

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
PERNAMBUCO – IFPE *CAMPUS* BARREIROS  
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**

**LARISSA HAYANNYELLY COSTA BATISTA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:  
DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS**

**Barreiros, PE**

**2019**

**LARISSA HAYANNYELLY COSTA BATISTA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:  
DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso  
submetido à Coordenação do Curso de  
Licenciatura em Química como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Licenciada em Química.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Ma. Ana Alice  
Freire Agostinho

**Barreiros, PE**

**2019**

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

B333e Batista, Larissa Hayannyelly Costa.

Educação do campo e pedagogia da alternância: desafios e potencialidades para o ensino de ciências/ Larissa Hayannyelly Costa Batista. — Barreiros, 2019. 93f. II.

Monografia (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus* Barreiros, Barreiros, 2019. Orientadora: Profa. Ma. Ana Alice Freire Agostinho.

1. Pedagogia da alternância. 2. Ensino de ciências. 3. Educação rural. I. Título. II. Agostinho, Ana Alice Freire.

CDD: 540.7

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
PERNAMBUCO - *CAMPUS* BARREIROS  
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL  
COORDENAÇÃO DA LICENCIATURA EM QUÍMICA**

**LARISSA HAYANNYELLY COSTA BATISTA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:  
DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS**

**Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em:  
27 de dezembro de 2019.**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>ª</sup> Ma. Ana Alice Freire Agostinho  
1.<sup>ª</sup> Examinadora - Orientadora  
IFPE *Campus* Barreiros

Prof<sup>ª</sup> Ma. Jardiene Manuela Santos da Silva Azevedo  
Examinadora interna  
IFPE *Campus* Barreiros

Prof<sup>ª</sup> Ma. Jaqueline Alves  
Examinadora externa  
IFPE *Campus* Barreiros

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha mainha, Jane, mulher guerreira, mãe solo de quatro filhos aperreadores. Sem seus conselhos, apoio e amor não estaríamos concluindo nosso curso. Essa vitória é nossa, mainha, estamos nos formando!

Agradeço também a minha vovó Dida e meu vovô Siva, que de mim cuidaram desde cedo, enquanto mainha batalhava triplamente para sustentar eu e meus irmãos. Sem o amor, carinho, paciência, biscoito e danoninho, também não estaria aqui, teria me perdido na metade do caminho, o que não é difícil para aqueles que pertencem a nossa classe social. Agradeço sem rancor, aos demais familiares, pesando na minha mente, irmãos, tios, tias, primos, pelo amor e constante pressão. Reconheço sempre que o combustível do trabalho muitas vezes é o ódio.

Agradeço a minha professora, Ana Alice Freire Agostinho, por toda paciência, conhecimentos e aprendizados transmitidos e trocados em sala de aula, na extensão e nos demais momentos de orientação. Sua competência e amor pelo que faz não só me inspira, mas sim, a todos os estudantes que conhece suas metodologias e didática. Todas as questões discutidas mudaram totalmente minha visão sobre a educação e, conseqüentemente, minha pequena trajetória acadêmica. Eu não tenho palavras suficientes para agradecer pela “doutrinação”. Estendo meus agradecimentos aos demais professores, pela ajuda, dedicação e reconhecimento, ainda que não integralmente, pelo meu trabalho.

Agradeço também, a minha amiga e atual-quase-ex-coordenadora de extensão, Jaqueline Alves, por todos os conselhos, sacudidas, ajudas, e uma preciosa carona da qual nunca esquecerei. Agradeço a Marcos Gouveia, mais conhecido como “painho da pesquisa” por ter me ajudado e apoiado quando mais precisei.

Agradeço ao IFPE *Campus* Barreiros por ser um espaço que contribuiu para o meu amadurecimento político. Os processos que passei nessa casa, foram catalisadores para meu crescimento em vários aspectos. Agradeço aos meus colegas de curso, por terem compartilhado de 4 a 5 anos comigo, aturando minhas interrupções com piadas e/ou comentários contextualizadores (risos). Agradeço, também, as formações que o MST me proporcionou, os encontros, e cursos que contribuíram para minha formação política, principalmente por ampliar minha visão sobre a educação do campo, povo que garante nossa segurança alimentar.

Agradeço aos meus amigos de perto e de longe, sobretudo, meus comparsas que pretendo levar para vida, por me ajudar nas correrias, abrilhantando minhas noites escuras de

reflexão e trabalho. Não vou citar nomes porque as madames podem sair no soco, mas sem esses momentos de descontração e gás eu não teria suportado. Vocês geram!

## RESUMO

Pensar em pedagogia da alternância exige um aprofundamento sobre os conceitos, origens e políticas da educação do campo promovida em escolas que não estão compreendidas nos espaços urbanos, incluindo as comunidades quilombolas, ribeirinhas, pesqueiras, indígenas e rurais e de assentamentos proveniente da reforma agrária. Para o Estado, preocupado com a contenção rápida do êxodo, a educação promovida *no* campo deve reproduzir os conhecimentos urbano-centrados como um referencial. Para os povos do campo, a educação deve ser contextualizada com a própria realidade, como forma de valorização da cultura, identidade e dos conhecimentos ancestrais. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é analisar as potencialidades da abordagem metodológica da pedagogia da alternância e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do campo, com ênfase no ensino das ciências, compreendendo, ainda, a articulação com CTSA na construção de uma consciência da responsabilidade social, pessoal e coletiva, cultural e ambiental no enfrentamento de problemas da comunidade. A metodologia utilizada nessa pesquisa, de caráter qualitativo, se apoiou na análise dos marcos legais e de documentos oficiais que tratam sobre a educação do campo e a Pedagogia da Alternância que, associada à pesquisa bibliográfica, possibilitassem identificar, resumidamente, o estado da arte das categorias conceituais estudadas, estabelecendo como *modus operandi* a leitura prévia, de caráter exploratório, seguida de uma leitura seletiva do material selecionado entre os que mais se adequavam ao tema deste estudo. Os resultados obtidos permitem considerar que abordar as questões dentro do currículo de ciências que dialoguem com as vivências dos estudantes, constitui o desafio que as escolas, especificamente as do campo, enfrentam, pois contextualizar de forma interdisciplinar constantemente, exige formação inicial e continuada para os docentes, além de vínculo com a comunidade em que atuam. É diante desse contexto, a partir das características únicas para o atendimento da população do campo, que a Alternância surge, englobando os espaços não só de produção, mas também da organização, valorização e comunicação, a partir da escola, família e comunidade, respeitando todos os saberes socioculturais construídos e transmitidos e contribuindo efetivamente para emancipação dos povos do campo.

**Palavras-chaves:** Educação do campo. Movimentos sociais. Pedagogia da alternância. Ensino de ciências. CTSA.

## ABSTRACT

To think of “Pedagogy of Alternation” demands to go deep into the concepts, origins and politics of rural education that have been developed in schools that are not located in urban spaces but in those including “quilombola”, riverside, fishing, indigenous, rural communities and other communities which emerge from agrarian reform settlements. On one hand, for the government concerned with a fast restraint on rural exodus rural education should reproduce urban-centered knowledge as a framework. On the other hand, for the people living in rural areas education must be contextualized with reality itself, as a way of valuing their culture, identity and ancestral knowledge. Hence, the purpose of this work is to examine the potentialities of the methodological approach of the Alternation Pedagogy and its contributions to the teaching-learning process of students who attend school in rural areas, with special focus on Science teaching and articulation with STSE (Science, Technology, Society and Environment) approach in building an awareness of social, personal and collective, cultural and environmental responsibility in addressing community problems. The methodology used in this work was of qualitative character and based on the analysis of the legal frameworks and official documents dealing with rural education and the Pedagogy of Alternation that, together with a bibliographic research, made it possible to identify, briefly, the state of the art of the conceptual categories involved in the study, establishing, as *modus operandi*, a previous reading of the literature on the theme. The results points that addressing issues within the science curriculum which dialogue with students' experiences constitutes the challenge that schools, specifically those in rural areas, face, since contextualizing in an interdisciplinary approach requires initial and continuing education for teachers as well as a link with the community in which they work. In the light of this, from the unique experience of providing assistance to rural population, that the Alternation emerges, encompassing the spaces not only of production, but also of the organization, valorization and communication, with the school, the family and the community as a starting point, respecting all the socio-cultural knowledge constructed and transmitted and effectively contributing to the emancipation of the rural peoples.

Keywords: Rural Education; Social movements; Pedagogy of Alternation; Science teaching; STSE.



## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 - Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância no mundo.....41

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AES</b>	- Associazione degli Amici dello Stato Brasileiro dello Espírito Santo
<b>AIMFR</b>	- Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
<b>ARCAFAR</b>	- Associação em Assentamentos no Estado do Maranhão
<b>ASSEMA</b>	- Associação em Assentamentos no Estado do Maranhão
<b>BNC</b>	- Base acional Comum
<b>BNCC</b>	- Base Nacional Comum Curricular
<b>CEB</b>	- Câmara de Educação Básica
<b>CEFFAS</b>	- Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância
<b>CFC</b>	- Clorofluorocarboneto
<b>CFR</b>	- Casas Familiares Rurais
<b>CNBB</b>	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CNE</b>	- Conselho Nacional de Educação
<b>CNEB</b>	- Câmara Nacional de Educação Básica
<b>CONAE</b>	- Conferência Nacional de Educação
<b>CONTAG</b>	- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
<b>CTS</b>	- Ciência, Tecnologia e Sociedade
<b>CTSA</b>	- Ciência, Tecnologia, Sociedade e meio Ambiente
<b>CUT</b>	- Central Única dos Trabalhadores
<b>DCN</b>	- Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EFA</b>	- Escola Família Agrícola
<b>ENEM</b>	- Exame Nacional de Ensino Médio
<b>EUA</b>	- Estados Unidos da América
<b>FHC</b>	- Fernando Henrique Cardoso
<b>IBGE</b>	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IFPE</b>	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
<b>INCRA</b>	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>INDA</b>	- Instituto Nacional dos Distribuidores de Aço
<b>INPC</b>	- Índice Nacional de Preços ao Consumidor
<b>LDB</b>	- Lei de Diretrizes e Bases
<b>MAB</b>	- Movimento dos Atingidos por Barragens
<b>MDS</b>	- Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome
<b>MEC</b>	- Ministério de Educação
<b>MEPES</b>	- Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
<b>MFR</b>	- Maison Familiale Rurale
<b>MMC</b>	- Movimentos das Mulheres Camponesas
<b>MPA</b>	- Movimento dos Pequenos Agricultores
<b>MST</b>	- Movimento dos Sem-Terra
<b>MTE</b>	- Ministério do Trabalho e Emprego
<b>ONG</b>	- Organização Não-Governamental
<b>PCdoB</b>	- Partido Comunista do Brasil
<b>PCNEM</b>	- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
<b>PIB</b>	- Produto Interno Bruto
<b>PISA</b>	- Programme for International Student Assessment
<b>PNE</b>	- Plano Nacional de Educação
<b>PPP</b>	- Projeto Político Pedagógico

- PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- PSDB** - Partido da Social Democracia Brasileira
- PT** - Partido dos Trabalhadores
- SEB** - Secretaria de Educação Básica
- SECAD** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SUDENE** - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
- SUDESUL** - Superintendência de Desenvolvimento do Sul
- UNB** - Universidade de Brasília
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNFAB** - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil
- UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1 Objetivos.....	18
1.1.1 Objetivo geral.....	18
1.1.2 Objetivos específicos.....	18
<b>2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO.....</b>	<b>20</b>
2.1 A Educação do Campo sob a perspectiva constitucional.....	20
2.2 A Educação do Campo sob a ótica dos movimentos sociais.....	28
2.3 Educação do Campo: marcos legais.....	36
2.3.1 A Educação do Campo na Lei de Diretrizes e Bases (LDB).....	36
2.3.2 A Educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais.....	39
2.3.3 A educação do campo na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE).....	47
2.3.4 A educação do campo no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	50
<b>3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....</b>	<b>53</b>
3.1 Origem e expansão da Pedagogia da Alternância no mundo.....	53
3.2 A Pedagogia da Alternância no Brasil.....	60
<b>4 O ENSINO DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA</b> <b>.....</b>	<b>64</b>
4.1 Princípios pedagógicos que fundamentam a metodologia da Pedagogia da Alternância...64	
4.1.1 A contextualização e a interdisciplinaridade.....	67
4.1.2 A relação teoria-prática.....	69
4.2 Educação do campo: articulação com a abordagem CTSA.....	72
<b>5 O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO: A METODOLOGIA.....</b>	<b>74</b>
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>75</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>81</b>
<b>8 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>
<b>9 APÊNDICE.....</b>	<b>91</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A produção do homem do campo no Brasil é responsável por, aproximadamente, 70% dos alimentos consumidos no país, muito embora detenha somente 17% dos 80,25 milhões de hectares de terras destinadas a agricultura familiar, enquanto 49% é destinado à pastagem. Os pequenos agricultores ocupam 13,64 milhões de hectares com lavouras, permanentes e temporárias, o que equivale a apenas 4,3% da área rural ocupada no Brasil, segundo dados do Censo Agropecuário de 2006<sup>1</sup> realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Considerando o espaço ocupado e a produção dos pequenos agricultores é possível concluir que a agricultura familiar é quem, de fato, alimenta o Brasil. De acordo com o Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome (MDS)

A agricultura familiar produz 70% dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros, responde por mais de 74% do pessoal ocupado no campo e por 10% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro (BRASIL, Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome - MDS. **Segurança Alimentar e Nutricional**, 2011. p. 6).

Segundo Hoffmann (2014) e Mitidiero (2017), a partir dos dados obtidos no Censo Agropecuário 2006, o agricultor familiar foi, responsável pela produção de 87% da mandioca; 70% do feijão; 59% dos suínos; 58% do leite; 50% das aves; 46% do milho; 38% do café; 34% arroz; 30% dos bovinos; 21% do trigo e até 16% de soja, que é um dos produtos da monocultura do agronegócio. Ainda de acordo com o Censo agropecuário de 2006

Apesar de cultivar uma área menor com lavouras e pastagens (17,7 e 36,4 milhões de hectares, respectivamente) a agricultura familiar é responsável por garantir boa parte da segurança alimentar do País, como importante fornecedora de alimentos para mercado interno (IBGE, 2010, p. 20).

A contribuição da agricultura familiar para produção agropecuária, segundo Schneider (2013), não é pequena, pois 38% do valor da produção e 34% do total das receitas advém deste setor. Apesar dos estabelecimentos não familiares, o agronegócio, representarem apenas 16% do total de unidades, ocupam 76% da área de terra e geram a maior parte do valor da produção (62%) e da receita (66%). Ou seja, com apenas ¼ do espaço total de terras

---

<sup>1</sup> O IBGE realiza o Censo Agropecuário em intervalos de 11(onze) anos. O Censo de 2017, até o presente momento, está disponível apenas em termos de resultados preliminares.

destinadas à produção, a agricultura familiar consegue produzir mais da metade do que é produzido pelos grandes ruralistas, que detém os outros  $\frac{3}{4}$  do espaço.

Mesmo diante da importância do homem do campo para a produção de alimentos para a nação, historicamente há um descaso no que se refere à oferta de educação para os povos do campo por parte do Estado. Com efeito, as Constituições anteriores à de 1934 sequer faziam referência a esta questão. Além disso, mesmo as que fizeram alusão à educação do campo, trataram superficialmente, pelo menos até a Constituição Federal de 1988 que abordou o tema de forma mais consistente (BRASIL, MEC, 2002). Essa pouca ênfase na educação dos povos do campo expressa a negligência e desresponsabilização por parte do Estado para com a educação do homem/ mulher do campo e dos seus filhos. A falta de responsabilidade estava ligada ao pouco ou nenhum interesse na formação crítica desses povos, passando de mão em mão o compromisso da oferta do ensino para empresas agrícolas, logo depois para os sindicatos e indústrias, que custeavam uma educação pautada na reprodução de forma homeopática e tecnicista, dos conteúdos da cidade (urbano-centrados, sem conexão do homem com a terra e o meio ambiente) apenas para os filhos dos empregados ou filiados. A exceção foi durante a ditadura de 1964, onde o compromisso estava a cargo, se existisse no local, apenas das cooperativas (NASCIMENTO, 2007; SAVIANI, 2001).

Com o fim da ditadura e promulgação da Constituição de 1988, a democracia foi instaurada no país. Nesse momento, a educação torna-se de fato direito de todos e dever do Estado, pois agora contempla a população urbana, rural, ribeirinha, indígena e quilombola (BRASIL, Constituição Federal de 1988, Art. 205). Os avanços advindos Constituição para a conquista pela educação pública nacional para todos, deixou em aberto que educação seria necessária às especificidades da realidade do campo e desses povos com características tão diversas.

A partir dessa preocupação surge, como nova pauta, a relação que a escola deveria ter com o meio em que ela se encontrava. Logo após o *Seminário Nacional por uma Educação do Campo*<sup>2</sup>, Caldart (2002) apresentou, como um dos principais problemas que assolavam a educação do campo no Brasil, a existência de currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos. Nesse sentido, passou a ser mais importante para os povos do campo observar e discutir as implicações culturais, sociais, ambientais políticas e econômicas a partir da realidade do campo, ampliando até o contexto

---

<sup>2</sup> Nesse seminário, Caldart apresenta o texto "Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção" que fundamentou a defesa de uma educação específica do campo.

mundial, proporcionando, assim, momentos de reflexão crítica sobre o que acontece a nível micro e macroscópico (AIRES, 2016).

É nesse contexto que emerge a pedagogia da alternância como proposta capaz de atender os anseios dos povos do campo. Segundo Aires (2016), na educação por alternância o processo de ensino e aprendizagem acontece em espaços e territórios diferenciados e alternativos, possibilitando a valorização dos saberes produzidos e transmitidos pelos povos em um processo de interação entre escola-família-comunidade.

É a partir da relação dos estudantes com a escola e com a família que se desconstrói a ideia de repasse de conteúdos desvinculados e se constrói a ideia de aproximação dos conteúdos ensinados, com o meio ambiente. Assim, da preocupação com a produção, em função da fertilidade da terra, diminuição de custos, reaproveitamento de materiais e conhecimento de novas técnicas, surge o interesse do agricultor pelas ciências e pelo meio ambiente, o que expressa a intrínseca relação do homem do campo com a terra e demais elementos da natureza, antes mesmo da sistematização de um currículo escolar de uma escola própria do campo. Segundo Delizoicov (2002), as ciências devem estabelecer a interação de outros elementos, além dos científicos, de modo a provocar novas análises de implicações sociais, de valores e de significados aos conceitos científicos em função da realidade dos estudantes.

Trabalhar com questões dentro do currículo que dialoguem com as vivências dos estudantes é o maior desafio que as escolas do campo enfrentam desde seu nascimento, pois fazer essa conexão constante entre o ensino e a realidade exige, inicialmente, investimento: financeiro, para as estruturas necessárias; e humano para o corpo operativo integral, que compreende desde a formação inicial específica, para os futuros docentes, e continuada, para os professores que já estão em atuação, até a necessidade de fortalecer o vínculo com a comunidade em que estes estão inseridos. Nesse sentido, se faz necessário, para além de investimentos e reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's), novas perspectivas e métodos inovadores e/ou reformulados historicamente, como no caso da pedagogia da alternância (LIMA, *et al*, 2017).

O presente trabalho se inscreve nesse cenário da educação do campo e tem como objeto de estudo as potencialidades do ensino de ciências nas escolas organizadas segundo a proposta da pedagogia da alternância. A motivação que levou ao presente estudo surgiu do interesse pelos movimentos sociais, notadamente o movimento negro e os movimentos do campo, em particular os que lutam por uma educação do campo de qualidade social.

Outra questão que motivou o estudo, refere-se às características da região canavieira do litoral da mata sul pernambucana em que o IFPE *Campus* Barreiros está inserido, onde existem 14 (quatorze) comunidades rurais/assentamentos proveniente de reforma agrária. Por essa razão, é importante desenvolver e estimular trabalhos tendo como objeto de estudo a pesquisa de vertentes pedagógicas que valorizem tais espaços. Nesse sentido, o ensino de ciências pode contribuir com conhecimentos, tecnologias e técnicas que potencializem a produção na mesma proporção em que se promove o desenvolvimento socioambiental sustentável.

Diante desse cenário, as formas de abordagem do ensino de ciências, no que se refere aos povos do campo, surge como uma alternativa importante para o docente, principalmente no sentido de promover uma aprendizagem significativa e de qualidade para seus estudantes, como é possível observar nas concepções da educação do campo ao longo da história.

O trabalho parte da importância de aproximar o ensino de ciências com a realidade dos estudantes, tema muito debatido durante as aulas de Práticas Pedagógicas para o Ensino de Química, desenvolvida no Curso de Licenciatura em Química do IFPE *Campus* Barreiros, componente curricular que desenvolve uma quantidade significativa de trabalhos didático-pedagógicos que buscam estratégias de ensino contextualizadoras. Porém, foi durante as aulas de Educação do Campo, componente curricular optativo ofertado nessa licenciatura, que observamos as possibilidades de utilização da Alternância no desenvolvimento do currículo como um todo e, especificamente, no ensino de ciências. Dessa forma, por meio da contextualização e articulação com os elementos presentes na realidade, é possível contribuir para a formação dos estudantes, principalmente no que diz respeito a natureza e sua preservação, a partir do conhecimento de técnicas de produção que valorize a conservação do meio ambiente.

Segundo Oliveira (2012) para romper com as práticas tradicionais de ensino, especialmente de ciências, é necessária muita contextualização, em detrimento das abstrações conteudistas sempre relacionadas a área. Nessa direção, Chassot (2003) aponta que a maior responsabilidade no educar com o ensino de ciências é procurar promover a transformação dos nossos estudantes, em homens e mulheres mais críticos, que possam ler a natureza e transformá-la, utilizando-se dos frutos da produção ao mesmo passo em que promove sua preservação.

No que se refere à construção de conceitos científicos, há um consenso de que é importante que seu ensino seja relacionado com o cotidiano dos estudantes, trazendo uma



maior significação aos conteúdos e, conseqüentemente, melhorando sua aprendizagem. Desta forma, fica evidente que a Alternância de tempos e espaços aproxima o ensino de ciências na escola como uma linguagem. E, como afirma Chassot (2003), ensinar ciências é proporcionar a homens e mulheres condições de descreverem e entenderem o mundo natural, para que possam contribuir para a inclusão social.

Observar os fenômenos químicos e físicos no que tange o ensino de ciências através da experimentação, como afirma os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), auxilia o estudante a construir e reconstruir ideias, discutir coletivamente para a construção de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades. Com a Alternância, não são importantes apenas os saberes dos livros e do docente na escola, mas também os da vida familiar, social e profissional, que são, mediante tal método, hipervalorizados como experiências vivenciadas no seio desses espaços. Segundo Gimonet (2007), a Alternância não se encontra mais na clássica triangulação ensino-saber-estudante no seio da classe, mas em uma multidão de relações sociais cruzadas entre uma diversidade de instituições e de atores co-formadores envolvidos. Encontra-se numa pedagogia de partilha, da cooperação da parceria, de modo que o professor acaba contando com importantes ferramentas pedagógicas para a construção de conhecimento científico partindo da realidade dos estudantes para, assim, transformá-la.

Tendo em vista a importância dessa abordagem, o presente trabalho parte da premissa segundo a qual a proposta da Pedagogia da Alternância pressupõe metodologias que favorecem a aprendizagem de ciências à medida que vincula o ensino à realidade do estudante do campo e, ao mesmo tempo, viabiliza uma maior contextualização a partir da relação da produção com a sustentabilidade ambiental. Além disso, metodologias com o viés da alternância podem ser viáveis em diferentes contextos, inclusive aqueles fora da realidade do campo.

A pesquisa busca responder os seguintes questionamentos: Como a abordagem metodológica da pedagogia da alternância pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do campo? Como as práticas pedagógicas da alternância podem influenciar o ensino de ciências? Que relações podem ser observadas entre a Pedagogia da Alternância e a abordagem CTSA? Qual a importância da contextualização e da interdisciplinaridade no contexto da Pedagogia da Alternância? A partir desses questionamentos que orientaram a pesquisa, foram definidos os objetivos desse estudo, conforme descrito a seguir.

## **1.1 OBJETIVOS**

### **1.1.1 Objetivo geral**

a) Analisar as potencialidades da abordagem metodológica da pedagogia da alternância e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do campo, com ênfase no ensino das ciências.

### **1.1.2 Objetivos específicos**

- a) Analisar as características historiográficas da evolução das políticas de educação do campo pela ótica dos documentos oficiais e dos movimentos sociais;
- b) Identificar aspectos metodológicos envolvidos nas práticas didático-pedagógicas que observam os princípios da alternância, observando seu impacto no ensino de ciências e articulando com a abordagem CTSA;
- c) Compreender a importância da contextualização e da interdisciplinaridade no contexto da Pedagogia da Alternância.

Sendo assim, e considerando os objetivos acima elencados, este estudo foi organizado de modo a contemplar categorias conceituais para o desenvolvimento do trabalho, tais como: educação do campo; pedagogia da alternância; CTSA; e ensino das ciências. A partir do segundo tópico é apresentada a revisão bibliográfica abordando essas categorias, iniciando com um breve histórico da educação do campo, considerando três perspectivas: a constitucional; a dos movimentos sociais do campo; os marcos legais (LDB, PNE, BNCC e Diretrizes Nacionais) e orientações curriculares. Na sequência, no Item 3, destacamos a Pedagogia da Alternância, sua origem e expansão no mundo, bem como sua disseminação no Brasil.

No Item 4, exploramos o ensino de ciências no contexto da Pedagogia da Alternância, os princípios pedagógicos que a fundamentam, especialmente a contextualização, a interdisciplinaridade e a relação teoria-prática, bem como os aspectos metodológicos inerentes a essa proposta. Trata-se da análise, no contexto da Alternância, das contribuições desses princípios para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do campo e sua articulação com o movimento Ciências, Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente (CTSA), que engloba tanto as questões científicas e tecnológicas, quanto as sociais e ambientais, enfoque esse que enriquece a educação do campo na medida em que possibilita aos estudantes uma formação que subsidia questionamentos e críticas aos modelos desenvolvimentistas, sociais,

econômicos, culturais e ambientais existentes, apontando propostas para superação de problemas da sua realidade.

No Item 5, abordamos o caminho traçado pela metodologia no desenvolvimento do decorrer do estudo. Com ênfase na abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou a pesquisa documental associada à pesquisa bibliográfica, apoiando-se na análise de documentos oficiais e artigos e bibliografias que possibilitaram, resumidamente, compreender o estado da arte das categorias conceituais estudadas, valorizando, como proposta, a produção de novos conhecimentos e de novas perspectivas sobre o fenômeno estudado.

A seção 6, apresenta e discute os resultados encontrados, levando em consideração a historiografia da educação do campo, o posicionamento do Estado no formato de leis e a relação das políticas estabelecidas com a realidade prática. Finalmente, na seção 7 são apresentadas as considerações finais do trabalho, onde destacamos que a emancipação dos povos do campo está vinculada aos movimentos sociais e a luta por políticas para o campo impulse uma educação que atenda às necessidades dos povos do campo, promovendo o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes ancestrais, na perspectiva de construção de uma democracia cognitiva e de um senso comum mais qualificado.

Esse trabalho pretende contribuir para o ensino de ciências a partir da análise da literatura sobre princípios e metodologias da Pedagogia da Alternância como uma alternativa para a concretização da ponte que une os conhecimentos científicos e tecnológicos, às vivências e necessidades individuais e coletivas dos sujeitos do campo. Considerando a enorme importância atribuída a essa pedagogia, pretende, também, contribuir em análises que indiquem o seu potencial no desenvolvimento do ensino de ciências e a viabilidade de implementação da alternância em outros contextos educacionais, para além da educação do campo.

Diante desse cenário, a forma de abordagem do ensino de ciências na Alternância pode se constituir como uma alternativa importante para o docente de ciências, principalmente no sentido de promover uma aprendizagem significativa e de qualidade para seus estudantes, como é possível observar nas concepções da educação do campo ao longo da história.

## 2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Nessa seção, abordaremos o histórico da educação do campo no Brasil, considerando três perspectivas: a constitucional; a dos movimentos sociais do campo; e dos marcos legais, com destaque para a LDB, PNE e Diretrizes Curriculares Nacionais e orientações curriculares.

### 2.1 A educação do campo sob a perspectiva constitucional

A educação do campo é aquela que se dá para além do espaço rural por envolver, também, comunidades ribeirinhas, quilombolas, pesqueiras, indígenas e de comunidade rurais, seja proveniente de assentamento o não (COUTINHO, 2009). A premissa é abraçar os elementos existentes na natureza, trazendo assim, ensinamentos aplicáveis a ela, seja no contexto do próprio entendimento dos mecanismos existentes – como funciona – ou na otimização desses – como canalizar para si, produzindo sem grandes impactos no ecossistema –, com as diversas técnicas para manutenção da fauna, flora e nascentes, bem como a produção para si e para a maioria dos brasileiros residentes no campo e na cidade.

Segundo Almeida (2017) o termo “educação do campo” busca incluir, no seu sentido e significado, a valorização da identidade camponesa que possibilite a pluralidade das ideias e das concepções pedagógicas do camponês. A análise histórica sobre a educação do campo, indica que essa, ultrapassa os espaços do qual recebe o nome, atingindo e acolhendo outros espaços, além do campo (COUTINHO, 2009).

Mesmo diante da importância dos povos do campo para a produção dos alimentos presentes na mesa dos brasileiros é evidente que, historicamente houve, e, de acordo com a conjuntura brasileira atual, continua a existir, um descaso quanto à oferta de educação, para esse segmento, por parte do Estado brasileiro (BRASIL, 2012). Essa situação se expressa desde a primeira Constituição Luso-Brasileira de 1822, jurada e promulgada por D. João VI, em 05 de outubro de 1822, que não expressava interesse algum da realeza, nobres e clero, sobre a educação da classe trabalhadora, seja da cidade ou do campo. Essa Constituição, no seu Capítulo IV, que trata “Dos Estabelecimentos de Instrução Pública e de Caridade”, estabelece as seguintes diretrizes:

**Art. 237.** Em todos os lugares do reino, onde convier, haverá escolas suficientemente dotadas, em que se ensine a mocidade Portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever, e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis.

**Art. 238.** Os atuais estabelecimentos de instrução pública serão novamente regulados, e se criarão outros onde convier, para o ensino das ciências e artes.  
**Art. 239.** É livre a todo o cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que haja de responder pelo abuso desta liberdade nos casos, e pela forma que a lei determinar (PORTUGAL, 1822, p. 62).

O Império pouco se preocupou com as massas, desconsiderando a origem rural do país e faltando com a reforma agrária, o que aprofundou o descaso no tocante da educação da classe que não detinha o capital e, principalmente, daqueles que tinham o agravante de não se concentrar nos grandes centros urbanos (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, como pode ser observado na Constituição outorgada em 25 de março de 1824 por Pedro I, após a dissolução da Assembleia Constituinte de 1823, falava apenas de educação primária gratuita no Inciso XXXII, do Art. 179:

**Art. 179.** A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:  
**§ 31º.** A Instrução primaria e gratuita a **todos os Cidadãos.**  
**§ 33º.** Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (BRASIL, 1824, p. 21. Grifo nosso).

A educação no período Imperial, de acordo com essa Constituição, apontava para uma certa “liberdade” individual, ideologia liberal que protagonizava as maiores decisões tomadas pelo Estado, engessando todas formas de ascensão social das camadas populares, principalmente, nesse caso, pelo viés acadêmico. A Constituição sinalizava, aparentemente, para um discurso de acessibilidade e integração, mas a noção de “**todos os cidadãos**” não incluía negros/as e segmentos demais desfavorecidos da sociedade brasileira da época. Além disso, não discutia formas de ampliar o acesso à educação para os espaços geográficos mais diversos do nosso país, cujas as características culturais são mais específicas, como é o caso da população do campo. Essa questão é marcada, evidentemente, pela vontade de contenção dessas camadas sociais no lugar no qual residiam. Nesse período, resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo, aliada à falta de escolaridade dos povos do campo, definiam que o desenvolvimento agrícola seria mantido sobre o regime análogo a escravidão, sugando do campo para sustentar o país (BRASIL, MEC, 2002).

A Constituição outorgada por D. Pedro, após a morte do pai, D. João VI, em 1826, mantinha as referências da anterior (1824), bem como o posicionamento negligente sobre a educação dos povos do campo. A constituição anterior, não favorecia as camadas populares,

porém tinha sido redigido por deputados e demonstrava “interesses da nação progressista e revolucionária” de origem vintista, segmento considerado mais progressista da época que, considerando o período Imperial a qual pertencia, demonstrava uma embrionária “democracia”, pelo menos na formulação e vigência das leis. Por esse motivo, essa Constituição foi marcada pelo retrocesso em relação aos princípios democráticos da lei anterior. Diante deste fato, foi expressa indignação por parte das camadas conservadoras do período (nobres e alto clero), que acusou a realza de radical. A insatisfação claramente não foi motivada devido ao esquecimento da população pobre, mas obviamente, pela falta de **democracia na resolução dos problemas da burguesia urbana, comercial e industrial**. Nesse sentido, o novo documento que foi redigido de forma menos democrática, expressando apenas os interesses da realza e não da “Nação”.

A Constituição de 1891 foi a primeira da História do Brasil, após a Proclamação da República. As principais características foram, primeiramente, a implantação da república federativa, constituída pelos vinte estados-membros que possuíam relativa autonomia, assim como a instalação da constituinte no Rio de Janeiro. A centralização do poder no governo federal e divisão dos poderes executivo, legislativo e judiciário também foram marcas do documento, bem como o direito ao voto, embora tenha sido privilégio apenas da elite branca. No que se diz respeito a educação rural, ainda não havia texto algum que expressasse preocupação ou interesse.

A Constituição Brasileira de 1934, promulgada em 16 de julho pela Assembleia Nacional Constituinte, diante do federalismo nacional deixou a cargo da União, o financiamento do atendimento escolar na zona rural (BRASIL, 1934). A introdução da educação do campo só começou a partir desta Carta, assim como o direito ao voto feminino. Apesar desses avanços, ainda era identificável na sociedade e, principalmente, no Congresso, a legitimidade das desigualdades sociais, pois mesmo a educação dos povos do campo começando a ser tratada pelo Estado, essa se faz de maneira rasa e que o abstêm ainda da devida responsabilidade (BRASIL, MEC, 2002). O Art. 157 dessa Constituição destaca:

**Art. 157.** A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

**Parágrafo único.** Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, **vinte por cento** das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934. Grifo nosso).

O apanhado histórico das constituições brasileiras expressa, de forma clara a negligência por parte do Estado, para com a educação do homem/ mulher do campo e dos seus filhos/as. A orientação política educacional voltada para o fortalecimento do capitalismo no período de industrialização já era explícita, principalmente pela formação rápida, tecnicista e homeopática ofertada nas escolas, em função da necessidade de mão de obra barata e exploratória da época (FERREIRA, 2011).

Nesse sentido, a Constituição de 1937, outorgada pelo presidente Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, institucionalizou e terceirizou a obrigação da oferta de educação da população, deixando a cargo das indústrias e sindicatos econômicos, a criação e manutenção das escolas rurais, reforçando e sinalizando ainda mais para uma educação profissional. No que diz respeito à educação do campo, o Estado financiaria iniciativas no meio rural que resgatasse a ideia salvacionista dos patronatos, esses que tinham como objetivo a “manutenção da ordem vigente”, associando e reforçando a relação da educação e trabalho com a purificação e disciplina, mantendo assim, o esmagamento da classe trabalhadora rural na base da pirâmide social exploratória, conforme destaca o Art. 132 da referida Constituição.

**Art. 132.** O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras, por fim, organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o **adestramento físico**, de maneira a **prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação** (BRASIL, 1937. Grifo nosso).

Quando a educação desses povos é citada nessa Constituição, ainda é de forma menos sucinta que a Carta anterior, porque, além da terceirização da oferta de educação, essa ainda é sustentada de acordo com uma perspectiva salvacionista.

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, os vícios que poluíam suas almas (BRASIL, 2012, p.12).

O princípio salvacionista, como forma de purificação e disciplina, demonstra, institucionaliza e reforça a inferioridade cognitiva e subordinação dos povos do campo em comparação aos povos da cidade (RIBEIRO, 2001). Esses reforço de estereótipos e consequente maior promoção de preconceitos, se consolida ainda mais através da valorização,

reprodução e absorção dos conteúdos unicamente urbano-centrados e propositalmente, diante do auge da revolução industrial brasileira, profissionalizante urbano-industrial, relacionado os assuntos a produção Taylorista-Fordista, que nada se aproximava da realidade do homem do campo, cumprindo a função tecnicista da escola na sociedade capitalista, que apenas serve à preparação para o trabalho como forma de ordem vigente (LEITE, 2002; FRIGOTTO, 1999 e BRASIL, MEC, 2012).

Um ano após a segunda guerra mundial, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946, transfere a responsabilidade do custeio da educação no meio rural para empresas privadas e agrícolas constituídas por mais de 100 pessoas, deixando de fora as empresas com até 99 (noventa e nove) trabalhadores, que constituíam a maior parte das empresas do país. Também ficam de fora todos sujeitos que não estivesse vinculado oficialmente a essas empresas, população esta que, mais uma vez, foi invisibilizada pela lei, conforme previsto no Art. 168, § 3º:

**Art. 168.** A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:  
 §1º. O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;  
 §2º. O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;  
 §3º. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito **para os seus servidores e os filhos destes** (BRASIL, 1946)

Segundo Ferreira (2011),

[...] Os colégios criados foram instituições dentro das grandes propriedades rurais com objetivos de produzir uma mão de obra técnica e especializada de atendimento aos produtores rurais que se utilizavam do trabalho barato/gratuito dos estudantes para se enriquecerem (FERREIRA, 2011, p. 7).

Ou seja, na prática, o que aconteceu foi a exploração de mão de obra dos estudantes, acobertados pela Constituição e pelo Estado.

A Constituição seguinte, adotada a partir de 15 de março de 1967, mesma data em que o presidente Castello Branco passava a faixa presidencial para o general Arthur Costa e Silva, durante o período de golpe militar, trouxe uma série de mudanças no cenário político brasileiro, além das que já tinham se consolidado<sup>3</sup>. Foram instituídos 190 decretos, sem

<sup>3</sup> Segundo Lara e Silva (2015), Castello Branco revogou a Lei de Remessa de Lucros que impedia as empresas estrangeiras de fazer remessa de lucros exageradas para o exterior. Ele estabeleceu o arrocho salarial, revogou o decreto que desapropriava terra às margens das estradas para a reforma agrária, revogou a nacionalização das refinarias particulares e o decreto que congelava os aluguéis, restringiu o crédito às pequenas e médias empresas,



aprovação do Parlamento, mas com aprovação do judiciário, enfraquecendo o princípio federativo ao reduzir a relativa autonomia política dos Estados e municípios.

Em 17 de outubro de 1969, no auge do regime militar brasileiro, a Constituição de 1967 recebe uma nova redação através da Emenda Constitucional número 01. O que parecia ser novo para o cenário brasileiro era apenas uma releitura favorável à carta anterior. A transferência da obrigação da oferta a educação, agora, seria feita por parte da empresa que empregasse o trabalhador. Em outras palavras, apenas o trabalhador empregado garantia o seu ensino e o de seus filhos. Essa determinação era válida apenas as empresas comerciais e industriais, pois como reinterpretação mais clara da Carta anterior, as empresas agrícolas ainda não tinham as mesmas obrigações das outras e o povo do campo ainda não tinha direito algum, como expresso no Art. 178:

**Art. 178.** As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante a contribuição do salário educação, na forma que a lei estabelecer.

**Parágrafo único.** As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado (BRASIL, 1967. Grifo nosso).

No que diz respeito à educação camponesa, a Carta Magna exclui a responsabilidade do custeio desta por parte das empresas agrícolas, deixando a responsabilidade de seguir a lei, alfabetizando seus empregados menores, apenas para as empresas comerciais e industriais em cooperativa. Ou seja, as cooperativas agrícolas que, implicitamente, já não possuíam essa obrigação, pelo texto legal, foram desresponsabilizadas definitivamente do custeio da educação rural.

Sem a mínima atenção ao ambiente, a cultura e os costumes dos povos do campo dentro de suas especificidades locais, o descaso força-os a adaptar-se as questões, problemáticas e anseios que permeava o povo da cidade, diminuindo o sentimento de pertencimento da terra e contribuindo, dessa forma, para o êxodo rural, onde o homem ao sair do campo dispõe de direitos e políticas públicas básicas que antes não possuíam, acarretando, na maioria dos casos, à sua permanência na cidade (NOSELLA, 2012). O processo de êxodo foi tão grande, que em meados dos anos de 1940, a população do campo era cerca de 70%, dados que, segundo Leineker e Abreu (2012), explica o processo crescente de hegemonia do

---

deu as mais amplas garantias ao capital estadunidense que foram estabelecidas pelo Acordo de Garantia dos Investimentos Norte-Americanos no Brasil.

grande modelo urbano industrial lançado para todos os setores da sociedade, inclusive o educacional.

A partir desta preocupação do Estado para com a crescente evacuação desses povos do campo para a cidade, em função das dificuldades reforçadas pelos planos de governo, cria-se a importância de oferecer mínimas assistências aos trabalhadores do campo, fixando-os em seu local de origem, para diminuir as mazelas criadas pela superpopulação das cidades em função do êxodo (TERRIEN & DAMASCENO, 1993). Essa concepção é tratada nos textos do Ministério da Educação, em 2012, como ruralismo pedagógico que, segundo Nagle, (1974), representava um ponto de vista anti-urbano e se fundamentava na exaltação das “vantagens naturais” da vida rural, difundindo uma atitude pessimista que encobre interesses contrariados pelo meio urbano. Mennucci (1946), compreende o ruralismo pedagógico como uma resposta pragmática, uma vez que fazia menção direta da relação entre educação e trabalho, proposta que sana, mesmo que de forma errada, além do êxodo rural o processo de imigração estrangeira que, no momento, era um processo recente e demasiado. Bezerra Neto (2003), sobre a perspectiva do educador, resume tal fenômeno de inversão de valores:

Intelectuais e educadores em geral da escola pública aderem ao movimento ruralista com o intuito de determinar formas de ação pedagógicas no campo, buscando sanar, por intermédio da educação, o êxodo rural. Buscavam, assim, contribuir para a fixação do homem à terra, uma vez que a urbanização articulava-se como processo cada vez mais acelerado (BEZERRA NETO, 2003, p.11).

Segundo Coutinho (2009), a introdução da educação rural incorporada no período, expressava intenso debate que se processava no seio da sociedade, que tratava da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo.

A questão do êxodo rural, mesmo significativa, não foi a única preocupação observada e sentida pelo governo ditatorial. A pressão que os militares vinham sofrendo durante os 21 anos de ditadura, fizeram implodir uma onda de resistência que unificava os trabalhadores da cidade, processo que culminou na criação de organizações que tratava dos interesses dos operários, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1983, e os do campo, que lutavam por reforma agrária e demais direitos básicos, como o Movimento dos Sem-Terra (MST) criado em 1984 (COUTINHO, 2009). Assim como a abolição no Brasil não foi espontânea e muito menos justa, considerando a questão agrária, à emancipação do/a homem/mulher da cidade e do campo também não foi e nem é espontânea, mas ambas são o resultado

de lutas históricas, principalmente no que diz respeito a educação, direitos negados durante tanto tempo (MENEZES, 2009).

Aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro de 1988, a presente Constituição foi a Carta com características mais democrática da história do país, recebendo este título por assegurar, em seu texto, vários direitos à classe trabalhadora<sup>4</sup>. No que diz respeito ao direito à educação, a Constituição em vigor, é categórica:

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 210.** Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Nesse momento a educação “torna-se direito de todos e dever do Estado”, pois agora, em tese, poderia ser contemplada pela população urbana, rural, ribeirinha, indígena e quilombola (BRASIL, 1988). A democracia é mais presente, justamente pela maior colaboração e participação do povo, incluindo projetos populares construídos por meio de abaixo-assinados, liderados pelos sindicatos de classe, entidades religiosas e demais segmentos da sociedade (LEINEKER e ABREU, 2012). Com esta conquista, embora na atual conjuntura tais características tenham perdido muita força e importância em muitos segmentos da sociedade, nessa Carta foi inserido direitos da criança e do adolescente; a prática do racismo, antes tratada com displicência, torna-se crime inafiançável com reclusão; os povos indígenas e suas práticas foram reconhecidos como cultura e o governo ficou incumbido de definir as terras reservadas a eles, além de garantir a sua proteção e de suas riquezas.

Em que pese tais avanços democráticos, na prática, a educação do campo tornou-se uma extensão da educação do meio urbano com a máscara genérica que prega diversidade cultural, porém esse primeiro ambiente, ainda é enxergado com olhares de inferioridade, tanto pela falta de investimento estrutural, quanto humano, e isso também se expressa pelo termo “educação *no* ou *para* o campo” e não “*do* campo”, como se a necessidade de ofertar uma educação no espaço rural existisse e fosse suprida pela simples reprodução de assuntos, cujas problemáticas são pautadas a partir dos costumes do povo da cidade, valorizando a educação

---

<sup>4</sup> Tais direitos, como: licença maternidade para 120 dias, licença paternidade de 5 dias, redução da jornada de trabalho de 48 horas semanais para 44 horas, além de direito à greve, liberdade sindical, abono de férias de um terço do salário e o 13º salário para os aposentados.

urbano-centrada *no* campo, e deixando de lado a necessidade de estruturar as escolas *do* campo, mediante um currículo que valorize tal espaço (MOLINA, 2015).

Nesse sentido, com a conquista de educação pública nacional para o povo através da luta do povo, surge a preocupação sobre os métodos que seria valorizado na educação desses, tendo como preocupação a formação e o atendimento específico que deveriam existir diante das especificidades. Ou seja, que educação e como ela atingirá esses povos tão diversos?

Partindo da perspectiva de que cada lugar tem suas características culturais e sociais diferentes, é evidente que seja utilizado como estratégia pedagógica de valorização, a aproximação entre as atividades identitárias do espaço, os assuntos tratados nas disciplinas, e a contextualização com o meio (SILVA, 2012). Nesse sentido, é importante observar e discutir as implicações culturais, sociais, ambientais, políticas e econômicas que encontra-se a partir do espaço que o estudante vive, sempre ampliando para além desse, proporcionando assim, momentos de reflexões críticas sobre o que acontece a nível micro e macroscópico, observando de fato as implicações locais, à medida que toma conhecimento, também, das vivências parecidas ou distintas, de acordo com a realidade envolta e de outros povos. Ou seja, conhecem as culturas diversas sem perder a essência da própria, e melhor, tendo a oportunidade de fazer relação com o espaço, e demais características que determina um povo e sua cultura (LIMA, 2017). Tal perspectiva, historicamente, sempre foi defendida pelos movimentos sociais do campo.

## **2.2 A educação do campo sob a ótica dos movimentos sociais**

O êxodo rural, proveniente da busca por direitos ainda não conhecidos pelo povo do campo, desde os anos finais do período ditatorial (iniciado com o golpe de 1964), promoveu um forte tensionamento com o Estado, cuja maior preocupação residia nos mecanismos de contenção da superlotação nas cidades e a diminuição da produção dos alimentos advindos do campo. O Estado, por muito tempo, desconsiderou as formas de vida e produção social e cultural no campo (JESUS e GUBERT, 2017). Para os povos do campo, o olhar sobre o êxodo estava relacionado à permanência no campo, principalmente dos jovens, que eram, desde então, direcionados aos centros urbanos, especialmente para ter acesso à educação.

Quando parte da população rural se desloca/ deslocava para as cidades para estudar, mesmo com muita dificuldade de acesso e transporte, se deparam/ deparavam com um currículo estritamente destinado ao meio urbano, desvinculados da realidade em que viviam.

Quando conseguiram, o ainda muito restritivo acesso às escolas no próprio meio rural, tal educação continuava a seguir os currículos direcionados às mesmas escolas urbanas. Tal modelo de educação, segundo Jesus e Gubert (2017), foi concebido apenas como política compensatória, contava, ainda, com o acréscimo de exploração por parte das empresas agrícolas, encobertas com o trabalho e a disciplina purificadora (SOUZA, *et al.* 2016, FERREIRA, 2011; COUTINHO, 2009).

Diante do processo crescente de industrialização do Brasil, os povos do campo tiveram como resposta o ensino pré-vocacional e profissional, marcados pela solução rápida, alienadora e a serviço da elite, principalmente a internacional e latifundiária, assim como Coutinho (2009) salienta:

A resposta às reivindicações dos trabalhadores e suas organizações, foram os acordos Brasil /EUA, por meio da Aliança para o Progresso, que fortaleciam a política Kennedy. O governo cria órgãos que controlariam o campo<sup>5</sup>[...] os assentamentos, a expansão produtiva e ofertariam a educação informal, todos com o propósito de conter as lutas camponesas (COUTINHO, 2009, p. 43).

Os empresários norte-americanos envolvidos na implementação de tais medidas político-econômico, no âmbito da educação, tinham como solução para o campo a educação informal. Nesse sentido, as políticas de educação do Estado para o campo, utilizou predominantemente, como parâmetro, os moldes dos centros urbanos, altamente tecnicista, sem considerar a evidência de que campo e cidade fazem parte de uma realidade extremamente divergente, considerando apenas o campo como uma ferramenta para a produção de manufatura exploratória (COUTINHO, 2009). Sem considerar que

No campo estão os sujeitos sociais cujo vínculo maior se faz com a terra. São povos indígenas, extrativistas, agricultores, pecuaristas, artesãos, pequenos comerciantes, sem-terra, ribeirinhos, pescadores, caçaras, quilombolas, trabalhadores assalariados e, também, desempregados. Mais do que uma realidade diferente do modo de vida urbano, o campo é um espaço de existência social, de vida, que expressa todas as realizações materiais e não-materiais da totalidade social (COUTINHO, p. 46, 2009).

A questão do êxodo rural, mesmo sendo significativa, não foi a única preocupação observada e sentida pelo governo ditatorial. A pressão que os militares vinham sofrendo, promoveu uma onda de resistência em todas as camadas sociais que sentiram o sufocamento

---

<sup>5</sup>Entre os órgãos de controle do campo pode-se cita a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), a Superintendência de Desenvolvimento do Sul (SUDESUL), o Grupo Inbra, o Instituto Nacional dos Distribuidores de Aço (INDA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, (INCRA).

do regime autoritário e a evolução do embrião capitalista brasileiro, considerando, claro, que cada um tinha foco em suas próprias e específicas reivindicações.

É importante destacar que os trabalhadores tinham como foco às condições de trabalho do sistema capitalista nascente, os acadêmicos sentiam a preocupação pelo futuro dentro das especificidades de cada área de conhecimento e, juntamente aos artistas, o repúdio a repressão do período. Já a preocupação dos grandes empresários, estava voltada para a demanda por mão de obra e a isenção da responsabilidade de promovê-la. Coutinho (2009), explica a dicotomia frente a mudança que o Brasil estava sofrendo:

[...] operários e camponeses passam a exigir reformas de base, econômicas e sociais. Unem-se a eles estudantes, educadores, partidos de esquerda e muitos movimentos populares. Porém, em outro extremo e contrários a estes interesses, os empresários (norte-americanos e brasileiros), militares, latifundiários, partidos de direita (União Democrática Nacional) e diversos segmentos das elites, setores da igreja e da mídia unem-se em contraposição aos ideais socialistas veiculados, às reformas – da reforma agrária à realização da campanha nacional de alfabetização do povo – reivindicadas pelos trabalhadores (COUTINHO, p. 42, 2009).

Diante desta perspectiva, o mesmo problema foi sentido de formas diferentes. O regime do sistema capitalista estava por se espalhar e instaurar-se ainda mais no Brasil e os problemas, como as desigualdades socioculturais, antes herdados do período escravista e extrativista, foram ainda mais catalisados. Vladimir Ilyich Ulyanov, mais conhecido pelo pseudônimo de Lênin, sintetiza de maneira simples as características desse sistema.

Denomina-se capitalismo a organização da sociedade em que a terra, as fábricas, os instrumentos de produção etc., pertencem a um pequeno número de latifundiários e capitalistas, enquanto a massa do povo não possui nenhuma ou quase nenhuma propriedade e deve, por isso, alugar sua força de trabalho. [...] Os patrões pagam aos operários exclusivamente o salário indispensável para que estes e suas famílias mal possam sub-existir. [...] Tudo o que o operário produz acima dessa quantidade de produtos necessária a sua manutenção, o patrão embolsa isso: isso constitui o seu lucro. [...] Compreende-se que os patrões tratem de reduzir o salário, quanto menos aos operários, mais lucro lhes sobra (LÊNIN, 1924, p. 286 - 295).

A indignação que o sistema acabara por promover, atingiu, primeiramente e principalmente a ótica dos trabalhadores. Com a perda dos direitos trabalhistas e sociais em contrapartida ao avanço do poder e do lucro capitalista, segundo Lara e Silva, (2015) são observados, de acordo com o contexto histórico, três períodos nos últimos cinquenta anos: o de reação (1964-78); o de avanço (1979-89); e o de retirada (1990-2000). Em primeiro lugar,

tais perdas implodiram no setor público, que segundo Guisoni (2014), dez mil funcionários foram demitidos, e foi utilizado como forma de contenção a criação da lei antigreve, Lei nº. 4.330, de 1º de julho de 1964, que proibira greves no serviço público, nas empresas estatais e nos serviços essenciais. Em seguida, os trabalhadores das indústrias, principalmente as metalúrgicas, engessados economicamente pelo arrocho salarial, que assegurava medidas de fixação de salários, em função do não reajuste acompanhando a inflação. Segundo Netto, (2014, p. 93), “[...] em 1963, o trabalhador que recebesse o salário-mínimo devia laborar por 98 horas e 20 minutos, para fazê-lo em 1967 teria que laborar por 105 horas e 16 minutos [...]”, situação que caracterizava a utilização da força de trabalho na forma de superexploração.

Ainda sobre a ótica do trabalho e dos direitos sociais, é importante ressaltar que as consequências mais marcantes, segundo Lara e Silva (2015), foram as medidas que resultaram no arrocho salarial. No final dos anos 1970, o movimento sindical toma novo fôlego no ABC paulista, com greves deflagradas a partir de maio de 1978, o que segundo Moreira (2014), resultou na Campanha Salarial em 1979, que teve sua organização fortalecida por meio das reuniões nas fábricas, principalmente as metalúrgicas. Esse foi o momento em que o sindicalismo classista retorna e os trabalhadores e trabalhadores organizados se encorajam para enfrentar o regime ditatorial na busca por melhores condições trabalhistas.

Esses trabalhadores, mobilizados em 34 (trinta e quatro) sindicatos em todo o Estado de São Paulo, coordenados pela Federação dos Metalúrgicos, construíram uma pauta<sup>6</sup> com 21(vinte e um) itens, entre esses: a jornada de trabalho, autonomia e liberdade sindical, reajuste salarial mediante índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), piso salarial igual a três salários-mínimos, redução da jornada para 40 horas, estabilidade para acidentados, condição de trabalho e demais direitos trabalhistas.

É importante observar que, na contemporaneidade, diante da conjuntura de golpe, esses mesmos direitos trabalhistas se veem ameaçados, principalmente pelas medidas impostas pelo presidente interino, Michel Temer, por meio da medida provisória nº 726/2016, convertida na Lei nº 13.341, de 29 de setembro de 2016, e pelo seu sucessor, cujas

---

<sup>6</sup> **ABCD Jornal nº 64 17/05/80** Pág.1 – Depois de 41 dias de greve, a luta continua dentro das fábricas. A proposta dos metalúrgicos e a resposta dos patrões são motivos para continuar a organização da categoria. Proposta: - INPC (39,9%) + 15% produtividade; reajustes por função e piso mínimo de 12 mil cruzeiros; aprovação do delegado sindical; redução da jornada de 48 horas para 40 horas semanais; 100% de aumento sobre todas as horas extras; Quadro de aviso do sindicato dentro das fábricas; livre acesso dos dirigentes sindicais às fábricas; controle das chefias pelos operários. Resposta da patronal: - INPC (39,9%) + 5 % produtividade; piso único de 5.904 ou 24,60 cruzeiros por hora e não ao piso por função; não ao delegado sindical; não às 40 horas semanais

políticas resultaram na extinção do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e na reforma previdenciária, ocasionando uma perda de direitos trabalhistas sem precedente na história.

As condições de trabalho, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, desencadearam um processo de maior organização dos poucos sindicatos, legitimados a partir da implementação do MTE, em 1931. Até o início dos anos de 1920, os trabalhadores sindicalizados foram orientados e enfraquecidos pela ideologia anarco-sindical<sup>7</sup>. A partir da revolução industrial, houve, segundo Boito (2005), um crescimento do sindicalismo que desencadeou a greve geral de 1917, em São Paulo. No final dos anos 1970 do século passado, com novas lideranças sindicais e a forte repressão do período, foi possível, a partir de reuniões de trabalhadores e trabalhadoras, a criação do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, bem como de organizações que tratavam dos interesses dos trabalhadores urbanos, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), criada em 1983, e de organizações que tratavam do interesse dos trabalhadores do campo, que lutavam por reforma agrária e demais direitos básicos, como o Movimento dos Sem-Terra (MST), criado em 1984 (COUTINHO, 2009).

Com tais lideranças sindicais, em meados dos anos de 1980, os trabalhadores rurais das usinas de açúcar e álcool, no Nordeste e em São Paulo, e das plantações de laranja do interior de São Paulo, juntaram-se aos desempregados e, sob a influência da (CUT), partidos como o PT e Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e de poucos parlamentares progressistas, organizaram-se em movimentos, a exemplo do MST (BOITO, 2005).

Os movimentos sociais emergem desse contexto, sendo extremamente importantes para o grupo social que o impulsiona, pois desenvolve grandes processos, experiências e consciência em todos os membros envolvidos nele. Com isso, o movimento social adquire unidade e organicidade política, modificando assim, seus componentes e, conseqüentemente, o ambiente e a sociedade, o que implicaria em uma grande mudança na estrutura social (JENSEN, 2014). Nessa perspectiva, foi com o empoderamento dos movimentos sociais, com a unificação de interesses/pautas comuns, mesmo em suas especificidades, que os trabalhadores da cidade e do campo reivindicaram, com muita resistência, direitos mínimos e extremamente necessários.

---

<sup>7</sup> As razões que levaram aos operários fabris, segundo Magnani, (1982), a partir de Simão, (1966), foram a exclusão e o isolamento: a) a classe operária *excluída* do sistema político em função da quantidade de voto de cabresto. b) estava *isolada* das demais classes populares (a massa camponesa estava dispersa e sob controle dos fazendeiros, a classe média urbana estava reproduzindo um duplo preconceito contra imigrante e contra trabalhador manual, principalmente no contexto pós-escravidão).



Diante desse cenário, o debate pela reforma agrária<sup>8</sup>, que já vinha sendo constituído, foi o tronco fortalecedor da luta dos trabalhadores do campo e, segundo Fernandes (2000), foi responsável por dimensionar a luta pela educação, saúde, moradia, crédito agrícola e a cooperação agropecuária.

Apenas no final dos anos de 1980, foi possível o vislumbrar uma outra história de políticas sociais e educativas para o camponês. O cenário brasileiro foi moldado, e com a contribuição do povo que gera e sustenta o país, especialmente por meio dos movimentos sociais do campo, com destaque para o MST que, segundo Munarim, (2016), no final dos anos 1990, ganhou uma premiação da Unicef por ter desenvolvido projetos apoiados à educação de base, em assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária. Valorizando a pedagogia que se faz cotidianamente, tais iniciativas se expressam até hoje, a partir da luta pela terra, educação, saúde, transporte e financiamento da produção (ARROYO; CALDART e MOLINA 2004). Nesse contexto, a educação do campo, enquanto braço direito da luta pela Reforma Agrária, deve ser amplamente discutida sobre a ótica de uma educação transformadora que supere os limites postos pela estrutura político-social em que está inserida (COUTINHO 2009; LIMA, 2017). O que conduz ao debate sobre o papel da educação do campo e seus principais desafios, entre os quais ganha destaque as questões sobre o currículo.

Dentro das especificidades das escolas urbanas e do campo, podemos citar o currículo, a organização, os períodos, a infraestrutura e as características do lugar que a escola está inserida. Mesmo diante dessas diferenças, o currículo e a organização da escola urbana eram os norteadores para as escolas do campo, ignorando todas as particularidades. Segundo Lima, (2017, p. 1143) “[...] educação do campo que considerasse as especificidades dos sujeitos do campo é recente, datada da década de 1990 [...] ganha força quando se torna o braço direito da luta pela Reforma Agrária, como via para a construção de um novo projeto de sociedade[...].”

A imposição dos conteúdos urbano-centrados promoveu uma pseudo-educação do campo que resultou em programas mirabolantes de extensão, por meio da educação informal, ou pior, parceria com latifundiários e donos de fazendas, responsáveis por criar as famosas escolinhas rurais e multisseriadas, atualmente indicadas pelo Banco Mundial e MEC como

---

<sup>8</sup> Reforma agrária é definida por Laranjeira (1983) como o conjunto de ações e medidas voltadas para garantir a distribuição justa das terras, alterando os regimes de uso e propriedade, a fim de garantir que a maior parte das terras agricultáveis encontre-se nas mãos de uma quantidade correspondente de trabalhadores rurais, como forma de proporcionar justiça social, considerando o período escravista. Tavares (1996) complementa que [...] na perspectiva do pensamento reformista latino-americano dos anos 50 e 60, a reforma agrária era concebida como um processo social inserido em um movimento global de transformação da sociedade e direcionado a três objetivos estratégicos: a ruptura do poder político tradicional (democratização), a redistribuição da riqueza e da renda (justiça social) e a formação do mercado interno (industrialização).

alternativa de educação ao campo. Essa alternativa resultou na exploração de mão de obra de estudantes, por parte das empresas agrícolas (FERREIRA, 2011).

O êxodo rural, a imposição de exploração de mão de obra, e a utilização dos moldes urbanos das escolas do campo foram pontos fortes que tiveram peso na pauta dos movimentos sociais organizados, considerando que tais movimentos já se constituíam em torno da pauta principal que eram as terras, questões intrinsecamente conectadas e assim como ressalta Lima, 2017:

A demanda é de uma escola do campo que esteja vinculada aos saberes, à realidade e às necessidades dos povos do campo, rompendo com a visão assistencialista da educação rural. A escola do campo, bem como os documentos que a organizam, deve ter como horizonte a Reforma Agrária (Lima, 2017, p. 1136).

Em 1997, foi realizado o *Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária* (I ENERA), na Universidade de Brasília (UnB), que resultou na primeira e segunda *Conferência Por uma Educação Básica do Campo*, realizadas em conjunto com MST, CNBB, UNICEF e UNESCO em 1998 e 2004. A segunda conferência, segundo Vendramini (2007), ocorrida em Luziânia (GO), em 2004, tiveram como participantes da iniciativa, representantes de movimentos sociais, sindicais e outras organizações sociais do campo e da educação, de universidades, de ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância, de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública. Nesse contexto, segundo Coutinho (2009) os movimentos sociais do campo, em especial, o (MST), já lideravam o movimento nacional de luta *Por uma Educação do Campo*, em consonância com vários outros movimentos e organizações.

Por força dessa luta, o Estado aprovaria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB nº.1, de 3 de abril de 2002 e criaria o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, no âmbito do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que passam a valorizar a educação do campo sob uma nova visão: a dos movimentos sociais camponeses (COUTINHO, 2009, p. 46).

Segundo Lima, (2017, p. 1143), “[...] essas reivindicações provenientes dos movimentos sociais do campo, possibilitaram o avanço nas discussões que permeiam a educação do campo, bem como suas definições e características[...]”, a partir dos marcos

legais, da Política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A resposta às ambíguas pressões e descaso do Estado foram dadas por meio dos movimentos sociais do campo, com destaque para o MST. Segundo Coutinho (2009), esses movimentos em específico, já vinham acumulando uma grande experiência de educação de base em áreas de assentamento e de reforma agrária, incidência que aponta para a possibilidade de consolidação de uma educação básica e superior *do e no* campo, visando promover educação com qualidade. Aliada à Reforma Agrária e ao projeto mais amplo e popular de país e, conseqüentemente, de sociedade, os movimentos sociais do campo tentam garantir escolas e educação com qualidade social e científica, além da formação no campo político daqueles que fazem parte da base.

Ao pensar políticas educacionais do campo considerando suas especificidades, suas metas e projetos nunca ou poucas vezes contemplava os interesses dos povos que compunha o espaço, os movimentos sociais do campo contribuem para a construção democrática do país. Com efeito, a grande maioria das vezes os povos do campo não participavam democraticamente da construção dos projetos implementados pelo Estado que afetavam sua existência e que, na maioria dos casos, não se preocupava em atender os anseios da população do campo. Segundo Coutinho (2009), a atenção do Estado e a nova forma de ver o campo contribuiu no fortalecimento dos movimentos sociais. Para esse autor

[...] o MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – UNEFAB, a Associação Regional das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR, a Associação em Assentamentos no Estado do Maranhão – ASSEMA, o Movimentos das Mulheres Camponesas – MMC, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, os movimentos e organizações quilombolas, indígenas, passaram a construir coletivamente um projeto político-pedagógico para as escolas camponesas que incluísse todos os sujeitos do campo (COUTINHO, 2009, p. 46).

Nesse sentido, para sentir o peso e a importância da sua existência e permanência, em contraposição à dominação e exploração por meio do Estado, das empresas internacionais e dos grandes latifundiários, os povos do campo teriam que pensar em uma educação a serviço da sua emancipação social, cultural econômica, para o enfrentamento das questões que permeiam a vida individual e coletiva de cada um sujeito. A educação do campo, segundo Almeida (2017)

[...] busca incluir no seu sentido e significado a valorização da identidade camponesa que possibilite a pluralidade das ideias e das concepções pedagógicas do camponês [...] um projeto de sociedade e de educação contra-hegemônico dos trabalhadores/as do campo vinculado às questões sociais e políticas próprias do seu contexto (ALMEIDA, 2017, p. 34).

A luta e reivindicações populares por uma educação do campo que contemple esse sentido e significado, foram, em maior ou menor grau, materializadas nas narrativas presentes nos dispositivos legais, objeto de análise do próximo tópico.

## **2.3 Educação do campo: marcos legais**

Nesta seção serão abordadas questões que envolvem a educação do campo sob a perspectiva dos dispositivos legais que regem a educação brasileira, considerando as Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes, o Plano Nacional de Educação e a Educação do Campo no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

### **2.3.1 A Educação do Campo na Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, em vigor desde de 20 de dezembro de 1996, foi promulgada após uma histórica e longa tramitação que revela facetas e tensões não só da educação nacional, mas do Brasil como um todo. O contexto que o Brasil se encontrava durante sua formulação, coincidiu com o período de lutas pela emancipação dos trabalhadores e pela redemocratização do país, desencadeadas a partir da formulação Constituição Brasileira de 1988. Tais lutas impulsionaram um olhar diferente para a educação. Oliveira e Boiago (2012) ressaltam que foi um período no qual a educação passou a ser o centro dos debates. A tentativa de relacionar a educação do campo com os textos contidos na LDB, é tarefa árdua porque a lei prioriza a educação geral, principalmente no que se refere à organização escolar, conforme Art. 23, a seguir.

**Art. 23.** A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p. 14).

A LDB trata sobre a educação do campo somente no artigo 28, o único que referencia tal forma de organização escolar específica, seus conteúdos curriculares e metodologias, ressaltando à sua adequação ao trabalho no campo:

**Art. 28.** Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p.16).

Segundo Munarim (2016), tal referência foi simplista e restrita apenas à citação da educação de enorme parcela da população rural brasileira que, inclusive, ainda não tinha adotado o termo “Educação do campo”. A terminologia é recente e só foi criada após dois anos da vigência da LDB, em 1998. Mais uma vez, os protagonistas foram os movimentos sociais do campo no âmbito da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, ocorrida no mesmo ano.

As discussões a respeito da elaboração de políticas públicas voltadas à diversidade cultural do povo do campo ganha destaque na agenda internacional e nacional das políticas públicas para educação a partir da década de 1990, como resposta a crise do capital desencadeada nos anos de 1960 e 1970 (CARVALHO; FAUSTINO, 2010).

A LDB menciona, por alto, a adequação geral e específica para o campo, mesmo sabendo que, com de acordó com os dados do IBGE, o Brasil rural, na época, abrigava 16% da população nacional, o que beira os 30 milhões de pessoas mesmo. Segundo Leal (2015), os critérios utilizados para tal apuração, não considerava os que vivem fora do espaço definido como urbano. É evidente que, se nos critério da inclusão conceitual das diversas ruralidades efetivamente existentes, fosse considerados como rurais todos os que vivem do trabalho relacionado à terra, seja de forma direta ou indireta, seria incluída toda população dos municípios de pequeno porte, tidos como interiores. Assim, seriam incluídas toda a população da maioria dos municípios brasileiros de pequeno porte e, conseqüentemente, esse percentual mais que dobraria (MUNARIM, 2016; LEAL, 2015). Nesse sentido, como se sentir

interiramente contemplado, depois de tanta luta, sabendo que a LDB, quanto aos pelo menos 32% de população rural existente no Brasil, apenas fez menção à organização escolar?

Munarim (2016), ressalta que a visão positiva sobre as conquistas inscritas na LDB, diante do contexto neoliberalista do país, não contempla as necessidades do campo, pela distância dos dispositivos contidos na Constituição de 1988, principalmente no tocante da educação do campo. As conquistas observadas no âmbito de vários órgãos, civis ou governamentais, como o Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara Nacional de Educação Básica (CNEB), bem como no caso do documento<sup>9</sup> produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2007, não foram suficientes, pois a luta começou a partir dos movimentos sociais, que colocaram em pauta prioritária a educação do campo e a reforma agrária. Dessa forma, esses sujeitos de mudança deveriam serem os primeiros a observar e, para além, sentir tais conquistas no cotidiano. Munarim (2016) ressalta que

[...] é possível dizer que a LDB vertical, imposta no contexto do neoliberalismo que vicejava no País, ainda que longe de fazer jus à Constituição promulgada em 1988, de alguma maneira, no que concerne à educação escolar voltada aos povos do campo, considerou alguns daqueles princípios constitucionais. Todavia, a consideração aí conquistada não tem sido traduzida em práticas concretas na execução da mesma LDB – que tem permanecido letra morta. Salvo honrosas exceções, no chão da escola de todo o rural brasileiro, por qualquer dos critérios que se adote para definir o que é rural e o que é urbano, o princípio básico conquistado do respeito à diversidade sociocultural nunca foi observado (MUNARIM, 2016, p. 497).

É sabido que conseguimos muitas conquistas, mas podemos considera-las suficientes? Tais conquistas não surgiram como forma de sanar todo período de repressão e atenuação de desigualdades sociais, principalmente vividos pelo povo do campo que, até 1934, não tinha direito a uma educação pública de qualidade. Esse povo que teve que esperar até 1988 para ter respaldo constitucional no atendimento às suas especificidades que só viriam na forma de Lei de Diretrizes e Bases da educação em 1996, e ainda no formato de apenas um artigo. É importante ressaltar que foi incluso um parágrafo único sobre a educação do campo, a partir

---

<sup>9</sup> A LDB de 1996 reconhece, em seus artigos 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A ideia de mera adaptação é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo. Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (HENRIQUES et al., 2007, p. 16-17).

da Lei nº 12.960, de 2014, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

**Art. 28, Parágrafo único.** O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Lei nº 12.960/2014).

Sendo assim, os dispositivos para a educação do campo, na perspectiva de evolução da LDB, de 1996 até os dias atuais são, basicamente, os mesmos, acrescidos apenas de um parágrafo único que trata do fechamento dessas escolas!

Munarim (2016), ainda acrescenta que a citação para os povos do campo na LDB tratava apenas da “adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”, questão que funciona apenas no papel, ou seja, potencializar as “adequações à vida rural”, torna-se apenas uma forma de urbanizar as escolas do campo. Tal urbanização é apresentada na lei do Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2011) como método para o cumprimento de metas. O documento do PNE, é construído a partir do que estava contido na LDB e, conforme afirmava, Henriques (2007) sobre o PNE (2001-2011)

[...] recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar. Observe-se que o legislador não levou em consideração o fato de que a unidocência em si não é o problema, mas sim a **inadequação da infraestrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino** (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 17. Grifo nosso).

Nesse sentido, a educação do campo contaria, de forma legitimada, mesmo com o belo discurso integrador e emancipatório das regiões específicas do país contido nos documentos, com a utilização dos conteúdos urbano-centrados, por se tratar apenas da alusão sobre as necessidades desses povos, e não construir formas concretas para a valorização desses espaços e a utilização das características desses na escola do campo.

### 2.3.2 A Educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais

A LDB prevê a existência de um Conselho Nacional de Educação com “funções normativas e de supervisão e atividades permanentes” (Art. 9º, § 1º). A referida lei também

determina que cabe à União, através desse Conselho, “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e **diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum**” (Art. 9º, Inciso IV, grifo nosso).

Em cumprimento a esses dispositivos legais, o Conselho Nacional de Educação (CNE), emitiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis e modalidades de ensino. No que tange à educação do campo, é pertinente a análise da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 e do Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 e o Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, revogando as disposições em contrário; e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e o Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001, que Instituem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a educação do campo no é citada no Capítulo II, Art. 27, apenas para classificá-la como uma das modalidades da Educação Básica. Também está presente no Art. 35, que se refere exclusivamente a educação do campo, apontando para as adequações às peculiaridades do campo, definindo sua organização e ação pedagógica nos seguintes termos:

**Art. 35.** Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

Como é possível observar, esse artigo propõe a adoção de conteúdos curriculares e metodologias mais apropriadas para a vida dos estudantes do campo, valorizando a contextualização do ensino, além de propor a possibilidade de flexibilização do calendário escolar como forma de atendimento ao trabalho agrícola, os períodos de chuvas intensas, de plantio e de colheita.



Contudo, é no Art. 36 que as marcas identitárias da educação do campo estão presentes, vinculando-a às “questões inerentes à sua realidade”, mediante “propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

No parágrafo único desse mesmo artigo, o documento fala das metodologias de organização e planejamento que as escolas do campo podem e devem adotar.

**Art. 36, Parágrafo único.** Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter 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 (Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

Essa questão se inscreve em uma realidade onde as escolas do campo não possuem estrutura para alojamentos para a oferta, por exemplo, da pedagogia da alternância. Para que essas metodologias sejam adotadas nas escolas, é necessária uma formação inicial para os docentes, no âmbito das licenciaturas, pautada em educação do campo, e uma formação continuada para os profissionais que já estão em atuação, pois o PPP é construído com a participação ativa desses docentes que, cujo desconhecimento dessas metodologias pode dificultar sua aplicação e posterior materialização.

A resolução supracitada se apoia no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que demonstra especial preocupação com a preservação do meio ambiente em seus mais diversos aspectos regionais.

As propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem, nesse sentido, ter acolhida. Assim, a pedagogia da terra busca um trabalho pedagógico fundamentado no **princípio da sustentabilidade, para que se possa assegurar a preservação da vida das futuras gerações** (Parecer CNE/CEB nº 7/2010, p. 40. Grifo nosso).

Nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, a educação campo aparece no Art. 17, § 6º, no conjunto das modalidades, apenas para informar que todas devem observar tais diretrizes. A segunda e última referência é no Art. 27, Inciso XVI:

**Art. 27.** A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar:

XVI - análise e reflexão crítica da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre **espaços urbanos e do campo** (Resolução CNE/CEB nº 3/2018. Grifo nosso).

Por último, cumpre analisar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e o Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001). Nessa resolução, no seu parágrafo único do Art. 2º, a questão da preservação das identidades, traços culturais e geográficos do espaço e território, foram incorporadas na educação do campo.

**Art. 2º. Parágrafo único.** A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002).

Apesar desse marco legal faça uma clara referência a necessidade de respeito à identidade da educação do campo, devemos considerar aqui, a existência de distribuição de livros iguais, nas escolas do campo e nas municipais, livros estes que não contextualiza a realidades dos estudantes com o meio inserido. O que ocorre é uma ambiguidade entre as os objetivos que os documentos buscam tratar e a realidade prática. A resolução ainda aponta para a formação profissional e a para a “garantia” de condições necessária para o acesso ao ensino médio, muito provavelmente nos centros urbanos onde, historicamente, o povo do campo busca esse nível de ensino.

**Art. 6º** O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002).

No Art. 10 da referida resolução aponta para o fortalecimento da ponte entre escola, comunidade, movimentos sociais e órgãos normativos, questão que ainda não é sentida na prática.

**Art. 10.** O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, 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 (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002).

É importante observar que o disposto nesse artigo vai de encontro à conjuntura atual, onde estão presentes formas de opressão e criminalização dos movimentos sociais, sem considerar que os sujeitos da sociedade civil organizada construíram, com luta e resistência, muitas das conquistas que hoje temos e, mesmo fazendo parte das mudanças históricas do país, ainda continuam sendo marginalizados pelo Estado e discriminados por certos segmentos da sociedade, tendo sua autonomia minada.

Em linhas gerais, essas diretrizes curriculares sinalizam para uma gestão democrática, como podemos observar no texto a seguir.

**Art. 11.** Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002).

Contudo, os PPP's das escolas do campo, na maioria dos casos, se constituem a partir de um modelo pré-estabelecido da Secretaria de Educação do município. Ou seja, os projetos, as missões e os objetivos a curto, médio e longo prazo observam a realidade de escolas do meio urbano. Como pode existir gestão democrática se o projeto que fundamenta a escola vem pronto, não considera os anseios da comunidade, das famílias e, sobretudo, todas as pessoas que contribuem para o ambiente escolar? Atualmente, temos um governo que apenas contribui para a extinção dos povos de comunidades tradicionais, sucateia os recursos para as escolas do campo, criminaliza movimentos sociais e sinaliza para vários outros retrocessos. Pensar em superar essas questões é um dos combustíveis necessários para a emancipação do povo do campo. Nessa direção, ler o mundo e observar a compatibilidade dele com as disposições e leis é um passo importante e necessário.

No que se refere ao parecer que fundamenta a citada resolução, temos um documento bem estruturado denunciando o histórico de negligência do Estado para com a educação do campo. Cumpre ressaltar que o documento foi escrito em 2002, em um cenário político mais progressista, antes do progressivo fechamento das escolas do campo.

Mesmo com o belo discurso, as Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como os demais documentos do Estado, continuam compondo uma enorme pirâmide de papéis bem fundamentados que pouco se aplicam à realidade, principalmente quando paramos para analisar a atual conjuntura política. As considerações que compõe a maior parte dos documentos, parte da ideia na qual a contextualização e a interdisciplinaridade são os elementos essenciais para uma boa formação. É defendido também discursos sobre o papel da escola na formação humana, que priorize o desempenho cognitivo, o desenvolvimento de competências e consciência crítica e não só transmissão de informações. Jargões pedagógicos<sup>10</sup> que não encontram ressonância no chão da escola do campo porque pecam pela falta de conexão com a realidade prática dessas escolas, principalmente pela escassa possibilidade de abordagem do tema na formação docente. Carvalho (2001) argumenta sobre esse distanciamento entre o discurso presente nos textos e a realidade

Não obstante o fato de que esses ideais tenham tido, ao longo desses anos, ampla difusão e mesmo uma aprovação bastante generalizada nos discursos pedagógicos e nas teorias educacionais, o que se constata é que no âmbito prático eles não têm produzido efeitos visíveis ou consideráveis, a não ser em um ou outro caso isolado. [...] a concretização em práticas pedagógicas têm sido objeto de uma série de reflexões, ainda que raramente apoiadas por pesquisas empíricas confiáveis. Em geral, tais reflexões apontam a relutância de professores em inovar suas práticas, a inadequação da sua formação ou ainda a cristalização de uma burocracia escolar como alguns dos principais fatores que impediriam ou dificultariam a efetivação de mudanças desse tipo, já que elas parecem ser consideradas como desejáveis inclusive por boa parte dos próprios professores e demais agentes institucionais do ensino (CARVALHO, 2001, p. 156-157).

Quando pensamos os desafios que a escola enfrenta logo nos remetemos as demais escolas cujo as dificuldades são ainda maiores. As escolas do campo ainda sofrem com problemas de transporte, evasão, estrutura física e humana. Ganham relevo questões estruturais que afetam à contextualização e adequação da identidade cultural de cada comunidade e região: os livros distribuídos fazem parte do acervo municipal? Os transportes

---

<sup>10</sup> Segundo Carvalho (2001), a expressão *slogan* educacional é utilizada por Scheffler (1974), para caracterizar expressões e palavras de ordem presentes em movimentos ou doutrinas educacionais como símbolos, nos quais a função é atrair novas questões direcionadas a princípios teóricos e práticos. Nesse contexto, a expressão por ele usada, são palavras presentes em debates que não representa mudanças significativas nas formas pelas quais concebemos ou realizamos ações, mais especificamente as educacionais.

dos estudantes de escolas do campo nucleadas são precários e as estradas são de difícil acesso? O estudante perde mais tempo no transporte que em sala de aula ou ajudando na produção familiar? E, principalmente, como avaliar a nível nacional esses conhecimentos se as provas são iguais para todos?

Os dados presentes nos documentos apontam também o resultado de todos esses empecilhos para a educação do campo e um, em especial, que é a nucleação de escolas, a fim de sanar as tais problemáticas. Estudos continuam sinalizando para o descaso das políticas públicas de educação do campo mediante o fechamento progressivo, sob o formato de nucleação intencional das escolas do campo. Segundo Taffarel e Munarim (2014), desde 2002, 31,46%, ou seja, 32.512 unidades foram fechadas, com uma clara adesão a alternativa urbano-centrada naquelas que permaneceram ativas. Esse movimento tem se acentuado no atual contexto das políticas governamentais, acentuando a necessidade urgente de valorização dos espaços, da cultura local, dos saberes ancestrais, do aperfeiçoamento das técnicas existentes a partir dos conhecimentos das diversas áreas de conhecimento.

No que se refere ao transporte escolar para a população do campo, o CNE assume o seguinte posicionamento:

A partir do biênio de 1993/1994 iniciaram-se políticas de transporte escolar, como parte do processo de nucleação de escolas. O transporte escolar, que é um problema ainda não resolvido, pode ocorrer mediante deslocamento intra-campo, mas infelizmente, muitas vezes, atende ao deslocamento indevido campo-cidade: em 2006 do total de alunos matriculados na Educação Básica, residentes no campo, 33,2% encontravam-se matriculados em escolas urbanas. Ressalte-se, entretanto, que no mesmo ano verificou-se uma ligeira elevação no transporte intra-campo, principalmente na etapa da Educação Infantil. Porém, no Ensino Fundamental, no ano em epígrafe, 1.815.860 alunos que utilizam transporte escolar foram conduzidos do meio rural para o meio urbano, correspondendo a 52,58% (Parecer CNE/CEB nº. 23/2007).

Se a conjuntura do campo aponta para esses dados alarmantes no ensino fundamental, que geralmente são as únicas ofertas para os estudantes do campo, é evidente que no ensino médio o quadro seria ainda mais problemático. O Parecer supracitado informa que dos 909.880 estudantes do ensino médio matriculados em 2006, 831.173 (91,35%) foram transportados do campo para a cidade, ou seja, considerando o problema de transporte, principalmente o tempo dos estudantes perdido dentro dessa lógica de deslocamento, é ainda mais aprofundado no ensino médio. Nesse sentido, os estudantes perdem a conexão do espaço começando pelo ensino fundamental, em comunidades igualmente rurais, mas sem que pertençam, necessariamente, a essa comunidade, o que reflete questões de ordem identitária e,

por fim, acabam perdendo ainda mais esta conexão quando mandados para as escolas dos centros urbanos.

A permanência do jovem no campo frente aos elementos necessários para tal, é um assunto muito tocado no relatório sobre educação do campo contido nas diretrizes, ou seja, é evidenciado que para o desenvolvimento do meio rural as ações devem ser integradas a partir dos diversos setores que o compõe, ultrapassando a importância atribuída apenas a agricultura e indústria, nesse caso é importante contar também com o transporte, saúde, créditos para o fortalecimento do comércio, cultura, lazer e acima de tudo educação, ponto mais analisado nos textos.

Referente a educação do povo do campo a Câmara de Educação Básica a partir da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, refere-se à construção de uma política educacional específica que contemple os espaços que a educação do campo abrange, ressaltando a realidade e acima de tudo a diversidade dessas, como elemento essencial para a formação destes povos. Essa diversidade é definida e deve “ancorar-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros”.

As mesmas diretrizes pronunciam-se, expressamente, sobre a responsabilidade do poder público, dentro dos princípios do regime de colaboração, em proporcionar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas comunidades rurais e dedicar especial atenção às condições de acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de nível técnico (Parecer CNE/CEB nº. 23/2007).

De que forma ressaltar os conhecimentos, técnicas, memórias, cultura, se a maioria esmagadora de escolas do meio rural, que geralmente atende até o fundamental II, se encontram nucleadas? Os estudantes que tiveram educação no meio rural, ainda longe de significado pelo prevailecimento dos conteúdos urbano-centrados, quando se formam no ensino fundamental, são obrigados a se deslocar para ainda mais longe, para os centros urbanos, ou seja, como contamos com discursos assim quando a realidade denuncia estudantes que são obrigados a deslocar-se para uma escola no meio urbano longe do sentido e significado territorial que está inserido? Que permanência esse jovem terá no campo, quando o mesmo é obrigado a sair e perder metade do tempo de estudos dentro de um ônibus imprevisível? Que desenvolvimento terá no campo se as comunidades, quando oferece formação, a educação ainda é expressa de forma limitada com conteúdos engessados e desvinculados?

Para que seja possível de fato uma educação *do* e *no* campo, é requerido a existência de valorização dos espaços, e essa questão implica dizer que a situação da educação não vai

mudar apenas proferindo belas palavras de impacto. O campo ainda precisa realmente desse assistencialismo, dos olhos do Estado voltados para o campo não só como uma potência produtiva, mas como diversas potencialidades culturais do nosso território. Para que isso aconteça, devemos inicialmente resolver estes problemas que estão além dos domínios autônomos dos municípios. O caminho é, de fato, observar a realidade e não só denunciá-la, mas produzir dispositivos que possam modificá-la, é essencialmente sair um pouco do discurso e direcionar as forças produtivas para a prática.

### 2.3.3 A educação do campo na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE)

A LDB, no Art. 9º, Inciso I, informa que caberá à União “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”, respaldada no Art. 214 da Constituição de 1988 que informa que "a lei estabelecerá o plano nacional de educação de duração decenal". Nessa mesma direção, o Art. 21, Inciso IX da Constituição Federal, estabelece como competência exclusiva da União, "elaborar e executar planos nacionais e regionais de ordenação do território e de desenvolvimento econômico e social". Conseqüentemente, o PNE, como lei nacional, deve atender tanto ao artigo 214 como o 23, inclusive seu parágrafo único que trata do regime de colaboração estabelecido no artigo 211.

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024 foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. A referida legislação define diretrizes para o PNE e estabelece metas e estratégias para a educação nacional em todos os níveis e modalidades, para dez anos, bem como as responsabilidades dos entes federados. No que se refere à educação do campo, a lei determina que

**Art. 8º, § 1º.** Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:  
II—considerem as necessidades específicas das **populações do campo** e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural (Lei nº 13.005/2014. Grifo nosso).

O parágrafo supracitado é o único que trata explicitamente da educação do campo. No que concerne as 20 (vinte) metas, a educação do campo está nas metas e estratégias descritas no Quadro 1, a seguir.

A Meta 1, que trata da universalização da educação infantil, em sua Estratégia 1.10, propõe limitar a nucleação das escolas do campo, quando estamos vivendo uma realidade

crescente e exponencial de nucleação. Segundo Taffarel e Munarim, 2014, desde 2002, 31,46%, ou seja, 32.512 escolas do campo foram fechadas. A Estratégia 2.10, da Meta 2, que aborda a universalização do atendimento ao ensino fundamental, propões o estímulo da oferta das escolas o campo em suas próprias comunidades, questão que também não é observada considerando a conjuntura de nucleação.

Na Meta 4, referente ao atendimento especial, destaca, na Estratégia 4.3, a implantação de salas com recursos multifuncionais e formação continuada de professores e professoras, incluindo, também, as escolas do campo. O contraste existente é que poucos licenciandos têm acesso às disciplinas de educação do campo, suas metodologias e políticas, prejudicando a lógica de sua formação, situação também identificada nos processos de capacitação dos docentes em atuação.

A Meta 5, sobre a alfabetização das crianças na última fase do ensino fundamental, sinaliza, na Estratégia 5.5 a importância da utilização de materiais didáticos específicos, em uma realidade sobre a qual as escolas do município são o norte para a escolha dos materiais de apoio didático de todas as outras escolas das pequenas comunidades localizadas no entorno do município, entre essas, os assentamentos, quilombos, aldeias indígenas, comunidade pesqueiras e ribeirinhas.

A Meta 6, que define a educação em tempo integral, em sua Estratégia 6.7, orienta que os estudantes do campo, com base em consulta prévia, devem estudar em tempo integral, sem considerar os vários dispositivos que propõem o atendimento às peculiaridades. Em outras palavras, os jovens do campo, em grande parte não dispõem de tempo para educação integral na medida em que atuam na produção, sobretudo, na agricultura familiar, que requer tempo diário desses jovens na parcela da família, como forma de assegurar a própria sobrevivência.

Na Meta 7, que destaca o fomento da qualidade de educação básica, em sua Estratégia 7.13 propõe a garantia de transporte gratuito dos estudantes da educação do campo, situação notavelmente desproporcional à realidade desses povos, que não possuem escolas em sua comunidade e se veem obrigados a se deslocar para comunidades mais distantes, situação muitas vezes decorrente da nucleação das escolas.

Na Meta 8, trata da elevação da escolaridade do país, contemplando as populações do campo. Nesse sentido, todas as estratégias de 8.1 a 8.6 se referem também a essa população. As estratégias apontam para a criação e implementação de programas para a correção destes problemas. Porém, enquanto todas as outras metas citadas e ainda não citadas não contemplar, e não observar a realidade do campo, serão apenas esqueletos de programas que servirão



apenas para o banco de dados, assim como os 25% da população carente de escolaridade, referência utilizada na mesma meta.

As Metas 10 e 11, se referem ao incremento da matrícula de jovens e adultos em processo de formação profissional. Nas Estratégias 10.3 e 11.9, tratam, respectivamente, do fomento à educação profissionalizante, considerando, entre outras questões, as especificidades; e da expansão do atendimento ao ensino médio, integrado à educação profissional para as populações do campo. Sobre a oferta dessas categorias no campo, a realidade denuncia a negligência, porque os jovens e adultos em sua maioria esmagadora, precisam ainda deslocar-se para as cidades que ofertam essa modalidade de educação. Nesse sentido, a Meta 12, sobre a elevação das matrículas, em sua Estratégia 12.13, sinaliza para a necessidade de expansão do atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais, questão tão esperada por parte da população do campo.

Na Meta 14, o PNE também destaca o fomento a matrícula em pós-graduação e prevê em sua Estratégia 14.5, ações que diminuam desigualdades e favoreça o acesso das populações do campo a esse nível de ensino quando, na realidade, essa modalidade nunca ou quase nunca é ocupada pelas camadas desfavorecidas.

Na Meta 15, que dispõe sobre a formação de professores e professoras da educação básica, no sentido desses profissionais obterem diploma de formação na educação superior, a Estratégia 15.5 anuncia a implementação de programas para a formação de profissionais para atuarem na educação do campo. Na realidade, esses professores assumem diferentes atribuições, para as quais não estão habilitados, inclusive trabalhando em escolas unidocentes, quando sua formação inicial, seja no normal médio ou em licenciaturas, não abordam tais questões.

Todas estas metas não podem se concretizar, ou pior, os problemas tendem a ser aprofundados diante da atual política de contingenciamento de recursos na educação. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 2009, ofertava educação a 34.781 estudantes. Em 2017, apenas 210 estudantes foram contemplados, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Essa redução encontra justificativa principalmente na redução do orçamento para a educação no campo, que despencou de R\$ 70 milhões, em 2008, para menos de R\$ 12 milhões no ano de 2018. Sem recurso, como é possível formar um profissional que possa adotar novos métodos para atender a população do campo? Como ampliar as matrículas e lutar contra a evasão quando

os estudantes têm que se deslocar de sua comunidade para outra? Como podemos considerar outras formas de organização escolar quando não temos estrutura humana, material e tempo para as comunidades camponesas?

O PNE, assim como a LDB e outros marcos legais, segundo Munarim (2016), são letras mortas, principalmente diante da atual conjuntura política que o país está enfrentando que apontam para o acréscimo da possibilidade de tais condições serem pioradas.

A Meta 7 do PNE, na sua estratégia 7.27, propõe o desenvolvimento de currículos específico para as escolas do campo. Cumpre saber como tais questões estão sendo abordadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

### **2.3.4 A educação do campo no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

A partir da histórica constituição federal de 1988, foi prevista a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como objetivo a fixação dos conteúdos mínimos a serem seguidos tanto pelas escolas públicas quanto as privadas, norteando o currículo do ensino básico brasileiro. A BNCC apresenta os conteúdos para as áreas de linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas da educação infantil, ao ensino médio, bem como apresenta orientações para a educação especial (TONEGUTTI, 2016).

A Lei 9.394/96 reforça a necessidade de estabelecimento desta base, porém, esta questão só vem ser discutida com mais profundidade a partir de 2010, com a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), evento que discutiu sobre os caminhos para uma nova configuração que resultasse no PNE (BRASIL, 2010), em seu Eixo IV:

Para a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados e, conseqüentemente, entre os sistemas de ensino, algumas ações devem ser aprofundadas, destacando-se: [...]

k) Estabelecer base comum nacional, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (Constituição Federal, Art. 210).

A partir de 2014 é criado o PNE no qual, das 20 metas propostas para melhorar a qualidade da educação, quatro indicam a importância da criação da Base Nacional Comum, principalmente a meta 7.

**Meta 7:** fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...].

**Estratégias: 7.1.** estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (PNE, 2014 a 2024. Grifo nosso).

Em 2015, a primeira proposta de Base Nacional Comum foi discutida, porém não há registro de nenhuma ocorrência do termo “Educação do Campo”. Segundo Silva, Arruda e Duvernoy (2018, p. 3), “[...] As ocorrências do termo “campo” e “rural” estão relacionadas à distribuição da população e o ambiente em que vivem, e mais adiante, essas ocorrências estão relacionadas aos conteúdos do componente curricular de Geografia, Física e Ciências [...]”.

Este documento deu origem, em 2016, da primeira versão oficial, no qual a educação do campo era citada apenas no formato de um breve parágrafo especificando a necessidade de adequações às peculiaridades da vida do campo, tais como currículo, calendário escolar e condições climáticas. A terceira e última versão da BNCC saiu em dezembro de 2017, definindo, como tempo máximo para a adequação nas escolas, o prazo de dois anos. Segundo Silva, Arruda e Duvernoy, o termo campo é identificado apenas uma vez na versão final do documento:

Apenas “campo” aparece nos objetos de conhecimento do 2º, 3º, 4º, 5º, 7º e 9º ano de Ensino Fundamental nas unidades temáticas “natureza, ambientes e qualidade de vida”, “o sujeito e o seu lugar no mundo”, “conexões e escalas”, “mundo do trabalho”, “o lugar em que se vive”, “a noção de espaço público e privado”, “circulação de pessoas, produtos e cultura (SILVA, ARRUDA E DUVERNOY, 2018, p.3)

As autoras (*ibidem* p. 3-4) ainda enfatizam o fato, segundo o qual “[...] a educação do campo vem se qualificando como um espaço de fragilidade e desapareço, principalmente pela falta das políticas públicas para os moradores da comunidade que residem no campo [...]”. A falta de importância a este segmento da sociedade é estendido a muitas outras esferas, incluindo atendimento e assistência.

Segundo Moreira, (2018), as principais problemáticas referente às adequações da nova base nas escolas, no que tange ao ensino fundamental, se dá, primeiramente pelo fato de que a alfabetização não acontece da noite para o dia; em segundo, o grande gatilho de mecanização atrelado às cobranças das avaliações nacionais; e em terceiro, mas não menos importante, a pseudoigualdade do currículo sem considerar as condições de estudo, a comunidade e regiões

na qual este estudante está inserido. Ou seja, como o Estado defende a integração das peculiaridades geográficas, culturais e sociais se, ao mesmo tempo, impõe e passa uma régua no formato de base que mina justamente estas especificidades? A autora ainda enfatiza

Pensar em um currículo homogêneo, que atenda igualmente escolas públicas e particulares de todo Brasil é descartar a singularidade de cada aluno presente na sala de aula, ferindo sua garantia democrática de ser considerado um indivíduo de direitos (MOREIRA, 2018, p. 692).

Cabe aqui ressaltar a gestão democrática, pois pensar no currículo como resultado de uma construção coletiva, sugere que esse só pode ser construído na escola, com a participação dos professores, membros da comunidade e alunos, que vislumbrarão, de fato, os objetivos dele. Nesse sentido, é importante que seja possível a existência de diretrizes gerais de orientação, porém, deve-se pensar no currículo que vai ser efetivamente implantado e construído em cada escola de forma democrática. Segundo Tonegutti (2016), referenciado e, Freitas (2012),

Em contraposição, a proposta da BNC cria espaço fértil para a imposição de uma política de regulação baseada na avaliação, seguindo modelos privados de gestão. Conforme já alertava Freitas (Freitas, 2012), essa visão de educação é aquela defendida pelos reformadores empresariais da educação. Essa ação se estrutura em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. As recompensas e sanções compõe o caráter de mérito. Para o ideário liberal, vale a igualdade de oportunidades. O que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal e nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida (FREITAS, 2012, *apud* TONEGUTTI, 2016 p.4)

A partir desta lógica liberal, ou, no caso da sociedade moderna, neoliberal, o currículo uniforme fomenta ações para a criação rápida, mecanicista e sem vínculo com os costumes criados no seio das famílias e comunidades. Moreira (2018), ainda resalta a importância desta perspectiva crítica sobre a base.

Em meio a leituras e análises, surge a angústia do futuro educacional incerto. A incerteza vem diante de um cenário de desmonte e desgaste democrático. Pensar em uma alfabetização antecipada, fruto de uma necessidade do capital em formar pessoal altamente “capacitadas” para responder a necessidade do mercado financeiro nos faz refletir o papel da escola diante das novas políticas. A educação precisa sim avançar, mas sem tirar o direito das escolas de serem autônomas (MOREIRA, 2018, p. 694).

A autora ainda resalta a necessidade de quebra, superação do engessamento proposto pela Base a partir do pensar crítico e coletivo para a construção do conhecimento. Devemos

pensar também, nas formas de hegemonia da classe dominante que se materializa e documentos e metas, tendo como resultado o controle e perpetuação da pobreza, subalternização e marginalidade, pensando, desta forma, no controle dos aparelhos ideológicos do Estado. O silenciamento da educação do campo evidenciado no documento, pode e vem gerando grandes impactos sobre a população do campo.

### **3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

A Pedagogia da Alternância surgiu na França por volta de 1930 e se expandiu pela Europa, África e América Latina. Esta seção aborda como se deu este movimento de expansão, culminando com sua implantação no Brasil.

#### **3.1 Origem e expansão da Pedagogia da Alternância no mundo**

Pensar em Pedagogia da Alternância exige, primeiro, um aprofundamento sobre os conceitos, origens e políticas da educação do campo promovidas em escolas que não estão compreendidas nos espaços urbanos, o que inclui escolas das comunidades quilombolas, ribeirinhas e rurais, e de assentamentos provenientes da reforma agrária (COUTINHO, 2009). O documento *Educação do campo: marcos normativos*, elaborado pelo Ministério da Educação em 2002, define a educação do campo como espaços de lutas proporcionados pelos movimentos sociais, principalmente os do campo, que pode ser traduzida como concepções político-pedagógicas direcionadas para uma maior e melhor relação entre os seres humanos, a produção, a terra e o meio ambiente.

Nesses espaços há uma enorme necessidade de pensar em um ensino que dialogue com as questões inerentes à realidade em que a escola está mergulhada, valorizando a cultura local ligada aos conhecimentos da terra e disseminados ancestralmente através de muitas gerações. A escola do campo surge da necessidade dos povos em querer relacionar o que acontece no espaço com os currículos e, conseqüentemente, com os assuntos que podem ser trabalhados como forma de enriquecimento dos saberes ancestrais, como, por exemplo, no que diz respeito a produção de alimentos (SILVA, 2009).

A educação do campo foi construída buscando a dinamização do ensino com as atividades de natureza camponesa, extrapolando a visão de contenção compensatória do

Estado, que tinha como objetivo, uma educação voltada para os interesses do mercado industrial-internacional nascente, de forma homeopática, alienadora, tecnicista e desvinculada da realidade, forçando os povos do campo à adequação dos costumes e interesses que estavam voltados para os povos da cidade, sem considerar as particularidades existentes em tais espaços de naturezas particulares (COUTINHO, 2009).

Saviani (2007, p. 159) argumenta que a escola, dentro do contexto de industrialização e urbanização é a forma principal e dominante de educação “[...] à dominância da indústria no âmbito da produção corresponde à dominância da cidade na estrutura social [...]”. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola.

Ou seja, para o Estado, a educação do campo serviria como ponto de absorção dos conhecimentos urbano-centrados por parte dos moradores de lugares afastados, como se a educação trabalhada nos grandes centros urbanos fosse um referencial a ser multiplicado nos demais espaços, uma solução rápida, ainda que mascarada como solução, utilizada apenas como uma ferramenta ideológica para conter o movimento migratório. Althusser (1987), argumenta que a escola é um aparelho ideológico do Estado em um sistema gerido a partir do interesse do Estado e, principalmente, da burguesia. Dessa forma, deve contemplar os anseios alienadores de tais classes, porém, com uma máscara de justiça social e direitos humanos essenciais.

Uma das poucas possibilidades de romper o engessamento ideológico das escolas é construindo formas democráticas para a tomada de decisão, incluindo gestores, professores, estudantes, família e, sobretudo, a comunidade. Nesse sentido, a construção de um Projeto Político Pedagógico visando a gestão democrática das escolas do campo, pode contribuir para a emancipação dos povos uma vez que emerge dos seus anseios e não a partir de um documento pronto. Veiga, (2008, p. 32) ressalta, [...] acompanhar as atividades [definidas pelo coletivo] e avaliá-las leva-nos à reflexão com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto político-pedagógico. Assim, para além de investimentos e reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), novas perspectivas e métodos inovadores e/ou reformulados historicamente, como no caso da Pedagogia da Alternância.

Sobre a Pedagogia da Alternância, Silva (2012), citando Gimonet (1998), menciona que

[...] uma verdadeira alternância não se resume à abertura de uma escola e muito menos a um ensino descontextualizado dos sujeitos envolvidos; mas sim na articulação entre escola, família e comunidade, construindo uma alternância integrativa. É sob esse aspecto que se insere o verdadeiro processo pedagógico para o que se propõe na formação por alternância (GIMONET, 1998, *apud* SILVA, 2012 p.23-24).

Esta ligação necessária entre a escola e o campo (comunidade/local) é, de fato, a principal ponte para a emancipação humana, e é nesse contexto que a Pedagogia da Alternância surge, com características únicas para o atendimento da população do campo. A proposta engloba como espaço para a produção, organização e comunicação a escola, as famílias e a comunidade, respeitando e valorizando todos os saberes socioculturais construídos e transmitidos. A Alternância deve ser pensada sob uma perspectiva que ultrapasse a visão reducionista atribuída a mais uma proposta metodológica, pois ela se caracteriza pela capacidade adaptativa, levando em consideração o processo de ensino-aprendizagem realizado em espaços e territórios caracteristicamente diferenciados (FREIRE, 1987).

Segundo Nascimento (2007), o termo “Alternância” surgiu nos Estados Unidos em 1906, apresentando a possibilidade de um “ritmo apropriado”, associada ao conceito a formação profissional que, mais tarde seria formação geral, e hoje, é a formação integral e humana. Em 1935, na França, foi iniciada a primeira experiência pedagógica dessa natureza, voltada para filhos e filhas dos camponeses e camponesas com o objetivo de ofertar uma educação de qualidade que estimulasse a capacidade de pensar criticamente para lidar com os desafios existentes na sociedade.

Na França, em 1935, em Sérignac-Peboudou, surgiu a primeira experiência em alternância liderada pelo com o Pe. Granereau. Essa experiência desencadearia a materialização da primeira *Maison Familiale Rurale*, em 1937 e, em seguida, na difusão nos demais países como Itália, Espanha, países de África e América (GIMONET, 1999). Granereau, desde 1911, tinha fundado um sindicato rural no intuito de ajudar os camponeses a superar o isolamento e o individualismo.

Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões (NOSELLA, 2012, p. 45).

Os indicadores do êxodo rural, bem como a grande concentração urbana e o abandono das comunidades rurais, foram potencializados na França desse período. Com efeito, em

1932, apenas 4% de jovens agricultores haviam recebido uma formação profissional. O Padre Granereau estava preocupado com o que estava ocorrendo no campo, onde os estudantes considerados “os mais inteligentes” eram encaminhados a migrar para as grandes cidades, para obter uma formação mais enriquecedora (CHARTIER, 1986; CALVÓ e GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010).

O Estado, através de seus professores (as) do primário, salvo algumas maravilhosas exceções, não sabia mesmo o que dizer aos agricultores a não ser o seguinte: seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça (...) é preciso encaminhá-lo nos estudos (...) vencerá na vida melhor que seu pai (...) conseguirá uma boa posição social (GRANEREAU, 1969, p. 22).

Segundo Nosella (2012), no início os estudantes passavam uma semana por mês na escola da casa do padre e os outros dias na escola da vida, aplicando todos os conhecimentos teorizados. Nesse sentido, a ideia de internato começou desde a primeira experiência, ou seja, os jovens não tinham que ir e voltar todos os dias, eles pernoitavam na casa do sacerdote. Tal logística possibilitou que problemas de distância e deslocamento fosse de certa forma sanado.

Em 1940 já existiam três escolas em alternância na França, aplicando o modelo idealizado pelo Padre Granereau. A partir de 1942, houve uma expansão relativamente grande de alternância, após o contexto da invasão alemã. A expansão foi favorecida pelo processo de reflexão dos cidadãos Franceses e teve impulso após a criação da escola de monitores (centro de formação) ainda em 1942, chegando ao ápice em 1944 e entrando em crise em 1945. Segundo Nosella, (2012)

[...] A crise se determinou a partir da pessoa do sacerdote fundador. [...] que primeiro, [...] não era um bom administrador. [...] segundo, [...] não foi suficientemente prudente em seu relacionamento político [...] e o terceiro e mais importante, [...] sacerdote cogitava de uma escola camponesa em sentido total e extremada, sem abertura para a cidade ou para outras formas de educação (NOSELLA, 2012 P. 50).

A proposta era no sentido de uma formação para o campo totalmente fechada, do primário à faculdade, privando pessoas de outras formas de educação presente no resto do país. Apenas em 1971, a Lei “Royer”, vinculou a Alternância ao ensino tecnológico. Inicialmente, propunha de modo generalizado a Alternância como possibilidade positiva na resolução dos problemas educacionais na França (BEGNAMI, 2003).

Em 1961, surge, na Itália, a primeira *Scuola della Famiglia Rurale*, caracterizando a Alternância como uma experiência dentro do contexto internacional. A realidade vivida no



país era o desemprego, falta de participação política e infraestrutura. Para mudar o contexto de pouca participação política, principalmente a operária, as organizações tiveram como ideia, a valorização do trabalho por meio da qualificação e das frentes populares de trabalho para todos, incluindo os trabalhadores do campo. Segundo Nosella, (2012, p. 56), “[...] os sindicatos se revoltaram com a forma paternalista e assentada do poder patronal legislativo”.

A metodologia utilizada no contexto italiano, buscou a adaptação das escolas famílias rurais, a exemplo França. O momento era marcado pela boa administração e interesse público, por esse motivo, as questões burocráticas e financeiras de incentivo foram facilitadas. Nosella (2012, p. 57), afirma que “[...] foi uma experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França”.

A primeira experiência intercontinental de Alternância, aconteceu em África, mais especificamente no Senegal, em 1975, a partir da criação da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR)<sup>11</sup>. O contexto social, político e econômico era totalmente diferente do continente Europeu. A escolarização primária flutuava entre 4% e 20% e os jovens não tinham interesse pela agricultura, que era mais rudimentar/primária que as técnicas utilizadas na agricultura europeia, evidenciando uma enorme diferença entre o espaço, os povos, a cultura e as formas de organização (NOSELLA, 2012).

Fica evidente o fracasso de trazer uma escola estruturada na Europa para outro continente, sabendo que uma experiência dentro do mesmo espaço continental já teria sido necessária uma adaptação, como no caso França-Itália. E foi o que aconteceu. A primeira tentativa de alternância em África foi uma imitação das metodologias empregadas dos países anteriores, sem considerar nenhum dos aspectos já citados (BERNARTT e PEZARICO, 2011).

A partir dessa experiência negativa, foi possível utilizar novas formas para a caracterização do espaço e conseqüente adaptação das metodologias. Com isso, foi adota em África, outra forma de organização, onde três monitores faziam estágios em um dos cinco povoados contemplados e, a partir das vivências, eles observavam os problemas existentes e tentavam trabalhar a partir deles. Após meses compreendendo a realidade vivida, os monitores, junto com a associação, debatiam problemas encontrados, identificados e

---

<sup>11</sup> Antunes, *et al.* (2014) ressalta que a criação da AIMFR neste período foi precedida por uma série de encontros anteriores, tais como Royan (França, 1969), Brenes (Espanha, 1971), Verona (Itália, 1972), Lyon (França, 1972), Valladolid (Espanha, 1973) e Bolonha (Itália, 1974).

apresentados pelos moradores, para os monitores, situação semelhante aos trabalhos de extensão rural no Brasil (NOSELLA, 2012).

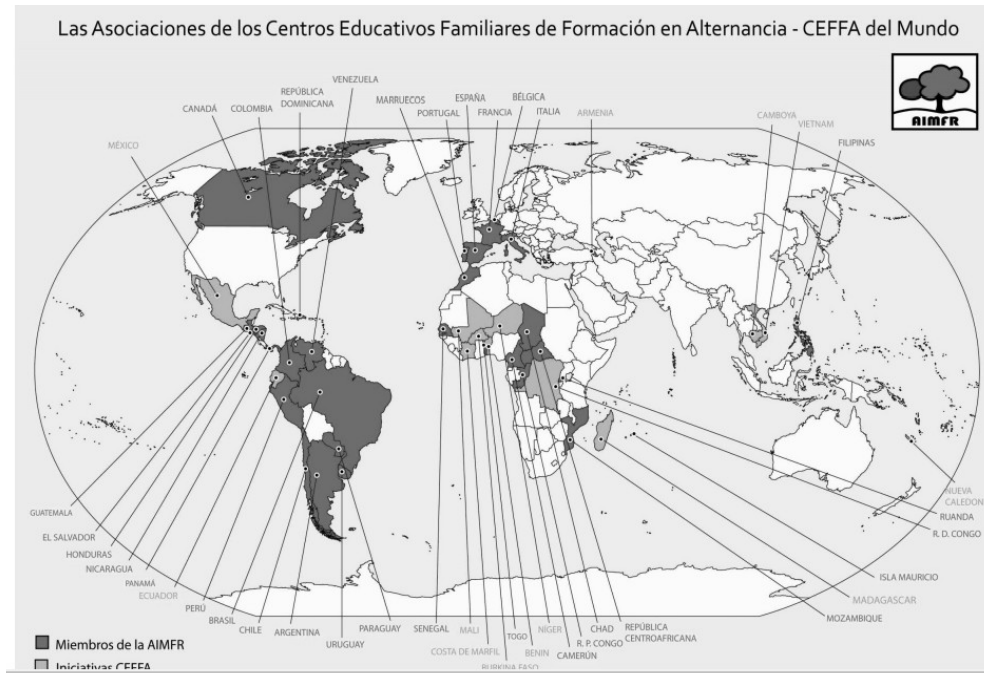
Um processo enorme de estudos sobre o que acontecia com os povoados foi promovido e essa forma de trabalhar a Alternância foi singular. A experiência Africana mostra o quanto a metodologia é aplicável a uma grande variedade de espaços e contextos, podendo atingir uma diversidade de povos, independente das singularidades culturais, espaciais e geográficas.

Como enfatiza Calvó e Garcia-Marirrodriaga (2010), o processo de implantação de Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFAS) no continente africano, surgiu a partir de uma unidade de princípios metodológicos e pela diversidade dos aspectos estruturais e organizativos peculiares dos seus contextos locais de implantação e não a partir de decisões de poderes públicos, pois, foi a partir de uma série de fatores, que foi possível a realização de tais iniciativas. Segundo Nosella

A Experiência Francesa destaca-se por ser a iniciadora; a Italiana por ser uma iniciativa dos políticos que, de certa forma, apoiaram a vinda das EFAs para o Brasil; a Africana por ser a experiência que mais se distanciou da fórmula francesa, embora respeitando o princípio fundamental de alternância. (NOSELLA, 2012, p. 57).

Os apontamentos que culminaram na mudança estrutural, distinta dos modelos educacionais tradicionais existentes nas escolas do campo, partiram das comunidades camponesas envolvidas. A criação da AIMFR e o contexto pós-guerra do período, foram determinantes para o processo expansão das MFR no contexto global. Segundo Begnami (2011), nos períodos compreendidos entre 1945 e 1960, a experiência iniciada em Sérignac-Peboudou atingiu mais de mil CEFFAs distribuídos em 40 países e em cinco continentes: África, América, Ásia, Europa e Oceania, envolvendo em torno de 150 mil famílias rurais e mais de 10.300 escolas. A Figura 1, abaixo, ilustra o processo de expansão descrito.

**FIGURA 1 – Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância no mundo**



Fonte: AIMFR, 2010.

No tocante aos CEFFAs, a Europa, como berço da experiência, lidera com cerca de 523 CEFFAs, a maior parte deles, 460, na França. O continente africano possui 196 CEFFAs espalhados em 16 países. A América possui 603 CEFFAs, com o Brasil liderando com cerca de 273 CEFFAs, seguido da Argentina, com 114, e da Guatemala, com 104. A Ásia e a Oceania possuem poucos CEFFAs. Na Ásia há apenas 4 e na Oceania 12 (BEGNAMI, 2011).

Em todos os lugares do globo, a Alternância foi e está sendo utilizada a partir da necessidade do povo do campo reprimido pelo Estado, e não foi diferente nas Américas. Segundo Calvó (2006), na América Latina há quatro países que têm histórias ricas e diversas: Argentina, Brasil, Guatemala e Peru. O autor destaca três sucessos importantes:

En estos últimos años destacaríamos tres sucesos importantes: a) el reconocimiento de la metodología de la Alternancia por parte del Gobierno de Brasil; b) la valorización de la metodología por las autoridades académicas de Guatemala, que quieren difundirla a nivel nacional con la creación de más de 500 Núcleos Familiares Educación Desarrollo (NUFED); c) el caso de Perú, donde el rápido crecimiento y las evaluaciones externas positivas, muestran a los CRFA como una alternativa al deteriorado sistema educativo (CALVÓ, 2006, p. 73)

A primeira experiência no continente latino-americano aconteceu simultaneamente, por volta dos anos de 1960, no Brasil e Argentina, e, logo após, outros grupos latino-americanos da Venezuela, México, Nicarágua, Equador, Guatemala, Uruguai, Chile e outros, também introduziram a experiência nas escolas (NOSELLA, 2012).

Na Argentina, o contexto de organização também foi vislumbrado, segundo Calvo (2006), os espanhóis<sup>12</sup> apoiaram o início dos Centros de Formação Rural da Fundação Marzano, assim como apoiaram nas Filipinas. As iniciativas hoje constituídas foram iniciadas graças a pessoas e instituições que, através dos intercâmbios de conhecimentos e experiências realizadas em outros países, tornaram possível a implementação dos CEFFAs.

No hay un modo ni modelo único, ni un propietario exclusivo de este movimiento. Podemos afirmar actualmente que el sistema pertenece a las personas que pretenden el desarrollo del medio a través de la formación. Es un patrimonio de la humanidad (CALVÓ, 2006, p. 286).

Diante do panorama historiográfico da alternância, é possível observar que cada experiência é única e suas metodologias devem observar o ambiente em que a escola está inserido. Essa questão só pôde ser visualizada após erros e acertos, fazendo da Pedagogia da Alternância uma metodologia construída a partir de várias experiências. A experiência, bem como sua implementação e resultados no Brasil, se inscreve nesse contexto.

### **3.2 A Pedagogia da Alternância no Brasil**

Segundo Pessoti (1978) e Queiroz (1997; 2004), a partir de 1945 a proposta de educação por alternância foi difundida em vários países, sofrendo diversas adaptações, principalmente em decorrência das especificidades locais. Nos tempos atuais, tal forma de educar ganha força, principalmente na América. A experiência brasileira, por exemplo, perde, em número, apenas para o movimento ocorrido no berço da alternância (França). (NOSELLA, 2012)

---

<sup>12</sup> Conforme Nosella, (2012) existem, ainda, EFAs na Espanha cuja experiência foi caracterizada pela falta total de ensino especificamente agrícola. Atualmente, as EFAs espanholas estão associadas em duas entidades. Já Souza, (2011) o Brasil e a Espanha, apesar das diferenças econômicas, políticas e sociais, guardam consigo as mazelas de um espaço agrário sem políticas públicas voltadas para o campesinato, entretanto, enquanto, no Brasil, os movimentos sociais de luta pela terra defendem a criação de políticas que contemplem o campo como espaço de vida, a Espanha caminha a passos largos para um espaço rural cuja principal atividade é o turismo, que vem acarretando a descaracterização desse espaço. Além disso, há o significativo êxodo rural que vem configurando o campo na Espanha como espaço do ócio.

A primeira experiência de alternância brasileira ocorreu no final dos anos 1960, no Espírito Santo, com a participação de várias forças atuantes no universo dos movimentos sociais, principalmente por meio da atuação do Padre jesuíta italiano Humberto Pietrogrande, que deu um pontapé inicial para as instalações das primeiras escolas em alternância, com base nas experiências vivenciadas na Itália.

Pietrogrande, em um encontro com Nosella, em 1966, falou da preocupação que circundava os trabalhadores e trabalhadoras, assim como seus filhos e a educação ofertada a eles, principalmente quando se comparava descendentes de emigrantes italianos, localizados na região sul do país, com os descendentes de emigrante residentes no Espírito Santo e destaca em seu trabalho mais tarde, (NOSELLA, 2012, p. 62), “[...] porque o nível socioeconômico desses emigrantes capixabas seria tão baixo? O que se fez ou se está fazendo por eles?”

Tais preocupações, foram levantadas a respeito do povo capixaba, pois, naquele momento, os jesuítas estavam instalados na província e passavam, assim como a igreja, por uma mudança estrutural, não só ligada a questão sacramental, mas sim, emancipadora dos povos da região, principalmente no tocante social e econômico. Nesse sentido, ainda em 1966, na Itália, após a apresentação da *Fundação ítalo-brasileira pelo desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Espírito Santo*, elaborada desde 1944 por Pietrogrande, foi decidido a criação da entidade jurídica *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES)*, que proporcionou convênios e arrecadação de recursos para, inclusive, realizar intercâmbios de conhecimentos entre os dois países (Brasil-Itália), assim como aconteceu com a Argentina e Espanha (NOSELLA, 2012).

Enquanto doze brasileiros (jovens agricultores, assistentes sociais, rurais e técnicos) estavam na Itália, aqui no Brasil, Pietrogrande, que acabara de regressar do seu país de origem, juntou-se aos seus colegas, também padres, para dar continuidade ao processo de estruturação, contando ainda, e, principalmente, com a ajuda de seis especialistas italianos, entre eles, técnicos, sociólogos, educadores e economistas. Essa organização culminou nos primeiros trabalhos em alternância no Brasil, tendo como os primeiros municípios atendidos Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul.

Em 1968, após o momento inicial de estruturação das primeiras Escolas da Família Agrícola (EFA)<sup>13</sup> em alternância, agricultores dos municípios, organizados na câmara municipal de Anchieta, assinaram a ata construtiva do Movimento de Educação Promocional

---

<sup>13</sup> Nascimento (2007, p. 40) ressalta que as EFAs têm por objetivo pedagógico oferecer aos povos do campo “uma possibilidade de educação a partir da sua realidade, de sua vida familiar e comunitária e das suas atividades”, proporcionando um processo de “reflexão e ação que possa transformar essa mesma realidade”.

do Espírito Santo (MEPES). Um ano após, Escolas-Família-Agrícola de Olivânia, município de Anchieta, e a de Alfredo Chaves, receberam seus primeiros estudantes. As escolas tinham a obrigação de cumprir as mínimas especificidades exigidas para a implementação das escolas da família agrícola, tais como: a) disponibilidade de três alqueires de terreno; e b) um prédio em condições adequadas com dormitórios para atender as necessidades de um grupo de aproximadamente 25 pessoas (PESSOTI, 1978).

É importante ressaltar que, as experiências brasileiras em alternância mais conhecidas são fruto de dois modelos: o italiano (EFAs), disseminado pela primeira vez no país, na Bahia e no Espírito Santo, e o francês, com as Casas Familiares Rurais (CFRs) que foram instaladas no sul e no norte do país. Segundo Antunes, (2014)

Os CEFFAs brasileiros estão distribuídos entre os vinte estados, sendo 145 EFAs e 118 CFRs, exceto em Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte. As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) estão nos seguintes Estados: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso de Mato Grosso do Sul. As Casas Familiares Rurais (CFRs) estão nos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Amazonas, Pará e Maranhão [...] Na região Sul são 61 Casas, sendo: 43 no Paraná, 12 em Santa Catarina (sendo 02 Casas Familiares do Mar) e 06 no Rio Grande do Sul. (ANTUNES, 2014, p. 5)

Com a disseminação da alternância no mundo, surgiram novos estudos e até distinções ramificadas, como no caso que Silva (2012) descreveu a partir de Girod de l'Ain (1974), que a alternância pode ser proposta em dois modelos: a alternância externa e interna. A externa é caracterizada por desenvolver saberes escolares com os estudantes que já tenham uma relação com o trabalho; e a interna, prioriza a educação, tratando as atividades profissionais não como um fator essencial para a formação, mas sim como uma prática integrada aos estudos.

Malglaiive (1979), por sua vez, definiu que são praticados três tipos de alternância: a falsa alternância, a alternância aproximativa e a alternância real. A primeira se caracteriza pela falta de conexão entre a formação e a atividade prática; a segunda, possui instrumentos para a observação e análise, sem oferecer meios para atuação na realidade; e a terceira e última, busca a formação teórica e prática, possibilitando aos estudantes a autonomia na construção do seu próprio projeto pedagógico<sup>14</sup>, possibilitando a conexão com a realidade e

---

<sup>14</sup> Segundo Gimonet (2007), essas duas ferramentas consistem na pesquisa que o estudante em alternância deve realizar a fim de aprofundar um tema anteriormente acertado com os docentes e sua família.

proporcionando um processo crítico de reflexão e ação, que possa transformar essa mesma realidade (AIRES, 2016).

Queiroz (2004), por sua vez, classifica a pedagogia da alternância em três tipos: a justapositiva, a associativa e a integrativa.

Alternância justapositiva, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles. Alternância associativa, quando ocorre uma associação entre a formação geral e profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e atividade profissional, mas ainda como uma simples adição. Alternância integrativa real ou copulativa, com a compenetração efetiva dos meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos (QUEIROZ, 2004, *apud* BRASIL, 2012, p. 41-2).

A alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências, colocando, assim, a experiência antes do conceito (GIMONET, 1999, p. 44). É uma proposta educacional que veio como uma possibilidade de resposta as problemáticas existentes na educação do campo, sendo reformulada e subdividida por vários autores de acordo com vários estudos aplicados que, segundo Silva (2011), apresentam tipologias parecidas. Nesse sentido, Frossard e Linhares (2015, p. 97) ressaltam que “[...] a Pedagogia da Alternância estimula a aprendizagem para além do trabalho acadêmico, com ações a partir da interação deste com o meio físico, biológico e social e suas autoaprendizagens”.

Na perspectiva da relação no trabalho-escola-natureza, é necessário fazer uma análise de como a Alternância pode ser trabalhada. Segundo Frossard e Linhares, (2015) a partir de Pineau (1999), a alternância pode ser observada sob a perspectiva dos três polos formativos da Teoria Tripolar: a heteroformação, a ecoformação e a autoformação:

[...] A Heteroformação ocorre a partir da interação de agentes sociais e profissionais, articulando ou colaborando com a aprendizagem do ser [...] A Ecoformação ocorre a partir da interação do ser com o espaço em que vive [...] A Autoformação consiste na capacidade do ser em realizar e conduzir o seu processo de formação (FROSSARD e LINHARES, 2015, p. 98).

A organização, dentro da pedagogia da alternância, é idealizada para escolas inseridas no meio rural e, por esse motivo, devem, em seu planejamento, estimular a formação profissional, integral e humana de seus estudantes, para além da formação agropecuária ou explorativa. Tais escolas devem atender as necessidades e especificidades na formação/construção de habilidades e capacidades/competências.

É importante que as EFA, CFR e CEFFAs permitam que os estudantes possam resgatar sua ancestralidade, ao mesmo passo que utiliza elementos que compõe seu cotidiano na escola, fortalecendo suas raízes com a terra e valorizando seu espaço, a relação com o meio ambiente e a história que dele emerge, sem desconsiderar a relação desses elementos da realidade com os conhecimentos das ciências tidos como abstratos (OLIVEIRA; 2006; PINEAU, 2002). Sendo assim, como as práticas pedagógicas da alternância podem influenciar o ensino de ciências? É o que trataremos a seguir.

## **4 O ENSINO DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

### **4.1 Princípios pedagógicos que fundamentam a metodologia da Pedagogia da Alternância**

A motivação dos estudantes no tocante a aprendizagem tem proporcionado aos docentes uma enorme preocupação, principalmente no que se refere as práticas educativas e diversas estratégias e metodologias de ensino. Tais prática são importantes e necessárias para promover o interesse e a participação dos discentes em sala de aula e para sua atuação na sociedade (BEZUNECK, 2010). Nesse sentido, é imprescindível que o docente faça buscas contínuas de dinâmicas capazes de influenciar os estudantes e melhorar as práticas pedagógicas. O professor, na atual sociedade, tem sempre que atuar como um pesquisador/investigador, utilizando várias técnicas, aliadas à criatividade, para fazer a diferença e driblar o engessamento tradicional que envolve nosso sistema de ensino. Alarcão, (2001, p.19) ressalta que “[...] ser professor-investigador é, primeiro que tudo, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”.

É evidente que mudar estratégias de ensino, utilizar novas metodologias e até as Tecnologias de Informação e comunicação não é tarefa fácil para o docente, pois, cada ferramenta deve se adequar a aula, assunto e até o contingente de estudantes em uma sala de aula. Por esse motivo, Moura (2015), argumenta que é importante cada professor seja também, produtor de jogos e demais instrumentos didático-pedagógicos que possam auxiliar nas aulas e contemplar os princípios pedagógicos.

Etimologicamente, a palavra “princípio” deriva do latim *principium*, e significa verdades ou axiomas iniciais (Machado (2009). Conforme o dicionário de língua portuguesa ‘prin-



cípio' é “[...] o que serve de base a alguma coisa, causa primeira, raiz, razão, ditame moral, regra, lei, preceito” (HOUAISS, 2009, p. 156). O termo ‘pedagógico’ remete a todo o pensar e agir do ambiente escolar e demais espaços que produzem conhecimentos e compartilham saberes. A ação pedagógica não está dissociada do tempo, espaço e trabalho realizado pela escola. Nesse sentido, o pedagógico é a articulação desses fatores, tendo como objetivo a produção de conhecimento (ALENCAR, 2015).

A partir do documento “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” (BRASIL/ MEC, 2005) podemos destacar seis princípios pedagógicos da educação do campo que, segundo Alencar (2015, p. 45-46) “[...] fundamentam a identidade da escola do campo e, assim, procuram materializar o conceito de educação do campo”. Tais princípios descritos nas Referências Nacionais são: (1) princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana; (2) princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo; (3) princípio pedagógico dos espaços e dos tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem; (4) o princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; (5) o princípio pedagógico da educação como estratégia do desenvolvimento sustentável; e (6) o princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

O primeiro princípio (1) refere-se à emancipação via formação humana, objetivo do processo educativo, que possibilita aos discentes se reconhecer, construir e desconstruir, enquanto um ser humano livre e atuante na sociedade. A formação humana possibilita que o sujeito tenha acesso a conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos durante todo o processo que envolve a vida escolar. O segundo princípio (2), propõe que a escola considere os conhecimentos ancestrais que os pais, estudantes e a comunidade na qual a escola está inserida dispõem e que tais conhecimentos sejam resgatados nas aulas e em diferentes áreas de conhecimento. Um exemplo desse princípio pode estar presente quando a quando o tratamento dado à agricultura considere, tanto os conhecimentos da comunidade, quanto os aspectos geoespaciais, químicos e biológicos da abordagem científica. O terceiro princípio (3) enfatiza que a educação do campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles<sup>15</sup>, porque organiza, de acordo com as necessidades das comunidades, conhecimento debatidos nas plenárias dos movimentos sociais, sindicatos, caminhadas de luta por reivindicações de políticas públicas, ou direitos negados, nas reuniões da igreja e nos espaços familiares, entre outros (BRASIL, 2005; ALENCAR, 2015).

<sup>15</sup> Como ressalta Caldart, (2004, p. 93) [...] é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não ao contrário.

O quarto princípio (4) Alencar (2015, p.58), citando Caldart, ressalta que “[...] a escola vinculada à realidade fortalece a reflexão sobre a exclusão e a discriminação sofrida pela população do campo. Nesse sentido, a escola deve ser um espaço que mantenha viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a expressão cultural do espaço que ela compõe. O quinto princípio (5) considera a importância da educação como forma de promoção da sustentabilidade, ou seja, devendo ser pensada a partir da ideia de que o ambiente pode e é reinventado a partir de suas potencialidades. Com isso, o desenvolvimento que contempla o que é aprendido na escola, em consonância com os saberes da comunidade, conta com os aspectos que envolve a diversidade e sustentabilidade do meio, promovendo um equilíbrio entre o ecossistema.

O desenvolvimento sustentável localmente estabelecido prima pela manutenção dos ecossistemas, dos agroecossistemas e das culturas locais, sendo fundamental estabelecer ligação, interação e relação com o todo; mas esse desenvolvimento começa com as práticas imediatas e as vivências dos povos do campo e toda a sua riqueza e diversidade socioculturais e etnoculturais. Portanto, saberes e tradições (BRASIL, MEC, 2008, p. 43).

Com relação ao sexto e último princípio (6) Alencar (2015), ressalta que esse princípio “[...] chama a atenção para a heterogeneidade do campo e para duas implicações ligadas a essa heterogeneidade: a primeira, que não se pode construir uma política pública de educação idêntica para todos os povos do campo; e a segunda, a política de educação, por ser heterogênea, deve ser articulada às políticas nacionais e essas às demandas e às especificidades de cada região ou de cada espaço ou território. Segundo essa linha de raciocínio, o Estado não pode decidir os destinos que cada comunidade possa vivenciar, principalmente no tocante do currículo trabalhado nas escolas do campo. Em outras palavras, a comunidade e os movimentos sociais nos quais está envolvida, deve assegurar os princípios educativos que salvagam a identidade do campo em sua diversidade (CALDART, 2004).

Com relação ao ensino de ciências podemos destacar assuntos que são tratados, principalmente no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e que podem ser contextualizados com o espaço e as vivências dos estudantes. Podemos destacar, principalmente, os problemas ambientais que envolvem tanto a sociedade, quanto os conteúdos trabalhados interdisciplinarmente nas demais áreas de conhecimento. Tais temáticas abordam as problemáticas socioeconômicas agravadas pelo desenvolvimento industrial desenfreado, como por exemplo, as influências dos clorofluorcarbonetos (CFC's) para a deterioração da camada de ozônio e para a produção de chuva ácida; problemas de saneamento básico que acarretam problemas de saú-

de; o descarte inadequado de lixo relacionados a qualidade de água e demais temas que influenciam na perda de qualidade de vida dos seres humanos. Essas questões, mesmo que não se tenham clara a importância e a influência dessas para a produção e qualidade de vida do povo que vive do campo, são importantes e devem ser trabalhadas no ensino de ciências como forma de alertar e colaborar na tomada de consciência ambiental dos indivíduos.

Para além dos princípios pedagógicos específicos para a educação do campo, também merecem destaque na abordagem do ensino de ciências, princípios mais gerais, como a contextualização e a interdisciplinaridade, igualmente importantes para a educação do campo.

#### **4.1.1 A contextualização e a interdisciplinaridade**

Dentre os princípios gerais presentes na educação do campo, podemos observar dois princípios pedagógicos que permeiam e fortalecem a prática docente, objetivando, principalmente, a aprendizagem dos discentes: o princípio da contextualização e o princípio da interdisciplinaridade. Segundo Kato e Kawasaki (2007, p. 2), “[...] o tratamento contextualizado dos conteúdos escolares é um dos princípios organizadores do currículo” por ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas, áreas do conhecimento, sujeito e objeto, teoria e prática.

O termo ‘contextualização’ é derivado do termo ‘contexto’, cujo significado vem do latim *contextu* e pode ser entendido por um encadeamento de ideias de um texto, explorando a forma como estão ligadas entre si as diferentes partes de um todo organizado (KATO e KAWASAKI, 2007). Segundo Bueno, (1996, p. 167) o termo pode ser compreendido “como enquadramento sintagmático de uma unidade do discurso, ou uma situação de comunicação, ou um argumento; pode significar, ainda, conjunto, texto geral”. Nesse sentido, o termo contextualização pode ser empregado em diferentes sentidos. Mas essas concepções empregadas no ensino promovem a reflexão das práticas de aproximação da realidade e conteúdos, ou seja, contextualização é o caminho que enaltece as formas de comunicação entre a bagagem cultural e as formas de manifestação do conhecimento (MACHADO, 2003). Machado (2004) ainda ressalta que o termo deveria ser ‘contextuação’, considerando o real sentido associado à ideia que propõe a aproximação do conteúdo formal com a realidade de vida do educando.

A contextualização no ensino de ciências é construída e influenciada pela sociedade, considerando o ambiente em que pesquisas científicas se constituem e a dimensão histórica,

produzindo descobertas que podem ser abordadas em diversos temas. As ciências têm direta relação com as tecnologias e descobertas produzidas no último século e, desta forma, pode ser utilizada na sala de aula, em consonância com o que a sociedade está passando. Com relação a educação ofertada nas escolas do campo, esses conhecimentos devem ser trabalhados valorizando os aspectos em que a comunidade está submersa.

Segundo Fracalanza (1987), a ideia de valorização do cotidiano dos estudantes no ensino de ciências tem crescido progressiva e sistematicamente nos últimos anos. Esse autor identifica duas concepções em relação ao uso do cotidiano no ensino de ciências, sendo a contextualização aquela que se preocupa com a aplicação do aprendizado na solução das problemáticas existentes na vida prática do estudante. A outra concepção, segundo o autor, não exclui, obrigatoriamente, a anterior. Mas propõe o uso do cotidiano como forma de motivação do estudante, adotando o pressuposto segundo o qual partindo do mundo concreto do estudante, ele se interessaria mais pela aprendizagem, tornando-a prazerosa e carregada de significados.

O ensino de ciência está ligado ao cotidiano dos discentes e pode ser utilizado na resolução de problemas individuais e coletivo, ressaltando as especificidades locais. Tais conhecimentos formam os estudantes e os preparam para lidar com situações futuras que envolve habilidades e competências que podem ser desenvolvidas e/ou afloradas durante a aula e, que ainda, em contato com outras áreas de conhecimento, pode impulsionar a consciência crítica sobre as questões sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais, contribuindo para sua emancipação e para a sua participação como ser social.

No que se refere a interdisciplinaridade, Moran (2000, p.12), ressalta que “na educação, o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação e ter uma visão de totalidade”. Nesse sentido, além de contextualizar com o que acontece no dia a dia do estudante, o professor deve integrar tais conhecimentos, nessa perspectiva do ensino de ciências, à outras áreas de conhecimentos. Ou seja, é importante que sejam trabalhados assuntos em articulação com outros, ou ainda, que tais assuntos ou termos sejam observados em várias disciplinas, como forma de mostrar para o discente o quão é importante essa relação estabelecida para a aprendizagem. Assim, a interdisciplinaridade surge a partir da necessidade de dar sentido à prática educacional para a integração e articulação de várias disciplinas trabalhadas separadamente em nossas escolas.

Para Lago *et al*, (2015, p. 54) “deve-se ocorrer uma mudança no modo de pensar e agir, principalmente dos professores [...] e não uma reforma<sup>16</sup> para eliminar disciplinas”. Trata-se, apenas, de torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos e culturais, tornando necessária a sua atualização, quando se refere às práticas do processo de ensino-aprendizagem.

A interdisciplinaridade contribui para a formação integral dos sujeitos aprendizes, importante num momento em que a sociedade atual exige do estudante novos tipos de conhecimento e habilidades que observem as tecnologias existentes. Tendo em vista esse aspecto, o educador deve se mostrar preparado para enfrentar os desafios e se adequar às necessidades na utilização de dispositivos e metodologias novas. O tratamento interdisciplinar dos conteúdos e de temas atuais e contemporâneos é uma orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois a própria descrição das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos sujeitos, pressupõe a concepção do conhecimento científico para a construção humana da sociedade contemporânea (FERREIRA & KRUGER, 2009).

Diante do exposto, é importante ressaltar que os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade, remetem e são potencializados por outro princípio fundamental para o ensino de ciências e a educação do campo: a integração entre teoria e a prática.

#### **4.1.2 A relação teoria-prática**

Durante a prática pedagógica, principalmente quando se observa os princípios de contextualização e interdisciplinaridade, é importante estabelecer uma boa relação entre a teoria e a prática. Para Machado (2008, p. 28) “por trás de toda prática educativa há uma pedagogia”. O autor discute o ponto segundo o qual a pedagogia só existe de fato quando é transformada, materializada em prática. Caso contrário, o resultado pode ser um grande acúmulo teórico que se não for posto em prática aquilo que foi formulado acaba por traduzir uma pedagogia morta, que não chega a nascer, como se fosse possível ficar sempre em processo de gestação.

Na organização das escolas do campo que contemplam a pedagogia e os métodos da alternância, tal relação entre teoria e prática são imprescindíveis, principalmente diante da perspectiva de que os estudantes passam um período teorizando sobre as metodologias, conceitos e aplicações de determinados assuntos e, posteriormente, aplicam tais

---

<sup>16</sup> Como afirma Morin (2002) “a reforma deve se originar dos próprios educadores e não do exterior”, questão atemporal que contempla e explica o que deve ser feito diante da conjuntura da reforma de ensino médio.

conhecimentos na prática e ainda, no ambiente da cultura agrícola familiar (COUTINHO, 2009).

A Pedagogia da Alternância busca integrar, sistematicamente, o conhecimento científico ao conhecimento prático, valorizando as experiências e fortalecendo os vínculos sociais. Como ressalta Lima (2017, p. 2969), “o ponto auge da Pedagogia da Alternância é a relação escola/família/estudante e sociedade. Existe a integração de todos os elementos na elaboração do Plano de Estudo e do enfoque educacional”. O objetivo é a formação integral do jovem, atendimento da função social da escola e o desenvolvimento econômico e social do campo.

Para o ensino de ciências, o docente precisa, além, de dominar os conteúdos, interagir também, com os conhecimentos adquiridos ao longo dos tempos, a partir, das relações estabelecidas ente os discentes e os familiares, organizações e demais segmentos da sociedade que permeia a escola. A partir dessa valorização de conhecimentos e estabelecimento de relações, o docente precisa buscar formas críticas e criativas de interferir na vida social a fim de modificar o seu espaço e, nesse sentido, a partir das práticas desenvolvidas, contribuir para o melhoramento das condições da sociedade em que o discente, por sua vez, está imerso.

Apesar do incentivo pela aproximação dos conteúdos com a prática seja frequente na educação brasileira, tais práticas não têm evoluído de forma a contemplar as fragilidades observadas no ensino de ciências. Bizzo (2000), reforça que a democratização do ensino de Ciências, mesmo sendo utilizada como um dos grandes objetivos no discurso governamental, ainda espera por soluções dos numerosos problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem. Referenciado em Almeida (2001) e Santomauro (2009), Souza, *et al.* (2014, p. 396) reflete que

O ensino de Ciências Naturais nas escolas só adquiriu certa importância em meados dos anos 70, a partir de uma concepção renovada de currículo, numa perspectiva investigativa. Nesta concepção, o aluno deve ser o foco do processo de ensino e aprendizagem. Parte-se para a resolução de problemas, levantamento de hipóteses, observação, investigação e pesquisas em fontes e registros variados (ALMEIDA, 2001; SANTOMAURO, 2009, apud BIZZO, 2000, p.34).

Em que peses o discurso do Estado pela valorização dos espaços durante a elaboração do currículo escolar, o ensino brasileiro converge para o engessamento pedagógico tradicional que se apoia apenas no livro didático como instrumento pedagógico. Isso se deve à falta de investimento infraestrutural na formação continuada e inicial dos docentes e futuros docentes,

além das formas de planejamento do currículo que acabam por seguir, mesmo a escola sendo do campo, os currículos já estabelecidos na forma organizacional urbana.

Souza *et al.* (2014) argumenta que o fato de a ação pedagógica estar mais centrada no livro didático é uma das justificativas para as dificuldades que os estudantes têm no tocante a construção do conhecimento na área de Ciências. Ou seja, o professor utiliza o livro como única ferramenta de apoio o que dificulta a aprendizagem pela grande quantidade de teorias presentes nos livros didáticos, apresentadas sem uma aproximação com a realidade dos estudantes. Obviamente, também existem muitos livros didáticos que trazem experiências, contextualizam com as vivências dos estudantes, mas essas são formas gerais de relacionar teoria e prática. Por esse motivo, é importante o professor trazer para sala de aula, além das experiências que existem no livro didático, estratégias que aproximem tais conhecimentos com as vivências experimentadas diariamente pelos estudantes.

É importante ressaltar que essa questão é mais premente na educação do campo, onde faltam muitos recursos, inclusive livros de qualidade. De modo que a relação teoria- prática no ensino de ciências deve aproveitar o ambiente e necessidades dos estudantes e de sua comunidade. Por exemplo, a questão da água pode ser vista pelo viés da sua qualidade tanto para a irrigação das hortas, quanto para a sobrevivência dos animais de pasto e até para o próprio abastecimento dos moradores das comunidades rurais, ressaltando que é comum a utilização de poços artesanais para o abastecimento das residências provenientes do campo.

O ensino de ciências nas escolas do campo, utilizando as premissas da contextualização, da interdisciplinaridade e da relação teoria-prática, na perspectiva do meio ambiente, assume importância vital. Assuntos de ciências específicos, como qualidade do solo, água, importância da preservação de nascentes para a manutenção do ecossistema podem e devem ser vistos no sentido de aproximação com o que acontece na comunidade. Dessa forma, outros conteúdos interdisciplinares de biologia, como os nutrientes essenciais para o crescimento e otimização das lavouras, a importância da continuidade dos bancos de sementes crioulas para a perpetuação das espécies não transgênicas e demais assuntos/temas também podem ser observados diante da estreita relação entre a produção da agricultura familiar, dos jovens que vivem para e a partir do campo. Essa forma de ensinar ciências dialoga com os princípios defendidos pela abordagem CTSA, de que trataremos na seção a seguir.

## 4.2 Educação do campo: articulação com a abordagem CTSA

Partido da perspectiva de que o papel da educação é promover a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e interpretação das tecnologias, suas linguagens e consequências, o ensino de ciências deve favorecer o desenvolvimento científico e permitir o acesso às bases do conhecimento, numa perspectiva que intensifique o interesse dos estudantes pela vida social e pela busca de uma identidade própria (SAMPAIO E LEITE, 2011).

O entendimento é que o ensino de Ciências, na perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), não é apenas transmitir conceitos acumulados historicamente e desvinculados da realidade a partir de teorias e experimentações e, sim, ir além da aprendizagem conceitual, desenvolvendo habilidades diferenciadas com enfoque social, onde o estudante possa construir argumentos críticos fundamentados na ética e, principalmente, questionar e posicionar-se em situações do seu dia a dia, de modo a gerar benefícios significativos para sociedade. Auler e Bazzo (2001) reforçam a importância de realizar uma contextualização do movimento CTS à realidade brasileira e latino-americana, pois o movimento, embora desde sua origem tenha envolvido uma crítica profunda sobre o desenvolvimento científico e tecnológico, resultava da necessidade de realizar uma análise desse desenvolvimento no contexto brasileiro para pensar sobre suas possibilidades.

Para a educação do campo, a forma de valorização do espaço bem como a conservação e manutenção do meio ambiente pode ser introduzida com respeito aos conhecimentos e saberes ancestrais já compartilhados entre si, e aqueles que são próprios da escola. É nesse sentido que surge o “A” de CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente). Para Peréz, (2012), mesmo os trabalhos em CTS que não explicitam o ambiental na sigla, utilizam da mesma forma, em suas discussões, a denominação ambiental e seus aspectos. As premissas do movimento CTS, mesmo não explicitando ambiente, converge para os conhecimentos de ciências e para a utilização das tecnologias, e para a possibilidade de que danos ambientais sejam reduzidos e até sanados. É importante ressaltar que questões de meio ambiente têm sido cobradas em exames como o do ENEM e do Programme for International Student Assessment (PISA). Existem tantas justificativas para trabalhar esse eixo temático que não é possível que tais práticas não já sejam incorporadas a educação brasileira.

É vislumbrando a grande influência das ciências e tecnologias à luz da nossa sociedade contemporânea, bem como a preservação do meio ambiente para a manutenção da



vida na terra, que o movimento de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) se inscreve, principalmente pelo fato de que as tecnologias, atreladas às ciências, fundamentam as organizações nas práticas das relações sociais. Como ressalta Schnorr e Rodrigues (2014), o enfoque entre as relações que englobam Ciência, Tecnologia e Sociedade, à medida que desloca o centro de responsabilidade da mudança tecnológica e científica para os fatores sociais, opõem-se à imagem tradicional da Ciência como autônoma, objetiva, neutra, e da Tecnologia, considerada estudo da técnica, um modo de produção e resultado dos processos científicos materializados.

A relação entre a produção das tecnologias a partir dos conhecimentos científicos acumulados que permeia a educação, como condição de ensino e aprendizagem entre professores, estudantes, relacionados à sociedade, acabou culminando no surgimento de movimentos sociais, políticos, que reivindicavam a tomada de consciência e maior participação dos cidadãos nas deliberações que envolvem Ciência e Tecnologia, bem como sua utilização.

O enfoque CTSA, de acordo com Pinheiro (2005), corresponde ao estudo das inter-relações entre tais categorias e influenciou reformas educacionais, focando o ensino e a formação de professores nas necessidades pessoais dos estudantes, nos interesses da sociedade, a partir da década de 1970, principalmente na Europa. O enfoque subdivide-se em duas vertentes: a primeira, no âmbito acadêmico, focado nos estudos das relações internas dessas categorias; e a segunda, voltada ao contexto social e sua repercussão por meio do ensino de ciências.

Pensar no currículo de ciências para as escolas do campo é construir formas de trazer enfoques que tratem tanto das tecnologias, que podem ser reproduzidas ou otimizadas para e no campo, quanto dos assuntos que podem ser trabalhados e relacionados com as vivências. Nesse sentido, englobam o estudo da natureza bem como a preservação do ecossistema. Destacar temas que podem ser contextualizados com o espaço e a realidade que envolve tanto o estudante, quanto a escola, a comunidade e a família, não é um trabalho fácil, mas quando parte da realidade, que é, além de compreendida, vivida pelo docente, elaborar e planejar aulas nessa perspectiva, torna o ensino, uma experiência única.

O agir-planejar docente pode destacar os problemas ambientais, que envolvem tanto a sociedade, quanto os conteúdos trabalhados interdisciplinarmente em Química, Biologia, História, Geografia, Matemática e demais áreas. É nesse cenário que se inscreve o presente trabalho, que buscou contribuir para a compreensão: dos dispositivos legais disponíveis sobre edu-

cação do campo; dos princípios e metodologias presentes na alternância; da relação entre a ciência e o espaço do campo, resgatando e trabalhando os conhecimentos existentes nesses espaços. Com isso, busca contribuir para a emancipação individual e coletiva em função da formação integral humana no campo. Para tanto, utilizou a metodologia descrita a seguir, tendo em vista a consecução dos objetivos propostos.

## 5 O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO: A METODOLOGIA

O presente estudo adotou a abordagem qualitativa que, segundo Bogdan & Biklen, (1994) é caracterizada por buscar compreender um fenômeno, sendo o investigador o instrumento principal para captar as informações, motivados mais pelo processo do que pelo produto. Para tanto, utilizou como técnica de coleta de informações a pesquisa bibliográfica e a análise documental, como escolhas metodológicas que contribuem para a consecução dos objetivos pautados. Nessa perspectiva, utilizou a pesquisa documental associada à pesquisa bibliográfica, apoiada na proposta de produzir novos conhecimentos e criando novas formas de compreensão dos fenômenos estudados (Sá-Silva; Almeida & Guindani, 2009).

Kripka *et al.* (2015, p. 243) informa que “o documento a ser utilizado na pesquisa dependerá do objeto de estudo, do problema a que se busca uma resposta”. Ou seja, cabe ao pesquisador a tarefa de pesquisar, encontrar, selecionar e analisar os documentos de base que apoiam os seus estudos. Para Manzini (2003), todo esse processo de estruturação dos métodos de coleta de dados envolvidos na pesquisa, estão a todo tempo presentes às necessidades de planejamento de questões que atinjam os objetivos pretendidos, a adequação da sequência de perguntas, a elaboração de roteiros, e até a adequação desses para uma linguagem mais acessível que não deixe brechas para a má interpretação.

A metodologia utilizada nessa pesquisa se apoiou na seleção de documentos oficiais e artigos e bibliografias que possibilitassem identificar, resumidamente, o estado da arte das categorias conceituais estudadas, estabelecendo como *modus operandi* a leitura prévia, de caráter exploratório, seguida de uma leitura seletiva do material selecionado entre os que mais se adequavam ao tema deste estudo. Com relação ao caráter de pesquisa documental que constitui o presente trabalho, privilegiamos a análise dos documentos oficiais do Estado no que se refere a educação do campo e a Pedagogia da Alternância. Os documentos utilizados foram os textos constitucionais a saber: a Constituição Luso-Brasileira de 1822; a Constituição pós independência 1824 e as demais constituições pós proclamação da República Federativa do país (1891, 1934, 1937, 1946, 1967 bem como sua nova redação em 1969, e a última 1988). Tam-

bém foram analisadas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 1961 e Lei nº 9.394 de 1996; e os Pareceres e Resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que guardam uma relação com a educação do campo: a Resolução CNE/CEB, de nº 4 de 13 julho de 2010 e o Parecer CNE/CEB nº 7, 07 de abril de 2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 e o Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, revogando as disposições em contrário; e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e o Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001, que Instituem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Finalmente, também foram objeto de análise o Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024), além da Base Nacional Comum Curricular.

Após estas etapas, foi constituído um *corpus* de análise e interpretação contemplando as categorias conceituais que se pretendeu desenvolver ao longo do trabalho. Sendo assim, foi realizada uma revisão bibliográfica de caráter analítico, abordando Educação do Campo e Pedagogia da Alternância utilizando como fundamento os trabalhos de Roseli Salette Caldart, (2002); Miguel Gonzalez Arroyo, (2004); Adelaide Ferreira Coutinho, (2009); Mônica Castanha Molina, (2015); e Helena Quirino Porto Aires, (2016), entre outros.

Os aspectos observados a partir dos instrumentos delimitados acima, levaram em consideração: o histórico da educação do campo pelo viés constitucional e legal, com destaque para DCNs e para as características organizacionais e metodológicas da Pedagogia da Alternância, bem como sua origem, expansão e características e, principalmente, o ensino de ciências na perspectiva da Alternância, observando os princípios pedagógicos da educação do campo, da contextualização e da interdisciplinaridade, além da relação teoria-prática e sua articulação com a abordagem Ciências, Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente (CTSA).

Os resultados encontrados já foram descritos ao longo do trabalho e estão sintetizados no tópico a seguir.

## **6 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A literatura que contempla a complexa evolução das políticas de educação do campo, coloca em evidencia o fato segundo o qual o Estado nunca se preocupou com a formação

crítica do povo, principalmente com a formação dos povos do campo. A preocupação do Estado pela ‘formação’ desses povos foi tratada apenas pela tensão causada pelo êxodo, que contribuía com uma maior concentração populacional nas cidades, e pela possibilidade de prejuízo no abastecimento urbano e na soberania/segurança alimentar.

A partir dos trabalhos de Nosella (2012), Ribeiro (2001) e Ferreira (2011), é possível tratar a relação evolutiva - êxodo, educação salvacionista e educação exploratória - respectivamente como resultado desta lenta transformação advindas dos textos constitucionais que, no final dos anos 80 e início dos anos 90, ganhou o aporte de outros documentos oficiais que norteiam, até hoje, toda educação pública e particular do país.

Em termos de evolução da LDB de 1996 até os dias atuais, não foram registradas mudanças significativas, tendo em vista os escassos parágrafos sobre a educação do campo. Munarim (2016), evidencia em seu trabalho, que tal documento trata apenas da situação adequada da educação do campo às realidades existentes no país. O autor ainda enfatiza a urbanização das escolas do campo. Essa questão pode ser vista ainda correlacionada ao Exame Nacional de ensino Médio (ENEM), onde a base é valorizada de forma igual para todos, desconsiderando as regionalidades e todo conhecimento criado no seio das escolas do campo, e sem considerar, nesse caso, suas peculiaridades. Ou seja, mesmo com um discurso integrador, as medidas de ingresso em universidades ainda não considera as especificidades do campo.

Sobre as DCNs, a crítica levantada não se distancia da crítica à LDB, pois o discurso bem delineado destes documentos, não muda o fato segundo o qual a educação do campo continua sendo escanteada. Esses documentos continuam fazendo parte de papéis empilhados que não se aplicam a realidade, especialmente porque há um registro da ausência de formação inicial para os licenciados/as e falta de educação continuada para os profissionais em atuação, sobre educação do campo, suas características, princípios e metodologias. Essa realidade dificulta que medidas importantes sejam efetivadas na prática.

Nessa direção, é difícil discutir os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade na medida em que trata da educação do campo, porque a realidade ainda é composta por professores sem esta formação e que não dispõem do apoio de instrumentos - a exemplo dos livros escolares distribuídos igualmente na cidade e no campo, que são tratados como uma extensão dos grandes centros, perpetuando os conhecimentos urbano-centrados. Sem essas condições a educação do campo parece se constituir, ainda, em um horizonte utópico.

Ressaltar o papel da escola na formação humana integral, considerando a criticidade desses sujeitos nas ações cotidianas, também são pensamentos utópicos por serem palavras escritas sem correlacionar e considerar as questões que circundam a realidade prática da escola e dos sujeitos. Segundo Carvalho (2001) são consideradas como jargões pedagógicos, todas essas palavras (multidisciplinaridade, contextualização, formação humana e integradora), não obstante as dificuldades que minam o campo e a educação do campo. Discurso esse que também se faz presente nos documentos que surgem das DCNs, como no PNE e na BNCC.

No entanto, importa ressaltar que a utopia é como um farol que nos indica o caminho a ser percorridos e as lutas a serem travadas. É nos movimentos sociais que a utopia assume a forma de luta, na perspectiva de materialização do pensamento utópico na realidade. A maioria dos direitos que temos hoje, devemos aos movimentos sociais, as diversas organizações da sociedade civil que compunham pautas também consideradas utópicas em um determinado momento. A população negra ainda guarda marcas irreparáveis de uma tragédia que durou mais de três séculos, mas quem acreditaria há 150 anos, que em 2020, uma mulher negra, neta de pescador e filha de barraqueira estaria se graduando? Apenas os sonhadores e sonhadoras, os esperançosos que, como Paulo Freire (1921), insistem na utopia.

Por isso, venho insistindo, desde a Pedagogia do oprimido, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre (FREIRE, 1921, p. 47).

Assumindo o caráter de esperança, devemos olhar como se sucede a realidade, como condiz e se dialoga com o PNE e BNCC. O primeiro documento, o PNE, se constitui de metas que além de não se aplicar a realidade do campo, ainda surgem para aprofundar mazelas, tendo como exemplo, a extinção de escolas unidocentes quando, na prática, sem essas, a formação inicial dos estudantes do campo seria colocada em evidência. O documento não trata de maneira significativa a educação do campo, e devido as poucas escolas de ensino médio *do* e *no* campo, registra-se cada vez mais o envio destes estudantes para as cidades, distantes e fora da sua realidade mais sensível.

Quanto ao segundo documento, a BNCC, o discurso não foge desta regra de disseminação de jargões não é diferente, um discurso que não abraça as especificidades dos povos do campo, e ainda sufoca-os com os conteúdos obrigatórios, tirando do foco os conhecimentos específicos, sem falar da cobrança desses conhecimentos para quem pretende continuar a carreira acadêmica.

O conjunto da obra, no que tange as políticas de educação do campo, são sobretudo documentos com um discurso teórico que apontam, em alguns casos para avanços democráticos, mas que, via de regra, pouco se aplica à realidade praticada no campo. É tanto que enquanto os textos “defendem e sinalizam” para uma educação contextualizadora que privilegie o processo de ensino-educação para a emancipação dos povos do campo, a realidade confronta estes jargões, pelos problemas de transporte, estrutura física e humana, evasão e nucleação das escolas do campo. Estudos a exemplo do produzido por Taffarel e Munarim (2014), continuam sinalizando para o descaso das políticas públicas de educação do campo mediante o fechamento progressivo, sob o formato de nucleação intencional das escolas do campo, como forma de sanar tais problemas apontados. As 32.512 escolas fechadas desde 2002 até 2014, segundo os autores, trazem em seus formatos a clara adesão a alternativa urbano-centrada naquelas que permaneceram ativas. Essa questão continua existindo, mesmo mediante discursos de valorização dos espaços, da cultura local, dos saberes ancestrais, e do aperfeiçoamento das técnicas existentes a partir dos conhecimentos das diversas áreas de conhecimento.

Neste sentido, propor uma educação pautada nas necessidades elencadas, se contrapondo a hegemonia educacional é, de fato, agarrar-se a emancipação desses povos. Nesse contexto, é importante considerar que a educação por Alternância surge a partir dos anseios dos povos do campo. Mesmo que sua origem teórica tenha sido desenvolvida nos estados unidos (1906) com características de formação profissional, tendo como sua primeira experiência prática na França (1935) voltada para filhos e filhas dos camponeses e camponesas, o objetivo geral da alternância, considerando aqui suas experiências intercontinentais em países de África e América, era a oferta de uma educação de qualidade e que estimulasse a capacidade do camponês de pensar criticamente para lidar com os desafios existentes na sociedade, instrumentalizando-os para o enfrentamento das opressões presente desde sempre no campo. Os indicadores de êxodo rural, assim como dispararam aqui no Brasil, também era uma questão compartilhada com outros países, mesmo em momentos

históricos diferentes, considerando aqui, a revolução industrial ocorrida primeiro na Europa e, de forma tardia, nos países periféricos colonizados considerados como semifeudais.

A grande preocupação compartilhada entre os países que viram na Alternância uma possibilidade de mudança próspera no campo, refere-se à formação dos jovens e, conseqüentemente, sua permanência no campo, não pela perspectiva de inflar os grandes centros, como era a visão do Estado, mas pela preocupação das tradições, do cuidado e ligação com a terra, com a cultura que vinha sendo perdida. A educação, na visão oficial, defendia, em todos esses lugares, que “os mais inteligentes” fossem encaminhados para as grandes cidades. Tendo como foco uma formação mais enriquecedora, os jovens tendiam a lá permanecer, abandonando, definitivamente, o campo.

A permanência do jovem no campo não será fortalecida se, como resposta para a formação desses, o Estado oferece uma educação mecânica, não-crítica e que como bem explica Saviani (2012), aprofunda as desigualdades, construindo um fosso ainda maior entre a opressão e a emancipação. Nesse sentido, uma educação que contempla a aproximação entre a escola e a realidade cria, acima de tudo, uma ponte entre esses espaços. Esta ligação necessária entre a escola e o campo (comunidade/local) é, de fato, a principal ponte para a emancipação humana, e é nesse contexto que a Pedagogia da Alternância surge da necessidade de valorização da educação do campo, considerando características únicas para o atendimento da população do campo.

A proposta da Alternância engloba, como espaço para a produção, organização e comunicação da escola, famílias e a comunidade, respeitando e valorizando todos os saberes socioculturais construídos e transmitidos. A alternância deve ser pensada sobre uma perspectiva que ultrapasse a visão reducionista atribuída como mais uma proposta metodológica, pois, ela constitui uma importante capacidade adaptativa, levando em consideração o processo de ensino-aprendizagem, realizado em espaços e territórios caracteristicamente diferenciados.

O diálogo que a articulação propõe estão pautados na valorização dos conhecimentos ancestrais, sem desconsiderar o conhecimento científico, contemplando aqui a relação traçada com as ciências. Nessa perspectiva, o ensino de ciências pode tratar os conteúdos contextualizados com o espaço e as vivências dos estudantes, podendo destacar os problemas ambientais que envolvem tanto a sociedade, quanto os conteúdos trabalhados interdisciplinarmente nas demais áreas de conhecimento.

O ensino de ciência deve estar relacionado ao cotidiano dos discentes e pode ser utilizado na resolução de problemas individuais e coletivo, ressaltando as especificidades locais. Tais conhecimentos, preparam os estudantes para lidar com situações futuras que requerem habilidades e competências que podem ser desenvolvidas e/ou afloradas durante a aula e, que ainda, em contato com outras áreas de conhecimento, pode impulsionar a consciência crítica sobre as questões sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais, contribuindo para sua emancipação atentamente a sua participação como ser social.

Durante a prática pedagógica, principalmente quando se observa os princípios de contextualização e interdisciplinaridade, é importante estabelecer uma boa relação entre a teoria e a prática. Para Machado, (2008)

por trás de toda prática educativa há uma pedagogia. Podemos dizer, então, que a pedagogia só existe quando é transformada em prática. Caso contrário, podemos ter um grande acúmulo teórico, pensar e planejar grandes ações, porém, se não for posto em prática aquilo que foi formulado, temos uma pedagogia morta, que não chega a nascer, como se fosse possível ficar sempre em processo de gestação (MACHADO 2008, p. 28).

Na organização das escolas do campo que contemplam a Pedagogia da Alternância e os métodos da alternância, a relação entre teoria e prática são imprescindíveis, principalmente diante da perspectiva de que os estudantes passam um período teorizando sobre as metodologias, conceitos e aplicações de determinados assuntos e, posteriormente, aplicam tais conhecimentos na prática, no ambiente da cultura agrícola familiar (COUTINHO, 2009).

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância integra o conhecimento científico ao conhecimento prático, valorizando as experiências e fortalecendo os vínculos sociais. O ponto auge da Pedagogia da Alternância está, justamente no estabelecimento de uma sólida relação escola/família/estudantes e sociedade, sujeitos que participam efetivamente do projeto educativo. Projeto este que objetiva não só a formação integral do jovem, mas também o desenvolvimento econômico, social e sustentável do campo, que pode utilizar como base o enfoque CTSA, unindo a ciência as questões de sustentabilidade e manutenção do meio ambiente, contextualizando assim, as problemáticas existentes, causas, consequências.

É a partir da percepção da grande influência das ciências e tecnologias a luz da sociedade contemporânea, considerando ainda a preservação do meio ambiente para a manutenção da vida na terra, que o movimento de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) se constitui e cuja abordagem contribui na organização e práticas das relações sociais.



Quando trazemos essas categorias – educação do campo, pedagogia da alternância, ensino de ciências e CTS – estamos afirmando que é possível oferecer uma educação que potencialize os conhecimentos de senso comum, dialogando com as ciências. Assim, o senso comum é qualificado podendo contribuir para uma real mudança na realidade, no pensamento crítico, no agir político e nas tomadas de decisões com base na análise da conjuntura de fatos que atravessam o país, como propõe Paulo Freire, (1971) no livro *Pedagogia da Esperança*.

Essas interações entre escola-família-comunidade, ensino-aprendizagem, contextualização-interdisciplinaridade, podem e devem contribuir para o processo de reflexão dos estudantes, favorecendo o amadurecimento e, a partir disso, a função social de formação inerentes à escola é, de fato, cumprida, contribuindo para a emancipação dos sujeitos sociais do campo.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A trajetória histórica evidenciada neste trabalho, tanto pela perspectiva constitucional como demais textos legais, faz uma clara alusão à negligência do Estado como forma de perpetuação da exploração dos povos do campo a partir das escassas políticas de educação para esses sujeitos sociais. Essa situação potencializa os movimentos sociais que reivindicam uma educação identitária que valorize a conexão do homem com a terra, num processo que estabelece uma disputa de interesses entre as classes. Uma luta de interesses que resultou em uma tensão social que vem fundamentando as reivindicações da sociedade civil, na perspectiva de mudanças e transformações, que afetam os conflitos e desafios das escolas do campo.

É possível também, a partir da historiografia da Pedagogia da Alternância, entender as mesmas tensões entre as classes quando, de um lado, uma grande peneira seletiva do Estado, onde os grãos mais polidos que passam por ela seriam encaminhados aos grandes centros; e, de outro lado, os povos do campo, que ferozmente reivindicava e reivindicam a permanência dos jovens a partir de uma educação com sentido e significado, pautado na valorização das culturas e das formas de viver e conviver do homem e da mulher do campo.

Nessa perspectiva, pensar a solução de problemas reais a partir do ensino de ciências é, sobretudo, enaltecer as formas de produção e manejo, observando o equilíbrio ecológico dos biomas. É neste ponto que tocamos no enfoque CTSA, que propõe a organização

didático-pedagógica do ensino de ciências, tendo como premissa de resultados a materialização e adaptação de tecnologias alternativas para o campo, superando o falso discurso do *agro* que nunca foi *pop* e muito menos *tec* para agricultores, que na maioria das vezes, nem assistência técnica em sua produção possui.

É neste contexto que o presente trabalho pretendeu construir fontes para embasamento para uma educação contextualizadora e interdisciplinar para além dos jargões pedagógicos existentes, ampliando a compreensão das falhas, problemáticas históricas e o resultado na atual conjuntura educacional do campo, trazendo este discurso emancipador a partir da necessidade e conseqüentemente da ótica dos povos do campo, nunca impondo a esses, mas sim, apontando também suas potencialidades e as relações possíveis. É também, a partir dessas premissas, observar o campo, como espaço enriquecido culturalmente não só como um potencial econômico subalternizado e marginalizado.

A educação dos povos do campo a partir das necessidades dos povos do campo só será de fato emancipadora, quando construirmos, em conjunto, o pensamento científico, a partir do senso comum, convergindo para a contextualização das ciências e tendo como produto, um novo senso comum embasados e de domínio de todos, imbricados nas vivências cotidianas. Com isso, amplia-se a forma de compreender as realidades, seu **espaço**, as problemáticas envolvidas nele e correlacionadas para além dele, resultando numa participação política, econômica e social, como aponta Paulo Freire (1921), em seu livro *Pedagogia da Esperança*.

Pensar em *Pedagogia da Alternância* ainda nos remete as políticas de educação do campo, toda luta travada no seio dos movimentos sociais, e com mais especificidade e refinamento no olhar, sua relação com as práticas ambientais e, conseqüentemente, com os conhecimentos das ciências. Essa abordagem pode prover uma educação que, de fato, emancipe os homens e mulheres do campo, que possibilite a enunciação daqueles que, por muito tempo, tiveram sua existência e valores negados. Contribuir na construção do pensamento crítico para efetiva atuação a sociedade, seja nas questões políticas, econômicas, culturais e sociais por meio da educação, significa assumir uma luta contra-hegemônica através da educação para o povo do campo, trilhando um caminho para a libertação de todos os outros povos.

## 8 REFERÊNCIAS

AIRES, H. Q. P. **Educação do Campo, Artes e Formação Docente** / Rural Education, Arts and Teacher training, Palmas – TO 2016, V2.indd 59 23/05/2017. Parte I – Educação do campo, alternância e questões agrárias p. 23-123: A proposta da pedagogia da alternância: uma possibilidade de construção de conhecimento. p. 53-82.

ALENCAR, M. F. dos S. **Princípios pedagógicos da educação do campo**: caminho para o fortalecimento da escola do campo. Revista Ciência & Trópicos, v. 39, n. 2, p. 41-72, Recife 2015.

ALMEIDA, A.M. **Educação em ciências e trabalho experimental**: emergência de uma nova concepção. In: VERÍSSIMO, A.; PEDROSA, A.; RIBEIRO R. Ensino experimental das ciências. Portugal: Ministério da Educação, 2001.

ALMEIDA, R. C. M. de. **Educação do Campo, Artes e Formação Docente** / Rural Education, Arts and Teacher training, Palmas – TO 2016, V2.indd 59 23/05/2017. Parte I – Educação do campo, alternância e questões agrárias p. 23-123: Movimentos sociais do campo e práxis política: trajetória de luta por uma educação do campo no Tocantins. p. 25-49.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ANTUNES, L. C.; MASSUCATTO, N.; BERNARTT, M. de L. **A pedagogia da alternância no contexto mundial**: educação do campo para a formação do jovem rural. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

AULER, D.; BAZZO, W. A. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. **Ciência e Educação**, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001.

BERNARTT, M. de L.; PEZARICO G. A pedagogia da alternância e seus referenciais teóricos metodológicos: construções a partir dos diálogos entre brasil-áfrica. **R. de Ciências Humanas Frederico Westphalen** v. 12 n. 19 p. 116 - 136 Dez. 2011

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n], 2003.

BRASIL, 1824. Constituição Política do Império do Brasil. Dada na cidade do Rio de Janeiro, em 25 de março de 1824; 3º da Independência e do Império.

\_\_\_\_\_. Carta Constitucional 1826, Registada na Chancelaria-Mor da Corte e Reino no Livro das Leis a fl. I. Lisboa 20 de Julho de 1826. - José Bravo Pereira.

\_\_\_\_\_. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934.

\_\_\_\_\_. Constituição Brasileira de 1937.

\_\_\_\_\_. Constituição Brasileira de 1946.

\_\_\_\_\_. Constituição Brasileira de 1967.

\_\_\_\_\_. Constituição Brasileira de 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: SECAD, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. 96 p. ISBN: 978.85.7994.062 - 0

\_\_\_\_\_, **Ministério da Educação**. *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. M. N. Ramos, T. M. Moreira & C. A. dos Santos (coordenação). (2ª Ed.). C. BRASÍLIA. DF: MEC/SECAD, 2005.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Dissertação (Mestrado)- Universidade Nova de Lisboa / Universidade François Rabelais/ UNEFAB. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os CEFFAs e a Educação Média e Profissional Integrada**. Texto elaborado para a Equipe Pedagógica Nacional dos CEFFAs do Brasil. Brasília: Rede dos CEFFAs/UNEFAB/ARCAFAR SUL/ARCAFAR NE/NO, 2011.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** Coleção Palavra de Professor. São Paulo: Ática, 2000.

BOITO JÚNIOR, A. **O sindicalismo na política brasileira**. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2005. ISBN: 85-86572-17-9

BUENO, F.S. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo. Ed.FTD, 1996.

CALDART, Roseli Salete. In: **KOLLING**, Edgar Jorge; **CERIOLI**, Paulo Ricardo;

\_\_\_\_\_, Roseli Salete (Orgs.) **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

\_\_\_\_\_, R. S. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In M. Arroyo; R. S. Caldart; M. Molina (org.). *Por Uma Educação do Campo*: Vozes, 2004. ISBN: 9788532630476

CHASSOT, Attico. **Educação Consciência**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2003.

COUTINHO , A. F. **Do Direito À Educação do Campo**: a luta continua! Editora AURORA ano III número 5 - DEZEMBRO DE 2009 \_\_\_ISSN: 1982-800

DELIZOICOV, Demétrio. **Ensino de Ciências - Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FRACALANZA, H. **O ensino de ciências no primeiro grau**. São Paulo, Ed. Atual, 1987.

FERNANDES, B. **A Formação do MST no Brasil**. Editora Vozes: Petrópolis, 2000.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta**. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No . 09, jul./dez. 2011.

FERREIRA, M.; KRUGER, V. **Temas transversais no ensino de ciências em uma análise cultural**. 1ªCPQUI, UEL, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, 1961. Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 199 2. CDD- 370

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 5ª ed. SP: Cortez, 1999.

FROSSARD, A. C. e LINHARES, R. de A. L. A pedagogia da alternância e a formação de técnicos em agropecuária. RETTA, **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, Vol. IX, nº 12, jul.-dez./2015

GARCIA-MARIRRODRINGA, R.; CALVÓ, P. P. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFAS**. Trad. Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. **Revista Pedagogia da Alternância**. 2.ed. Salvador: UNEFAB, nov., 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995

GUISONI, Divo (Org.). **O livro negro da ditadura militar**. São Paulo: Anita, coedição com a Fundação Maurício Grabois, 2014.

GRANEREAU, Abbé. **Le livre de Lauun**, ed. Gerbert à Aurillac, Paris, 1969.

HENRIQUES, Ricardo et al. (Orgs.). **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2007.

HOFFMANN, RODOLFO. **A agricultura familiar produz 70% dos alimentos consumidos no Brasil**. Disponível em: [http://famasul.com.br/artigos\\_interna/agricultura-familiar-produz-70-dos-alimentosconsumidos-no-brasil/28545/](http://famasul.com.br/artigos_interna/agricultura-familiar-produz-70-dos-alimentosconsumidos-no-brasil/28545/), acesso 08/07/2018.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBGE. **Censo Agropecuário 2006**. Agricultura Familiar. Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/IBGE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Censo Agropecuário 2006**. Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/IBGE, 2010.

JENSEN, K. **Teses sobre os movimentos sociais**. Revista Marxismo e Autogestão. n.1, ano 1, jan./jun., 2014.

JESUS, S. E. de O. **Educação do Campo, Artes e Formação Docente** / Rural Education, Arts and Teacher training, Palmas – TO 2016, V2.indd 59 23/05/2017. Parte I – Educação do campo, alternância e questões agrárias p. 23-123: A reforma agrária e a educação no campo, potencialidades para a promoção do desenvolvimento territorial: um estudo sobre a região norte do Estado do Tocantins. p. 132 – 136.

KATO, D. S. e KAWASAKI, C. S. **O significado pedagógico da contextualização para o ensino de ciências**: análise dos documentos curriculares oficiais e de professores. VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, NUTES/UFRJ. 2007.

LARA, R. e SILVA, M. da A. **A ditadura civil-militar de 1964**: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 122, p. 275-293, abr./jun. 2015.

LEAL, A. **População rural do Brasil é maior que a apurada pelo IBGE, diz pesquisa**. Agência Brasil, Ministério de desenvolvimento agrário 2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-03/pesquisa-diz-que-populacao-rural-do-brasil-e-maior-que-apurada-pelo-ibge>> . Acesso em: 9 ago. 2016

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2ª ed. SP: Cortez, 2002.

LEINEKER, M. da S. L.; ABREU C. B. de M. - **A educação do campo e os textos constitucionais**: um estudo a partir da constituição federal de 1934. UFPR.

LÊNIN, I.V. **Sobre os sindicatos**. Transcrição em HTML: Fernando A. S. Araújo. Revista Proletarskaia Revoliutsia. 1924.

LIMA, H. R. de; SECORUM, L. B.; FERREIRA, M. das G.; BUARQUE, V. L. **A pedagogia da alternância**: aproximações teóricas possíveis. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 2017. ISSN 2176-1396

LIMA, M. A.; COSTA, F. J. F. de; PEREIRA, K. R. C. Educação do campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. **Revista e-**

**Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 1127 – 1151 out./dez.2017 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MACHADO, C. L. B.; CAMPOS, C. S. S. ; PALUDO, C. **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências / organizadoras**, – Brasília : MDA, 2008. 236 p. - (NEAD Experiências). ISBN 978-85-60548-37-8

MACHADO, N.J, 1947. **Epistemologia e didática: concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. 6 ed. São Paulo. Ed Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação: projetos e valores**. 5 edição. São Paulo, Ed. Escrituras: 2004.

MAGNANI, S. L. **A teoria anarquista**. Um exemplo de atuação libertária: A greve de 1917. 1982.

MALGLAIVE, G. **La formation alternée des formateurs**. SIDA, n. 297, p. 34-48, jan. 1979.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MENEZES, J. M. Fe. de. Abolição no brasil: a construção da liberdade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 83-104, dez.2009 - ISSN: 1676-2584

MENNUCCI, S. A **Discursos e Conferências Ruralistas**. São Paulo, 1946.

MEPES. **Uma cultura nova para um mundo novo**. Relatório final, II Simpósio, Vitória (E. S.), 1976 b. (mimeografado).

MITIDIERO, M. A. J.; BARBOSA, H. J. N. Quem produz comida para os brasileiros? 10 anos do censo agropecuário 2006. **Revista Pegada** – vol. 18 n.3 7 Setembro-Dezembro/2017

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

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: **Novas tecnologias e mediação pedagógica**/ José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, F. R. DE A. **O Direito de Greve no Funcionalismo Público, o Mandado de Injunção e a aplicabilidade do inciso VII do artigo 37 da Constituição Federal de 1988**.

Centro Universitário de Brasília – UNICEUB Faculdade de Ciências Jurídicas e Ciências Sociais – FAJS. 2014.

MOREIRA, N. C. **Resistir para democratizar:** o papel da gestão democrática e participativa frente à implementação da base nacional comum curricular. VI Congresso em Desenvolvimento Social. 2018. ISSN: 2358-3991

MORIN, E. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002b.

MUNARIM A. Educação do campo e LDB: Uma relação quase vazia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República.** São Paulo: E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974.

ASCIMENTO, C. G. **Pedagogia da resistência:** alternativa de educação para o meio rural. Guarapari: EX Libris, 2007.

NETTO, J. P. **Pequena história da ditadura militar brasileira (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 2014.

NOSELLA, PAOLO. Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil / Paolo Nosella. Vitória : EDUFES, 2012; 95 p. : in. – **Educação do campo. Diálogos interculturais** ISBN: 978-85-7772-204-4.

OLIVEIRA, C. L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. Educação, Cultura, Linguagem e Arte. **Revista Travessias**, Ed. 4. ISSN 1982-5935. 2014.

OLIVEIRA C. M. DE; BOIAGO D. L. **Bases legais para uma educação do e no campo e as experiências educativas de uma escola de agroecologia na região norte do paraná.** IX ANPED Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Universidade Estadual de Maringá. 2012

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de Metodologia Científica.** São Paulo, Pioneira, 1997.

PÉREZ, L. F. M. Parte I - A perspectiva ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA) no ensino de Ciências e as questões sociocientíficas (QSC) In: **Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012, pp. 55- 61. ISBN 978-85-3930-354-0.

PESSOTI, A. L. **A escola da família agrícola:** uma alternativa para o ensino rural. 1978. 194 p. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

PINEAU, Gaston; **Alternância e Desenvolvimento Pessoal** – a Escola das Experiências. Salvador: UNEFAB, 1999.

\_\_\_\_\_. **As Relações entre a Teoria e a Prática no Âmbito da Educação Permanente.** Palestra proferida na UFES. Vitória, UFES, 2002.



PORTUGAL, 1822. **Constituição Portuguesa**. Lisboa, Paço das Cortes, Registada na Chancelaria-mor da Corte e reino no livro das leis a fls. 130 V. Lisboa, 5 de Outubro de 1822.

QUEIROZ, J. B. P. **Construção das escolas família agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. Tese de Doutorado. 210p. Brasília: UNB, 2004.

\_\_\_\_\_. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 1997.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira**. Campinas: SP; Editora: Autores Associados, 2001)

SAMPAIO, M. N. e LEITE L. S. **Alfabetização tecnológica do professor /** 9. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011. ISBN 978-85-326-2268-6.

SANTOMAURO, B. O que ensinar em Ciências. **Revista Nova Escola**, n.219, 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. I, p. 1-15, jul., 2009. ISSN: 2175-3423

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 42. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2012. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5). ISBN 978-85-85701-23-9.

SCHNEIDER, S. y Cassol, A. **A agricultura familiar no Brasil**. Serie Documentos de Trabajo N° 145. Grupo de Trabajo: Desarrollo con Cohesión Territorial. Programa Cohesión Territorial para el Desarrollo. Rimisp, Santiago, Chile.

SCHNORR, S. M. e RODRIGUES, C. G. **História e filosofia do movimento ciência, tecnologia e sociedade (cts) na educação e no ensino de ciências: um estudo bibliográfico**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

SILVA. C. **Pedagogia da alternância: um estudo do gênero caderno da realidade com foco na retextualização**. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal de Tocantins, Araguaína, 2011.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: Editora UFV, 2012.

\_\_\_\_\_. **Centros familiares de formação por alternância: avanços e perspectivas na construção da educação do campo**. 1 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2009.

SILVA, M. A. ARRUDA, J. S. DUVERNOY, D. A. **Educação para o aluno do campo: fechamento de escolas do campo e silenciamento do aluno do campo na BNCC, primeiras aproximações**. V CONEDU, Editora Realize, 2018.

SOUZA, A. P. A. de ; SILVA, J. R. da ; ARRUDA, R. M. de; ALMEIDA, L. I. M. V. de; CARVALHO, E. T. de. **A Necessidade da Relação Entre Teoria e Prática no Ensino de Ciências Naturais**. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 15, n.esp, p. 395-401, Dez. 2014

SOUZA, F. E. de. **Os colégios rurais agrupados na Espanha: espaços de fortalecimento do campesinato?** Revista NERA Presidente Prudente Ano 14, nº. 18 pp. 21-36 Jan-jun./2011

SOUZA, M. B. DE; COSTA, J. P. R.; ETGES, V. E. Educação do Campo é direito e não esmola! um olhar constitucional sobre o direito fundamental de crianças e adolescentes à educação do campo. **R. Dir. Gar. Fund.**, Vitória, v. 17, n. 2, p. 431-464, jul./dez. 2016.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago., 2015.

TERRIEN, J., DAMASCENO, M. N. (coords). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

TONEGUTTI, C. A. **Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica**. 2016.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. William Foote WHYTE. Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005. 390 p. **Revista Brasileira de Ciências Sociais - VOL. 22 Nº. 63**

VEIGA, Ilma Passos A. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto políticopedagógico**. 3º ed. SP: Papyrus, 2008.

VENDRAMINI, C. R. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VENTURA, M. M.O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Rev. SOCERJ**. 2007;20(5):383-386

## 9 APÊNDICE

### 1. Quadro de metas e estratégias que fazem referência à educação do campo no PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

<b>META</b>	<b>1</b>	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>1.10</b>	Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
<b>META</b>	<b>2</b>	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>2.6</b>	Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>2.10</b>	Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;
<b>META</b>	<b>3</b>	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>3.7</b>	Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>3.10</b>	Fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;
<b>META</b>	<b>4</b>	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>4.3</b>	Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
<b>META</b>	<b>5</b>	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>5.5</b>	Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;
<b>META</b>	<b>6</b>	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>6.7</b>	Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se

		as peculiaridades locais;
<b>META</b>	<b>7</b>	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>7.13</b>	Garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>7.26</b>	Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a 53 Plano Nacional de Educação . PNE articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>7.27</b>	Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;
<b>META</b>	<b>8</b>	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>8.1</b>	Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>8.2</b>	Implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>8.3</b>	Garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>8.4</b>	Expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>8.5</b>	Promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>8.6</b>	Promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.
<b>META</b>	<b>10</b>	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>10.3</b>	Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das

		comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;
<b>META</b>	<b>11</b>	Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>11.9</b>	Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;
<b>META</b>	<b>12</b>	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>12.13</b>	Expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;
<b>META</b>	<b>14</b>	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>14.5</b>	Implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;
<b>META</b>	<b>15</b>	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>15.5</b>	Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;
<b>META</b>	<b>18</b>	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>18.6</b>	Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
PERNAMBUCO  
Campus Barreiros

## ATESTADO PARA DEPÓSITO DE TCC VERSÃO FINAL CORRIGIDA

Encaminho à Biblioteca Prof. Edson Ângelo de Sales e Silva, com cópia à Coordenação do Curso SUPERIOR DE LICENCIATURA EM QUÍMICA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *Campus BARREIROS*, dois exemplares, sendo um em CD/DVD para a biblioteca e outro impresso, para a Coordenação do Curso, do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, intitulado **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: desafios e potencialidades para o ensino de ciências** elaborado pela estudante **Larissa Hayannyelly Costa Batista**, momento em que atesto que o referido Trabalho, está aprovado, após as correções solicitadas pela banca examinadora.

Barreiros, 06 de janeiro de 2019.

---

**Ana Alice Freire Agostinho**  
Professora Orientadora