relações conflituosas e de disputas políticas entre Sociedade e Estado/Governos.

Em relação à Educação do Campo, vislumbra-se uma prática pedagógica problematizadora da realidade social e econômica vivida: que busque a contextualização do conhecimento operado cotidianamente da escola com a realidade do aluno; que proporcione saberes com a devida reflexão; que desperte a consciência crítica acerca do conhecimento, estabelecendo a relação do particular com o universal; que se constitua em ação política com o intuito de promover a conscientização da própria situação social para o aluno, enquanto oprimido; que proporcione a troca de saberes pela reciprocidade e mediação, uma vez que o conhecimento é construído na relação; que indaga as questões sociais, políticas e econômicas do país e no contexto internacional; que ressalte a coletividade; que estabeleça que o conhecimento orienta-se por uma educação transformadora e emancipadora, pautado nas experiências dos sujeitos, abrangendo as contradições presentes na sociedade do passado e na atualidade; que valorize o processo dialógico (SEGANFREDO et. al., 2016).

Os povos do campo são portadores de tradições [...] E de capacidades geradas e aprendidas nessa tradição. Ou seja, é essa tradição que é a matriz formadora deles. No fundo, ela diz: há uma matriz pedagógica no campo, formadora do campo, tão determinante quanto os



movimentos sociais. É a tradição camponesa. Temos que estudar essas matrizes, a matriz da luta, da dinâmica, do confronto, da tensão, dos movimentos sociais, mas sem esquecer esta outra matriz. Porque esta outra matriz é mais permanente, está no subsolo. A formação, os valores, os saberes e a escola estão colocados ao subsolo da produção da existência, tanto ou mais do que a certos movimentos políticos e ideológicos, por mais força que eles tenham. Os povos do campo têm capacidade de serem fiéis à sua tradição, de adaptarem-se a essa tradição, mas sem modificá-la e de se modificarem (ARROYO, 2006).

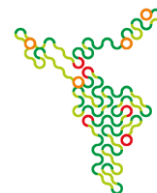
Assim, percebe-se que a prática pedagógica é um conceito em movimento, como é a própria vida escolar, nas tensões e contradições vividas que estão na escola, e que refletem a própria sociedade, uma vez que a escola é formada e formadora do processo de socialização. Na Educação do Campo, diante dos paradigmas hoje colocados, as contradições afloram e as práticas pedagógicas não podem distanciar-se desse movimento de contestação do modelo hegemonicamente imposto, buscando em sua historicidade e tradição os elementos de uma prática libertadora e emancipatória, materializadora de nova concepção de mundo.

O Ensino de História na Educação do Campo

A abordagem do ensino de História se deu por meio de trabalhos acadêmicos, que se propõem à analisar a realidade da escola do campo. Assim, valoriza-se as contribuições apresentadas, uma vez que é uma temática pouco investigada, principalmente, na Educação do Campo e que instiga à novas pesquisas.

O primeiro trabalho intitulado “Ensino de História e Educação do Campo: concepções e aspectos teóricos em escolas do campo no Mato Grosso do Sul” (OLIVEIRA, 2017), tem por base uma investigação que se deu em 10 Municípios, 13 Escolas, 10 Assentamentos, com um total de 17 Professores de História entrevistados. A abordagem da Autora ocorreu na perspectiva da Didática da História, com base no conceito de Aprendizado Histórico de Jörn Rüsen. As principais correntes historiográficas presentes no trabalho dos Professores de História entrevistados foram a Marxista e dos Annales, com destaque para igual número de Professores que não seguiam nenhuma corrente ou tendência historiográfica. Ao final a autora destaca que a dificuldade dos Professores se situarem teoricamente na Disciplina de História, está ligada à formação inicial de Professores precarizada em vários aspectos na atual realidade educacional brasileira.

O segundo trabalho intitulado “Ensino de História na escola do Campo e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica na Escola do Campo” (RIEGER; PINTO, 2013), foi realizado



em uma Escola Rural no Município de Rio Grande, no Distrito do Taim, com a entrevista de 01 Professora de História, e constatou que os Professores em sua maioria possuem Graduação e Pós Graduação, porém sem formação específica para a Educação do Campo. O Calendário escolar é imposto pela Secretaria de Municipal de Educação, dificultando o posicionamento da instituição em razão de seu público que vem de uma realidade rural ou do campo, dessa forma, a escola se apresenta nos moldes de uma escola urbana, porém no campo segundo as Autoras.

O terceiro trabalho intitulado “Ensino de História e suas possibilidades para a construção da educação do campo” (ALMEIDA, 2015), relata que foram investigadas duas escolas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Dr. Jaime Faria, situada no terceiro distrito do município Cerrito, e a Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Oziel Alves Pereira, situada no quinto distrito do município de Canguçu. A primeira escola constitui-se uma escola polo, resultado das políticas de fechamento das escolas multisseriadas nas últimas décadas, enquanto a que a segunda, localiza-se dentro de um assentamento da reforma agrária e é resultado da luta pela terra, tendo sua identidade vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A escola Jaime Faria atualmente conta com duas Professoras lecionando a disciplina, enquanto a Escola Oziel Alves Pereira tem apenas uma. Uma das Professoras entrevistadas é formada há 18 anos, cursou Pedagogia em um curso não presencial na cidade de Pedro Osório. A mesma fez algumas tentativas anteriores de cursar Estudos Sociais, mas mudou de planos e optou pela Pedagogia, pois era o que as condições permitiam. Não possui especialização e relatou que procura participar de todas as formações continuadas possíveis, porém na área da História dificilmente encontra cursos e o último que participou foi em meados de 2005. Relatou ainda que do início de sua carreira até os dias atuais, a professora já lecionou a disciplina de História, Português e Ciências na escola Dr. Jaime Faria para as séries iniciais e EJA. Segundo a Autora, a Professora entrevistada demonstrou dificuldades em relacionar a disciplina de História com a realidade do campo, e segundo ela, isso se torna difícil na medida em que não pode desviar-se dos conteúdos uma vez que segue o livro didático e passa os conteúdos selecionados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED).

O quarto trabalho intitulado “O ensino de História em escolas no meio rural brasileiro” (JUNIOR; FONSECA, 2010), apresenta os resultados da Dissertação de Mestrado “Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais - um estudo no município de Araguari, MG, Brasil”. Os



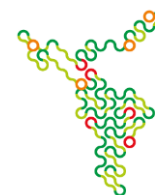
autores destacam que constatarem nas aulas de História a utilização de dinâmicas envolvendo alunos, aulas expositivas dialogadas e metodologias diferenciadas como o trabalho com projetos, teatros, danças e música. Os Professores entrevistados afirmaram também, empregar recursos como o álbum seriado, o retroprojeto e o trabalho de grupo, músicas e filmes. Assim, segundo os Autores, os Professores vêm incorporando um diversificado número de fontes e problemas com o objetivo de evitar a exclusão e a simplificação operadas pelos livros didáticos.

O quinto trabalho, intitulado “O ensino de História na perspectiva na literacia histórica: possibilidades para a Educação do Campo nos anos iniciais do ensino fundamental” (GERMINARI; GONÇALVES; JUNIOR, 2016), relata o resultado de observações realizadas na Escola do Campo Deputado Leopoldo Jacomel, localizada na localidade de Matulão, no Município de Tijucas do Sul, na Região Metropolitana de Curitiba. A escola está organizada com turmas multisseriadas, e segundo os Autores

acompanhando algumas aulas na escola Deputado Leopoldo Jacomel, numa turma multisseriada constatou-se que há um esforço dos docentes para trabalhar os conteúdos de História a partir das identidades dos sujeitos do campo, como exemplo disso, foi a visita de uma antiga moradora do município na escola, para narrar às crianças as condições de vida de sua época, enfocando vários aspectos da educação, saúde, transporte e estrutura física do município. Após isso, os alunos fizeram algumas perguntas à senhora, registrando no caderno as respostas e em seguida produziram um texto sobre o assunto (GERMINARI; GONÇALVES; JUNIOR, 2016, p. 290)

Salientam ainda os Autores que a História na escola tem um papel fundamental na formação com base na epistemologia da História, permitindo aos sujeitos leituras históricas de si e do mundo, para além do senso comum. Dessa forma, na Escola do Campo, a partir da realidade do campo é plenamente possível adentrar na História, conectando todos os conteúdos que se relacionam direta ou indiretamente com a vida no campo.

Assim, com base nos Artigos apresentados pode-se observar entre outros aspectos: ausência de clareza em relação à tendência ou corrente historiográfica, com exceção de um dos artigos; falta ainda de direcionamento dos Professores pesquisados em relação às práticas pedagógicas do Ensino de História na Educação do campo e na Educação rural; a formação inicial ou continuada ainda é precária, apesar dos avanços alcançados; a multissérie e nucleação de escolas, ainda estão presentes e dificultam sobremaneira a educação do campo e de forma direta o trabalho docente; a dicotomia



entre urbano e rural e o preconceito em assumir a condição de escola do campo, estão ainda presentes na falas dos Professores; alguns Professores também demonstraram suas preocupações em relação ao trabalho com a religiosidade, com a escola sem partido e a imposição curricular. Verifica-se também que a ausência de formação docente nas licenciaturas, no caso, em História, ainda é uma realidade presente nas escolas do campo e rurais, presentes no território brasileiro.

Considerações Finais

De forma a concluir o presente trabalho, sem no entanto dar por concluso o debate, uma vez que é uma temática que, salvo melhor juízo, merece uma atenção dos pesquisadores do Ensino de História e da Educação do Campo, retoma-se a indagação de pesquisa inicial sobre as práticas pedagógicas dos professores de História na Educação do Campo, apontando-se, de forma geral, pelo observado nas produções acadêmicas, que há um distanciamento entre teoria e prática, potencializado, principalmente, pela formação inicial nas Licenciaturas, onde ainda são raras as instituições de ensino que preparam o licenciado para atuar na Educação do Campo. Se há problemas na formação inicial, esta se fragiliza ainda mais quando o docente é colocado frente à uma realidade que até então desconhece, seja esta a do meio rural, seja a do campo.

Visualiza-se assim, a necessidade de uma formação inicial e continuada sobre a Educação do Campo e sobre o Ensino de História e suas concepções e metodologias voltadas para a Educação do Campo. Defende-se ainda, a necessidade de ampliação de pesquisas voltadas para o Ensino de História na Educação do campo e, de pesquisas sobre o aprendizado histórico na Educação do Campo e ainda, sobre o ensino de História na visão do aluno do campo, além da maior proximidade entre Universidade e escola do/no campo, bem como dos sistemas estaduais e municipais de educação.

Referências

ABREU, Roberta. **Enlaces e desenlaces da pesquisa na prática pedagógica dos professores do ensino fundamental**. In: ANDRADE, Didima Maria de melo; ABREU, Roberta (Orgs.). *Prática Pedagógica: uma contextualização dentro e fora do espaço escolar*. 1.ed. Curitiba: CRV, 2015.

ALMEIDA, J. S. **Ensino de História e suas possibilidades para a construção da educação do campo**. Aedos, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 94-111, Jul. 2015.



ARROYO, Miguel Gonzalez. **A escola do campo e a pesquisa: metas.** In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

GERMINARI, G.D. et. al. **O ensino de História na perspectiva da literacia histórica: possibilidades para a Educação do Campo nos anos iniciais do ensino fundamental.** In: SOUZA, M. A. (Org.). Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica. Curitiba: UTP, 2016.

JUNIOR, A. F. S.; FONSECA, S. G. **O ensino de História em escolas no meio rural brasileiro.** EccoS – Rev. Cient., São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-486, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, M., E. **Ensino de História e Educação do Campo: Concepções e aspectos teóricos em escolas do campo no Mato Grosso do Sul.** Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.7, nº13 jul-dez, 2017. p.79-101. Disponível em:
<http://seer.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/4666/pdf_117>. Acesso em 10 mai. 2018.

RIEGER, L.; PINTO, P. **Ensino de História na escola do Campo e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica na Escola do Campo.** Revista Latino Americana de História, v.2, n.6, 2013. Edição Especial.

SEGANFREDO, Katia Aparecida, et.al. (Orgs.). **Prática pedagógica nas escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba.** In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SOUZA, Maria Antônia. **Sobre o conceito de prática pedagógica.** In: SILVA, Maria Cristina Borges (Org.). Práticas pedagógicas e elementos articuladores. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

VASCONCELOS, José Antônio. **Metodologia do Ensino de História.** Curitiba: InterSaberes, 2012.



EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E A BUSCA POR UM NOVO MODELO DE GESTÃO. PRECISAMOS FALAR SOBRE ISSO...!

Waldisélia Passos¹

Resumo: Com o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, o Governo Federal buscou criar condições para ampliar o acesso e a permanência dos alunos no ensino superior. Este artigo procura olhar para dentro da instituição nos últimos quatro anos, para entender pelo olhar de quem lida com a burocracia mais de perto: diretores, coordenadores, chefes de departamento e técnicos, e saber como a universidade se adaptou qual dificuldade que enfrentou e que mudanças mais significativas ocorreram diante de tanta novidade: alunos em maior quantidade e de todas as partes do Brasil, novos docentes e uma estrutura deficiente por conta da diminuição de recursos e como os gestores lidaram e lidam com as mudanças. Este trabalho está na fase de Revisão de literatura, terá uma abordagem qualitativa, consistindo em um estudo de caso e análise documental. A proposta é levantar aspectos relevantes para a compreensão do que representou e representa a política de expansão, quais suas consequências e desafios enfrentados pela gestão atual, em uma universidade com 70 anos de serviços prestados à comunidade de Salvador na Bahia.

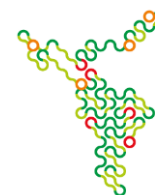
Palavras-chave: Expansão. Universidade. Gestão. Ensino Superior Público

EXPANSION OF UPPER PUBLIC EDUCATION AND THE SEARCH FOR A NEW MANAGEMENT MODEL. WE NEED TO SPEAK ABOUT THAT ...!

Abstract: Through Federal University Restructuring and Expansion Support Plan (REUNI), Federal Government sought to create conditions to increasing student's access permanence of in higher education. This article aims to look inside the institution over the last four years, to understand the view of those who deal with the bureaucracy more closely: directors, coordinators, department heads and technicians; and how the university adapted, with difficulties faced and which significant changes occurred in the face of so much novelty: students from different state of Brazil, new professors, deficient structure due to the decrease of resources and the way the managers dealt and deal with the changes. This paper is in the phase of literature review, approach qualitative and consists in a case student end documentary analysis. The proposal is to raise relevant aspects for the understanding of what and represents the expansion policy, the consequences and the challenges faced by the current management, in a 70 years of University serving the community of Salvador in Bahia.

Keywords: Expansion. University. Management. Public Higher Education

¹Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade e Pesquisadora sobre Gestão Universitária / Waldisélia Passos/, IHAC, UFBA, zeliaw@ufba.br/Salvador-BA, Brasil/



1. Introdução

O presente artigo é resultado de reflexões sobre a política de expansão do ensino superior Público, com o intuito de compreender pelo olhar de quem atua e lida com a burocracia de perto, os servidores públicos de universidade pública, sejam eles docentes, técnicos-administrativos e gestores, buscando entender como as universidades se adaptaram às mudanças. É uma pesquisa em fase de revisão de literatura, está sendo elaborado um questionário que será aplicado em etapa próxima. Consistirá em um estudo de caso e análise documental. É continuidade da minha dissertação de mestrado que buscou analisar como se deu a implantação de um curso de graduação no âmbito do programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, na percepção dos estudantes do curso.

Pensar o Estado como formulador de políticas públicas, nos obriga a levar em consideração que além do viés técnico que o tema exige, deve-se levar em consideração o viés político e até partidário. Por esse motivo refletir sobre essa questão tem um alto grau de complexidade, porque queiramos ou não, nos leva a pensar em como e de que maneira são formuladas as agendas políticas. Por que trago essa discussão? Para tentar mostrar porque a Educação, inclusive a educação superior, passou a ser prioridade governamental principalmente no Brasil, como estratégia de desenvolvimento, partindo de Organismos internacionais como a UNESCO, que compreendem a educação superior como bem público (UNESCO, 2009), e no Brasil, em que a Constituição Federal de 1988, no art. 205º, define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Observando como e porque este preceito tem se constituído como base de sustentação para definição de políticas educacionais no país, já que, quanto ao ensino superior, há um reconhecimento de que é papel da universidade ser um instrumento de transformação social.

E por que? Porque pesquisas do Banco Mundial, entre outros, já na década de 90 apontavam que havia uma “elitização” do acesso à educação superior e apontavam que uma das formas de minimizar a exclusão social, seria ampliando as oportunidades de acesso para todas as classes sociais.

2. A expansão das Universidades Públicas Federais



Em 2001, cumprindo o disposto na Constituição, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010), que fixou metas de ampliação do número de estudantes atendidos em todos os níveis da educação superior.

Neste contexto iniciaram-se os planos de expansão do ensino superior público, cuja primeira fase, compreendeu o período de 2003 a 2007, denominado de Expansão I, tendo como meta principal foi a interiorização, que na Bahia, tendo a UFBA como modelo, fez surgir, ainda que tardiamente, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em 2005, a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) em 2006 e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) em 2011. De 2007 a 2012, é implantado o REUNI, com compromisso de ofertar vagas e incluir pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década, atendendo também ao PNE. É importante ressaltar que o REUNI foi resultante também de pressão junto ao Governo Federal, ao longo dos anos, por ampliação de vagas, de entidades como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA) e a União Nacional dos Estudantes (UNE) (MEC, 2012).

Este Programa foi instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24/04/2007, e concebido como ação vinculada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Embora não houvesse obrigação em aderir ao Programa, houve alguma pressão, o que poderia se caracterizar uma estratégia por parte do governo, no sentido de fazer com que os recursos fossem realmente utilizados para uma modernização dessas universidades, já que foi dito que a adesão deveria levar em conta a realidade da instituição, não se configurou assim, até porque nada estava garantido em termos de recursos. É uma questão também apontada por autores como Penha e colaboradores (2009), que estudaram a implantação do REUNI.

As dimensões projetadas eram amplas e apontavam para oferta de mais vagas, reestruturação dos currículos acadêmicos, renovação pedagógica, mobilidade intra e inter-institucional, compromisso social da instituição e suporte da pós-graduação ao desenvolvimento dos cursos de graduação, que vieram acompanhadas de metas bem específicas, conforme o quadro abaixo:



Quadro 1 – Modelo REUNI

DIMENSÕES	FOCO ESPECÍFICO
Ampliação da oferta de vagas na educação superior pública	Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; Redução das taxas de evasão; Ocupação de vagas ociosas.
Reestruturação curricular	Revisão da estrutura acadêmica buscando qualidade; Reorganização dos cursos de graduação; Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; Previsão de modelos de transição, quando for o caso.
Renovação pedagógica da educação superior	Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; Previsão de Programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.

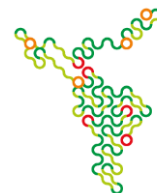


Modalidade intra e inter-institucional	Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação.
Compromisso social da instituição	Política de inclusão; Programas de assistência estudantil; Políticas de extensão universitária.
Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação	Articulação da graduação com a pós-graduação, expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

Fonte: Elaborado pela autora baseado na proposta Reuni (2015).

O Governo Federal ao avaliar o processo de cumprimento de metas, foca em três dimensões: a política, a pedagógica e de infraestrutura. Na dimensão política, como já foi dito, é possível se perceber avanço e aferir resultados, isso em cada universidade pública que aderiu ao programa. É reconhecido inclusive, que houve mais acesso ao ensino superior, principalmente com o processo de interiorização.

Quanto à dimensão pedagógica, há controvérsias, porque todas as adesões foram aprovadas pelos respectivos conselhos universitários, mas os relatórios do governo apontam que apenas 50% das instituições federais à época, afirmavam terem discutido amplamente, quer seja com o público interno quer seja com a sociedade civil organizada. Poucas incluíram em seus Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) formas de efetivar as propostas, o que pode ter contribuído para a falta de compreensão sobre a proposta, já que foi tudo muito rápido.



3. Reflexões sobre Universidade e Gestão Universitária

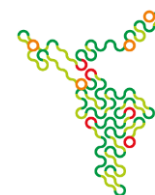
Podemos discorrer sobre esses temas longamente, mas buscarei ser mais objetiva, para isso destaco a concepção de universidade de Boaventura Souza Santos (1997, p.187-230), que remete ao início da história moderna, quando esta se caracterizava por ser um espaço onde havia liberdade de discussão e expressão, com espírito crítico e autonomia. A excelência dos seus produtos culturais e científicos a caracterizou desde sempre, como espaço de ascensão social, e por isso se tornava imprescindível para a formação das elites. Essa característica, já nos finais do século XIX, implicou no isolamento das demais instituições sociais e da própria sociedade.

E ainda segundo Boaventura, é essa a grande contradição da universidade contemporânea, que se manifesta nos seus modelos de gestão, onde se percebe pontos de tensão: com a sociedade, com o Estado e com ela mesma. E isso define a crise institucional e organizacional que ela vive hoje. Pode se dizer que é a crise do todo, a instituição universitária, ampla e estratégica, e suas partes, as unidades que a compõe, onde se desenrola todo o cotidiano, estabelecido nas relações internas e com a sociedade.

A expansão sofre críticas contundentes, há na literatura reflexões nesse sentido, que afirmam que apesar de parecer efetivar a educação superior como direito, porque promoveu inclusão, também contribuiu para ampliar as crises, fruto inclusive da falta de discussão, o que acaba dificultando a implantação de uma universidade nova porque a “velha” cultura universitária persiste, reafirmando que existe um ponto “mal resolvido”.

Nesse contexto político e social, a universidade tem sido pressionada a se adequar às mudanças, e ela tem tentado corresponder, definindo a política universitária: no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão, nos seus Estatutos e Regimentos. Indicando os Colegiados como um espaço, de gestão mais democrática e partilhada. Porém mais uma vez, a “velha” cultura universitária reafirma seu poder, onde se percebe quando ainda impõe a estrutura departamental.

É a velha elite que resiste às mudanças e luta para não perder o poder. Isso desde a reforma universitária de 1968, e que acaba influenciando ainda hoje os modelos de gestão efetivamente praticados em algumas organizações e que dificulta muitas vezes o diálogo com a instituição, apesar do que diz os regimentos e estatutos.



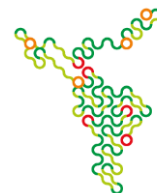
Quando se fala de organizações, a definição da administração fala de produtividade, eficiência e eficácia visando atingir objetivos específicos. Contudo as universidades públicas não possuem objetivos específicos, por definição tem um número grande e diverso de compromissos e objetivos e não se comportam como empresas, pelo menos não deveriam, é preciso atentar para isso. Opto pela definição de Chauí (2001), que considera a universidade uma instituição social, destinada a garantir e a realizar um direito constitucional. Deixando claro que a autora faz críticas, inclusive ao conceito de responsabilidade social aplicado à universidade pública.

Mas é preciso levar em consideração os desafios onde a instituição universitária está inserida hoje, instabilidade política e econômica, tendo como consequência retrocessos sociais e ainda responder às demandas da sociedade por ser responsável pela formação de profissionais de excelência. E que novo modelo se pode propor? Precisamos ouvir quem lida com a burocracia de fato: docentes, diretores e técnicos-administrativos, e saber como percebem esse momento de mudanças, principalmente nos últimos anos. Acreditamos ser a universidade uma instituição social, que precisa lidar com as ameaças e buscar soluções e um dos caminhos é incentivar as competências acadêmicas e administrativas, seja dos docentes, mas também do corpo técnico-administrativo, utilizando um jargão político, a universidade precisa “qualificar seus quadros”, digo isso porque ela já não pode mais se omitir.

Na universidade pública não cabe mais espaço para gestores burocráticos, os instrumentos de gestão à disposição e muitas vezes já implantados, exige uma nova postura. É preciso incentivar o exercício da democracia com responsabilidade, da transparência das ações, das discussões colegiadas e promover e incentivar a participação de todos os seguimentos, para legitimar os processos. Porque não se defende o que não se conhece e esse é também um grande desafio. A universidade pública precisa mostrar a sua cara!

4. Considerações finais

Já se sabe, a universidade está cercada por grandes desafios. Estudá-la também é um grande desafio diante das poucas pesquisas sobre a instituição universitária brasileira, mesmo sendo importante vetor de transformações sociais, ela padece de um mal, que é ser influenciada pela cultura



e os valores que a circundam, e qualquer mudança, qualquer proposta de inovação, requer mudança de crenças, percepções e atitudes, porque requer uma mudança na sociedade.

Em relação à gestão, reitores e diretores reconhecem o processo de modernização necessário, entendem a complexidade da estrutura organizacional, falam da importância dos diferentes seguimentos que compõe a instituição, buscam através de alterações nos estatutos e regimentos a inovação. Porém as relações continuam em crise, se fala em vaidades, se fala em conflito de classes, o fato é que a “velha” cultura universitária persiste, revelando claramente um ponto de tensão com ela mesma, que exige tempo, disposição e habilidade política quando se pensa em solução. E nesse ponto, sociedade e universidade se confundem.

E a política de expansão? No meu entender contribui para por as claras toda a problemática antiga e traz consigo novas demandas institucionais e organizacionais, porque a sociedade está mudando, existe um novo modelo econômico e político rondando a sociedade, fruto de uma cultura individualista, e novos docentes, novos discentes e novos técnicos-administrativos...e mais desafios. Precisamos falar sobre isso!

5. Referências

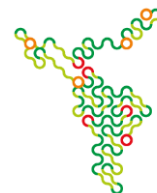
Bernheim, Carlos Tunneran e CHAUÍ, Marilena Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. Brasília: UNESCO, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Salvador: EGBA, 1988

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria da Educação Superior. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília:INEP, 2007.

BRASIL.Lei 10.172. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, Jan de 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 20 mar.2014.

Brasil. Ministério da Educação. Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF,de 25 abr.2007.Seção 1,p.7.



BRASIL, Ministério da Educação, **Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**, Brasília, DF, 2012

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. **Concepções de universidade e de avaliação institucional**. Unicamp. Texto mimeo.

RIBEIRO, Denise Andrade. **Trajetória institucional da universidade brasileira – a UFBA como reflexo e modelo**. Tese de Doutorado em Administração, UFBA, Salvador: 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

UFBA em Números – Especial 70 anos, Salvador 2016

UNESCO. **Documento para a mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior**, 1995.



O MONITOR DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: REFLEXÕES FRENTE À DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

Luana Vieira de Sousa¹
Maria Raquel Barros Lima²
Patrícia Sara Lopes Melo³

Resumo: O trabalho apresenta uma discussão sobre o Monitor da Escola Família Agrícola (EFA) e sua prática docente no contexto da Pedagogia da Alternância, destacando a diversidade sociocultural. O estudo resulta de uma pesquisa realizada com monitores (denominação referente aos educadores/professores das EFAs), em 2017. Compreende-se que existe uma diversidade sociocultural na essência da EFA, permitindo uma amplitude na prática docente do monitor na escola. Considerando a assertiva, destacamos o seguinte problema: Como o Monitor da EFA articula a diversidade sociocultural com sua prática docente no contexto da Pedagogia da Alternância? O desenlace realizou-se com quatro monitores da EFA Montes Claros (em Aroazes/PI). Por tanto, a pesquisa de cunho qualitativo teve como metodologia a entrevista semiestruturada para a produção dos dados. A fim de verificar os dados, utilizou-se a análise de conteúdo. O estudo foi fundamentado em teóricos como: Begnami (2003, 2006), Gimonet (2007), Jesus (2011), Franco (2012), Bardin (2016), dentre outros. A discussão sobre o monitor e sua prática docente diante a diversidade sociocultural, nos revelou que essa dimensão implica de maneira favorável na prática docente na dinamicidade própria da pedagogia da alternância.

Palavras-chave: Monitor. Prática Docente. Pedagogia da Alternância. Diversidade Sociocultural.

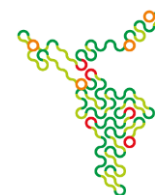
THE MONITOR OF THE AGRICULTURAL FAMILY SCHOOL AND THE TEACHING PRACTICE IN THE CONTEXT OF THE PEDAGOGY OF ALTERNATION: REFLECTIONS AGAINST SOCIOCULTURAL DIVERSITY

Abstract: This work presents a discussion about the Monitor of the agricultural family school (EFA), and their teaching practice in the Pedagogy of Alternation context, stressing the sociocultural diversity. That is the result of a survey done about monitores (name used to EFA educators), during 2017. The point is that there is essentially a sociocultural diversity in the EFA, allowing a broad teaching practice by the school monitor. Considering the affirmation above, we detached the

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de José de Freitas – PI/Brasil.

² Graduada em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Mestranda em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora e Secretária Executiva da Associação Regional das Escolas Famílias agrícolas do Piauí - AEFAPI/ Teresina-Brasil.

³ Professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Piauí (Picos – PI). Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina/Brasil.



following problem: How the EFA monitor harmonize the sociocultural diversity with their teaching practice in the Pedagogy of Alternation context? To answer that question, we followed the practice teaching conducted by four monitores from EFA Montes Claros (in Aroazes/PI). For this, the qualitative survey used as methodology the semistructured interview for data collecting. In order to verify the data, it was used content analysis. The fundamentals utilized for this work were gotten from theorists as Begnami (2003, 2006), Gimonet (2007), Jesus (2011), Franco (2012), Bardin (1979), among others. The discussion about the monitor and their teaching practice inserted in the sociocultural diversity, revealed us positive results in the proper dynamism of the Pedagogy of Alternation context.

Keywords: Monitor. Teaching Practice. Pedagogy of Alternation. Sociocultural Diversity.

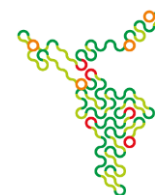
Introdução

O presente trabalho resulta das aflições sobre diversidade sociocultural articulada à prática docente no contexto da Pedagogia da Alternância (PA) nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e de estudos sobre esta Pedagogia, que é utilizada geralmente em escolas da zona rural das cidades do Brasil.

O debate sobre a Pedagogia da Alternância vem crescendo de forma significativa nos últimos anos no Brasil, entretanto, ainda, é preciso avançar nas pesquisas sobre o tema. Sobre os pequenos avanços Estevam (2003, p. 14) destaca: “Essa proposta pedagógica ainda é discutida com pouca ênfase no meio acadêmico e nos órgãos técnicos e oficiais”, acrescentamos à ideia do autor que estudos sobre a prática docente dos monitores que trabalham com esta metodologia também ainda é pouco investigada, esse fato é constatado por autores como Queiroz (2002) e Begnami (2004), no qual apontam para a existência de uma carência de estudos a respeito do tema.

A partir desse contexto, configura-se a necessidade de pesquisar e repensar a prática docente do monitor da EFA, profissional que possui atribuições específicas em sua atuação docente e que trabalha com a metodologia. Isto requer cautela, na dinamicidade de sem seu fazer pedagógico, pois ele atua com uma diversidade de educandos que trazem consigo suas identidades, culturas e representações de seu meio, fato que justifica este trabalho.

Nesse sentido, propomos o seguinte problema: Como o Monitor da EFA articula a diversidade sociocultural com sua prática docente no contexto da Pedagogia da Alternância? Destacamos como objetivos, investigar como os monitores da EFA de Montes Claros (em Aroazes/PI) articulam a



diversidade sociocultural com sua prática docente no contexto da Pedagogia da Alternância e identificar se a diversidade sociocultural contribui na prática docente dos monitores.

Partimos do pressuposto que a PA é uma metodologia que se diferencia, em seu aspecto metodológico, considerando como método a alternância, ou seja, uma formação em dois espaços e tempos diferenciados. Nela, o educando se forma, no ambiente escolar na EFA (tempo escola) e em sua comunidade (tempo comunidade) resultando nos dois tempos, assim perspectiva uma educação que considere o local de onde o educando vem, e a partir deste local que se constituirá o processo formativo.

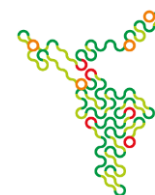
O trabalho teve como aporte teórico as contribuições de Begnami (2003), Gimonet (2007), Silva (2003), Queiroz (2002) que versam sobre a PA, monitor e outros. Utilizamos Minayo (2001), Rosa e Arnoldi (2008) e Bardin (2016) para nortear o caminho metodológico.

Neste trabalho, optamos na metodologia pela abordagem qualitativa, que permite a compreensão de um grupo social, de uma organização, esse tipo de pesquisa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Ou seja, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. (MINAYO, 2001, p. 14). A técnica para construção de dados utilizamos a entrevista semiestruturada, permitindo ao entrevistado discorrer e verbalizar seus pensamentos e reflexões sobre o objeto de estudo. (ROSA e ARNOLDI, 2008, p.31).

Desse modo o trabalho está dividido em duas sessões, além da introdução e conclusão. No primeiro item, destacamos aspectos relevantes sobre o monitor na EFA assim como sua prática docente diante da diversidade sociocultural na metodologia da PA. No item seguinte, apresentamos os resultados (dados e análises) da pesquisa.

Monitores e a prática docente: entrelaces da diversidade sócio cultural no contexto da Pedagogia de Alternância

Em meados do século XX, a zona rural do Brasil, no contexto social, apresentava uma situação de precariedade e pobreza. Na educação, por sua vez, a situação também era de abandono, essas problemáticas causaram grande êxodo, saída da zona rural para a zona urbana. É nesta conjuntura que



as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) surgem, sendo implantadas no Brasil, com a finalidade de promover uma educação diferenciada na zona rural, que atendessem os aspectos educacionais bem como os sociais, promovendo o desenvolvimento do meio, assim como a formação dos jovens, contemplando os aspectos humanos e técnicos.

Destacamos que no Brasil, a primeira experiência com este modelo de escola, foi na década de 60, no Espírito Santo, o seu surgimento deu-se por conta da insatisfação e indignação social no campo (meio rural) de um sacerdote, Humberto Pietrogrande, líder da igreja, que tinha conhecimento sobre as experiências da Escola em outros países, como França e Itália, locais em que se consolidaram as primeiras experiências com o método da alternância, método utilizado nestas escolas (Gimonet, 2007, p.15).

Assim, as EFAs tinham como finalidades a melhorias das condições de vida da população rural, e ainda a produção agrícola, proporcionando uma formação integral e técnica que possibilitava o desenvolvimento local. Esta nova escola no Brasil, se constituiu como uma pedagogia renovadora na educação do campo. Ademais maioria dos educandos, que estão nestas escolas, são filhos de agricultores, muitos deles residem em assentamentos, porém possuem uma história relevante, com uma diversidade sociocultural intensa.

Neste sentido, com esta inovação na educação brasileira, traçamos reflexões sobre o professor desta Escola, que se denomina Monitor. Mas quem é este Monitor nas EFAs, que trabalha com a metodologia da Pedagogia da Alternância (PA)? Questionamos sobre sua função, as diferenças dos professores e sua prática docente. Em virtude desta nova escola, cabe primeiro considerarmos sobre a metodologia que ela usa.

A PA, é a pedagogia que tem como método a alternância, na qual o educando passa um período na escola e outro em sua comunidade (tempo escola e tempo comunidade), assim o tempo de permanência do aluno no espaço familiar e na comunidade torna-se essencial, pois na escola será o momento de confronto entre teoria e prática. O educando, no tempo escola recebe teorias, conhecimentos relevantes, no tempo comunidade, ele realizar experimentações que aprendeu na escola, desenvolve novas técnicas, troca experiências. Ou seja, assim a formação na alternância torna-se contínua.



A proposta da alternância permite o educando a conhecer e valorizar a cultura local, seu meio, despertar a consciência crítica, e ampliar seus conhecimentos. A EFA, torna-se um espaço propício para a reflexão teórica e de aprofundamentos das questões relevantes de interesses dos alunos e das famílias.

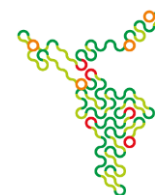
Ressaltamos que a teoria vista em sala, articulada com as experiências comunitárias é realizada de maneira coletiva, pelos monitores. Aqui retomamos, as inferências sobre os monitores, estes são o que denominamos de professores nas escolas que não trabalham com a PA. Os monitores nas EFAs são componentes essenciais na utilização da PA, considerados animadores no processo de formação dos educandos. Porém, o educando é quem dirige e é responsável por suas aprendizagens, o monitor torna-se um instrutor. (BEGNAMI, 2004, p. 48)

Portanto os monitores atuantes nas EFAs possuem funções e responsabilidades diferenciadas dos professores das escolas convencionais. Podemos mencionar, por exemplo, Begnami (2004, p.49) sobre a função dos monitores: “[...] o monitor é concebido como aquele que orienta, motiva, aguça curiosidades, provoca, problematiza, ajuda a construir ou reconstruir conhecimentos, facilita aprendizagens e quando necessário também, ensina”.

Em vista dos argumentos apresentados, compreendemos que os monitores assumem uma diversidade de funções, dentre elas mencionamos a de direção, articulação, animação, educativa, formativa, técnica, pedagógica (Gimonet, 1999, p.127). A função é complexa, exige formação específica em PA, maturidade, coragem, compreender a metodologia da PA e trabalhos em equipe. Diante da complexidade, voltamos nossos olhares para a prática docente deste profissional. Neste sentido, cabe sublinhar que a prática docente, na contemporaneidade, torna-se um desafio, diante das diversidades existentes, seja com alunos de inúmeros lugares, culturas diversificadas, questões de gênero e raça. Essa questão requer reflexões, formações continuas, para atender estas diversidades perspectivando melhorias educacionais.

Experiências entrelaçadas: Monitor, Diversidade Sociocultural e prática docente

Esta pesquisa apresenta enfoque qualitativo tendo por finalidade descrever e analisar as experiências e vivências que se estabelecem no mundo complexo das relações interpessoais, em



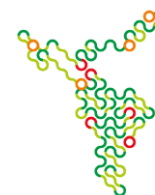
determinado tempo histórico. A pesquisa qualitativa trabalha com dados subjetivos, valores, crenças, hábitos e opiniões decorrentes das subjetividades dos sujeitos.

Tivemos como participantes desta pesquisa 04 (quatro) docentes de uma EFA, localizada no estado do Piauí (Brasil). Os critérios empregados para a seleção dos participantes foram: estar em sala de aula, ser monitor de EFA com pelo menos 05 (cinco) anos de atuação e aceitar participar da pesquisa.

Para a construção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, com aporte teórico de Rosa e Arnoldi (2008). As entrevistas, foram realizadas na própria Escola, no período de outubro/novembro em 2017, de maneira individual e gravadas, com consentimento dos participantes, que assinaram os Termos de Consentimento, resguardando o anonimato de seus nomes, informações e questões éticas exigidas na produção científica. Anteriormente à assinatura, foi apresentado a proposta de pesquisa, os objetivos do trabalho e as etapas. Todos os monitores concordaram em participar da pesquisa.

Após as entrevistas, foram realizadas as análises, na qual usamos a análise de conteúdo como método, orientado por Bardin (2016). Assim, os dados foram organizados a partir da pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, interpretações. Os mesmos foram organizados em categorias e subcategorias por compreendermos que possibilita a análise e a interpretação das entrevistas.

A EFA Montes Claros, lócus da pesquisa, está localizada no município de Aroazes (PI/Brasil). E oferece Curso Profissional Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, com duração de 03 (três anos) anos com carga horária de 3.270 (três mil e duzentos e setenta) horas – aula: sendo 2.200 horas-aula relativas ao núcleo comum e diversificado (Lei 9394/06, LDBEN) e 1.380 (mil trezentos e oitenta) horas-aula referente à parte técnica profissional. Além de 300 horas-aula de estágio e 1220 horas-aula específica da pedagogia da alternância. (PPP da EFA Montes Claros, 2017 p. 10). Possui uma estrutura boa que atenda a todos, sendo 01 sala para a diretoria, 01 coordenação pedagógica, 01 secretaria escolar, mecanografia, salas de professores, salas de aula, biblioteca, 01 mini - fábrica de ração para suínos e frangos, 01 pocilga, um aprisco, um aviário e 01 campo de futebol. (PPP da Escola, 2017, p. 10)



As entrevistas permitiram a construção de informações necessárias sobre cada participante, com finalidade, a princípio, de traçar o perfil, como segue: o perfil evidencia-se que 50% são homens e outra metade mulheres. Na faixa etária entre 30 e 45 anos. Todos possuem mais de 05 anos de atuação na EFA, estão na sala de aula. 100% possuem curso superior, em áreas diversificadas (Letras Português, História, Geografia e Biologia). Atuam no regime de 40h semanais na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental e Ensino Médio/Técnico.

Além disso, possibilitou identificar as categorias principais. Dessa forma, organizamos em categorias e subcategorias identificados pela recorrência com que foram aparecendo nos discursos dos monitores, assim encontramos:

Tabela 1: Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
Pedagogia da Alternância	Concepção de PA
	Características do monitor
	Monitor x Diversidade Sociocultural
Prática docente na EFA	Relação prática docente e PA
	Contribuições da diversidade sociocultural na prática docente

Na sequência, faremos a análise dos dados da pesquisa a partir das categorias elencadas. Reiteramos que cada participante tem como nome fictício (M1, M2, M3 e M4). As categorias de análise esboçam as concepções de PA e características, especificidades dos monitores atuantes nas EFAs, ou seja, o modo como os participantes compreendem a PA, enquanto metodologia executada nas escolas. As concepções encontradas são unânimes, conduzem basicamente em torno da forma de organização da PA concebidas de maneiras relevante pelos participantes.

Além dessa prévia conclusiva, M1 destaca “A Pedagogia da Alternância é uma inovação que veio para atender à população no campo, uma metodologia diferente das que eu tinha conhecimento, veio para fortalecer a educação no campo. Ela favorece o educando, família, comunidade local e até nós monitores”. M3 e M4, coadunam ao afirmarem que a PA é uma metodologia diferenciada, que atende a zona rural, veio para o campo e que chegou para formar e valorizar as pessoas (educandos,



famílias, monitores) do campo. M2, pontua “na PA o centro do processo ensino aprendizagem é o aluno e a sua realidade”.

Nesse mesmo enfoque, evidenciamos que a PA é uma metodologia que possui suas finalidades definidas, perspectiva a formação integral do educando, o desenvolvimento local, rejeita a discriminação do homem e da cultura do campo, embasa seu processo educativo na responsabilidade fundamental e inalienável da família, comunidade, associações bem como na dialética entre prática e teoria. No entender de Gimonet (2007, p. 28), a finalidade dessa pedagogia é “de um lado, a formação integral da pessoa, a educação e, de maneira concomitante, a orientação e a inserção socioprofissional; e de outro lado, a contribuição ao desenvolvimento do território”.

Adiante a subcategoria referente às características do monitor, os participantes mencionam:

“O monitor é o articulador do conhecimento na EFA, ele não é igual ao professor da escola tradicional, ele deve ser engajado no movimento da alternância, deve saber como ela funciona para pôr em prática. ” (M2).

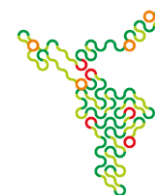
“É importante que o monitor não se sinta professor, mas amigo, acolhedor, se não for isso os alunos ficam destimulados [...] a formação não flui [...]” (M3).

“O monitor, é aquele que dorme na escola, faz visitas às famílias, acompanha os educandos de maneira mais próxima, auxilia nas atividades, em momento de doença dos alunos e ainda ministra suas aulas diárias. A demanda do monitor é intensa, requer amor pela PA, dedicação e formação, pois quem não conhece a metodologia, não consegue fazer, desenvolver os instrumentos específicos da PA.” (M1).

Articulando e analisando essas respostas constatamos que as características do monitor, é diferenciada do professor das escolas que não tem como metodologia a PA. Como evidenciado por M1, cabe enfatizar sobre os instrumentos específicos da PA, que segundo Jesus (2011):

Os instrumentos pedagógicos que norteiam o processo de formação na escola da alternância devem efetivar as atividades nos diferentes espaços: familiar, comunitário e profissional [...]. Enumeramos os considerados mais importantes: Plano de Formação; Plano de Estudo; Socialização da Pesquisa (ou colocação em Comum) do Plano de Estudo; Visitas às Famílias, Caderno da Realidade (Caderno da vida); Viagem de Estudo. (JESUS, 2011, p. 11).

Vale ressaltar que diante da variedade de instrumentos inerentes a PA, não iremos discorrer sobre eles por não ser objeto de estudo desta pesquisa. Sublinhamos sobre as características dos monitores que também são professores, porém politicamente comprometidos com a filosofia das EFAs, por isso possuem funções que os diferenciam dos professores, tais como tornam-se



responsáveis pelo acompanhamento diário dos educandos na escola (tempo escola), no meio familiar e em sua comunidade durante o tempo comunidade. Realiza visitas às famílias e comunidades dos educandos com objetivo de acompanhar os educandos no período comunidade. Dormem na EFA, exercem o papel de tutoria.

Salientamos que a PA é uma metodologia diferenciada nos aspectos educacionais, sociais, políticos, filosóficos destinada a pessoas residentes no campo. Esta pedagogia possui uma identidade própria, assim como método, assim o processo formativo parte da experiência de vida dos educandos indo em direção à uma teoria para posterior retornar à experiência e assim sucessivamente.

Na subcategoria seguinte, Monitor x Diversidade Sociocultural, percebemos como os monitores da EFA Montes Claros (Aroazes/PI) articulam a diversidade sociocultural com sua prática docente. Segundo M3 “existe uma grande diversidade sociocultural na EFA, visto que os educandos são de várias regiões, municípios. Recebemos alunos até de outros estados, que possuem cultura própria, elementos que são indenitários deles, as vezes é estranho alguns costumes, mas não desprezamos, aprendemos e ensinamos com essas diferenças”. M4 adiante afirma “quando recebemos educando de outros lugares, nós percebemos de imediato, pois o jeito é diferente, o falar, a própria vivência em sua comunidade. A partir disso, tentamos articular o que ele traz com os conteúdos que ministramos”.

“Nós ao recebermos alunos de fora, gostamos, pois aprendemos com eles, na sala, em nossa prática docente. Tento utilizar nas aulas o que eles têm característicos de sua região. Como sou monitora de Português, uso muito a linguagem deles, que é diferente da nossa, algumas palavras, que têm um sentido, significado para eles, mas para a nossa região têm outro significado” (M1)

Por conseguinte, compreendemos que a diversidade sociocultural é considerada na prática docente dos monitores como um saber que é utilizado nas aulas, existe uma articulação entre as diversas culturas e a prática docente, na qual acontece de maneira sutil, mesmo sendo estranha em alguns momentos, mas que terminam sendo favorável na dinamicidade do processo de ensino aprendizagem dos educandos.

Elencamos como categoria segunda, a prática docente na EFA, na qual vislumbramos atender ao objetivo proposto, identificar se a diversidade sociocultural contribui na prática docente dos monitores. Nesse ínterim, caracterizamos a prática docente como uma ação que se



materializa na sala de aula de uma escola, de maneira coletiva, não podendo ser encarada como um exercício simplesmente técnico. Sobre a prática docente, destacamos as contribuições dos participantes.

“A prática docente na EFA é de certa forma igual à da escola ‘normal’ ao que se refere aos conteúdos, ministramos as aulas com os conteúdos de cada ano, mas tem os instrumentos da PA que temos que executar na sala” (M4). A escola ‘normal’ afirmada por M4, se refere a escola que não trabalha com a PA, e por não utilizar a metodologia não possui os instrumentos pedagógicos específicos da pedagogia adotada nas EFAs.

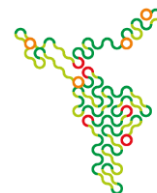
A prática docente executada na EFA se diferencia das executadas em outras escolas, devido as especificidades mencionadas anteriormente. Destacamos que a PA não é tão fácil de ser executada, conforme mostra entrevista de M3: “Eu demorei a entender a PA, hoje eu tenho certeza que faço a PA, com 9 anos de trabalho, 9km para chegar a escola. Antes eu achava que não ia conseguir aprender e ser monitora”.

Compreendemos que a relação prática docente na metodologia da PA, requer um profissional que se dedique, busque formações continuas, que valorize as experiências dos educandos assim como suas culturas, pois considerar estes aspectos fortalece a formação.

Por outro lado, percebemos que as contribuições da diversidade sociocultural na prática docente são destacadas nas entrevistas com monitores, visto que eles tentam fazer um elo entre a diversidade sociocultural com sua prática docente, existe a valorização das culturas dos educandos, porém é destacado que é um desafio, realizar essa articulação, contudo as contribuições são inúmeras e proporcionam aprendizagens, formação.

Considerações finais

À guisa de conclusão, destacam-se algumas considerações que consideramos fundamentais concernentes à PA e a prática docente dos monitores diante da diversidade sociocultural na EFA. Nesse sentido, após análises, compreendemos que os monitores possuem funções diferenciadas dos professores das escolas que não usam o método da alternância, pois as entrevistas apontam para esta conclusão.

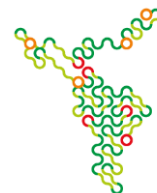


Levando-se em consideração esses aspectos apresentados pelos monitores sobre a sua função, ressaltamos que a prática docente deste profissional é permeada de desafios, diante da sistematização dos instrumentos pedagógicos inerentes a PA e por considerarem a diversidade sociocultural em sua prática docente tendo em vista dos argumentos apresentados.

Em face aos dados apresentados concluímos que o monitor da EFA articula a diversidade sociocultural com sua prática docente no contexto da Pedagogia da Alternância de diversas maneiras, assim elencamos: usar expressões (palavras) em suas aulas, mostrando os diferentes significados, sentidos, as variações conforme a cultura dos educandos; elabora síntese, a partir do que escuta dos educandos, que faz parte de outra realidade (cultura) e planeja suas aulas; realiza atividades em sala contemplando as festividades da região de cada educando.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BEGNAMI, J. B. **Pedagogia da Alternância como sistema educativo**. Revista da Formação por Alternância. Brasília: UNEFAB, 2004, n. 3. p. 24-47.
- BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias**: Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores. 2003. 319 p. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa – Portugal. Universidade François Rabelais de Tours – França. Belo Horizonte, MG, 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1999.
- ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. IPURS, 2004.
- ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na Pedagogia da Alternância. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.
- FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.



GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: **Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento**, 1999. Anais. Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

_____. Perfil, estatuto e funções dos monitores. In: **Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento**, 1999. Anais. Salvador: UNEFAB, 1999, p. 124 – 131.

_____. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

JESUS, Janinha Gerke. **Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância: saberes e fazeres do campo**. Vitória, ES: GM, 2011.

MAGALHÃES, M. S. **Escola Família Agrícola: uma escola em movimento**. 2004. 126 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

QUEIROZ, J. B. P. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. 277 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 1997.

_____. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. 2004. 210 p. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília. 2004.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.



PROJETO TEMPO COMUNIDADE: UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DA ALTERNÂNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Patrícia Sara Lopes Melo¹
Luana Vieira de Sousa²
Maria Raquel Barros Lima³

Resumo: A presente comunicação tem como objetivo discutir sobre a realização do projeto de Tempo Comunidade, desenvolvido em alternância com o Tempo Universidade, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo - LEDOC. O ponto de partida para discussão emerge na LEDOC, da Universidade Federal do Piauí, *campus* de Picos, especificamente, no componente curricular História, Identidade e Memória dos Povos do Campo, em que é proposto aos discentes à elaboração e execução de um projeto de pesquisa, mediante articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes do campo, com o intuito de valorizar a cultura camponesa. Para tanto, foi explicitado para os mesmos a História Oral como procedimento metodológico orientador das pesquisas. Eis alguns dos teóricos que fundamentam as discussões: Caldart (2009), Fernandes e Molina (2005), Nosella (2013) Arroyo (2013) e outros. Como resultados dos projetos são produzidos documentários, narrativas fotográficas, registros escritos e relatos de experiências. A discussão sobre a relevância do desenvolvimento do Tempo Comunidade nos cursos de LEDOC representa a compreensão da pertinência em articular os conhecimentos acadêmicos com os saberes camponeses, levando em consideração o trabalho coletivo no planejamento e execução das atividades.

Palavras-chave: Educação do Campo. Alternância. Tempo Comunidade.

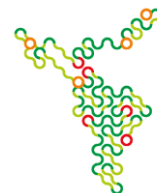
Community time project: a proposal for the development of alternation in the course of Degree in Rural Education

Astract: The purpose of this communication is to discuss the realization of the Community Time project, developed in alternation with the Time University, in the courses of Degree in Rural Education - LEDOC. The starting point for discussion emerges in the LEDOC, of the Federal University of Piauí, campus of Picos, specifically, in the curricular component History, Identity and Memory of the Peoples of the Field, in which students are proposed to the elaboration and execution of a research project, through articulation between the academic knowledge and the knowledge of the field, with the purpose of valorizing the peasant culture. In order to do so, Oral History was explained as a methodological procedure that guided the research. Here are some of the theorists who base the

¹ Professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí, Campus de Picos-PI. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina-PI/Brasil.

² Professora da Educação Básica, da Secretaria Municipal de Educação de José de Freitas-PI. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI/Brasil.

³ Professora da Educação Básica. Secretária da Associação Regional das Escolas Famílias agrícolas do Piauí. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI/Brasil.



discussions: Caldart (2009), Fernandes and Molina (2005), Nosella (2013) Arroyo (2013) and others. Documentaries, photographic narratives, written records and reports of experiences are produced as projects' results. The discussion about the relevance of the development of Community Time in LEDOC courses represents an understanding of the relevance of articulating academic knowledge with peasant knowledge, taking into account the collective work in the planning and execution of activities.

Keywords: Educator from the countryside. Alternation. Community time.

A escrita deste texto aborda questões relativas ao projeto de Tempo Comunidade desenvolvido no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC, da Universidade Federal do Piauí, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros/Picos-PI, por meio da pedagogia da alternância, compreendida como ferramenta metodológica que possibilita aos discentes em períodos alternados, experiências de estudos na universidade (Tempo Universidade) e desenvolvimento de projetos e vivências na comunidade de origem dos discentes (Tempo Comunidade). No referido contexto, a alternância exerce a função de método exequível tanto a consolidação da educação do campo, quanto ao processo formativo dos discentes, possibilitando que teoria e prática estejam articuladas tornando as experiências cotidianas, a cultura e as lutas dos povos camponeses em conhecimentos necessários à formação do educador da escola do campo.

O Tempo Comunidade via alternância torna-se imprescindível para formação dos educadores do campo, propiciando aos discentes conhecer e valorizar a cultura local, bem como favorece a produção e ampliação de conhecimentos, despertando a consciência crítica, ou seja, a formação na alternância é contínua. Nesse sentido, o campo configura-se como um espaço histórico de disputa tanto pela educação quanto pela terra e os povos camponeses são os sujeitos de direitos desde “os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

No primeiro momento será apresentado a pedagogia da alternância como uma opção metodológica, intrínseco à formação docente nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, considerando que a alternância proporciona uma formação contínua em diferentes espaços e tempos. Em seguida, pretende-se socializar as experiências obtidas durante o Tempo Universidade no componente curricular História, Identidade e Memória dos Povos do Campo na LEDOC, no qual foi



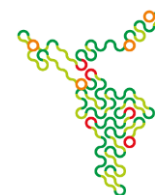
proposto para os discentes, no Tempo Comunidade, à elaboração e execução de um projeto de pesquisa sobre a realidade local.

Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo

A Pedagogia da Alternância surge no Brasil através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES, nas Escolas Famílias Agrícolas Capixaba, na década de 1968, com a proposta de desenvolver uma prática educativa capaz de ultrapassar o modelo tradicional de educação urbana que era imposto às escolas rurais. A alternância enquanto método promoveria uma educação integral e significativa cumprindo um papel de qualificação profissional para o fortalecimento e desenvolvimento da agricultura camponesa, diminuição da migração campo/cidade, mediante oportunidades de permanecer no campo.

Nosella (2013) relata que o surgimento da pedagogia da alternância está entrelaçado ao Movimento das Escolas da Família Agrícola francesa, que nos remete à Casa Família Agrícola (*Maison Familiale*) fundada na França em 1935 pelo Padre Granereau, cujo objetivo era propiciar aos filhos de camponeses uma formação escolar que lhes era negada pelo Estado, devido à ausência de políticas públicas voltadas para o meio rural. Neste contexto, surge a escola em alternância firmada a partir da parceria entre o sacerdote e os agricultores, a proposta escolar consistia em organizar os jovens em pequenos grupos que “permaneceriam unidos alguns dias por mês, em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola” (NOSELLA, 2013, p. 47).

O ensino era voltado para a formação técnico-agrícola, acrescido pelos princípios religiosos com ênfase na redescoberta da cultura e valores do campo. A alternância ocorria em dois momentos: tempo na escola, em que os alunos eram coordenados por um técnico agrícola, num espaço cedido pela paróquia; e o tempo na família, que consistia no acompanhamento das atividades complementares do tempo na escola pela família. Outro aspecto importante a ser destacado nessa experiência educacional era a proximidade com os sindicatos rurais e as ações católicas. Esse período possibilitou a elaboração de literatura pedagógica retratando as experiências com a alternância, como um método para educação dos camponeses.



A proposta metodológica das Escolas Famílias Agrícola-EFAs e dos MEPES no Brasil seguiu nos moldes franceses, visando organizar e promover um processo ensino-aprendizagem que contemplava experiências concretas relacionadas à vida em comunidade e ao meio ambiente, bem como uma formação profissional reflexiva e crítica em relação aos aspectos econômicos, políticos e sociais (GIMONET, 1999). Assim, a pedagogia da alternância tornou-se o método propício para construção de um modelo de educação para as escolas do meio rural, adotando um plano pedagógico cuja função primordial era “proporcionar à reflexão seu ponto de partida, isto é, a vida ou a experiência real: a vida da família e da comunidade de cada aluno representa o ponto de partida da educação nas Escolas-Família” (NOSELLA, 2013, p. 85). O modelo pedagógico adotado pelas EFAs objetivava a construção de saberes direcionados à transformação social, à valorização da cultura camponesa. Assim, a pedagogia da alternância vem permitir a articulação entre os saberes oriundos do ambiente de trabalho na comunidade rural e os saberes apreendidos na escola.

Explicitar sobre as EFAs e o surgimento da pedagogia da alternância enquanto método educativo desvela as nuances do atual projeto de educação do campo, concebida no interior dos movimentos sociais, especialmente, no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), das entidades, representações civis e dos sujeitos do campo, defendida como sendo um espaço de particularidades e matrizes culturais repleto de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, identidades, histórias e produção das condições de existência social (FERNANDES; MOLINA, 2005).

Compreendida como sendo uma prática educativa, social e coletiva, a Educação do Campo elege a proposta de pedagogia da alternância para a construção de um modelo educacional interdisciplinar, que possibilite a reflexão crítica fazendo emergir novos objetivos e novos métodos através de um fazer educativo inovador, capaz de suplantar o monólogo e instaurar uma prática dialógica (FAZENDA, 1991), considerando em seu bojo uma compreensão do campo não só como espaço geográfico, mas como espaço de possibilidades e desenvolvimento no e do campo.

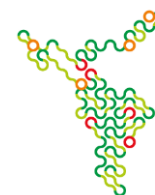


Projeto Tempo Comunidade: relato de experiência

Diante das especificidades que permeiam o desenvolvimento da LEDOC, orientado pela pedagogia da alternância, emerge o desafio de construir um projeto de Tempo Comunidade que fosse capaz de ser interdisciplinar e contextualizado com a realidade dos discentes do Curso. A proposta de alternância torna-se viável devido a dinâmica do curso, estabelecida por seu projeto pedagógico que define “uma divisão entre os espaços educativos, tendo como base o tempo-comunidade e o tempo-escola, além de uma interligação entre estes dois momentos” (PROJETO..., 2013, p. 31), o tempo universidade, compreendido pelo tempo na universidade para cursar as disciplinas, já o tempo comunidade é marcado pela realização de atividades na localidade do aluno. Segundo, a pedagogia da alternância se apresenta como alternativa didático-pedagógica que intercala o tempo universidade e o tempo comunidade, sem que estes ocorram de forma fragmentada, respeitando o tempo e o modo de vida camponês, em que o mesmo tenha direito à escolarização, sem que precise abandonar seu espaço de vivência.

É um desafio desenvolver um projeto de Tempo Comunidade interdisciplinar, coletivo e contextualizado, se levarmos em conta que a LEDOC traz diferentes áreas de conhecimento em seus componentes curriculares. Essa interdisciplinaridade se torna mais difícil quando os docentes são de áreas de formação diferentes, como é o caso da LEDOC/Ciências da Natureza, da UFPI, que tem em seu corpo docente profissionais das seguintes áreas: Pedagogia, Biologia, Química, Física, Filosofia. Essa diversidade de profissionais trouxe o desafio de pensar coletivamente, na possibilidade de construir um projeto que desse conta de todas as áreas do conhecimento e que ainda fosse articulado aos saberes camponês.

A construção coletiva de um projeto, pensada a partir de seus sujeitos, gera disputa e até resistências entre os pares, pela tentativa de disputar espaço para sua área de conhecimento e/ou pelo desconhecimento da área dos demais envolvidos. Como diz Arroyo (2013, p. 9), o currículo é um “território de disputas por reconhecimentos nossos e dos estudantes”. Há uma busca em imprimir no currículo aquilo que consideramos ser o melhor para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, a prática educativa, advinda do projeto curricular, mais adequada foi a que o coletivo docente



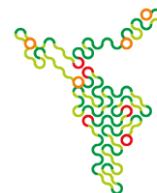
avaliou como mais próxima da realidade dos educandos, havendo, portanto, uma identificação entre eles.

Em meio aos encontros docentes, o projeto de Tempo Comunidade foi intitulado “Piauí em evidência: paisagens, história, memória e cultura dos povos do campo”, tendo como orientação os seguintes objetivos: Realizar registro histórico, paisagístico e cultural do campo no estado do Piauí; Catalogar o patrimônio cultural material e imaterial dos povos do campo no estado do Piauí; Divulgar a história, paisagem e cultura camponesa do Estado do Piauí através de mídia digital e impressas, exposições e palestras. Vale lembrar que o território de investigação não abrange todo o estado do Piauí, pois se nas localidades dos discentes do Curso, que, em sua maioria, residem na região do semiárido piauiense.

A escolha desses objetivos emergiu da jovialidade do Curso, que teve o ingresso de sua primeira turma em julho de 2014. Além disso, era necessário um projeto que permitisse aos docentes conhecer as potencialidades da região e reconhecimento da realidade camponesa da região, objetivando articular saberes da academia com saberes camponeses, valorizando a cultura e identidade dos educandos. Essas visitas às comunidades ganharam o tom de diagnóstico para novas pesquisas e entender quais os anseios dos discentes para com o Curso.

A realização desse projeto foi justificada pelo entendimento da necessidade de trabalhar com cultura e paisagem popular, que significa resgatar a identidade de uma região, valorizar aspectos específicos de cada localidade e grupo populacional. Registrar, documentar e trabalhar com as paisagens, histórias, memórias e culturas do Piauí é um importante trabalho de conservação/preservação de nosso patrimônio cultural material e imaterial.

Com vistas a viabilizar a execução do projeto Tempo Comunidade, de modo que contemplasse a participação de todos os docentes e respectivamente suas áreas de conhecimento, o desenvolvimento do tempo comunidade se configura em torno de três Eixos, são eles: Eixo 1: Cultura, Memória, Identidade e Conhecimento tradicional; Eixo 2: Ensino de química, física e biologia nas escolas do campo; Eixo 3: Estágios Supervisionados nas diferentes áreas, acrescidas pelo projeto de intervenção. Neste texto nos concentramos no relato sobre o desenvolvimento do primeiro eixo, que tem por objetivo construir um acervo paisagístico, histórico, cultural do Piauí, a saber: banco de histórias de vida; documentos impressos e manuscritos; fotografia e vídeo.

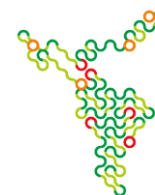


Para o alcance de tais atividades era necessário planejar com os discentes e dispor aos mesmos um plano de trabalho e um modelo de projeto, que especificasse pontos referentes à estrutura do texto, fundamentação teórica e procedimentos metodológicos na produção dos dados, acrescidos pela motivação da criatividade no desenvolvimento do projeto. Foi necessário esclarecer aos discentes que não bastava só a elaboração dos instrumentos de pesquisa, mas era preciso o reconhecimento de sua comunidade e de seus sujeitos, pois era perceptível que alguns dos discentes desconheciam a origem de sua localidade.

O primeiro contato com as comunidades foi realizado pelos alunos, em que fizeram o levantamento das histórias/memórias, bem como a seleção dos interlocutores para a pesquisa. Em seguida, os docentes foram até as comunidades para conhecer o lócus de investigação e esclarecer para os sujeitos a importância do projeto e o valor de seus relatos e experiências tanto para a comunidade que residem com para a academia e as pesquisas. Essa aproximação entre docentes, discentes e comunidade trouxe mais confiança a todos. Para os docentes, trouxe o sentimento de aceitação do trabalho e pertencimento na comunidade. Para os discentes, revelou a certeza de que são capazes de fazer pesquisa e para os sujeitos do campo, expressos em seus relatos, o sentimento de valorização em descobrir que eram os protagonistas das histórias/pesquisas.

Arroyo (2013, p. 41) destaca que “os coletivos vistos e tratados como inferiores em nossa história intelectual e cultural vêm afirmando suas memórias e culturas, seus saberes, valores, afirmando sua presença positiva na produção intelectual, cultural, artística e literária”. As histórias dos comuns, antes ignoradas, passam a ganhar espaços nas pesquisas sociais e é nossa tarefa, enquanto docente, promover a conscientização dos povos e da sociedade para reconhecimento de sua história.

Como orientação metodológica, os trabalhos foram fundamentados com base na História Oral, que se trata de um “procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre História em suas múltiplas dimensões [...]” (DELGADO, 2010, p. 15). Derivada da Nova História Cultural, a História Oral permitiu o reconhecimento de realidades históricas há tempos silenciadas pelos pesquisadores, vindo legitimar os estudos com a oralidade como documentos/fontes da história,



consentindo que os estudiosos desenvolvessem pesquisas como as (auto)biográficas mediante a reconstituição das memórias.

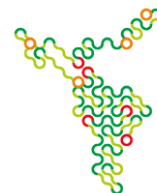
A História Oral foi definida para os discentes como sendo uma metodologia de pesquisa que contribuiria na produção dos dados/fontes. A partir desse entendimento, docentes e alunos se concentraram para a produção dos instrumentos de pesquisa, dentre os instrumentos tivemos a entrevista, que foi orientada pela elaboração de um roteiro contendo questões abertas, para que o entrevistado pudesse narrar sua história sem interrupções.

Os dados produzidos no projeto de Tempo Comunidade trouxeram a confirmação que a História Oral era o método mais adequado para nossos estudos, naquele momento, devido à interdisciplinaridade aliada à variedade de fontes alcançadas. Ao encontro disso, Delgado (2010, p. 16) afirma que a História Oral “move-se em terreno interdisciplinar, já que utiliza muitas vezes música, literatura, lembranças, fontes iconográficas, documentação escrita, entre outras, para estimular as memórias”. Essa afirmação ganhou notoriedade no momento das gravações, quando percebemos que os interlocutores lançavam mão de objetos pessoais para rememorar histórias. Por isso, foi importante antes de iniciar a gravação criar um ambiente agradável para a entrevista e colocar os objetos de significação próximos aos interlocutores, para que eles pudessem fazer uso no momento do relato.

Finalizada a produção dos dados, era necessário o registro escrito das experiências, fundamentados pela articulação dos saberes do tempo comunidade com os conhecimentos alcançados no tempo universidade. Pois, consideramos que só a produção dos documentários não era o suficiente para incitar nos educandos o interesse pelo mundo da escrita/pesquisa. E, como componente avaliativo do tempo comunidade os discentes deveriam apresentar suas pesquisas no seminário integrador do Curso, que acontece em todo início de período, organizado pelos corpos docente e técnico do curso de Licenciatura em Educação do Campo, do referido *campus*.

Considerações Finais

O intuito deste texto foi discutir sobre a pertinência da realização do projeto de Tempo Comunidade nos cursos de LEDOC, em que foi possível constatar que o desenvolvimento de tal



projeto precisa ser pensado a partir da realidade dos educandos e planejado de forma coletiva pelo corpo docente, com objetivo de articular os saberes camponeses com os conhecimentos acadêmicos.

A educação do campo se apresenta como espaço de diversidade de saberes, práticas e possibilidades investigativas. Mas, essa compreensão de educação do campo só é possível mediante a desmistificação do estereótipo de atraso que recai sobre o meio rural e seus sujeitos, decorrente de um legado histórico marcado pelo silenciamento da história dos comuns, pela negação do direito à escolarização, pela ausência de políticas públicas pensadas a partir do modo de vida camponês. A luta pela superação desse estigma e em defesa de políticas públicas para os povos do campo deve-se às reivindicações e resistências dos movimentos sociais, entidades sindicais, educadores e camponeses.

Portanto, a construção do conhecimento perpassa pelo reconhecimento da diversidade das formas de conhecer. O conhecimento tem como um dos seus principais critérios de validade não mais os paradigmas da ciência moderna somente, mas sua capacidade de efetividade em dada realidade local. Desse modo, fica ainda mais explícita a dimensão sociopolítica das investigações em torno da educação do campo, entendida como a proposta de um conhecimento prudente.

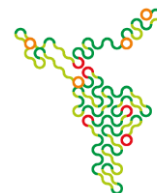
Discutimos anteriormente sobre a pedagogia da alternância, enquanto método educativo realizável para os cursos de LEDOC, por se fundamentar na alternância de dois momentos, tempo universidade e tempo comunidade, garantindo aos sujeitos do campo escolarização, mas sem o abandono de sua localidade. Vale ressaltar que a pedagogia da alternância não é o único e/ou melhor método para a educação do campo, mas, diante das experiências, se apresenta no contexto atual como uma alternativa possível.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DELGADO, L. de A. N. **História oral: memória, tempo, identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 3. ed. v. 13. Coleção Educar. São Paulo: Loyola, 1991.



FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O Campo da Educação do Campo**. Mimeo, 2005.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1999. **Anais**. Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Coleção Educação do Campo. Espírito Santo: EDUFES, 2013.

PROJETO Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal do Piauí. Ciências da Natureza. Picos, 2013. Digitado.