

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

DISSERTAÇÃO

PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA: UMA PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA A UNED NOVO PARAISO

EDVALDO PEREIRA DA SILVA

2008



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

**PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA: UMA PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA A UNED NOVO PARAISO**

EDVALDO PEREIRA DA SILVA

Sob a orientação da Professora
Sandra Barros Sanchez

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

Seropédica, RJ
Dezembro de 2008

370.91734

S586p

T

Silva, Edvaldo Pereira da, 1954-

Pedagogia da alternância: uma proposta metodológica para a UNED novo paraíso / Edvaldo Pereira da Silva - 2008.
107f. : il.

Orientador: Sandra Barros Sanchez.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 79-81.

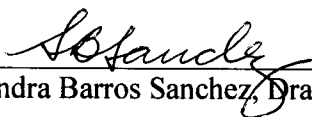
1. Educação rural - Teses. 2. Educação - Teses. 3. Agricultura familiar - Teses.
I. Sanchez, Sandra Barros. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

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

EDVALDO PEREIRA DA SILVA

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

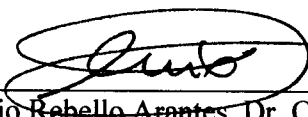
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 09 de dezembro de 2008.



Sandra Barros Sanchez, Dra. CTUR/UFRRJ



Claudio Luis de Alvarenga Barbosa, Dr. UFRRJ



Denio Rebello Arantes, Dr. CEFET ES

AGRADECIMENTOS

O sentimento do dever cumprido é confortante e mobilizador da ação que nos leva a olhar para traz e reconhecer que nunca estamos sozinhos e que nossas realizações e conquistas na verdade não são totalmente só nossas, mas frutos de circunstâncias que também envolveram outras pessoas, outros sentimentos, algo a mais que nosso próprio egoísmo. Assim, com essa certeza é que quero externar meus sinceros agradecimentos:

Ao Criador, que em sua infinita bondade e sabedoria, permitiu que a chama da motivação, do interesse e da busca pelo conhecimento permaneça ardente em mim, apesar dos reveses da vida e dos dissabores que por vezes tendem a nos levar ao desânimo. Pela graça que me foi concedida de poder conhecer outros lugares e pessoas, de vivenciar novas experiências, de sentir a vibração positiva da convivência, do calor do debate e do processo de construção do conhecimento, bem como pela oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a natureza humana, suas virtudes, limitações e fragilidades;

À minha família (esposa e filhos) que mesmo sofrendo as conseqüências, entenderam a necessidade de minhas ausências e dos momentos de recolhimento e distanciamento do cotidiano, em função das obrigações e deveres assumidos para com o desafio de cumprir com essa missão;

Aos amigos, companheiros de trabalho, pelo apoio e o reconhecimento da importância que representa esse desafio tanto no plano pessoal, quanto profissional e da necessidade de sua superação;

Aos professores, mestres que ao longo desse processo dividiram conosco seus conhecimentos e apontaram caminhos, mesmo que em algumas situações isso tenha parecido um tanto quanto contraditório, mas assim como a vida, também o saber, o conhecimento não é linear e em sua complexidade exige para a sua compreensão uma mente aberta e disposta a novas experiências;

Aos colegas de turma, companheiros de lutas, de sofrimento e de alegrias, que de forma espontânea, natural e prazerosa canalizaram suas energias para a construção de um elo comum - porto seguro, onde as angústias e os dissabores puderam ser amenizados e as conquistas celebradas na cumplicidade e solidariedade dos nossos encontros. Na jornada da vida muitos passam, influenciam, interferem e são importantes na construção de nossa própria caminhada. Mas alguns poucos deixam marcas significativas na passagem pela confluência dos caminhos, cuja lembrança se mantém viva e alimenta nossa necessidade de continuar a jornada. Assim, de coração aberto, agradeço aos amigos Jaime, Ângelo, Isa, Ivonete, Márcia e Inaldo pelo muito que significou para mim nossa curta jornada juntos e pela forma significativa com que suas presenças e amizades contribuíram para com minha formação e me ajudaram a superar os desafios dessa jornada;

Por fim, quero agradecer a todos que de uma forma direta, ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho e em especial à professora, doutora Sandra Sanchez, minha orientadora pela compreensão, espontaneidade e o espírito aberto com que sempre agiu, pela franqueza em nossos diálogos e pela liberdade de ação que me foi dada na elaboração desse trabalho.

BIOGRAFIA

Edvaldo Pereira da Silva, brasileiro, natural de Boa Vista – Roraima é servidor público federal pertencente à carreira de professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, filho de Elias Alexandre da Silva e de Vitória Pereira da Silva é graduado no curso de Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM-RS (1978) e tem em sua formação acadêmica os seguintes cursos de Pós-Graduação Lato Sensu: Especialização em Técnicas Desportivas – Atletismo, UFSM – RS, 1979; Especialização em Administração Desportiva, UGF – RJ (1981); Especialização em Educação – Currículos e Programas, UFSM – RS (1984) e Especialização em Administração de Recursos Humanos, FUA – AM (2001). É Mestre em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ – RJ (2008). Possui a seguinte experiência profissional como docente: Professor de Educação Física atuando em escolas da rede pública do Estado de Roraima; Professor do componente curricular Jogos e Recreação no curso de Magistério em Educação Física do CEFET-RR; e Professor do componente curricular Animação Turística no curso Técnico de Turismo do CEFET-RR. Exerceu as seguintes funções administrativas: Diretor do Departamento de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado de Roraima; Diretor do Departamento de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de Roraima; Coordenador de Estágios do CEFET-RR; Assessor Pedagógico do CEFET-RR; Diretor de Ensino do CEFET-RR; e atualmente exerce o cargo de Diretor Geral do CEFET-RR eleito em 2008 para o segundo mandato de quatro anos (2008 a 2012). Como membro de órgão colegiado possui a seguinte experiência: Foi Membro e Presidente do Conselho Territorial de Educação de Roraima; Membro do Conselho do SESC – RR; e Membro do Conselho do SENAI – RR. Participou como membro, representante do Conselho de Dirigentes dos CEFETs e Escolas Técnicas Federais – CONCEFET, do grupo de trabalho constituído em 2007 pela SETEC/MEC para elaboração da proposta de diretrizes curriculares para oferta do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, encaminhada em 2008 para apreciação do Conselho Nacional de Educação.

RESUMO

SILVA, Edvaldo P. **Pedagogia da Alternância: Uma Proposta Metodológica para a UNED Novo Paraíso**. 2008. 112p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola), Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2008.

Este trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa qualitativa, que para sua execução foram utilizados recursos e técnicas de pesquisa bibliográfica documental, descritiva e etnográfica de cunho sócio-educacional. Tem como objetivo geral propor a Pedagogia da Alternância (PA) como procedimento metodológico indicado para a implementação do Projeto Pedagógico da Unidade de Ensino Descentralizada Novo Paraíso – UNED, que é uma escola agrotécnica, extensão do CEFET-RR, localizada na região sul do estado de Roraima, com a missão de ofertar a educação profissional para o homem do campo. O desafio deste trabalho foi conciliar em uma proposta a atenção e valorização, tanto da escola enquanto espaço social e instrumento de formação da cidadania, quanto da comunidade e da realidade concreta do aluno como ambiente de aprendizagem. Nessa perspectiva, foi formulado o seguinte problema: ***“A Pedagogia da Alternância pode ser apresentada como uma proposta viável para a implementação do projeto pedagógico da UNED Novo Paraíso?”***. Os estudos realizados na busca de solução para esse problema envolveram além de pesquisa bibliográfica e consulta a documentos, também a aplicação de questionário aos servidores da UNED e a realização de entrevista semi-estruturada com moradores da região. Esses procedimentos possibilitaram a coleta de subsídios que garantiram a elaboração textual deste trabalho através da produção dos seguintes capítulos: Capítulo I – Pedagogia da Alternância, com um resumo histórico sobre o seu surgimento, suas origens e contexto atual no Brasil; Capítulo II - Educação e Sociedade, discute as principais teorias de organização da sociedade e as funções da educação no contexto social; Capítulo III – Introdução ao Estudo da Complexidade, aborda os fundamentos da teoria da complexidade na perspectiva da ação do homem do campo e sua interação com o meio em que vive; Capítulo IV - Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável, apresenta e discute os conceitos de Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável enquanto princípios orientadores e inspiradores do modelo de produção para o pequeno produtor rural; Capítulo V – Métodos e Procedimentos de Pesquisa, apresenta o método e os procedimentos de pesquisa adotados na elaboração deste trabalho; Capítulo VI - Proposta Pedagógica para Implementação da PA, com base nos estudos anteriores propõe o detalhamento dos procedimentos metodológicos indicados para utilização da PA como estratégia para execução do Projeto Pedagógico da UNED Novo Paraíso. Nas Considerações Finais chega-se à conclusão de que os objetivos propostos na realização deste trabalho foram plenamente alcançados e que o questionamento levantado como problema pode ser respondido positivamente. Então, a resposta é sim, a PA pode ser apresentada e sistematizada como estratégia para implementação do Projeto Pedagógico da UNED Novo Paraíso com grandes perspectivas e possibilidades de sucesso.

Palavras – chave: Educação, Educação do Campo, Pedagogia da Alternância.

ABSTRACT

SILVA, Edvaldo P. Pedagogy of the Alternation: A Methodological Proposal for UNED Novo Paraíso. 2008. 112p. Dissertation (Master's Science in Agricultural Education), Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2008.

This work can be characterized as a qualitative research, that for his execution resources and techniques of documental, descriptive bibliographical research and etnográfica of social-education stamp were used. This work has as general objective to propose the Pedagogy of the Alternation (PA) as suitable methodological procedure for the implementation of the Pedagogic Project of the Unit of Teaching Decentralized Novo Paraíso - UNED, that is a agricultural school, extension of CEFET-RR, located in the south area of the state of Roraima, with the mission of presenting the professional education for the man of the field. The challenge of this work was to reconcile in a proposal the attention and valorization, so much of the school while I space social and instrument of formation of the citizenship, as of the community and of the student's concrete reality as learning atmosphere. In that perspective, the following problem was formulated: **Can the Pedagogy of the Alternation be presented as a viable proposal for the implementation of the Pedagogic Project of UNED Novo Paraíso?**. The studies was done in the solution search for that problem involved besides bibliographical research and consultation to documents, done the questionnaire application to the servants of UNED and the interview accomplishment also semi-structured with residents of the area. Those procedures made possible the collection of subsidies that guaranteed the textual elaboration of this work through the production of the following chapters: Chapter I - Pedagogy of the Alternation, with a historical summary on his appearance, their origins and current context in Brazil; Chapter II - Education and Society, discusses the main theories of organization of the society and the functions of the education in the social context; Chapter III - Introduction to the Study of the Complexity, approaches the foundations of the theory of the complexity in the perspective of the man's of the field action and his interaction with the environment in that he lives; Chapter IV - Family Agriculture and Maintainable Development, presents and it discusses the concepts of Family Agriculture and Maintainable Development while guiding and inspiring beginnings of the production model for the small rural producer; Chapter V - Methods and Procedures of Research, it presents the method and the research procedures adopted in the elaboration of this work; Chapter VI - Pedagogic Proposal for Implementation of the PA, with base in the previous studies proposes the specifying of the suitable methodological procedures for use of the PA as strategy for execution of the Pedagogic Project of UNED Novo Paraíso. In the Final Considerations it was reached the conclusion that the objectives proposed in the accomplishment of this work were fully reached and that the lifted up question as problem can be answered positively. Then, the answer is yes, the PA can be presented and systematized as strategy for implementation of the Pedagogic Project of UNED Novo Paraíso with great perspectives and success possibilities.

Key - Words: Education, Education of the Field, Pedagogy of the Alternation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
Capítulo I – Pedagogia da Alternância	06
Capítulo II – Educação e Sociedade	15
2.1 – Educação como Redenção da Sociedade	16
2.2 – Educação como Reprodução da Sociedade	18
2.3 – Educação como Transformação da Sociedade	19
2.4 – Tendências Pedagógicas	20
2.4.1 – Pedagogia Crítico – Social dos Conteúdos	21
2.5 – Pressupostos e Princípios da Educação do Campo	23
Capítulo III – Introdução ao Estudo da Complexidade	26
3.1 – O Paradigma da Complexidade	26
3.2 – Disciplina / Disciplinaridade	28
3.3 – Poli, Pluri, Multidisciplinaridade	29
3.4 – Interdisciplinaridade	30
3.5 – Transdisciplinaridade	31
Capítulo IV – Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável	34
4.1 – Desenvolvimento Sustentável	35
4.2 – Agricultura Familiar	39
Capítulo V – Métodos e Procedimentos de Pesquisa	42
5.1 – Descrição da Metodologia de Pesquisa	42
5.2 – Delimitação da Pesquisa	43
5.3 – Definição da Amostra	44
5.4 – Descrição dos Instrumentos de Coleta de Dados	44
Capítulo VI – Proposta Pedagógica para Implementação da PA	45
6.1 – Considerações Iniciais	45
6.2 – Descrição da UNED Novo Paraíso	47
6.2.1 – Recursos Físicos, Logística e Materiais	48
6.2.2 – Recursos Humanos e Didáticos	48
6.2.3 – Estrutura de Apoio ao Estudante	48
6.2.4 – Parcerias e Integração com a Comunidade	49
6.3 – Opinião e Expectativas dos Servidores da UNED com relação a PA	49
6.4 – Opinião e Expectativas dos Moradores (pais) com Relação a UNED e a PA	55
6.5 – Fundamentação Legal da Proposta	56
6.6 – Detalhamento da Proposta	59
6.6.1 – Tomada de decisão sobre a opção pela PA	60
6.6.2 – Periodicidade do Tempo Escola e do Tempo Comunidade	61
6.6.3 – Ferramentas Pedagógicas da PA	62
6.6.4 – Organização, Desenvolvimento, Acompanhamento e Avaliação das Atividades de Ensino / Aprendizagem	64
6.6.5 – Envolvimento Escola / Comunidade	71
6.6.6 – Atividades de Capacitação e Formação Continuada para a Equipe da UNED	72

Considerações Finais	73
Referências Bibliográficas	79
Anexos	82
A – Questionário Aplicado aos servidores da UNED	83
B – Roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com os moradores da Vicinal 21	85
C – Programa de Estágio Técnico realizado pelos servidores da UNED	86
D – Plano do curso de especialização em nível de pós graduação lato sensu em docência na Educação Profissional, com ênfase em desenvolvimento sustentável	89

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral apresentar subsídios que permitam fundamentar e propor a Pedagogia da Alternância (PA) como procedimento metodológico indicado para a implementação do Projeto Pedagógico da Unidade de Ensino Descentralizada Novo Paraíso - UNED Novo Paraíso.

A UNED Novo Paraíso é uma escola agrotécnica, extensão do CEFET-RR, localizada na região sul do estado de Roraima, que tem como missão a oferta da educação profissional para o homem do campo.

O Estado de Roraima é um Estado novo com forte vocação para os setores da agroindústria e do agronegócio, como indicam os dados constantes do documento PRODUIR - Programa de Desenvolvimento Sustentável do Estado de Roraima¹.

Esse documento define cinco eixos estratégicos para o desenvolvimento do estado, sendo um deles o agronegócio. Como fator positivo, para expansão do agronegócio e da fronteira agrícola o governo do estado enfatiza que:

“Estrategicamente situado em relação aos mercados, com clima que permite a produção durante todo o ano, período de chuvas diferenciado em relação ao Brasil do hemisfério sul e com disponibilidade de 1,5 milhões de hectares para a produção, o estado de Roraima apresenta oportunidades privilegiadas para o desenvolvimento do agronegócio”.²

Com base nesse cenário, no conhecimento da região sul do estado e na falta de opção para a profissionalização de jovens e adultos residentes naquela região o CEFET-RR propôs ao Ministério da Educação – MEC a inclusão no Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional a implantação de uma Unidade de Ensino Descentralizada – UNED, nas proximidades da Vila Novo Paraíso, município de Caracaraí, distante 256 Km de Boa Vista, localizada à margem direita da BR-174 no sentido Boa Vista – Manaus, a 12 quilômetros da Vila Novo Paraíso, conforme indicação feita no mapa do estado de Roraima, à página 2.

Essa localização é importante e estratégica porque está muito próxima do anel rodoviário localizado na Vila Novo Paraíso que interliga a BR-174 acesso Boa Vista a Manaus - com a BR-210 que dá acesso aos municípios de São Luiz do Anauá, São João da Balisa e Caroebe; e com a BR-432 que permite também o acesso ao município do Cantá.

A UNED Novo Paraíso tem uma área de abrangência, que permite o acesso aos seus cursos e atividades de estudantes filhos de agricultores e proprietários rurais residentes em 06 pequenos municípios do estado num total de 68.408 habitantes, conforme especificação a seguir³: São Luiz do Anauá, com 6.324 habitantes, 1.425 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 342 no Ensino Médio⁴; São João da Balisa, com 5.384 habitantes, 1.280 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 338 no Ensino Médio; Rorainópolis, com 23.599 habitantes, 4.600 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 586 no Ensino Médio; Caroebe, com 5.844 habitantes, 1.837 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 360 no Ensino Médio; Caracaraí, com 17.259 habitantes, 3.839 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 489 no Ensino Médio; e Cantá, com 10.213 habitantes, 2.718 alunos

¹ Documento elaborado pelo Governo do Estado de Roraima, através da Secretaria Estadual do Desenvolvimento Econômico, em junho de 2004.

² Op. Cit. p.10

³ Dados populacionais extraídos do documento Perfil Sócio Econômico de Roraima, elaborado pela Secretaria Estadual do Desenvolvimento Econômico, abril de 2003

⁴ Dados de matrícula extraídos do MEC/INEP/ Censo Escolar de 2003, fonte: IBGE

matriculados no Ensino Fundamental e 463 no Ensino Médio. Ver mapa geográfico da região sul do estado de Roraima apresentado abaixo.

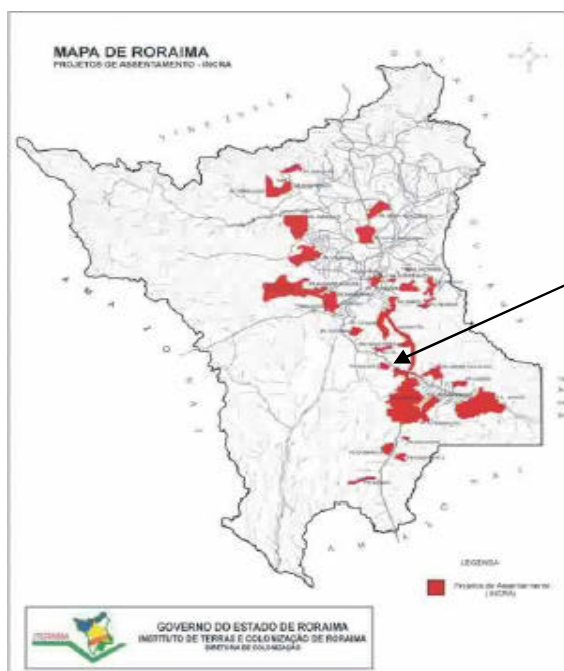


Foto Nº 01: UNED Novo Paraíso e sua localização no mapa do estado de Roraima

Figura 01: Mapa do Estado de Roraima

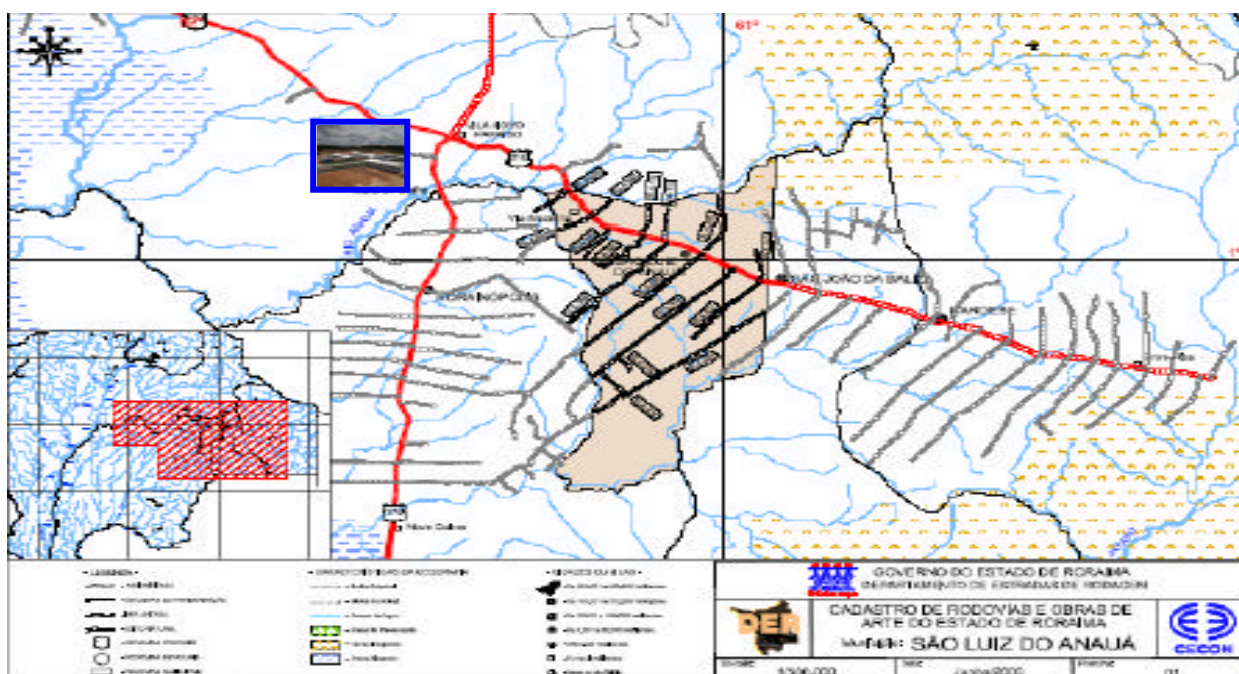


Figura 02: Mapa geográfico da região sul do estado de Roraima, área de abrangência da UNED Novo Paraíso

Esse contingente de aproximadamente 18.277 alunos constitui uma demanda direta para a UNED Novo Paraíso. Posto que, nesses municípios a maioria das oportunidades educacionais se esgota ao término do ensino fundamental, com exceção de suas sedes e algumas comunidades (vilas), onde existem escolas da rede estadual com a oferta do ensino de nível médio formação geral.

A implantação da UNED Novo Paraíso naquele contexto constituiu-se em um fato de grande repercussão e largo alcance social. A UNED passou a ser vista por aquela comunidade como uma oportunidade concreta de acesso a outros processos de educação, não só na perspectiva da formação profissional, mas também como meio de ascensão social e de garantia da expectativa de um futuro melhor para seus filhos.

O conhecimento sobre a realidade concreta daquela comunidade, o seu entusiasmo, motivação e expectativas em relação a presença da UNED, deram origem ao surgimento de inquietações e de preocupações com relação à que função social e que finalidades essa instituição deveria se propor a cumprir, bem como, qual a natureza e a qualidade do trabalho pedagógico que a mesma estaria disponibilizando para aquela comunidade.

Nessa perspectiva, a maior preocupação, que ainda perdura, é no sentido de procurar evitar que a UNED venha a se tornar apenas em mais um elemento estranho, um alienígena e acabe por decepcionar aquela comunidade com a oferta de uma proposta pedagógica descontextualizada, alheia à sua realidade. Ou que, a exemplo do que ocorre, quando as oportunidades educacionais são apresentadas para a comunidade do campo fundadas nos mesmos princípios e metodologias da escola urbana, a UNED Novo Paraíso passe a se constituir na prática, em mais um instrumento de desrespeito ao homem do campo e sua cultura, de negação de sua realidade e de estímulo ao êxodo rural.

Esse conjunto de preocupações constitui o quadro que retrata a situação problema que instigou a realização desse trabalho. Essa problemática emergiu e adquiriu consistência no embalo dessas preocupações e no movimento de busca por alternativas que possam apontar as bases, os fundamentos e os pressupostos necessários à construção de uma proposta de atuação pedagógica para a UNED Novo Paraíso, que seja abrangente e inclusiva em sua concepção e que não fique limitada a um contexto meramente utilitarista do uso da técnica pela técnica. Mas que, ao ser elaborada tenha por fundamento uma teoria de educação e sociedade que respeite a vida, valorize o educando como sujeito, reconheça a importância da diversidade social e cultural dos educandos, esteja imbricada ao contexto da realidade concreta do homem do campo e comprometida com o processo de transformação social.

O desafio enfrentado neste trabalho é, pois, conciliar e apresentar elementos para a construção de uma proposta pedagógica que contemple e valorize tanto a escola enquanto espaço social e instrumento de formação de sujeitos críticos e conscientes, quanto a comunidade e a realidade concreta do educando como ambiente de aprendizagem. Assim, a inquietação que motivou a sua realização pode ser traduzida nos seguintes questionamentos:

- Que alternativa pedagógica pode melhor atender às necessidades de desenvolvimento do currículo escolar, levando-se em consideração a realidade concreta do educando do campo e sua interação com o meio em que vive?

- Que procedimento de formação profissional pode contemplar ações efetivas de extensão, envolvimento comunitário e intervenção na realidade concreta e vivida pelo educando do campo garantindo no processo, a atenção aos princípios pedagógicos de interdisciplinaridade, flexibilidade, diversidade, autonomia e contextualização?

A partir desses e de outros questionamentos, o problema central objeto dessa pesquisa foi assim formulado:

“A Pedagogia da Alternância pode ser apresentada como uma proposta viável para a implementação do projeto pedagógico da UNED de Novo Paraíso?”.

A partir desse questionamento central, outros emergiram como corolários, os quais foram enunciados da seguinte maneira:

- Como surgiu e em que base teórica se fundamenta a PA?
- Como e de que forma a UNED Novo Paraíso deve se organizar para atender às demandas internas e externas na preparação e execução do seu projeto pedagógico segundo a PA?
- Como o quadro docente deve se preparar e organizar suas atividades de ensino, contemplando a integração curricular entre formação básica e formação profissional, na execução da PA?
- Como e de que forma a equipe técnico-pedagógica da UNED deve agir para envolver a comunidade na execução de seu Projeto Pedagógico?
- Qual é o espaço legal para a implementação da PA?

A PA surge neste trabalho como uma possibilidade para a implementação do Projeto Pedagógico da UNED de Novo Paraíso e de solução para a situação problema que o originou, em um contexto que leva em consideração as preocupações e os questionamentos acima descritos, bem como os pressupostos de valorização do homem do campo enquanto ser cidadão e de sua cultura; de combate ao êxodo rural; de atenção aos arranjos produtivos locais; de aproveitamento dos recursos naturais e preservação ambiental; de valorização da agricultura familiar; e de combate às formas de degradação ambiental pela ação direta e indireta do homem.

Nessa perspectiva o processo investigativo foi concebido e orientado pela busca dos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar, situar historicamente e caracterizar a PA;
- b) Pesquisar, sistematizar e apresentar os pressupostos sócio-educacionais que fundamentam a PA;
- c) Pesquisar os dados sócio-econômico-culturais da área de abrangência da UNED Novo Paraíso e situá-los no contexto do estado e do país;
- d) Apresentar a PA como uma alternativa pedagógica viável à implementação do Projeto Pedagógico da UNED.

A PA se constitui em uma forma alternativa de organização do currículo escolar e do cronograma de execução das atividades dividido em tempos diferentes, sendo: um tempo escola, no qual o aluno em regime de internato em tempo integral permanece na escola recebendo as informações, os conhecimentos e o atendimento pedagógico direto da equipe escolar; e um tempo comunidade, no qual o aluno retorna à sua casa com a missão de desenvolver atividades previamente programadas, além de voltar ao seu cotidiano e reassumir suas atividades domésticas. Esse modelo pedagógico tem a ver com a realidade concreta da área de abrangência da UNED na medida em que, naquela região a base de sustentação econômica é a produção rural, com ênfase para a agricultura familiar, onde a comunidade local, eminentemente rural, tem na exploração do campo e da floresta o seu meio de subsistência. Contando para isso, basicamente só com a força de trabalho dos membros da família.

A presença da UNED Novo Paraíso naquela região, como instituição de formação profissional, foi idealizada com a missão de contribuir para o processo de desenvolvimento local e regional, através da oferta de possibilidades educacionais e de profissionalização, bem como de formação humana dos seus sujeitos.

Assim, o modelo pedagógico adotado na implementação de suas ações não pode ignorar a realidade local e nem sua ação pedagógica pode correr o risco de servir como instrumento de estímulo ao êxodo rural. Ao contrário, na mesma lógica da educação do campo, sua finalidade é ajudar a comunidade a adquirir os conhecimentos técnico-científicos e os meios necessários para fixação do homem no campo a partir do uso racional dos recursos naturais e da terra, fazendo com que o agricultor, o produtor rural, enfim, o homem do campo

passa a perceber o potencial de sua propriedade e o valor ambiental / ecológico da terra e em assim fazendo, use os conhecimentos adquiridos para produzir bens, produtos e serviços não só visando o seu auto-sustento, mas também a geração de renda sem degradar e destruir a natureza.

Nessa perspectiva, a PA, que tem por base metodológica a atenção a essas peculiaridades na organização dos tempos escolares de modo a contemplar, não só a sazonalidade do ambiente e da produção rural, mas também o princípio da prática, da experimentação e da contextualização no processo de aprendizagem, é a nosso ver, um procedimento pedagógico que poderá representar um diferencial positivo na formação profissional dos habitantes daquela região. Posto que, o educando poderá ao longo do seu processo de formação promover uma constante interação entre os conhecimentos científicos adquiridos no tempo escola e a implementação das práticas no tempo comunidade.

A arquitetura desse trabalho levou em consideração não só os aspectos técnicos e metodológicos da PA. Mas, buscou-se a construção de uma concepção mais ampla de realidade, imbricada no contexto das relações sociais e nas interações entre os homens e entre esses e o ambiente/natureza. Assim, propõe-se o arcabouço de uma fundamentação e de uma argumentação teórica que, percebendo o homem com um ser social, político, de relações e a natureza complexa dessas relações, supere a visão tecnicista da educação e indo mais além, possa justificar a apresentação da PA como um procedimento viável para a implementação do Projeto Pedagógico da UNED Novo Paraíso.

O capítulo primeiro traz uma abordagem sobre a PA, onde é apresentado um resumo histórico sobre o surgimento desse movimento pedagógico, suas origens e contexto atual no Brasil; O capítulo segundo com o título Educação e Sociedade, procura discutir as principais teorias que dão sustentação às formas de organização da sociedade e de interpretação das funções e papéis da educação e da instituição escola no contexto social, na busca da identificação de uma intencionalidade para o ato educativo no qual possa ser inserida a PA; O capítulo terceiro faz uma abordagem sobre os fundamentos da teoria da complexidade, na perspectiva de trazer seus princípios e fundamentos para o bojo da discussão sobre a ação do homem do campo em sua interação com o meio em que vive; O capítulo quarto aborda o tema Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável, onde são discutidos os conceitos, princípios e características da agricultura familiar enquanto modelo de produção para o pequeno produtor rural, bem como o entendimento sobre os conceitos e concepções de desenvolvimento sustentável na perspectiva de superação das limitações da visão puramente econômica - produtivista, apontando para a possibilidade da interação do homem do campo com o ambiente, tendo como foco a sustentabilidade sócio-ambiental; O capítulo quinto apresenta o método e os procedimentos de pesquisa adotados na elaboração deste trabalho; No capítulo sexto é apresentada a proposta para a implementação da PA como procedimento metodológico para execução da proposta pedagógica da UNED Novo Paraíso. Nas considerações finais chega-se à conclusão de que os objetivos propostos na realização deste trabalho foram plenamente alcançados mediante os estudos realizados, o que permite responder positivamente ao problema de pesquisa que foi formulado:

A Pedagogia da Alternância pode ser apresentada como uma proposta viável para a implementação do Projeto Pedagógico da UNED Novo Paraíso?.

Então a resposta é sim, a PA pode ser apresentada e sistematizada como uma estratégia para a implementação do Projeto Pedagógico da UNED com grandes perspectivas e possibilidades de sucesso.

Essa afirmativa decorre dos estudos realizados tanto no plano teórico, quanto sobre a realidade local, bem como, do levantamento realizado sobre os anseios, aspirações e

expectativas tanto da comunidade local, quanto da equipe técnico pedagógica da UNED Novo Paraíso.

CAPÍTULO I

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA (PA)

Neste capítulo, que tem a intenção de cumprir com o objetivo específico de identificar, situar historicamente e caracterizar a PA, será feito um breve histórico sobre o surgimento desse movimento pedagógico, sua chegada e evolução no Brasil.

Vários autores, embora com palavras diferentes, acabam dando as mesmas informações sobre as origens da PA e a forma siamesa como a mesma nasceu junto com o movimento que deu origem às Casas Família Agrícola.

A PA pode ser caracterizada como uma alternativa pedagógica à proposta de escola convencional destinada à educação do homem do campo. Surgiu na França, atrelada à idéia de organização das Casas Familiares Rurais por volta de 1935, como iniciativa dos agricultores de Serignac Peboudou, província de Lauzum, liderados pelo padre Abbé Granerau⁵ com a finalidade de responder de forma mais efetiva e contextualizada às necessidades de formação do homem do campo segundo sua realidade concreta.

Tudo teve início com a recusa de Ives⁶, filho de um agricultor da região, em frequentar a escola para o homem do campo organizada segundo os padrões urbanos sem levar em consideração a sua realidade, seus valores, sua cultura, enaltecendo os valores urbanos em detrimento daqueles. Com essa recusa, Ives deixou claro que “queria permanecer na propriedade e ser agricultor como seu pai”⁷ e a escola da forma como estava organizada, bem como o conhecimento a que se propunha ministrar não lhe interessava. Essa atitude de Ives deu origem a um movimento liderado por seu pai e apoiado pelo padre Abbé, que em reunião com representantes da comunidade local decidiram que os jovens fariam um curso técnico de agricultura por correspondência e permaneceriam na casa paroquial por uma semana, para discutir o material do curso e o trabalho na propriedade. Para o período de permanência na paróquia os jovens deveriam trazer de casa sua própria comida. Findo esse período, eles deveriam retornar às suas casas e “até que os trabalhos corrigidos fossem enviados de volta, eles ficariam em casa para trabalhar com sua família e só voltariam a se reunir por uma semana quando o material corrigido fosse enviado de volta”.⁸

Firmado esse acordo, cujos protagonistas estavam longe de imaginar que dele nasceria uma proposta pedagógica que viria a revolucionar a educação rural na França, “no dia 24 de novembro de 1935, chegaram quatro jovens de 13 e 14 anos à paróquia de Lauzum”⁹ para iniciar o curso técnico de agricultura.

⁵ Moreira, Flávio. Tema Gerador e Pedagogia da Alternância: Uma abordagem sócio-histórica – Trabalho apresentado no III Simpósio Nacional de Geografia Agrária, Presidente Prudente – SP, 11 a 15 de novembro de 2005. Texto capturado da Internet, no dia 20/06/2007, no endereço www2.fet.unesp.br/agraria/trabalhos/resumos/Flavio%20moreira_pt_es.pdf

⁶ Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico / Centro Estadual de Educação Paula Souza. Retrato Falado da Alternância: Sustentando o Desenvolvimento rural através da Educação. São Paulo – SP. p.26

⁷ Op. Cit. p.26

⁸ Op. Cit. p. 27

⁹ Op. Cit. p. 27

Assim, a partir de um movimento comunitário no interior da França, nasceu a proposta da PA e com ela a proposta das Casas Família Agrícola. A citação a seguir, descreve bem os momentos iniciais do surgimento da PA, sua trajetória e sucesso na França.

“Dois anos depois, os quatro jovens da primeira experiência da alternância se submeteram aos exames públicos da Escola Superior de Agricultura de Purpan. Como consequência de seu desempenho impressionante, o padre recebeu pedidos para inscrições de 17 novos alunos. Em 1937, dois anos após o início da primeira turma, trinta novas famílias, empenhadas em garantir esta educação para seus filhos, se juntaram para implantar um fundo de responsabilidade solidária para a criação da primeira Casa Familiar Rural (CFR), uma instituição que ainda hoje é viva não só na França, mas em outros 30 países do mundo, incluindo o Brasil”¹⁰

Essa alternativa pedagógica oriunda de um movimento organizado pela própria comunidade, ganhou notoriedade na Europa nos anos 50 e foi disseminada para outros países, inclusive o Brasil.

Há um desencontro de informações quanto à data de início das experiências com a PA no Brasil. Assim, Bof (2006) defende que o início se deu no nordeste brasileiro, por volta dos anos 80 com a vinda “de um assessor técnico da União Nacional das Maisons Familiares Rurales (UNMFR) da França, com o objetivo de divulgar a pedagogia das MFR e incentivar a criação dessas experiências em território brasileiro, após contatos prévios com profissionais vinculados à SUDENE, especificamente ao Programa do Pólo Nordeste.”¹¹

Enquanto que a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo e o Centro Estadual de Educação Paula Souza, no livro Retrato Falado da Alternância: Sustentando o desenvolvimento rural através da educação, afirmam que: “O Brasil foi o primeiro país da América Latina a implantar a Pedagogia da Alternância para formação de jovens rurais, em 1968 no Espírito Santo.”¹²

Levando-se em consideração a informação de Bof (2006), temos que no nordeste as primeiras experiências realizadas com a PA não foram bem sucedidas e tiveram vida curta, mesmo tendo sido realizadas com apoio da SUDENE no município de Arapiraca, estado de Alagoas em 1980 e no município de Riacho das Almas, no estado de Pernambuco em 1984. Afirma a autora: “foi na região sul do Brasil que as Casas Familiares Rurais encontraram um terreno fértil para o seu florescimento e expansão em território brasileiro.”¹³

Segundo Bof (2006), a partir da realização de um seminário Franco-Brasileiro realizado em Curitiba em 1985 por iniciativa do governo do estado, “tiveram início os processos de implantação das Casas Familiares no Paraná, contando com o envolvimento e participação de agricultores e lideranças locais”.

Com o sucesso das primeiras iniciativas, houve o interesse de outras localidades e estados pelo programa. Assim, “o período que sucedeu a implantação das primeiras experiências de alternância no sul do Brasil, em 1989 e 1990, foi marcado por uma sucessão de ações voltadas para a organização de outras Casas Familiares, favorecendo uma expansão do projeto educativo para outras regiões do Paraná e para os estados vizinhos.”¹⁴

Com o crescimento do movimento de implantação de Casas Familiares Rurais em outros estados da região sul do país e a institucionalização pelo governo do Paraná a partir de

¹⁰ Op. Cit. p. 27

¹¹ Bof. Alvana M. (org.) A Educação no Brasil Rural. MEC/INEP, Brasília – DF, 2006. p.93

¹² Nota: Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico / Centro Estadual de Educação Paula Souza. Retrato Falado da Alternância: Sustentando o Desenvolvimento rural através da Educação. São Paulo – SP. p.29

¹³ Op. Cit. p. 93

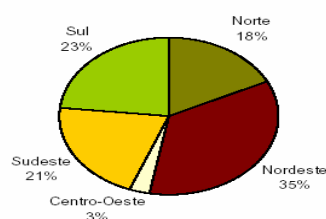
¹⁴ Bof, Alvana. Op. Cit. p. 93

1991 das experiências de alternância, “surtiu a necessidade de uma coordenação dos trabalhos de implantação, manutenção e acompanhamento das Casas Familiares, materializada na criação da Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR Sul).”¹⁵

Criada em 1991, a ARCAFAR Sul “tem por objetivo difundir a proposta da formação dos jovens do meio rural pela pedagogia da alternância, garantir as condições de organização e funcionamento das CFR, assim como proporcionar aos monitores e aos responsáveis das associações envolvidas no processo educativo, cursos de formação e capacitação técnico-pedagógica”.¹⁶ Além da ARCAFAR Sul, hoje existe também a ARCAFAR Norte, sediada em Belém, no estado do Pará.

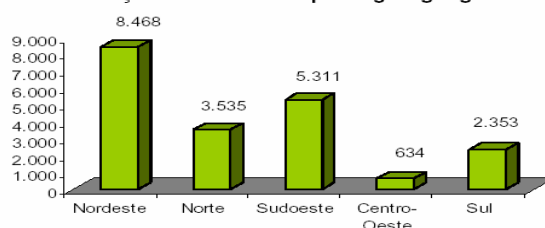
Segundo levantamento realizado pelo MEC / SECAD / CGEC em abril de 2007, conforme quadro abaixo havia no Brasil um total de 265 escolas funcionando segundo os princípios da PA, identificadas com diferentes nomenclaturas como: EFAs, CFRs (Casas Familiares Rurais), ECORs (Escolas Comunitárias Rurais) e CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância). Esse levantamento foi realizado a partir de informações prestadas pela UNEFAB (União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil) e pelas ARCAFAR (Associação Regional das Casas Familiares Rurais) Sul e Norte.¹⁷

Distribuição por região geográfica das instituições que têm curso em alternância



Fonte: MEC/SECAD/CGEC, abril 2007.

Distribuição das matrículas por região geográfica



Pelo que foi até aqui exposto, percebe-se que a PA e as CFR nasceram e se desenvolveram como irmãos gêmeos e de forma interdependente. No entanto, o foco principal deste trabalho é a PA enquanto alternativa metodológica e não as Casas Familiares Rurais, enquanto espaço pedagógico.

A PA é um recurso, ou uma alternativa pedagógica que já vem sendo utilizado por outras instituições de ensino que não integram a rede de Casas Familiares Rurais. Nesse sentido, destacam-se duas experiências:

¹⁵ Op. Cit. p. 93

¹⁶ Op. Cit. p. 93

¹⁷ NOTA: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade / Coordenação Geral de Educação Continuada. Mapeamento das Instituições que utilizam a Pedagogia da Alternância.

1 - A experiência de três escolas agrícolas vinculadas ao sistema Paula Souza do estado de São Paulo;¹⁸.

A relevância dessa experiência com a PA está no fato de que as escolas envolvidas são escolas agrícolas de ensino médio que pertencem a rede pública de ensino do estado de São Paulo. Enquanto que as experiências com as CFR, em sua grande maioria são voltadas para o ensino fundamental, não pertencem à rede oficial (pública) de ensino e são administradas pela comunidade.

2 – A experiência do PRONERA.

PRONERA é um programa de educação do governo federal destinado ao homem do campo, ligado ao ministério do desenvolvimento e reforma agrária, coordenado e desenvolvido pelo INCRA em parceria com instituições de ensino.

Esse programa, destinado às comunidades dos assentamentos rurais, desenvolve suas atividades através de financiamento para a execução de cursos que, dependendo da comunidade a ser atendida variam desde o ensino fundamental à formação técnica, o nível superior e até a pós graduação.

Apesar de significativa e tratar-se de uma experiência com a alternância fora do contexto das CFR, a realidade do PRONERA difere da realidade das escolas regulares e por vezes se assemelha ao contexto das CFR, inclusive na forma de gestão. Essa experiência, mesmo sendo protagonizada por uma instituição pública sofre também, uma forte influência doutrinária e de formação do MST configurada pela qualidade de parte do material de fundamentação teórica e apoio pedagógico, além da forma de controle existente quando o curso é executado no interior dos assentamentos.

No âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, algumas experiências também podem ser registradas, mas como ação decorrente de convênios firmados com o INCRA no desenvolvimento dos cursos do PRONERA em áreas de assentamento rural, como é o caso da Escola Agrotécnica Federal de Manaus no estado do Amazonas, da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal no estado do Pará, da Escola Agrotécnica de Bananeiras vinculada à Universidade Federal da Paraíba e da Escola Agrotécnica vinculada à Universidade Federal de Roraima. No entanto, não há informações sobre experiências com a PA na execução dos cursos regulares dessas instituições, extra parceria com o PRONERA.

Na região norte do país, conforme dados do MEC/SECAD/CGEC de abril de 2007, havia em funcionamento no regime de alternância 46 unidades, ou cursos conforme detalhamento na tabela a seguir:

Tabela 01: Estados da região norte do Brasil com unidades de ensino funcionando no regime de alternância

ESTADO	QUANTIDADE
ACRE	01
AMAZONAS	01
AMAPÁ	05
PARA	24

¹⁸ Nota: As escolas, pertencentes ao sistema de ensino técnico de São Paulo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, citadas na publicação “Retrato Falado da Alternância: Sustentando o Desenvolvimento Rural Através da Educação”, da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico são: Escola Agrícola de Andradina, Escola Agrícola de Rancharia e Escola Agrícola de Mirassol.

RONDONIA	05
RORAIMA	- -
TOCANTINS	10
TOTAL	46

Fonte: MEC/SECAD/CGEC, abril de 2007

No quadro acima se percebe que não há registro de experiência com a alternância no estado de Roraima, muito embora exista pelo menos uma confirmada que é a experiência da universidade federal de Roraima através de uma parceria firmada entre a sua escola Agrotécnica vinculada e o INCRA para execução de um curso do PRONERA. No entanto, essa escassez de experiência com a alternância no estado só potencializa a relevância da proposta que tem este trabalho.

A PA “se caracteriza por alternar a formação do aluno entre momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/comunitário”¹⁹ tem como pressuposto a interação constante entre os fundamentos teóricos e a formação científica com a aplicação prática desses fundamentos / conhecimentos, por parte do aluno ao longo do seu processo de formação.

Na evolução do movimento da alternância várias experiências foram realizadas de formas diferentes que culminaram com a concretização de concepções diferentes de alternância. Assim, em estudo realizado por G. Malglave, citado por Calvó (1999)²⁰, podem ser identificadas três tipos de alternância:

- a) A falsa Alternância: Assim chamada porque o cronograma de execução das atividades inclui períodos livres, ou espaços vazios entre uma etapa e outra, que podem ou não ser utilizados, mas sem nenhuma vinculação direta entre a formação acadêmica e as atividades práticas;
- b) A Alternância Aproximada: Caracterizada por apresentar uma proposta mais elaborada contemplando a interação entre os tempos de formação. No entanto, a prática se resume na utilização de modelos de observação e análise da realidade por parte do aluno, sem uma ação concreta nessa realidade;
- c) A Alternância Real: “É aquela que almeja uma formação teórica e prática global, permitindo que o formando construa o seu próprio projeto pedagógico, coloque-o em prática e efetue uma análise reflexiva sobre si mesmo.”²¹

Esse mesmo autor, Calvó (1999), citando o trabalho realizado por Gil Bourgeon, faz referências a três tipos de alternância identificadas por aquele autor, que se aproximam das definições anteriores, mas que apresentam um progressivo grau de complexidade nos itinerários formativos:

- a) A Alternância Justaposta: consiste em intercalar diferentes períodos e tempos entre lugares, trabalho e estudo. Porém sem nenhuma preocupação com a articulação entre esses tempos. Situação muito similar à caracterizada como falsa alternância;
- b) A Alternância Associativa: pode-se dizer que é a proposta que associa a formação profissional à formação geral. “as instituições que as constituem, tentam organizar numa única formação as atividades teóricas e práticas, dentro de um mesmo programa de

¹⁹ texto capturado da Internet, no dia 26/12/2006, no endereço www.micks.com.br/aecofaba/pedagogi.htm

²⁰ NOTA: Pedro Puic Calvó, que assina a introdução do livro *Pedagogia da Alternância. Alternância e desenvolvimento*, 2ª edição. UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícolas do Brasil. Brasília – DF, 1999.

²¹ Op Cit. p. 19

formação.”²² Nessa forma de alternância a ênfase não é para a definição dos tempos (escola / comunidade) e sim para um programa de atividades que contemple os tempos para as atividades teóricas e para as práticas, mas sem muita preocupação com a interação e articulação entre essas atividades;

c) A Alternância Copulativa: Assim chamada por ter como característica a compenetração efetiva, ou integração / articulação entre as situações de aprendizagem e os contextos da realidade concreta em todos os tempos de formação. Essa forma de alternância “não consiste numa sucessão de tempos chamados teóricos e outros chamados práticos, mesmo se estes se encontram no plano didático. Consiste, sobretudo, num processo podendo ser chamado de interação entre todos os elementos do âmbito educativo, sejam pessoais, relacionais, didáticos ou institucionais.”²³

Essa forma de alternância também é conhecida como Alternância Real, ou como Alternância Formativa na qual efetivamente ocorre uma compenetração de meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. A ligação permanente entre os tempos e aspectos do processo formativo é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar, numa intercomplementaridade de ações, informações, realidades e procedimentos.

Nesse trabalho propugnamos pela forma de alternância formativa, o que exige por parte da equipe pedagógica maior atenção aos princípios educacionais no sentido de poder garantir no planejamento e na execução das atividades uma efetiva integração dos conteúdos / conhecimentos e uma eficiente articulação entre escola e comunidade. Posto que, nos dizeres de Queiroz (2004),

“numa concepção de alternância formativa, não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho. É necessário uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual)”.²⁴

Para garantir essa sinergia a equipe pedagógica da escola precisa recorrer aos pressupostos da concepção de educação como transformação, implementando sua prática na perspectiva da pedagogia sócio-crítica dos conteúdos.

Enquanto princípio filosófico, três pontos básicos podem ser destacados para representar as características principais da PA, são eles: ²⁵

- A conjugação entre trabalho na propriedade rural e aprendizado escolar;
- O envolvimento da família no processo de formação do jovem e na construção da escola;
- A formação de cidadãos integrados social, comunitária e culturalmente, interessados em permanecer na zona rural.

Em outras palavras esses princípios podem ser descritos como fundantes da PA na seguinte perspectiva:

- O trabalho como princípio educativo: O que significa o entendimento pedagógico sobre a categoria trabalho na perspectiva ontológica, como forma de manifestação cultural de um povo, ou como produto das relações e interações do homem com o meio e não como forma de

²² Op. Cit. p. 20

²³ Op. cit. p. 20

²⁴ In Parecer CNE/CEB ? 1/06

²⁵ Nota: Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico / Centro Estadual de Educação Paula Souza. Retrato Falado da Alternância: Sustentando o Desenvolvimento rural através da Educação. São Paulo – SP. p.28

exploração do homem pelo homem, ou meio de produção e geração de riqueza (mais valia) na perspectiva do capitalismo e do liberalismo.

- A integração escola – comunidade de forma efetiva: Movimento realizado na perspectiva da troca de experiências e de saberes, numa relação de respeito mútuo e numa atitude de valorização dos conhecimentos socialmente produzidos, sem a presunção da imposição do saber escolar sobre o saber popular. Mas na perspectiva de articulação, complementação e interação entre eles.

- A valorização da cultura do campo: O respeito à história, cultura e individualidade do homem do campo. O que significa a sensibilidade pedagógica para aproveitar para dentro do currículo como elemento motivador e orientador do processo de aprendizagem, o contexto da realidade concreta, na perspectiva da emancipação política do homem do campo.

Numa referência à PA no contexto das Casas Familiares Rurais, Chequeto²⁶ afirma que “a essência da Pedagogia da Alternância centra-se em quatro grandes eixos: a) gestão desempenhada por uma associação de agricultores; b) metodologia pedagógica específica; c) formação integral dos jovens; e d) compromisso com o desenvolvimento rural sustentável”.

Para o contexto de uma instituição pública, integrante da rede federal, esses eixos representam uma referência importante e podem/devem ser levados em consideração no processo de organização e execução da experiência, inclusive com as devidas adaptações aos aspectos da gestão expressa no item “a”. Para tanto, é necessário que se leve em consideração os limites legais e os princípios da gestão participativa/colegiada.

Do ponto de vista didático e pedagógico, a organização do processo de aprendizagem para implementação da PA requer a atenção para algumas ferramentas, conforme recomenda Bof (2006), “na busca de articular os períodos de formação no meio familiar e no meio escolar, são desenvolvidas atividades e implementadas diversas ferramentas, denominadas instrumentos pedagógicos da alternância.” Essas ferramentas, ou instrumentos pedagógicos são os seguintes:

- **Plano de estudos :**

É uma pesquisa que o educando realiza sobre sua realidade de vida socioeconômica, que é elaborada a partir de temas previamente escolhidos na sessão escolar e trabalhados durante a sessão familiar;

- **Caderno da realidade :**

É uma pasta (dossiê) aonde o educando vai recolhendo as pesquisas, sínteses pessoais e grupais, esquemas, desenhos, croquis, fotografias e demais atividades decorrentes do Plano de estudos;

- **Colocação em comum:**

É o espaço da socialização do plano de estudo, no meio escolar, transformando o saber de cada um dos educandos num saber grupal, gerando um texto, uma síntese, com questionamentos que devem ser aprofundados nas diversas matérias e atividades;

- **Fichas pedagógicas :**

Reúnem os conhecimentos do saber popular com o saber científico, possuindo um esquema metodológico didaticamente interativo, propondo a construção do conhecimento a partir da realidade do educando;

- **Visitas de estudos :**

²⁶ Chequeto, Jonas. Educação e formação em agroecologia. Texto impresso, sem identificação de data.

São realizadas em propriedades ou instituições com a finalidade de ampliar e complementar o tema do plano de estudos. Oportuniza o confronto do saber pessoal e grupal com o saber dos outros. Possibilita descobrir outras profissões, outras idéias e experiências;

- Palestras:

São intervenções de pessoas do meio para aprofundar temas ligados ao plano de estudos;

- Visitas às famílias:

É uma atividade didático-pedagógica realizada pelos monitores que visa à interação escola x família nos seguintes aspectos: social, pedagógico e técnico. É um meio de acompanhamento das atividades de retorno (experiências) provocadas pelo plano de estudos;

- Experiências:

São atividades de retorno de cada plano de estudo, realizadas pelos educandos na propriedade da escola família agrícola, ou em casa, ou em outras propriedades;

- Projeto pessoal:

Cada educando será acompanhado na construção do seu projeto profissional ou de continuidade de estudos;

- Estágios:

Realizados nas duas últimas séries do ensino fundamental, têm a finalidade de descobertas das atividades profissionais do meio e ajudar na orientação vocacional do formando.

Voltaremos a essas ferramentas no capítulo seis, quando do detalhamento da proposta para a implementação da PA.

Num esforço de transposição didática dos procedimentos e das ferramentas pedagógicas da PA para o contexto da escola pública de educação profissional, neste caso a UNED Novo Paraíso, será preciso uma organização diferenciada de modo a fazer com que a mesma possa garantir no desenvolvimento das atividades, uma correta utilização dessas ferramentas por parte dos educandos e da equipe pedagógica, de modo a valorizar a alternância e a articulação entre os tempos de aprendizagem na escola e os tempos de aprendizagem e vivência prática junto à comunidade, ou diretamente em sua propriedade. A necessidade dessa adequação da escola para atender às exigências da PA fica mais evidente com a citação a seguir, conforme expressa o parecer CNE/CEB ? 1/06:²⁷

“No desenvolvimento metodológico em que o aluno executa um plano de estudo, temos o período das semanas na propriedade ou no meio profissional, oportunidade em que o jovem discute sua realidade com a família, com os profissionais e provoca reflexões, planeja soluções e realiza experiências em seu contexto, irradiando uma concepção correta de desenvolvimento local sustentável; enquanto isso, no período em que o aluno permanece em regime de internato ou semi-internato no centro de formação, isto é, a escola, tem oportunidade de socializar sua realidade sob todos os aspectos, embasada em pesquisas e trabalhos teóricos e práticos que realizam nas semanas em que permanecem com suas famílias. Tudo isso é desenvolvido com o

²⁷ NOTA: Parecer do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica ? 1/06, que trata da legalidade dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

auxílio de monitores (formadores), de forma que o aluno levanta situações vivenciadas na realidade familiar, busca novos conhecimentos para explicar, compreender e atuar, partindo do senso comum para alcançar o conhecimento científico”.

Essa organização exige por parte da gestão escolar e da equipe pedagógica o repensar da forma de planejamento e execução dos programas e das atividades de ensino. Assim, a PA exige que o Projeto Pedagógico da escola seja estruturado de modo a assegurar a definição e organização de procedimentos específicos que contemplem a necessidade de mobilidade do educando nos tempos escola – propriedade / comunidade – escola, sem comprometer a seriedade e a qualidade do processo de formação. Posto que, a “Pedagogia da Alternância trabalha com a experiência concreta do aluno, com o conhecimento empírico e a troca de conhecimento com atores do sistema tradicional da educação, e também, com membros da família e da comunidade na qual vive o aluno e que podem fornecer-lhe ensinamentos sobre aquela realidade.”²⁸

Nesse contexto, o Projeto Pedagógico da escola tem que levar em consideração os princípios educacionais e pedagógicos de contextualização, autonomia, interdisciplinaridade e flexibilidade de modo a deixar claro a importância e a dimensão que esses princípios assumem frente a intencionalidade do ato pedagógico que se pretende com a implementação da PA.

Como procedimento metodológico a PA implica na tomada de decisão por parte da escola, sobre o tipo de sociedade e de educação que se quer. Essa decisão, que não pode ser unilateral, individual, precisa ser incorporada ao Projeto Pedagógico da escola e ser assumida por toda a sua comunidade, incluindo-se aí os servidores administrativos, docentes, educandos e comunidade externa.

A decisão sobre o tipo de educação e de sociedade que será defendido no Projeto Pedagógico Escolar é um ato político e como tal, pressupõe a tomada de consciência sobre os pressupostos, princípios e paradigmas que condicionam, orientam e definem as formas de organização e estruturação do sistema social vigente.

Nessa perspectiva, será necessário que a equipe pedagógica conheça as teorias de educação e sociedade, tenha clareza sobre os fins e objetivos da educação e sobre que papel e função social devem cumprir a escola. O capítulo seguinte foi elaborado com a finalidade de ajudar nessa tomada de consciência.

²⁸ Trabalho com Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais. Texto capturado da Internet, endereço www.micks.com.br/aecofaba/pedagogi.htm, em 26/12/2006

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Neste capítulo, a intenção é cumprir com o objetivo específico de pesquisar, sistematizar e apresentar os pressupostos sócio-educacionais requeridos para fundamentar esta proposta de utilização da PA. Nessa perspectiva, busca-se uma fundamentação que permita uma tomada de decisão sobre a interpretação a ser dada para o papel da educação e a função social da escola. Para tanto, parte-se do princípio de que a educação não é um ato neutro do ponto de vista político e que toda ação educativa é impregnada de uma intencionalidade com a finalidade de cumprir determinadas funções no contexto social.

A educação é um fenômeno social presente somente nas sociedades humanas. Só o ser humano, consciente de sua condição histórica, cultural e de seu inacabamento²⁹ é portador dos princípios da educabilidade, ou seja, da capacidade de aprender, agir e refletir sobre a ação. O ser humano é um ser histórico porque diferentemente dos outros animais, tomou consciência de sua temporalidade no mundo, tem noção de presente passado e futuro, tem a capacidade de ação, intervenção, reflexão. O ser humano é cultural porque tem consciência de sua história no mundo, porque cultiva tradições, valores, costumes. O ser humano é completo e inacabado como todos os demais seres vivos, mas tem a capacidade da educabilidade porque se percebe no seu inacabamento, porque tem a necessidade interior de busca do conhecimento, de satisfazer sua curiosidade, de fazer-se na medida em que aprende. Paulo Freire nos ensina:³⁰

“Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento”

Por ser um fenômeno social inerente à presença humana, a educação subentende o estabelecimento de relações e interações entre os membros de uma determinada sociedade, ou agrupamento social formado por seres humanos.

A educação não é um ato solitário, descontextualizado da realidade, alheio às questões sócio-políticas, mas o resultado da troca de informações e da interação entre indivíduos – seres humanos – logo, seres políticos. Nesse sentido, afirma Paulo Freire:³¹

²⁹ NOTA: Paulo Freire nos ensina: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. Ver: *Pedagogia da Autonomia*, 30ª edição. Editora Paz e Terra, 1996. p.50

³⁰ Op. Cit. p. 55

³¹ Op. Cit. p. 53

“Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo”

Por conseguinte, a educação não é neutra, antes é um ato político. A esse respeito vejamos o que nos ensina Paulo Freire: ³²

“Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*”

O ato educativo ao ser implementado está impregnado de uma intenção política, seja essa intenção declarada, proposital e disfarçada, ou inconsciente. A essa intenção vamos chamar de função social da educação.

Desde os primórdios da civilização, ou seja, desde quando o homem passou a se organizar em grupos sociais, a educação vem cumprindo com uma função social específica, cujos propósitos são distintos e cambiantes, variando ao longo do curso da história da aventura humana, segundo as intenções e os pressupostos que dão sustentação e justificam o ato educativo.

Assim, Luckesi (1994) procurando respostas ao questionamento “que sentido pode ser dado à educação, como um todo, dentro da sociedade?”, identificou três grupos de entendimentos sobre o sentido da educação no contexto da sociedade, sintetizando-os na seguinte citação: ³³

“Alguns responderão que a educação é responsável pela direção da sociedade, na medida em que ela é capaz de direcionar a vida social, salvando-a da situação em que se encontra; um segundo grupo entende que a educação reproduz a sociedade como ela está; há um terceiro grupo de pedagogos e teóricos da educação que compreendem a educação como uma instância mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade. Para estes a educação nem salva nem reproduz a sociedade, mas pode e deve servir de meio para a efetivação de uma concepção de sociedade”.

As três concepções de educação, segundo o papel que a mesma deve ter no contexto da sociedade, segundo Luckesi são as seguintes:

- a) Educação como redenção da sociedade;
- b) Educação como reprodução da sociedade;
- c) Educação como transformação da sociedade.

2.1 - A Educação como Redenção da Sociedade

Nas sociedades mais antigas, o processo de socialização (educação) acontecia na medida em que os membros mais velhos passavam às gerações mais novas suas experiências, tradições, costumes e rituais de modo que a preservação daquela sociedade fosse assegurada e repassada de geração para geração.

Essa forma de educar deu origem ao que ficou conhecido como o papel funcionalista da educação, bem como às teorias da reprodução.

³² Op. Cit. p. 98

³³ Luckesi, Cipriano C. Filosofia da educação. São Paulo: córtex Editora, 1994, p. 37

A educação como redenção não coloca em questionamento os valores, condicionantes, pressupostos e regras do contexto social vigente e coloca-se a serviço da manutenção da sociedade cumprindo a função de formação da personalidade e de preparação das novas gerações para a integração ao todo social já existente.

A sociedade, em sua organização, apresenta várias funções cujos princípios, fundamentos, condicionantes e finalidades não são questionadas pelo ato educativo, mas ao contrário, são todas consideradas necessárias e igualmente importantes para a manutenção da mesma, restando à educação cumprir o papel primordial de preparar as novas gerações para assumir essas funções e garantir a continuidade da estrutura social já existente.

O papel funcionalista da educação, ou de redenção da sociedade tem como um de seus mais importantes defensores o sociólogo francês Émile Durkheim, para quem a educação tem sentido na formação social do homem, através da assimilação das normas, regras e valores atinentes aos conhecimentos necessários para a reprodução, conservação e manutenção da sociedade vigente.

Nessa perspectiva, Fauconnet (1955) em estudo realizado sobre a obra de Durkheim apresenta a seguinte definição de educação:³⁴

“A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina”.

Decorre dessa definição o entendimento de que a sociedade enquanto coletividade humana é detentora de normas, valores e funções que devem ser preservadas e para as quais o homem precisa ser preparado, devendo a educação cumprir com este papel de preparação.

Para Durkheim, hoje considerado por muitos como o pai da sociologia da educação, em relação ao indivíduo e ao contexto social existem dois tipos de consciência:³⁵

“Uma que é comum em relação a todo nosso grupo e que, por conseguinte, não nos representa a nós mesmos, mas sim à sociedade que vive e opera em nós; e outra que, ao contrário, só nos representa no que temos de pessoal e característico, naquilo por onde faz de nós um indivíduo.”

Nas palavras de Fauconnet (1955), essas consciências são apresentadas como se em cada indivíduo existissem dois seres:³⁶

“Um constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que se poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de idéias, sentimentos e de hábitos, que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda a espécie. Seu conjunto forma o ser social.”

O papel funcionalista da educação como redenção está em garantir, em cada um dos indivíduos de um mesmo contexto, a constituição desse ser social, ou seja, desenvolver a capacidade de viver em coletividade, segundo as regras do sistema social vigente.

³⁴ FAUCONNET, Paul. Educação e Sociologia. Tradução de Lourenço Filho. Edições melhoramentos, 4ª ed. 1955, p.32

³⁵ SANCHEZ, Antonio Hernandez. Sociologia da educação. Tradução de Gilmar Saint'Clair Ribeiro. Thex editora, Rio de Janeiro, 2001. p. 8

³⁶ FAUCONNET, Paul. Educação e Sociologia. Tradução de Lourenço Filho. Edições melhoramentos, 4ª ed. 1955, p.32

A educação como redenção, compreende a escola como algo que está à parte da sociedade, interferindo de forma absoluta nos destinos do todo social no sentido da legitimação, permanência e continuidade da sociedade vigente. Nessa visão de educação não cabe nenhum tipo de questionamento sobre a forma, ou formas de organização social. A sociedade não precisa mudar, sua forma de estruturação e suas regras são reconhecidas e aceitas sem questionamentos, devendo o homem, através do ato educativo, adaptar-se a essas regras.

2.2 - A Educação como Reprodução da Sociedade

A teoria reprodutivista da educação é assim denominada por que seus teóricos enfatizam em seus trabalhos, ou melhor denunciam, as formas como ocorre na prática educativa, a inculcação e reprodução dos valores, do imaginário ideológico e das condições sociais do capitalismo no interior dos processos educacionais. Ela é reprodutivista porque reproduz e reforça os princípios e pressupostos de sustentação da sociedade capitalista. Tomazi (1997), ao tratar dos autores reprodutivista, afirma que:³⁷

“Com uma grande variedade de posições teóricas, interpretando ou mesclando Marx, Durkheim e Weber, de maneiras diversas, todos os “reprodutivistas” se propõem analisar como, nas sociedades capitalistas, se dá o processo de reprodução das condições sociais, econômicas, políticas e ideológicas através da educação”

Para essa abordagem da educação como reprodução da sociedade vamos usar como referência Althusser³⁸, para quem a educação, apesar de apresentar um potencial transformador, tem de fato o papel de reprodução da sociedade capitalista.

Althusser considerado um pensador estruturalista, fundamenta-se nos trabalhos de Marx e Engels. Para caracterizar a forma de estruturação da sociedade capitalista ele utilizou a metáfora do edifício social, que compreende a sociedade capitalista estruturada em dois grandes níveis: Infra-estrutura e Super-estrutura.

Na base do edifício está a infra-estrutura, onde se localiza o nível econômico e comporta as relações sociais de produção, as forças produtivas e as relações entre burguesia e proletariado advindas da divisão social do trabalho.

No topo do edifício encontra-se a super-estrutura alojando o nível jurídico político e ideológico, comportando as relações jurídico políticas e ideológicas. A super-estrutura é composta pela elite pensante do sistema.

Ambas, infra e super-estrutura se influenciam mutuamente e interagem na formação e manutenção da sociedade capitalista.

Em seus estudos, Althusser dedicou-se à super-estrutura e considerando os aparelhos de estado (polícia, justiça, governo, etc.) identificados por Marx, aos quais chamou de “aparelhos repressivos de estado”, identificou também uma gama de outros aparelhos a que chamou de “aparelhos ideológicos de estado” (igrejas, escolas, família, imprensa, etc.).

Para Althusser a principal diferença entre esses aparelhos, já que ambos têm como propósito final a perpetuação do regime dominante, é que enquanto o aparelho repressivo de estado atua prioritariamente por meios repressivos, ou seja pela força, o aparelho ideológico de estado tem uma ação mais sutil e age prioritariamente no plano das idéias, através da inculcação ideológica dos princípios e pressupostos do regime dominante.

Dentre os vários aparelhos ideológicos de estados, a escola é apontada por Althusser como um dos mais importantes, conforme a citação a seguir:³⁹

³⁷ Tomazi, Nelson Dacio. Sociologia da Educação. São Paulo: Atual, 1997. p.13

³⁸ Althusser, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. Tradução de Joaquim José de M. Ramos. Portugal,. Ed. Prizilya, 1974

³⁹ Op. Cit. P. 60

“Pensamos que o aparelho ideológico de estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico de estado dominante, é o aparelho ideológico escolar”

Na citação acima, o antigo aparelho ideológico mencionado pelo autor refere-se à igreja, que de forma preponderante exercia todo tipo de influência nas sociedades pré-capitalistas. A partir da estruturação e expansão do sistema capitalista e a formalização da escola, esta se transformou no mais importante aparelho ideológico de estado, porque tem o privilégio de submeter aos seus rituais a criança ainda em processo de formação. A citação de Althusser a seguir, transcrita de Sanchez (2001), se justifica pelo papel esclarecedor da mesma:⁴⁰

“A escola reúne as crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e lhes inculca, durante anos, precisamente durante os anos em que a criança é extremamente vulnerável, encurralada entre o aparelho de estado familiar e o aparelho de alistamento da escola, diversas habilidades imersas na ideologia dominante (língua, cálculo, história natural, ciências, literatura), ou melhor, simplesmente, a ideologia dominante em estado puro (moral, instrução pública, filosofia).”

A educação como reprodução, no contexto escolar tem o poder de reproduzir o contexto social vigente “mediante a aprendizagem de algumas habilidades na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que se reproduzem, em sua maioria, as relações de produção, ou seja, as relações de explorados com exploradores, e de exploradores com explorados.”⁴¹

Uma prática educativa orientada na perspectiva da educação como reprodução tende a formar um cidadão alienado que não consegue distinguir, no contexto da realidade concreta, as desigualdades e injustiças sociais inerentes ao contexto social vigente.

2.3 - A Educação como Transformação da Sociedade

A educação como transformação da sociedade, supera a visão otimista e ingênua da educação como redentora e também o pessimismo da educação como reprodução, sendo o ato educativo interpretado como um meio, ao lado de outros meios que podem ser utilizados como instrumentos de luta em busca do processo de mudanças. A educação é entendida como um ato de mediação na busca de um novo projeto social. Nas palavras de Saviani, citado por Libâneo (2005), temos que a educação é:⁴²

“Um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois, como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada. (...) Como atividade mediadora, a educação se situa em face das demais manifestações sociais em termos de ação recíproca. A fim de determinar o tipo de ação exercida pela educação sobre diferentes setores da sociedade, bem como o tipo de ação que sofre das demais forças sociais é preciso, para cada sociedade,

⁴⁰ Sanchez, Op. Cit. p.107

⁴¹ Op. Cit. p. 108

⁴² Demerval Saviani, “Tendências Pedagógicas Contemporâneas”. Citado por Libâneo, J. Carlos, em Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. Edições Loyola, 20ª edição, Rio de Janeiro, 2005, pp. 15 e 16

examinar as manifestações fundamentais e derivadas, as contradições principais e secundárias”

Dissemos que a educação como transformação é um meio, que aliado a outros meios, pode intervir na realidade, em função da busca de concretização de um projeto social. Nesse sentido, confirma-se a premissa de que o ato de educar não é um ato solitário e também fica patente a constatação de que a educação, ou melhor o ato educativo será sempre um ato político, impregnado por uma intencionalidade que dá sentido à sua prática.

Assim, a educação como transformação, mais que um conceito é uma referência direta à qualidade da prática pedagógica e à função social da escola. Ora, quem executa a prática pedagógica e faz com que a escola cumpra a função social a ela destinada, segundo o projeto social e político que representa, de forma assumida, consciente, ou não é o conjunto dos professores e a equipe técnico-pedagógica dessa escola. Dessa forma, é na mediação do processo pedagógico que eles desenvolvem, que se pode aferir se o ato educativo está sendo realizado segundo os princípios da educação como instrumento de transformação. Nesse sentido, nos ensina Paulo Freire:⁴³

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciocidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda”

Depreende-se da força dessa citação, que a função social da escola e o papel a ser cumprido pela educação na implementação do ato pedagógico e nas relações e interações que se estabelecem entre escola e comunidade, são determinados pela postura política com que se assumem os membros da equipe pedagógica dessa escola. Em particular, cabe ao professor refletir e se questionar sobre a qualidade de seu trabalho e a quem está servindo através de sua prática pedagógica.

De uma maneira geral, dependendo da diversidade do contexto escolar e das percepções da equipe pedagógica sobre a realidade, o ato pedagógico poderá estar orientado para qualquer uma das concepções de educação até aqui analisadas.

Para ser transformador o ato educativo deve trazer para o contexto pedagógico as questões do cotidiano inerentes à presença humana no mundo e suas relações / implicações, na perspectiva da desconstrução/reconstrução da realidade.

2.4 - Tendências Pedagógicas

Analisando o contexto da prática pedagógica nas escolas brasileiras, inspirado em trabalho realizado por Saviani⁴⁴ que caracterizou as manifestações pedagógicas identificadas nas práticas dos professores como pedagogia tradicional e pedagogia nova, Libaneo⁴⁵ identificou e classificou as tendências pedagógicas em duas grandes manifestações: Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista. Para cada uma dessas manifestações o autor

⁴³ Paulo Freire. Op. Cit. p.102

⁴⁴ Demerval Saviani. Citado por Libaneo. Op. Cit. p. 20

⁴⁵ José Carlos Libaneo. Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. Edições Loyola, 20ª edição, Rio de Janeiro, 2005, p. 21

estabeleceu uma classificação agrupando várias tendências que no seu entender convergiam para os mesmos “condicionantes sóciopolíticos da escola, conforme transcrição a seguir:

A – Pedagogia Liberal

- 1 – tradicional;
- 2 – renovada progressista;
- 3 – renovada não-diretiva;
- 4 – tecnicista.

B – Pedagogia Progressista

- 1 – libertadora;
- 2 – libertária;
- 3 – crítico-social dos conteúdos.

O autor justifica que o termo “liberal” foi empregado no mesmo sentido em que a doutrina liberal é empregada para justificar o sistema capitalista, “que ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes”.⁴⁶

Por tratar-se de tendência pedagógica própria da sociedade capitalista, as manifestações relacionadas à pedagogia liberal têm em comum a defesa e manutenção do sistema social vigente. A pedagogia liberal reconhece como normal a divisão da sociedade em classes segundo o poder econômico e remete para o indivíduo, através da inculcação ideológica a ilusão dos princípios da liberdade individual e da igualdade de oportunidades para todos, bem como a responsabilidade pela sua ascensão na escala social, ou pelo seu fracasso escolar. Assim, “a pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais.”⁴⁷

A pedagogia liberal guarda uma estreita relação com as funções sociais da escola e da educação como redenção e reprodução.

A pedagogia progressista engloba as tendências pedagógicas que “partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação”⁴⁸, no sentido de superação do sistema social vigente.

Libâneo (2005) afirma que “a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista”. O que não está errado, posto que, o princípio norteador das manifestações pedagógicas que integram a pedagogia progressista aponta na direção do combate direto ao regime capitalista.

No entanto, uma das manifestações, que Libâneo chamou de “pedagogia crítico-social dos conteúdos” merece ser analisada com maior atenção.

2.4.1 – Pedagogia Crítico-social dos conteúdos

As tendências pedagógicas progressistas libertadora e libertária estão mais relacionadas às práticas pedagógicas não formais, realizadas fora do contexto escolar, ou melhor, fora das amarras da educação formal guardando uma estreita ligação com os movimentos políticos e sociais de combate ao autoritarismo e às desigualdades e injustiças sociais inerentes ao regime capitalista.

Sem a exigência de um currículo formal, ou de um programa pré-definido, essas tendências pedagógicas se concretizam através de ações populares que valorizam o processo

⁴⁶ Op. Cit. p. 21

⁴⁷ Op. Cit. p. 21

⁴⁸ Op. Cit. p. 32

de participação grupal, tendo como estratégia a realização de assembléias, debates e a condução do processo de tomada de decisões de forma coletiva, por votação e primam pela “valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia de autogestão pedagógica”,⁴⁹. Por essas características é que as mesmas não se prestam ao contexto da escola formal.

A tendência pedagógica progressista crítico-social dos conteúdos, ou simplesmente pedagogia dos conteúdos, por sua vez, faz um caminho inverso, no sentido de reconhecer a importância da escola como instituição social, que mesmo sendo proposta pela classe dominante, guarda em seu interior a possibilidade de realização de uma prática pedagógica comprometida com os sujeitos do ato educativo.

No contexto da pedagogia crítico-social dos conteúdos a instituição escola é valorizada e vista como parte integrante do todo social, devendo cumprir o papel fundamental de difusão dos conteúdos.

No entanto, essa valorização dos conteúdos não significa a defesa de uma prática pedagógica meramente quantitativa e conteudista, mas sim a defesa da busca de significado para a prática pedagógica e para os conteúdos / conhecimentos que a escola se propõe a ensinar. Essa significação se dá pela vinculação do objeto de estudo com a realidade concreta do educando, ou seja, pela sua contextualização.

Assim, a formalização do ato educativo se dá pela seleção e preparação dos conteúdos, mas, não de qualquer conteúdo, ou de “conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais”.⁵⁰

Ao reconhecer e valorizar a importância dos conteúdos escolares, essa dimensão pedagógica leva em consideração o fato de que, o educando enquanto ser social vive e convive em um contexto de uma realidade concreta. Logo, mesmo sendo o currículo escolar constituído em sua maioria, por conteúdos / conhecimentos de caráter universal, esses devem ser constantemente reavaliados e atualizados face às realidades sociais e as necessidades de contextualização, para que os mesmos ganhem significado. Assim temos que,⁵¹

“embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais. Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social”.

Nesse contexto a questão dos métodos de ensino perde relevância em relação aos conteúdos. Assim, na organização e execução das atividades de ensino não cabem nem a postura tradicional dos métodos que tem no professor a figura central do ato educativo (aquele que sabe) constituindo-se a prática educativa na transmissão do saber, nem a postura dos métodos que remetem essa centralidade para o aluno (aquele que define o que quer aprender), segundo os princípios da descoberta e da livre manifestação das opiniões destes. Nesse sentido, se o objetivo do ato educativo “é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade”.⁵²

Assim, na intermediação do ato pedagógico, o método melhor indicado será aquele que tenha por finalidade assegurar a significação dos conteúdos no qual “o trabalho docente

⁴⁹ Op. Cit. P. 32

⁵⁰ Op. Cit. pp. 38 e 39

⁵¹ Op. Cit. p. 39

⁵² Op. Cit. P.40

relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor”⁵³. Nessa perspectiva, como será visto mais adiante, no capítulo VI que trata do detalhamento da proposta pedagógica para implementação da PA pela UNED Novo Paraíso é que se insere a apresentação da pedagogia de projetos.

Para essa tendência pedagógica o aluno é sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, mas não é independente, o seu envolvimento e sua ação se dão em função de atividades definidas junto com o professor, segundo o objeto de estudo a ser realizado. Por sua vez, o professor não é o centro do ato educativo, mas sua presença e participação são imprescindíveis.

Nesse sentido, a relação professor aluno se dá no sentido de trocas, tendo o professor mais como orientador do processo e o aluno como sujeito da ação. “Mas esse esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno”.⁵⁴

Nessa perspectiva, o currículo escolar deixa de ser somente um documento - o plano de curso e ganha uma dimensão e importância mais ampla, na medida em que passa a levar em consideração não só o aluno como sujeito histórico, que traz consigo uma gama de experiências e conhecimentos, mas também, a comunidade e o ambiente sócio cultural externo e interno da instituição de ensino.

Na pedagogia crítico-social dos conteúdos o ato pedagógico deixa de ser pensado somente para dentro do prédio escolar, a comunidade e o contexto sócio-cultural passam a ganhar importância no planejamento e desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, decorrendo daí que:

- O aluno passa a ser tratado como ser político oriundo de um contexto social concreto, sujeito do seu processo de desenvolvimento e formação, portador de uma experiência de vida que precisa ser valorizada pelo ato educativo;
- Os saberes (conteúdos) não formais adquiridos pelo educando no cotidiano e no mundo do trabalho são valorizados pelo ato educativo e associados aos saberes (conteúdos) formais constantes do currículo oficial, favorecendo a sua contextualização;
- Ao promover essa contextualização a ato educativo dá significado aos conteúdos escolares e essa significação ao ser percebida pelo educando desperta sua motivação para o envolvimento no processo de aquisição de novos conhecimentos;
- O processo de aprendizagem se dá através do envolvimento e participação ativa do educando na realização de ações educativas de levantamento de dados e informações, análise, comparação, interpretação, experimentação e aplicação de conceitos, procedimentos e atitudes.

Como tendência pedagógica que visa a valorização dos conteúdos escolares mediante a sua significação e contextualização com a realidade social concreta e do educando, a pedagogia crítico-social dos conteúdos guarda uma proximidade muito grande em seus postulados e princípios com a função da educação como transformação da sociedade. Ambas valorizam o papel político do ato educativo e reconhecem o aluno como ser político e sujeito do processo de aprendizagem.

Na perspectiva de uma prática pedagógica comprometida com a educação como instrumento de transformação social e com os princípios da pedagogia crítico-social dos conteúdos é que se acredita que a PA pode representar uma boa opção metodológica para a implementação do projeto pedagógico da UNED de Novo Paraíso.

⁵³ Op. cit. p. 40

⁵⁴ Op. Cit. p. 41

A pedagogia crítico-social dos conteúdos enquanto pressuposto fundante de uma prática pedagógica decorrente da aplicação da PA, pode atender também aos pressupostos da educação do campo, uma vez que esta tem por princípio a necessidade de o ato educativo reconhecer a realidade concreta do aluno como ponto de partida para o processo de aprendizagem. Também, sem muito esforço, na busca de valorização, contextualização e significação dos conteúdos escolares essa tendência pedagógica caminha na direção dos pressupostos e princípios da teoria da complexidade, quando tem na realização de ações educativas, a preocupação com o princípio da interdisciplinaridade e quando a equipe pedagógica assume uma postura transdisciplinar de percepção e compreensão da realidade.

2.5 – Pressupostos e Princípios da Educação do Campo

Historicamente, a proposta de educação para o homem do campo sempre foi impregnada por uma visão preconceituosa com relação ao campo.

Nessa perspectiva, a zona rural – o espaço não urbano era entendido como sinônimo de atraso, local onde o desenvolvimento ainda não chegou, sendo visto na ótica de uma visão elitista segundo a qual, o que é bom e desenvolvido está na zona urbana, ou seja é o que está na cidade.

Assim, ser habitante da cidade é sinônimo de ser urbano, socialmente desenvolvido, moderno, enquanto que ser oriundo da zona rural é ser não moderno, atrasado, sem cultura.

Essa visão distorcida e discriminatória sobre a realidade do campo foi assimilada pelos sistemas educacionais e deu origem à concepção de que somente a cultura urbana é a cultura oficial, socialmente aceita e que deve, portanto, ser difundida pelos processos de educação. Decorrente dessa concepção, a proposta de educação para os habitantes da zona rural passou a ser aquela desvinculada de sua realidade, que deveria levar até eles a oportunidade do desenvolvimento, de sair do atraso e de incorporar a cultura urbana.

Essa prática teve como consequência política a negação da cultura do campo e o não reconhecimento do espaço não urbano e de seus habitantes como uma realidade específica com identidade, características e necessidades próprias, por parte da lógica orientadora das políticas educacionais para a população não urbana, ou seja, a chamada educação rural. Assim, as oportunidades educacionais apresentadas para essa população levavam de forma implícita a mensagem para o abandono do campo e o êxodo rural em favor da cidade.

Neste cenário, oriunda dos movimentos sociais e assumida pelo governo, pelo menos no plano da elaboração das políticas públicas, surgiu a Educação do Campo, que antes de ser uma proposta educacional é na sua essência um movimento político, que tem por finalidade se contrapor à visão preconceituosa, elitista e míope, sobre o campo, os espaços não urbanos e seus habitantes, propondo uma nova forma de percepção dessa realidade. Nessa perspectiva, o MEC/SETEC apresenta os seguintes pressupostos para uma política de Educação do Campo:

⁵⁵

1 – A educação como um direito dos povos do campo.

A educação é um direito social e não uma questão de mercado. Nessa perspectiva, “a educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura – a cultura do campo – não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos”.⁵⁶

⁵⁵ BRASIL. MEC/SETEC/ Diretoria de Ensino Médio. Referencias para uma Política Nacional de Educação do Campo. Caderno de Subsídios. Brasília, 2004.

⁵⁶ BRASIL. MEC/SETEC. O. Cit. P. 33

A educação, na sua função social, recria o campo porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença à terra. Assim, “uma política de educação do campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo”.⁵⁷

O campo, em sua extensão, é concebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. Logo, “é essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como lugar do atraso, da não-cultura”.⁵⁸

2 – A existência de um movimento pedagógico e político do campo.

Esse pressuposto implica no reconhecimento dos movimentos sociais em defesa dos habitantes ao campo e a luta por uma educação pública de qualidade para eles, ou seja, a luta pelos seus direitos de cidadão.

3 – A educação como estratégia do desenvolvimento territorial sustentável.

Nessa perspectiva, a educação passa a ser vista como “um vetor estratégico para o desenvolvimento territorial sustentável, é uma força mobilizadora capaz de articular as inovações que se pretendem para a transformação da realidade produtiva, ambiental, política e social”.⁵⁹

A Escola do Campo tem sua identidade 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”.⁶⁰

Segundo o MEC/SETEC,⁶¹ a Educação do Campo se fundamenta nos seguintes princípios pedagógicos:

I - O papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana;

II - A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;

III - O reconhecimento dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem;

IV - O lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos;

V - A educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável;

VI - A autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Não constitui objeto de estudo específico deste trabalho a Educação do Campo. No entanto, a decisão pela inclusão dessas informações se deu em função da pertinência e proximidade que existe entre a concepção e os princípios pedagógicos da Educação do Campo com a perspectiva de uma educação pautada na função social da escola como agência de transformação social e da concepção da pedagogia crítico social dos conteúdos. Pressupostos esses defendidos neste trabalho, como fundamentos da PA enquanto proposta para implementação do Projeto Pedagógico da UNED.

Espera-se que, mesmo sendo poucas, essas informações sobre a Educação do Campo possam ser suficientes para despertar, na equipe pedagógica da UNED o interesse pelo

⁵⁷ Idem, Idem. P. 33

⁵⁸ Idem, Idem. P. 33

⁵⁹ Idem, Idem, p. 34

⁶⁰ CNE/CEB Resolução ? 1/02. Art. 2º, Parágrafo Único. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

⁶¹ BRASIL. MEC/SETEC/ Diretoria de Ensino Médio. Referencias para uma Política Nacional de Educação do Campo. Caderno de Subsídios. Brasília, 2004.

aprofundamento de estudos, visando a incorporação dos princípios da Educação do Campo na sua prática pedagógica, por ser a UNED, efetivamente uma escola que está situada no campo e com a missão de atender ao homem do campo.

CAPÍTULO III

INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA COMPLEXIDADE

Tema instigador e novo no campo da educação foi trazido para o contexto deste trabalho em função de seus pressupostos e princípios que se coadunam com a perspectiva de uma prática educativa cujo comprometimento político seja com a formação cidadã e que possibilite ao educando a tomada de consciência sobre sua condição no mundo, sobre os efeitos da ação humana no planeta e desperte nele a necessidade de construção de uma nova visão, ou forma de ver o mundo e de interagir com o ambiente. Nessa perspectiva, os conceitos e pressupostos da teoria da complexidade guardam uma proximidade com a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

3.1 – O Paradigma da Complexidade

Decorrente da evolução do conhecimento científico, em especial no campo da física com a descoberta do átomo e das partículas subatômicas, mas também no campo da biologia e em outras ciências sociais, vem surgindo um novo paradigma para interpretação da realidade.

Esse paradigma sustenta-se nos sintomas de esgotamento do paradigma anterior / atual e na sua insuficiência para explicar o mundo e a realidade, frente aos avanços da ciência e às novas descobertas científicas.

O paradigma da complexidade cresce e se fortalece na medida em que ficam mais evidente as limitações e incongruências da base de sustentação do paradigma da modernidade ou cartesiano⁶², que concebeu a visão de mundo como se fosse uma máquina, de homem como senhor da natureza e emprestou ao modelo de produção capitalista taylorista / fordista o pressuposto de que os recursos naturais são inesgotáveis. Esse novo paradigma já provou na física e na biologia que a realidade é complexa, não é linear e que os conhecimentos, as ciências e os fenômenos da natureza não são indiferentes, mas que coexistem num sistema de interdependência, articulação e intercomplementaridade. Assim, nenhuma área do conhecimento é completa e suficiente para explicar a si mesmo, como também, na natureza, os fenômenos naturais guardam uma estreita relação entre si, tecendo uma verdadeira “teia da vida” em que o desequilíbrio em um dos elementos implica no desequilíbrio também dos demais.

Os atuais níveis de poluição, os desequilíbrios ecológicos e os níveis de degradação ambiental que comprometem a continuidade da vida no planeta, provocados pela ação do

⁶² NOTA: Para uma explicação sobre a evolução do pensamento científico, a construção do paradigma Cartesiano e o contexto do debate atual sobre o surgimento do paradigma da complexidade, recomenda-se a leitura do livro PONTO DE MUTAÇÃO de Fritjof Capra, editora Cultrix, São Paulo, 2006.

homem na natureza segundo os pressupostos do paradigma da modernidade, por si só são provas suficientes de suas limitações e esgotamento.

O paradigma da modernidade, além de ter se constituído na base para a estruturação e desenvolvimento da ciência, é também o modelo inspirador da estrutura social ocidental vigente, da organização do sistema de produção capitalista e porque não dizer, inspirador das concepções de educação com as funções de redenção e reprodução da sociedade.

O novo paradigma que vem se constituindo exige uma reforma no pensamento e uma mente aberta para poder se libertar das amarras do cartesianismo e perceber a complexidade com que a vida se nos apresenta.

Para Morin (2005), “existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes.”⁶³ No entanto, a forma fragmentada e disciplinar de ver a realidade que impera no paradigma cartesiano impede que se tenha clareza dessas articulações e interações.

Para Capra (2006), “a partir das mudanças revolucionárias em nossos conceitos de realidade ocasionados pela física moderna, uma nova e consistente visão de mundo começa a surgir. Essa visão não é compartilhada por toda a comunidade científica, mas está sendo discutida e elaborada por muitos físicos eminentes cujo interesse em sua ciência supera os aspectos de suas pesquisas.” E prossegue: “Em contraste com a concepção mecanicista cartesiana, a visão de mundo que está surgindo a partir da física moderna pode caracterizar-se por palavras como orgânica, holística e ecológica.”⁶⁴

Não se pode dizer, ainda, que o paradigma da complexidade já se apresenta totalmente definido. No entanto, frente aos desequilíbrios ambientais, aos atuais níveis de degradação da natureza, aos altos índices de poluição e tantos outros danos provocados pela ação do homem na natureza, as injustiças e desigualdades sociais decorrentes da interação do homem com o seu meio e o contexto social sob os auspícios do paradigma da modernidade, torna-se evidente e incontestável a sua superação e sua insuficiência para explicar a realidade e orientar os destinos do homem e sua interação com a natureza.

Assim, uma nova realidade se impõe, baseada principalmente na descoberta da inter-relação e interdependência que existe entre os fenômenos da natureza, sejam eles físicos, biológicos, psicológicos, sociais ou culturais.

Entender essa nova forma de perceber o mundo e de nele se perceber é um desafio para todos e em particular para o homem do campo, cuja prática cotidiana da lida pela sobrevivência, tem suas bases de referência nos princípios fundantes do sistema de produção capitalista espelhado no cartesianismo (muito embora ele não tenha sequer noção do que se trata). A forma predatória como ele age e interage com o ambiente, portando-se como ‘senhor’ da natureza destruindo, depredando e explorando os recursos naturais até a exaustão, extraindo da terra e da floresta os meios para produzir o seu sustento e os recursos necessários à sua sobrevivência, precisa ser confrontada com os princípios da complexidade, não só na questão acadêmica do fundamento científico e filosófico, mas principalmente na forma de percepção de sua ação prática e no ‘modus operandi’ de sua interação com o ambiente e com a natureza.

Em um contexto mais acadêmico, essa nova forma de ver o mundo transcende e vai além das atuais fronteiras disciplinares e conceituais. Segundo Capra (2006),

⁶³ MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 14

⁶⁴ CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 72

“não existe, no presente momento, uma estrutura bem estabelecida, conceitual ou institucional, que acomode a formulação do novo paradigma, mas as linhas mestras de tal estrutura já estão sendo formuladas por muitos indivíduos, comunidades e organizações que estão desenvolvendo novas formas de pensamentos e que se estabelecem de acordo com novos princípios.”⁶⁵

Na constituição desse novo paradigma, não se trata de negar a existência das disciplinas, ou a importância que o conhecimento disciplinar teve para o desenvolvimento da ciência, como afirma Morin (2005),

“a fecundidade da disciplinaridade na história da ciência não tem que ser demonstrada: de um lado, a disciplinaridade delimita um domínio de competência sem o qual o conhecimento tornar-se-ia fluído e vago; de outro, ela desvenda, extrai ou constrói um ‘objeto’ digno de interesse para o estudo científico.”⁶⁶

No entanto, é no limiar do conhecimento disciplinar, ou na incapacidade do mesmo perceber as ligações, inter-relações e articulações entre os conhecimentos e saberes que reside a necessidade de um novo paradigma. Nesse sentido, voltamos a Morin (2005),

“a instituição disciplinar acarreta, simultaneamente, um risco de hiperespecialização do investigador e um risco de ‘coisificação’ do objeto estudado, percebido como uma coisa em si, correndo-se o risco de esquecer que o objeto é extraído ou construído. As ligações e solidariedades deste objeto com outros objetos tratados por outras disciplinas passam a ser negligenciados, assim como as ligações e solidariedades deste objeto com o universo do qual faz parte.”⁶⁷

Assim, é no bojo dessa nova teoria e na constituição desse novo paradigma, visando potencializar a ligação, articulação e interação que existe entre os saberes e os fenômenos da natureza que a proposta da transdisciplinaridade surge como um esforço cognitivo na busca de uma nova forma de interpretação da realidade.

Como ponto de partida para uma abordagem transdisciplinar é necessário que se defina e estabeleça a distinção entre alguns termos que, de forma inadvertida são com bastante frequência tratados como sinônimos, ou utilizados para significar uma mesma coisa. São eles: disciplinaridade; poli, pluri, ou multidisciplinaridade; interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

3.2 – Disciplina / Disciplinaridade

O advento da disciplina se deu como já visto, a partir da constituição do paradigma da modernidade, mecanicista, cartesiano.

Disciplina é um termo polissêmico e dicotômico. Seu emprego pode significar sentidos diferentes quando relacionado ao conhecimento: O termo disciplina pressupõe pelo menos dois enfoques, um epistemológico e outro pedagógico.⁶⁸

No enfoque epistemológico o termo disciplina é empregado para identificar uma área, ou ramo do conhecimento, ou uma ciência. Como ciência, ela corresponde “a um saber especializado, ordenado e profundo, que permite ao homem o conhecimento da realidade, a

⁶⁵ Idem, Idem. P. 259

⁶⁶ MORIN, Edgar. Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios; Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (orgs.). 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.40

⁶⁷ Op. Cit. p. 40

⁶⁸ LUCK, Heloisa. Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994. p. 37

partir de especializações, ao mesmo tempo em que deixa de levar em consideração o todo de que faz parte.”⁶⁹

A crítica ao conhecimento científico de forma disciplinar é no sentido da fragmentação do mesmo. Na medida em que permite grandes avanços científicos e aprofunda o conhecimento especializado, o paradigma disciplinar da ciência constrói um verdadeiro mosaico de conhecimentos sem, no entanto, demonstrar muita preocupação com as ligações e articulações entre eles e deles com o todo. Dessa forma, a ciência avança com conhecimentos justapostos e sem preocupação com a articulação e interação entre os saberes.

O método científico estruturado segundo o paradigma cartesiano foi e continua sendo muito importante para a evolução do pensamento científico e as grandes descobertas que permitiram o avanço do conhecimento. Esse método tem por princípio a busca da verdade absoluta baseado na visão mecanicista do mundo e em modelo matemático (o que não pode ser mensurado, testado, ou quantificado não existe). O método investigativo na busca da verdade recomenda a divisão (disciplinarização) e fragmentação do todo a ser investigado em tantas partes, quantas forem possíveis e necessárias para serem observadas, testadas, analisadas e quantificadas de modo a permitir as conclusões sobre o conhecimento produzido a cerca da parte do todo/objeto estudado. No entanto, a limitação desse paradigma está na falta de preocupação, após o conhecimento produzido, com o reconhecimento, identificação e constatação da necessidade de religamento entre as partes do todo/objeto; na ausência de busca de articulação e complementação entre os conhecimentos produzidos no estudo das diversas partes que compõem esse todo/objeto e de sua interdependência na perspectiva de uma visão abrangente e complexa do todo/objeto; bem como de sua articulação, interdependência e interação com outros todos/objetos que compõem a realidade.

Se o olhar microscópico do paradigma cartesiano sobre as partes que compõem o todo está correto e é necessário para a evolução da ciência e do conhecimento, falta ao mesmo garantir a inversão do foco na perspectiva de “olhar de volta” para o todo, após o novo conhecimento produzido. É nesse sentido que o método cartesiano perde a visão do todo, ou de conjunto e privilegia o recorte do estudo e da realidade.

No enfoque pedagógico o termo disciplina remete o entendimento para a organização do currículo e representa uma determinada atividade de ensino – um conjunto de conhecimentos e conteúdos, agrupados em torno de um componente curricular, em função de uma dada especialidade. Também, pode ser usado para significar atitudes, comportamentos – o código de condutas permitido.

No enfoque pedagógico o conhecimento disciplinar “é submetido novamente ao tratamento metodológico analítico, linear e atomizador, agora com o objetivo de facilitar a sua apreensão pelos estudantes.”⁷⁰ Para Luck (1994), esse procedimento didático promove “no contexto escolar, mediante raciocínio lógico formal, caracterizado pela linearidade e atomização, já agora maior do que fora produzida, um mais acentuado distanciamento do conhecimento, em relação à realidade de que emerge.”⁷¹

Nessa perspectiva, não se desconhece a importância da organização do currículo escolar de forma disciplinar. O que precisa ser garantido do ponto de vista pedagógico é a utilização de procedimentos metodológicos que tenham por finalidade ajudar o educando a promover a articulação e religação entre os conhecimentos disciplinares e a perceber a complexidade com que a realidade se apresenta.

Referindo-se ao contexto da educação, Morin (2005) define disciplina como “uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão

⁶⁹ Op. Cit. p. 38

⁷⁰ Op. Cit. p. 38

⁷¹ Op. Cit. p. 39

e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem,” e afirma também, que a “organização disciplinar instituiu-se no século XIX, principalmente com a formação das universidades modernas e, depois, desenvolveu-se no século XX, com o progresso da pesquisa científica.”⁷²

Hoje o pensamento disciplinar no mundo ocidental é predominante seja no sentido epistemológico junto à comunidade científica, ou pedagógico no contexto educacional, sendo também utilizado em outros contextos como o econômico e sociocultural.

3.3 – Poli, Pluri, Multidisciplinaridade.

Estes termos, devido ao caráter polissêmico e à fluidez, segundo Morin (2005) ainda não foram devidamente definidos. No entanto, ele nos afirma que “a polidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas em torno de um projeto ou de um objeto que lhes é comum.” Nesse contexto, continua o autor, “as disciplinas são chamadas para colaborar com ele, assim como técnicos especialistas são convocados para resolver esse ou aquele problema.”⁷³

Depreende-se dessa afirmativa que o termo polidisciplinar, assim como os outros, podem ser usados para caracterizar um conjunto de disciplinas que são reunidas em torno de um mesmo assunto, ou tema, ou objeto. Cada uma cuidando especificamente de sua área de especialidade. Esses termos conceitualmente podem ser considerados como sinônimos. No entanto, o emprego dos mesmos para significar uma ação, ou para caracterizar uma determinada situação não pode se dar no mesmo sentido com que se emprega o termo interdisciplinaridade.

3.4 – Interdisciplinaridade.

Para uma abordagem interdisciplinar é necessário que o assunto, ou ação em questão leve em consideração um contexto disciplinar. A interdisciplinaridade pressupõe a existência de pelo menos duas disciplinas que vislumbram elos e interfaces de comunicação, interação e complementaridade entre elas.

Assim, “a perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela.”⁷⁴ No entanto, tal qual a disciplinaridade, a interdisciplinaridade também pode ser aplicada com perspectivas de intencionalidades diferentes, com pelo menos duas visões / intenções distintas: Uma voltada para a tendência epistemológica, no campo das ciências para fins de pesquisa e outra com tendência mais instrumental.

A interdisciplinaridade utilizada na perspectiva epistemológica de pesquisa tem como propósito “a edificação de uma síntese conceitual ou acadêmica do fato.” Tem por objetivo “constituir um quadro conceitual global que poderia, numa ótica de integração, unificar todo o saber científico.”⁷⁵

Poder-se-ia dizer que nesse sentido, a interdisciplinaridade representa o embrião para o movimento da transdisciplinaridade, uma vez que remete a ação para a superação dos limites disciplinares do conhecimento.

⁷² MORIN, Edgar. Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios; Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (orgs.). 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.39

⁷³ Op. Cit. p. 50

⁷⁴ FAZENDA, Ivanir C. A. Didática e Interdisciplinaridade. São Paulo: Papirus, 9ª ed.. 2005. p. 47

⁷⁵ Op. Cit. p. 49

Na perspectiva instrumental, a interdisciplinaridade tem por objetivo “resolver problemas da existência cotidiana com base em práticas particulares.” Pode ser entendida como um “recurso a um saber diretamente útil (funcional) e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos, aos anseios da sociedade.”⁷⁶ Nessa acepção, a interdisciplinaridade assume uma função mais política, no sentido da articulação de saberes para um determinado fim.

Para definir o significado do termo interdisciplinaridade Morin (2005) utiliza a seguinte explicação:

“A interdisciplinaridade pode significar que diferentes disciplinas encontram-se reunidas como diferentes nações o fazem na ONU, sem, entretanto poder fazer outra coisa senão afirmar cada uma seus próprios direitos e suas próprias soberanias em relação às exigências do vizinho. Ela pode também querer dizer troca e cooperação e, desse modo, transformar-se em algo orgânico.”⁷⁷

Na primeira acepção da definição acima teríamos a mesma situação da polidisciplinaridade, ou seja, o agrupamento de disciplinas em torno de um objeto de estudos, mas sem interações entre elas. Na segunda metade já se vislumbra a busca e a intenção de se estabelecer relações e buscar interfaces comuns entre as disciplinas. Podemos nos ariscar a dizer mais uma vez que, a interdisciplinaridade, na perspectiva de busca de ligação e interação entre as disciplinas e os saberes, é o embrião que evoluiu para o princípio da transdisciplinaridade.

No processo de ensino aprendizagem é necessário o reconhecimento pedagógico da existência da teia de conhecimentos e saberes. O conhecimento se constrói a partir de experiências vivenciadas e da relação / interação entre os saberes. Nesse sentido, recorre-se ao conceito de competência⁷⁸ presente nas diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de nível médio, que remete para o entendimento de que os saberes se inter-relacionam e se articulam.

Não há saber desprovido de relação com outros saberes. Nesse sentido, o parecer CNE/CEB 15/99 afirma que “o conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos.”⁷⁹

A interdisciplinaridade, proposta como um dos princípios pedagógicos norteadores da prática educativa nessa perspectiva, constitui-se na passagem do pensamento pedagógico para a transdisciplinaridade.

3.5 – Transdisciplinaridade

Para Morin (2005), “a transdisciplinaridade se caracteriza geralmente por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, por vezes com tal virulência que as coloca em transe.”⁸⁰

O pensamento transdisciplinar é uma nova forma de ver e perceber o mundo em sua complexidade. Uma atitude transdisciplinar é aquela que ao tratar o objeto de estudo, leva o

⁷⁶ Idem, Idem. p. 49

⁷⁷ MORIN, Edgar. Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios; Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (orgs.). 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.p. 50

⁷⁸ NOTA: refere-se ao conceito de competência segundo o Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução 04/99, que definem competência como a capacidade de reconhecer, mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, conceitos e habilidades em função de um fazer específico.

⁷⁹ Parecer CNE/CEB 15/99

⁸⁰ Op. Cit. p. 51

sujeito da ação a fazê-lo, levando em consideração também, o ambiente, as relações, articulações e interações que este estabelece com os outros objetos que compõem o nicho no qual o mesmo está inserido. Ser transdisciplinar é perceber que a natureza e também o ser humano, assim como todos os seres são constituídos de complexidade e que os fenômenos não são independentes, que existe uma interdependência e uma relação de troca, de complementaridade entre os elementos que integram o todo em que está inserido o objeto de estudos e que esse todo interage com outros, constituindo uma rede, ou teia de informações, conhecimentos, vida.

Para Santos (2005), “a transdisciplinaridade é a busca do sentido da vida através de relações entre os diversos saberes (ciências exatas, humanas e artes) numa democracia cognitiva. Nenhum saber é mais importante do que o outro. Todos são igualmente importantes.” E complementa: “a transdisciplinaridade é uma nova abordagem científica e cultural, uma nova forma de ver e entender a natureza, a vida e a humanidade. Ela busca a unidade do conhecimento para encontrar um sentido para a existência do Universo, da vida e da espécie humana.”⁸¹

Não dá para falar em transdisciplinaridade sem levar em consideração a teoria da complexidade. Segundo Antonio (2002), “a concepção transdisciplinar não se limita apenas ao conhecimento, mas se revela numa nova compreensão da natureza e do homem”.⁸² Para esse autor, a transdisciplinaridade fundamenta-se em três elementos: A complexidade, a lógica trinária e a multidimensionalidade do mundo.

a) Envolve a complexidade, “por não reduzir o conhecimento ao método cartesiano, ao princípio analítico, de dividir e dissociar, em busca do elemento e da relação simples”.⁸³

Por ser complexa ela busca, transcender o esfacelamento do saber, próprio da visão disciplinar. Leva em consideração a reciprocidade nas relações entre a parte e o todo e vice versa, potencializando a necessidade de “religar, contextualizar e recontextualizar” os saberes.

Para Santos (2005) é necessário reconhecer a complexidade intrínseca aos fenômenos, uma vez que, “a vida se manifesta na complexidade das relações que são estudadas separadamente pelas ciências, ciências exatas, biológicas e humanas. A interdependência é um princípio que sustenta a vida nesse planeta. Negar a interdependência entre ciência e cultura significa negar o sujeito, desvanecendo o sentido da vida.”

b) Envolve a lógica trinária, “porque transcende a lógica binária do *isso ou aquilo*, reconhecendo o *isso e o aquilo*: ou seja, o terceiro termo incluído.”⁸⁴

A lógica do terceiro termo incluído vai além das limitações da lógica da dialética do “é ou não é”, do “sim ou não”. Existe uma terceira opção. Pode ser sim e não ao mesmo tempo. Por isso, a transdisciplinaridade constitui-se em um sistema aberto.

Para Santos (2005) a lógica aristotélica “justifica a exclusão do diferente, dando lugar ao fundamentalismo, ao racismo e ao cientificismo”. Isso porque só apresenta duas alternativas. A lógica da transdisciplinaridade vai além como já constatado na física quântica e na biologia. A “transdisciplinaridade transgride as fronteiras epistemológicas de cada ciência disciplinar e constrói um novo conhecimento “através” das ciências, um conhecimento integrado em função da humanidade”.⁸⁵

⁸¹ SANTOS, Akiko. O que é Transdisciplinaridade. Texto publicado no periódico Rural Semanal, da UFRRJ, I parte de 22 a 28/08 e II parte de 29/08 a 04/09 de 2005. Disponível na Internet, sitio de busca Google.

⁸² ANTONIO, Severino. Educação e Transdisciplinaridade: Crise e Encantamento da Aprendizagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 61

⁸³ Op. Cit. p. 61

⁸⁴ Op. Cit. p. 62

⁸⁵ SANTOS, Akiko. O que é Transdisciplinaridade. Texto publicado no periódico Rural Semanal, da UFRRJ, I parte de 22 a 28/08 e II parte de 29/08 a 04/09 de 2005. Disponível na Internet, sitio de busca Google.

Nos dizeres de Basarab, citado por Santos (2005) “a transdisciplinaridade está “entre”, “através” e “além” das disciplinas”.

c) Inclui a multidimensionalidade do mundo, porque “a realidade tem muitas dimensões, diferentes níveis, diversos campos, com lógicas específicas. À realidade multidimensional corresponde o sujeito multirreferencial, de diferentes intencionalidades”.⁸⁶

Para Santos (2005), “a transdisciplinaridade é a tentativa de construção de uma conceituação multidimensional, considerando vários níveis de realidade. A vida existe na relação com o meio ambiente, com o todo”.⁸⁷

Em conclusão a esse capítulo entendemos que a transdisciplinaridade mais que uma teoria é uma atitude, que não nega a importância da aplicação do método científico para o avanço da ciência e do conhecimento.

Uma atitude que ao ser assumida leva ao reconhecimento e valorização da importância do método científico pautado no paradigma cartesiano, mas o faz com uma postura pedagógica de atenção também para as múltiplas dimensões que compõem a realidade. Uma atitude, portanto, que favoreça a identificação da especificidade e diversidade dos conhecimentos produzidos e que leve ao reconhecimento das possibilidades de articulação, interação, complementação, ou negação entre eles.

O pensamento transdisciplinar, ou uma atitude transdisciplinar requer uma nova forma de ver a realidade, como não fragmentada e contextualizada; uma postura ética de respeito ao ambiente, aos seres vivos e à própria vida; e uma mente aberta na percepção e análise dos fenômenos, transgredindo as limitações do paradigma cartesiano.

Nessa perspectiva, o pensamento transdisciplinar, síntese acadêmica do paradigma da complexidade precisa ganhar espaço no contexto escolar, constituir-se em base de orientação para o pensar pedagógico e para a estruturação e execução das atividades de ensino.

Nesse contexto, o pensamento transdisciplinar se constitui em um dos pressupostos embasadores da proposta da PA como recurso metodológico para a implementação do projeto pedagógico da UNED.

⁸⁶ ANTONIO, Severino. Educação e Transdisciplinaridade: Crise e Encantamento da Aprendizagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 62

⁸⁷ SANTOS, Akiko. O que é Transdisciplinaridade. Texto publicado no periódico Rural Semanal, da UFRRJ, I parte de 22 a 28/08 e II parte de 29/08 a 04/09 de 2005. Disponível na Internet, sitio de busca Google.

CAPÍTULO IV

AGRICULTURA FAMILIAR E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Este capítulo tem por finalidade contextualizar os conceitos de agricultura familiar e desenvolvimento sustentável segundo os objetivos e finalidades deste trabalho, na perspectiva de uma abordagem focada na realidade concreta da população residente na área de abrangência da UNED de Novo Paraíso.

Para situar essa realidade, há que se levar em conta que se trata de um contexto histórico concreto, recorte de um contexto mais amplo. Estamos, portanto, falando de uma comunidade rural, pobre, originária do fluxo migratório ocorrido nas décadas de 70 e 80 estimulado pelo governo em cumprimento a uma política de abertura de novas fronteiras agrícolas na Amazônia e no então Território Federal de Roraima.⁸⁸

Parte integrante da sociedade brasileira regida, portanto, sob os auspícios do regime capitalista, esta comunidade está localizada no interior, região sul do estado de Roraima e se constitui de pequenos proprietários rurais assentados em projetos de colonização organizados pelo INCRA e/ou pelo governo do estado. Apesar de não possuírem o título definitivo de suas terras, não se enquadram na categoria de posseiros e são considerados proprietários de seus lotes cujo tamanho varia entre 50 a 200 hectares. Nesses lotes, constroem seus casebres (foto 02) e neles residem, em geral com um alto índice de desagregação familiar. Posto que, em muitas situações, para poder garantir o estudo dos filhos, eles mandam suas mulheres e filhos para os centros urbanos e permanecem sozinhos em seus lotes. Essa comunidade sobrevive basicamente do uso da terra com a prática da agricultura de subsistência e da exploração dos recursos naturais, inclusive da floresta. De uma maneira geral, vive o cotidiano de uma luta constante pela sobrevivência em um contexto sócio-político competitivo e desfavorável, que não leva em consideração a precariedade de suas condições de existência, trabalho, competitividade e produtividade.

⁸⁸ NOTA: Esse movimento ocorreu no embalo dos pressupostos da revolução verde, política oficial do governo federal, que teve por finalidade promover o desenvolvimento do campo, na perspectiva da agricultura extensiva, da monocultura e da industrialização do processo produtivo.

Nesse cenário, a presença do poder público se deu primeiramente através da distribuição dos lotes, sob a orientação do governo do estado, ou do governo federal através do INCRA e a partir de então, ocorre de forma esporádica através de ações descontínuas do estado na recuperação das estradas vicinais, vias de acesso aos lotes; na área da educação com a implantação de “escolas isoladas” que funcionam com o ensino fundamental, muitas delas em salas multisseriadas; e através do IBAMA, na proibição das queimadas e desmatamento que se por um lado visa a proteção do meio ambiente, por outro acabam por impor limitações à ação desses agricultores, sem apontar alternativas para a sua sobrevivência e permanência no lote.

Não há por parte do poder público, a definição de uma política que tenha por finalidade desenvolver programas de apoio, ou de extensão rural visando prestar assistência técnica a essa comunidade, apesar de alguns proprietários serem beneficiados com um pequeno financiamento, cujo valor varia entre dois mil e cinco mil reais, financiados pelo governo federal através do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) administrado pelo banco do Brasil.

Foto 02: Residência típica da região

Esses agricultores para sobreviverem contam basicamente com a força de trabalho familiar. O sistema de produção é artesanal e a prática que desenvolvem está centrada na exploração da floresta com a venda de madeira e no uso da terra mediante a derrubada da mata para “fazer a roça”, sem levar em consideração as preocupações com a degradação ambiental, ou com a preservação e exploração racional da terra e dos recursos naturais. A produção de grãos fica no limiar da subsistência e não raro, essa comunidade vive a ilusão da fazenda para criação de gado bovino, o que os leva a substituir, nas áreas desmatadas, o cultivo da lavoura pela plantação de capim. Como não dispõem dos recursos necessários para a estruturação da fazenda, acabam tendo como consequência, na maioria dos casos, ficando sem a produção agrícola e sem o gado. Então, essa dura realidade força-os a se deslocarem para os centros urbanos abandonando seus lotes.

É nesse contexto, que queremos inserir os conceitos de agricultura familiar e de desenvolvimento sustentável, não como “a tábua de salvação” para essa comunidade, posto que essa realidade apresenta uma complexidade que passa a exigir, para superação das dificuldades e a melhoria da qualidade de vida de seus membros, uma nova postura com relação aos processos de intervenção e interação com a natureza; outras formas de presença do estado; e a definição de políticas públicas capazes de encarar de forma efetiva a necessidade de superação das limitações impostas pelos atuais padrões de referência da matriz do processo produtivo na atenção a essa comunidade e na valorização do pequeno produtor rural.

O que queremos com essa proposta é ocupar um espaço pedagógico nessa realidade através da incorporação dos conceitos de agricultura familiar e de desenvolvimento sustentável como premissas norteadoras para a ação da UNED Novo Paraíso enquanto instituição pública, federal, na oferta de oportunidades de formação profissional para essa comunidade tendo como recurso metodológico para implementação de suas propostas a PA.

Parte-se do pressuposto de que se os conceitos de agricultura familiar e desenvolvimento sustentável forem entendidos em sua extensão e mesmo levando-se em consideração suas limitações, forem aceitos como princípios orientadores do processo de intervenção dessa comunidade na natureza. Então será possível para a UNED através da PA,



implementar um processo de formação profissional que leve o aluno a desenvolver e constituir os conhecimentos necessários para sua intervenção/interação de forma consciente e responsável na natureza, de modo a tornar seu lote produtivo mediante o uso racional de técnicas apropriadas, sem desprezar os cuidados essenciais com a preservação do meio ambiente, garantindo tanto a sua sustentabilidade e sobrevivência, quanto a preservação dos ecossistemas e a permanência das condições saudáveis de existência para as gerações futuras.

Nessa perspectiva, passamos a esclarecer os conceitos, entendimento e sentidos segundo os quais recorreremos à agricultura familiar e ao desenvolvimento sustentável.

4.1 – Desenvolvimento Sustentável

Para os fins deste trabalho, a expressão desenvolvimento sustentável será empregada, assumindo que ela tem como principal premissa, o “reconhecimento da “insustentabilidade” ou inadequação econômica, social e ambiental do atual padrão de desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Esta noção nasce da compreensão da finitude dos recursos naturais e das injustiças sociais provocadas pelo modelo de desenvolvimento vigente na maioria dos países”.⁸⁹

Falamos aqui, das limitações e incongruências do atual modelo de desenvolvimento pautado no paradigma da modernidade, ou cartesiano que difundiu o pressuposto segundo o qual os recursos naturais são inesgotáveis e a intervenção do homem na natureza pode ocorrer no sentido de explorar, retirar, transformar, enfim dispor ao seu bel prazer desses recursos visando o aumento da produtividade e conseqüentemente o acúmulo do capital, sem se preocupar com os efeitos de suas ações para o meio ambiente, o comprometimento dos ecossistemas e do próprio futuro para o conjunto da população humana. Essa premissa orientou a estruturação do sistema de produção taylorista / fordista, base organizacional do sistema de industrialização e produção capitalista que tem na exploração do homem pelo homem e na utilização e transformação dos recursos naturais a sua principal matriz energética.

Os desequilíbrios ambientais, econômicos e sociais que esse modelo de desenvolvimento predatório provocou entre comunidades, regiões e países, bem como os altos índices de poluição e degradação ambiental aliados à perspectiva de extinção e esgotamento dos recursos naturais, fizeram com que a comunidade científica e os organismos internacionais passassem a questionar esse modelo de desenvolvimento e voltar suas atenções para a elaboração de um novo paradigma de desenvolvimento contemplando novos conceitos e novas formas de intervenção / interação homem - natureza.

Esse novo paradigma, pautado no princípio da complexidade da natureza e da própria vida inaugura uma nova forma de percepção da presença humana no mundo, com padrões novos de referência para a interação entre o homem e a natureza. Leva em consideração a limitação e o esgotamento dos recursos naturais, a diversidade dos ecossistemas, as desigualdades e injustiças sociais e as condições do meio ambiente como elementos importantes a serem observados no processo de interação com a natureza e produção dos meios de existência humana. Nessa perspectiva, os recursos naturais devem ser usados, mas ao mesmo tempo, passam a exigir cuidados especiais de modo que ao lado da produtividade possa ter também a sustentabilidade, ou seja, a garantia da preservação das condições ambientais que assegurem a sobrevivência das gerações futuras.

⁸⁹ Becker, Dinizar F. Org. Desenvolvimento Sustentável: necessidade e/ ou possibilidade?. 4ª Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002, P.24

Para Buarque (2006), “o conceito de desenvolvimento sustentável resulta do amadurecimento das consciências e do conhecimento dos problemas sociais e ambientais e das disputas diplomáticas, mas também de várias formulações acadêmicas e técnicas que surgem durante as três últimas décadas com críticas ao economicismo e defesa do respeito ao meio ambiente e às culturas.”⁹⁰

A expressão desenvolvimento sustentável evoca interpretações diversas e pode ser considerada como um conceito ainda em fase de amadurecimento. Por essa razão, é necessário clareza sobre o sentido e a intenção no uso do mesmo. Becker (2002), afirma que “a noção de desenvolvimento sustentável vem sendo utilizada como portadora de um novo projeto para a sociedade, capaz de garantir, no presente e no futuro, a sobrevivência dos grupos sociais e da natureza.”⁹¹

No entanto, essa noção vem gradativamente sendo apropriada por grupos com interesses diversos, sendo amplamente divulgada e “inaugurando uma via alternativa onde transitam diferentes grupos sociais e de interesse como, por exemplo, políticos, profissionais dos setores público e privado, ecologistas, economistas, agências financeiras multilaterais, grandes empresas, etc.”⁹²

Nesse emaranhado de interesses o conceito de desenvolvimento sustentável, por ser novo e considerado moderno, pode ser empregado para justificar ações por vezes contraditórias, ou para disfarçar a continuidade do sistema produtivo pautado no modelo do paradigma da modernidade, cujos efeitos concretos na natureza são predatórios e caminham no sentido inverso pretendido pelo novo paradigma.

Foi a partir das décadas de 60 e 70 que as preocupações com a degradação ambiental e com a extinção dos insumos da matriz energética do processo produtivo focada na exploração dos recursos naturais começaram a ganhar força, surgindo então a expressão desenvolvimento sustentável que ganhou forma e consistência⁹³.

A partir de uma análise sobre as críticas centradas nas limitações de natureza social e ambiental da proposta de desenvolvimento econômico para o meio rural, pautada no paradigma da modernidade, que ficou conhecida como “a revolução verde” Moreira (2000), fundamenta sua análise em três aspectos importantes: Crítica da Técnica, Crítica Social e Crítica Econômica.

A crítica à técnica tem a ver com a forma predatória pela qual o homem vem ao longo da história se relacionando com o meio ambiente. Tendo como argumentos a poluição, o envenenamento dos recursos naturais e vários outros danos ambientais, essa crítica defende a necessidade do estabelecimento de uma nova forma de relacionamento entre o homem e a natureza. Nesse sentido, “considerar o meio ambiente e os recursos naturais de uma outra forma requer uma reconceitualização de natureza, de ser humano e de trabalho produtivo, bem como a atualização da teoria da renda da terra para a compreensão das questões da biodiversidade no campo”⁹⁴

O contexto dessa crítica constitui um dos elementos significativos para a construção do conceito de desenvolvimento sustentável, no qual se pressupõe uma interação homem natureza que resulte em uma forma de produção dos meios de existência humana que leve em

⁹⁰ Buarque, Sergio C. Construindo o desenvolvimento sustentável, Rio de Janeiro – RJ. Garamond, 2006. P.58

⁹¹ Becker, Dinizar F. Org. Desenvolvimento Sustentável: necessidade e/ ou possibilidade?. 4ª Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002, p.25

⁹² Op. cit. p.24

⁹³ NOTA: O artigo críticas ambientalistas à revolução verde, escrito por Roberto José Moreira e publicado na revista Estudos Sociedade e Agricultura, nº 15 de outubro de 2000, publicação da UFRRJ, apresenta uma boa síntese sobre o surgimento e evolução do conceito de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável.

⁹⁴ Moreira, José Roberto. Críticas ambientalistas à revolução verde, Artigo publicado na revista Estudos Sociedade e Agricultura, nº 15 de outubro de 2000, publicação da UFRRJ, P. 44

consideração também, a manutenção e preservação do meio ambiente de modo a poder garantir a existência dos demais ecossistemas.

A crítica social remete o foco da discussão para a realidade concreta das formas de exploração do homem pelo homem, do empobrecimento, desemprego, êxodo rural e favelização dos trabalhadores rurais, esvaziamento do campo, etc.. Nesse sentido, como afirma Moreira (2000), a crítica social “é uma crítica da própria natureza do capitalismo na formação social brasileira e da tradição das políticas públicas e governamentais que norteiam nossas elites dominantes, seja na área econômica, seja no próprio campo político de definição de prioridades. Nos anos 70 e 80 é também uma crítica ao modelo concentrador e excludente da modernização tecnológica da agricultura brasileira, socialmente injusto.”⁹⁵

Essa crítica também se constitui em um dos pressupostos do desenvolvimento sustentável, na medida em que este passa a exigir em sua formulação, a superação do atual paradigma do desenvolvimento, rumo a um novo modelo que leve em consideração a complexidade e interdependência dos elementos, biomas e ecossistemas existentes na realidade concreta e principalmente, o estabelecimento de novas formas de relacionamento entre os meios de produção, as comunidades humanas e o meio ambiente / natureza. Tem como pressuposto o princípio da autonomia, a valorização do homem do campo e o resgate da cidadania através da sustentabilidade econômica, social e ambiental.

A crítica de natureza econômica tem fundamento principalmente na elevação dos custos de produção associada à crise do petróleo em 1970 e na diminuição dos subsídios e créditos para a agricultura. Para Moreira (2000), “aquelas crises impuseram, nos debates internacional e nacional, o tema da necessidade de mudanças do desenvolvimento para matrizes energéticas alternativas.” E continua afirmando que “em termos econômicos, alguns estudos ressaltavam que o modelo da revolução verde implicava, na conjuntura que se seguia àquelas crises, custos produtivos crescentes devido à escassez relativa de recursos naturais daquela matriz energética, ao uso indevido de fertilizantes químicos e agrotóxicos e à deterioração dos recursos de solo, água e condições de clima das produções agrícola – enchentes, secas, inundações, ondas frias, etc.”⁹⁶

Nessa crítica, está presente uma das essências do conceito de desenvolvimento sustentável, que abrange tanto a perspectiva da sustentabilidade econômica e social, quanto a sustentabilidade ambiental.

A noção de desenvolvimento sustentável pressupõe dois direcionamentos divergentes e contraditórios que podem se prestar a ações também diversas. O primeiro deles, mais facilmente requerido, especialmente pelo processo produtivo pautado no modelo taylorista / fordista, associa o termo à perspectiva do desenvolvimento e sustentabilidade econômica, sem levar em consideração a questão ambiental. Para essa forma de percepção, que acaba por legitimar as atuais condições e formas de interação homem / natureza, o desenvolvimento sustentável é aquele capaz de garantir o lucro e a sobrevivência econômica do empreendimento.

O segundo direcionamento aponta para o outro extremo, ou seja, a ação dos ecologistas que combatem todas as formas de intervenção e exploração econômica da natureza fazem a defesa incondicional da necessidade de preservação ambiental e pregam a inviolabilidade dos recursos naturais.

No entanto, para além dessas visões extremistas, o sentido que queremos dar à expressão desenvolvimento sustentável encara o desafio de buscar conciliar aspectos importantes presentes nessas duas visões, na construção de uma nova forma de relacionamento homem / natureza que leve em consideração nas relações de produção o fator

⁹⁵ Moreira, José Roberto. Op. Cit. P. 45

⁹⁶ Moreira, José Roberto. Op. Cit. P. 47

econômico, mas também, toda a complexidade que encerra as questões ambientais, econômicas e sociais inerentes à existência humana no presente e à necessidade de preservação das condições ambientais propícias à existência para as gerações futuras. Isso não é tarefa fácil, principalmente se for levado em consideração o contexto social vigente.

O *Center of excellence for sustainable development* (2001), citado por Camargo (2003), defende que:

“O desenvolvimento sustentável é uma estratégia através da qual comunidades buscam um desenvolvimento econômico que também beneficie o meio ambiente local e a qualidade de vida. Tem-se tornado um importante guia para muitas comunidades que descobriram que os métodos tradicionais de planejamento e desenvolvimento estão criando, em vez de resolver, problemas sociais e ambientais. Enquanto os métodos tradicionais podem levar a sérios problemas sociais e ambientais, o desenvolvimento sustentável fornece uma estrutura através da qual as comunidades podem usar recursos mais eficientemente, criar infra-estruturas eficientes, proteger e melhorar a qualidade de vida e criar novos negócios para fortalecer suas economias. Isso pode nos auxiliar a criar comunidades saudáveis que possam sustentar nossa geração tão bem quanto as que vierem”⁹⁷

Corroborando com esse entendimento o conceito apresentado pelo Relatório Brundtland publicado em 1987 pela Comissão das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e conhecido no Brasil pelo título “Nosso Futuro Comum”, por ter sido apresentado com esse nome como texto preparatório à Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente realizada na cidade do Rio de Janeiro (Eco-92), para o qual desenvolvimento sustentável “é aquele que satisfaz às necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades”⁹⁸.

A partir desse conceito e das críticas apresentadas acima, é evidente que o atual modelo (paradigma da modernidade) de desenvolvimento taylorista / fordista está superado pelas limitações que apresenta no trato das questões ambientais e por ser incompatível com as atuais necessidades de implementação de novas formas de interação homem / natureza. No entanto, o que se constata é que o mesmo ainda se mantém como orientador do sistema produtivo vigente, tutelado pela permanência do modo de produção capitalista, ancorado na ideologia do liberalismo.

Ciente dessa realidade, Gadotti (2000) afirma que “a utopia do desenvolvimento sustentável é certamente contraditória e parece não servir para grandes coisas, mas ela nos prestará um bom serviço, desde já, se nos guiar para uma sociedade do futuro na construção da solidariedade”.⁹⁹

Assim, defendemos que mesmo no contexto de uma sociedade capitalista é possível se inaugurar novas formas de relacionamento entre o homem e a natureza, segundo os pressupostos do desenvolvimento sustentável. Nessa perspectiva, Moreira (2000) afirma que os analistas das críticas ao modelo da revolução verde apresentam a agricultura familiar como possibilidade para a implementação do desenvolvimento sustentável do espaço rural.

Para esses analistas, “a especificidade do trabalho familiar, o conhecimento das condições biossistêmicas locais próprias desses agricultores e a escassez de recursos financeiros que possuem, ou têm acesso, são considerados como elementos positivos à

⁹⁷ CAMARGO, Ana L. de Brasil. Desenvolvimento sustentável: Dimensões e desafios. Capinas – SP. Papirus, 2003. P. 73

⁹⁸ Buarque, Sérgio C. Construindo o desenvolvimento sustentável, Rio de Janeiro – RJ. Garamond, 2006. P.59

⁹⁹ Gadotti, Moacir. Pedagogia da Terra. 5ª edição, São Paulo – SP: Peiropolis, 2000, p. 61

aplicação de novas práticas produtivas – todas elas vinculadas a um saber camponês que foi renegado como atrasado no período da revolução verde.”¹⁰⁰

Essas novas práticas, na contramão da monocultura extensiva, implicam na diversificação de culturas sazonais e perenes convivendo em um mesmo espaço / ambiente e no consórcio de atividades rurais ligadas à agricultura e à zootecnia por exemplo, na criação de pequenos animais.

Feitos esses esclarecimentos sobre o sentido a ser dado no contexto deste trabalho para o conceito de desenvolvimento sustentável, resta agora estabelecer a relação entre essa concepção e o conceito de agricultura familiar.

4.2 – Agricultura Familiar

Entende-se por agricultura familiar o modo de produção baseado no uso / exploração do campo, geralmente com o uso de pequenas áreas, priorizando a diversificação de culturas e o consorciamento dessas atividades com a criação de animais, visando a intercomplementaridade de insumos e recursos, contando para tal, basicamente com a força de trabalho familiar.

Embora esteja presente nessa concepção, o princípio da sustentabilidade tanto em sua dimensão econômica quanto ambiental, não se confunde aqui, agricultura familiar com agricultura de subsistência. Enquanto aquela pressupõe a autonomia da família residente no campo através da produtividade de seu lote, fruto da força de trabalho de seus integrantes. O princípio da agricultura de subsistência está impregnado de uma carga ideológica que tende a perpetuar a condição de dependência do homem do campo aos grandes empreendimentos agroindustriais.

Moreira (2000), alerta que “no Brasil, as políticas e as visões dominantes sobre a agricultura familiar e a pequena produção familiar rural foram historicamente conformadas pela ideologia de subsistência, com base na ideologia das relações sociais da *morada de favor* do nordeste açucareiro.”¹⁰¹ Nesse sentido, a *morada de favor* pressupõe que o pequeno produtor – trabalhador do campo, recebe do seu senhor um pedaço de terra, sob o qual não tem direito à propriedade, que portanto não lhe pertence mas, que como um favor pode nele residir e além de sua labuta diária para o “patrão”, pode / deve nele produzir os alimentos básicos necessários para a sua subsistência. Essa forma de produção e de percepção da presença do pequeno produtor no campo, difundida pelas elites agrárias detentoras do direito de propriedade da terra e donas dos grandes latifúndios e empreendimentos agrícolas edificadas na lógica da revolução verde como a produção de cana de açúcar no nordeste e do café no sudeste, passou a ser denominada de agricultura de subsistência.

Por ter origem em uma prática de exploração do trabalhador do campo, que leva à legitimação de sua dependência, o termo agricultura de subsistência passa para as elites dominantes a visão ideológica e distorcida de que esses trabalhadores são incapazes de promover o progresso social e econômico do país, visão essa incorporada pelas políticas oficiais do governo, principalmente para definição dos critérios de financiamento, que não reconhece os direitos desses trabalhadores e, portanto não os contempla. No sentido contrário a essa visão caminha o entendimento que se quer para o correto emprego do termo agricultura familiar.

Este, ao contrário daquele, pressupõe dentre outras coisas a autonomia do trabalhador do campo, o direito à propriedade e o reconhecimento oficial por parte das políticas públicas

¹⁰⁰ Moreira, José Roberto. Op. Cit. P. 47

¹⁰¹ MOREIRA, José Roberto. Críticas ambientalistas à revolução verde, Artigo publicado na revista Estudos Sociedade e Agricultura, nº 15 de outubro de 2000, publicação da UFRRJ, p. 48

de seus direitos; e uma ação produtiva que vá além da perspectiva da mera subsistência, que gere renda e lhes garanta um padrão de qualidade de vida compatível com a satisfação das necessidades humanas e que assegure a sua fixação no campo.

Dado a complexidade e diversidade do contexto agrário brasileiro, com peculiaridades em cada região, concordamos com Carlos (2001) que não constitui tarefa fácil eleger um conceito que baseado no processo produtivo possa definir quem são os agricultores familiares e, por conseguinte estabelecer a diferença entre os estabelecimentos familiares e os patronais.¹⁰² No entanto, esse autor utilizou como procedimento metodológico no estudo que realizou sobre a agricultura familiar no Brasil uma tipologia simples para estabelecer essas diferenças, que também se presta igualmente para os propósitos deste trabalho.

Assim, temos que um empreendimento pode ser caracterizado como sendo próprio da agricultura familiar quando ele tem a direção dos trabalhos exercida pelo próprio produtor, dono da terra e no qual a força de trabalho oriunda da unidade familiar que nele reside é predominante sobre uma eventual força de trabalho contratada.

Segundo Carlos (2001) os agricultores familiares representam 85,2% do total de estabelecimentos, ocupam 30,5% da área total e são responsáveis por 37,9% do valor bruto da produção agropecuária nacional.¹⁰³ Esses dados nos permitem fazer algumas reflexões: Primeiro, há na verdade uma relação direta entre agricultura familiar e pequena propriedade, posto que um total de 85,2% das propriedades rurais que são classificadas como estabelecimentos de agricultura familiar ocupam apenas 30,5% do total da área das propriedades. Dito de outra forma, apenas 15% dos proprietários rurais brasileiros são detentores de 70% da área; A segunda reflexão nos remete para uma análise da produtividade. Comparativamente esses dados nos dizem que o empreendimento familiar é mais produtivo que o empreendimento patronal, posto que ocupando uma área de apenas 30,5% do total, os agricultores familiares são responsáveis por 37,9% do valor bruto da produção agropecuária nacional, enquanto que a agricultura patronal mesmo dispondo de 70% da área responde somente por 62,1% da produção.

Do ponto de vista social, hoje já há o reconhecimento da importância da agricultura familiar como a principal fonte geradora de postos de trabalho no meio rural, posto que a agricultura extensiva utiliza-se do processo de mecanização que dispensa em grande parte a força de trabalho humana.

Longe de ser uma relação contemplativa com a natureza, a agricultura familiar pressupõe a compreensão do princípio da complexidade e da interdependência entre os ecossistemas, biomas, recursos naturais, meio ambiente, na intervenção / interação do homem na / com a natureza.

Assim, tanto quanto o conceito de desenvolvimento sustentável, também o conceito de agricultura familiar pressupõe a superação do paradigma da modernidade e a necessidade de adoção de um novo modelo de desenvolvimento para referenciar as ações / interações / intervenções do homem na natureza. Na prática, porém, sabemos que esse desafio não se constitui em uma tarefa fácil, mas nem por isso pode deixar de ser enfrentado.

Outro aspecto peculiar da agricultura familiar é que a mesma pode fazer uso de implementos agrícolas, ou de recursos tecnológicos e técnicas de manejo, mas contando para tal basicamente com a força de trabalho da unidade familiar.

Também, inerente ao conceito de agricultura familiar é a preocupação com a correta utilização do solo e dos recursos naturais, de forma compatível com a manutenção do meio

¹⁰² Carlos E. Guanziroli... [et al.]. Agricultura Familiar e Reforma Agrária no século XX. Rio de Janeiro: Garamond, 2001. P. 26

¹⁰³ CARLOS, Op. Cit. p. 54

ambiente em condições saudáveis e propícias à proliferação da vida e conseqüentemente à continuidade das gerações futuras.

No entanto, dado a permanência do paradigma da modernidade e as atuais condições de tratamento por parte das políticas oficiais, grande parte dos produtores familiares não consegue sobreviver somente com a renda do que produzem. Nesse cenário, a intervenção possível para uma instituição de ensino se dá no contexto do processo de formação profissional e cidadã desses trabalhadores, que leve em consideração além do ensinamento sobre o uso correto da técnica, os esclarecimentos sobre seus direitos e as formas de organização social que eles podem recorrer para exigirem seus direitos.

Esse, portanto, é o grande desafio a ser enfrentado pela UNED Novo Paraíso, de incorporar em sua prática pedagógica os princípios do desenvolvimento sustentável e da agricultura familiar na utilização da PA para a implementação de sua proposta pedagógica, no contexto concreto da realidade descrita no início deste capítulo.

CAPÍTULO V

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Neste capítulo são descritos a metodologia e os instrumentos de pesquisa utilizados para a realização deste trabalho.

5.1 – Descrição da Metodologia de Pesquisa

Esse trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa qualitativa, que para a sua realização utilizou os recursos e técnicas de pesquisa bibliográfica documental, descritiva e etnográfica de cunho sócio-educacional.

A pesquisa qualitativa, ou abordagem qualitativa pode ser descrita como o procedimento apropriado para a realização de estudos sobre uma determinada situação específica, que permite conhecer detalhes sobre um determinado fato, fenômenos da realidade, ou objeto, bem como sobre um grupo de pessoas. Pode ser definida como um “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.”¹⁰⁴

A pesquisa qualitativa, muito utilizada no âmbito das ciências sociais e humanas, apresentam pelo menos cinco características básicas:¹⁰⁵

- 1 – Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2 – Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- 3 – A preocupação com o processo é muito maior de que com o produto;
- 4 – O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;

¹⁰⁴ OLIVEIRA, Maria Marly de. Como Fazer Pesquisa Qualitativa. Recife – PE: ed. Bagaço, 2005. P. 41

¹⁰⁵ LÜDKE, Menga. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo – SP: EPU, 1986. P. 11

5 – A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Com maior, ou menor incidência, essas características estão presentes no corpo deste trabalho.

Com base na pesquisa descritiva, que “procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade,”¹⁰⁶ foram utilizados os procedimentos que ajudaram na análise e conhecimento do contexto para o qual o objeto dessa pesquisa estava direcionado.

Processo semelhante foi adotado com relação à utilização dos recursos da pesquisa bibliográfica e documental, que permitiram a construção da fundamentação teórica desse trabalho e também a sistematização da proposta. Esses dois tipos de pesquisa são muito semelhantes. No entanto, para fins de conceituação e diferenciação, temos que a pesquisa bibliográfica é baseada em fontes secundárias, enquanto que a pesquisa documental está focada na investigação a partir de fontes primárias. Vamos entendendo como fonte primária toda informação, neste caso documental, que ainda não sofreu nenhum tratamento científico, é a informação colhida na sua origem, ficando a interpretação e utilização da mesma na responsabilidade do pesquisador. Por outro lado, uma fonte secundária é aquela que já se apresenta como resultado de um trabalho científico. Assim, para fins de definições, temos que a pesquisa bibliográfica “é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos.” Enquanto que a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação.”¹⁰⁷

Os recursos da pesquisa etnográfica, esta entendida como o meio através do qual se realizam estudos visando conhecer os traços culturais de um determinado grupo social e seus significados, já que segundo Lüdke (1986), o termo etnografia pode ser definido como a “ciência da descrição cultural,” também foram utilizados neste trabalho, como forma de caracterizar e descrever as peculiaridades da comunidade da região sul do estado, que se constituiu na população de referência para o objeto de estudo.

Neste trabalho, os procedimentos de pesquisa, segundo as definições acima, foram utilizados da seguinte forma::

I - Uma fase de pesquisa bibliográfica e documental para coleta de dados visando a fundamentação teórica da proposta. Nessa fase, foram realizados os seguintes estudos:

- a) Levantamento histórico da Pedagogia da Alternância, conhecer suas características, formas de aplicação, como é que a mesma está sendo desenvolvida e como sua prática tem sido respaldada na legislação educacional brasileira;
- b) Fundamentação do ponto de vista teórico do modelo de sociedade e de educação cujos pressupostos e princípios, no nosso entendimento, apresentam-se com melhores indicadores para ancorar a Pedagogia da Alternância como proposta pedagógica;
- c) Levantamento de dados socioeconômicos e educacionais sobre o estado de Roraima e em especial sobre a região sul, relacionados aos municípios da área de abrangência da UNED e sua população. O que possibilitou o conhecimento sobre o modo de produção, formas de ocupação da terra, expectativas, necessidades e interesses daquela comunidade em relação à UNED;

¹⁰⁶ OLIVEIRA. Op. Cit. P. 74

¹⁰⁷ OLIVEIRA. Op. Cit. Pp. 75 e 76

d) Levantamento da legislação brasileira que regula a oferta da educação profissional de nível técnico, a partir da Constituição Federal, LDB, Decretos, Pareceres e Resoluções do CNE, Parâmetros Curriculares, etc;

e) Levantamento de dados relativos ao quadro de servidores da UNED, suas instalações físicas, infra-estrutura e condições logística para a implementação da PA;

II – Uma fase de atividade de campo para coleta de dados e informações através de visitas e da realização de entrevistas semi-estruturadas, visando um melhor conhecimento dos seguintes aspectos:

a) Realidade concreta da comunidade e dos futuros alunos da UNED;

b) Experiências de outras instituições com a aplicação da Pedagogia da Alternância, através de visitas in loco e de realização de entrevistas com técnicos, professores e alunos;

c) Visitas aos municípios e localidades da área de abrangência da UNED, para conhecimento das peculiaridades locais e dos modos de produção.

III – Fase de elaboração do relatório de pesquisa / Dissertação

5.2 – Delimitação da Pesquisa

A necessidade de delimitar o campo de atuação para a realização deste trabalho surgiu a partir do momento em que o recurso de visitas in loco foi definido como um dos procedimentos adotados. Assim, como atividades de campo foram realizadas as seguintes ações:

a) Visita a instituições que aplicam a PA no estado e em duas instituições fora do estado. No estado a instituição visitada foi a Escola Agrotécnica vinculada à Universidade Federal de Roraima que mantém sob o regime de alternância o curso técnico em agropecuária, mediante um convenio firmado com o INCRA, através do PRONERA. Fora do estado, foram visitadas as seguintes instituições: Escola Agrotécnica Federal de Manaus, no estado do Amazonas e a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, no estado do Pará. Ambas desenvolvem cursos sob o regime de alternância mediante convênios firmados com o INCRA através do PRONERA;

b) Visita às localidades (municípios) que integram a área de abrangência da UNED de Novo Paraíso, com a finalidade de conhecer a sua realidade concreta. Foram visitadas as sedes dos municípios de Rorainópolis, São Luis do Anauá e São João da Balisa;

c) Visita aos produtores, moradores da região. Nessa ação foram visitadas 10 propriedades localizadas na vicinal 21, município de Caracaraí. Essa vicinal foi escolhida devido à sua proximidade com a UNED.

5.3 – Definição da Amostra

Na realização das visitas às sedes dos municípios percebeu-se que a população residente nos centros urbanos teriam dificuldades em atender às demandas da PA por não disporem de áreas apropriadas para o desenvolvimento de seus projetos e realização dos experimentos eventualmente demandados durante o processo de aprendizagem. Por isso partiu-se para as vicinais, onde os moradores dispõem de seus lotes para suas atividades práticas. Na vicinal 21 foram visitados e entrevistados 10 moradores. A escolha para essas visitas foi aleatória e seguiu o ordenamento natural dos lotes. Assim, foram visitados os 10 primeiros lotes da vicinal 21 e seus proprietários / moradores foram entrevistados.

5.4 – Descrição dos Instrumentos de Coleta dos dados

Para o levantamento dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos e recursos:

a) documentos de fontes primárias e secundárias;

- b) documentos oficiais, do governo federal, estadual e municipal, bem como de outras instituições como INCRA e Ministério do Trabalho.
- c) entrevistas realizadas através da técnica de entrevista semi-estruturada com os proprietários rurais;
- d) aplicação de questionário com questões abertas e fechadas aos professores e técnicos administrativos da UNED;

CAPÍTULO VI

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Fundamentado nos capítulos anteriores, este tem por finalidade apresentar o detalhamento da proposta para utilização da PA pela UNED Novo Paraíso como recurso metodológico para a implementação do seu Projeto pedagógico com a execução do curso técnico em agropecuária.

6.1 – Considerações Iniciais

A intervenção de forma saudável na realidade do campo através da educação e da formação profissional deve seguir os pressupostos da educação do campo na perspectiva da interação do sujeito, objeto da ação educativa, com o meio em que vive.

A formação profissional do homem do campo, trabalhador rural deve ter como finalidade a sua valorização humana e a preparação técnica necessária para ajudá-lo a permanecer no campo, colocando em prática os conhecimentos e a formação recebida, de modo a poder promover interações com o meio e as intervenções na realidade concreta modificando o seu modo de vida e meios de produção, tornando sua ação mais técnica, mais racional e em sintonia com a natureza e as questões ambientais.

A atenção aos arranjos produtivos locais e aos processos de desenvolvimento segundo as vocações naturais deve prevalecer na preparação, organização e execução dos programas de ensino e formação profissional para o trabalhador rural.

Usar as ações de formação profissional, desde o seu início como instrumento de interação do aluno com o meio ambiente e com as comunidades do entorno, induz ao desenvolvimento de um processo mais amplo de organização das comunidades e dos processos de produção, fazendo com que a ação educativa vá além dos limites da escola e os

alunos passem a promover de forma concreta e real a interação teoria-prática, realizando seus experimentos e desenvolvendo seus projetos em áreas comunitárias, ou em suas propriedades.

Uma ação educativa dessa envergadura, além de provocar e estimular o envolvimento da comunidade extra-escolar, presta uma grande contribuição para o processo de desenvolvimento local, posto que os projetos e experimentos realizados com fins educativos, traduzidos em plantios, criações e/ou utilização racional dos recursos naturais, após a sua conclusão não precisam ser desfeitos, ou desativados podendo permanecer como benfeitorias, investimentos, ou melhorias nas propriedades onde foram realizados.

Assim, além da motivação para a aprendizagem que a prática oportuniza através das atividades de contextualização da teoria com a realidade concreta, o aluno se sentirá motivado também, pelo fato de já estar contribuindo com seus experimentos e projetos para o processo de desenvolvimento comunitário e a transformação de sua propriedade de forma racional e em equilíbrio com o ambiente. A escola por sua vez, nesse processo, estará de forma mais efetiva comprometida em seu projeto pedagógico com a comunidade, envolvida e inserida no seu contexto, fazendo cumprir com sua função social como agente de transformação.

Frente a essa perspectiva, a UNED Novo Paraíso enquanto instituição de formação profissional deve atuar como agência de fomento ao processo de desenvolvimento local e regional, contribuindo para a diminuição do êxodo rural e estimulando a fixação do homem no campo, como opção do mesmo e não como forma de exclusão e segregação social.

Nessa perspectiva é que esta proposta apresenta a PA como um recurso metodológico possível e viável para o processo de implementação do Projeto Pedagógico da UNED Novo Paraíso, pautada nos seguintes pressupostos:

a) A proposta para implementação da PA requer como fundamento de natureza política e filosófica a concepção de uma teoria de sociedade e de educação que valorize e leve em consideração o ser humano enquanto ser social, completo mas inacabado, que na sua interação com o meio, para superar as limitações da alienação precisa assumir o papel de sujeito de seu processo de formação / desenvolvimento.

Nesse sentido, para além das preocupações com os detalhes meramente técnicos que caracterizam a PA, essa proposta assume o compromisso político de levar ao homem do campo, habitante de uma realidade concreta regida pelo sistema capitalista, oportunidades educacionais de formação profissional, que o ajude na tomada de consciência sobre seu inacabamento enquanto Ser; sua presença no mundo, a dimensão política e importância dessa presença para a construção, reconstrução e transformação do contexto social; suas limitações, oportunidades e condições para superação de sua realidade atual na perspectiva da construção de um futuro melhor, através de sua ação e interação com o meio e o contexto social de seu entorno.

Esse pressuposto, parte do entendimento de que a sociedade não é imutável e que a função social da escola e da educação é instrumentalizar o educando com os saberes necessários à sua interação / intervenção como agente de mudanças. Nessa perspectiva, incorpora os princípios da educação como transformação da sociedade e da pedagogia crítico social dos conteúdos, como princípios políticos orientadores da elaboração e execução do Projeto Pedagógico da UNED.

b) A proposta para a utilização da PA requer por parte da equipe pedagógica da UNED a atenção aos princípios educacionais de autonomia, flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade, além da valorização dos processos de interação escola – comunidade.

O processo de construção do conhecimento de forma autônoma, flexível e contextualizada implica no respeito pedagógico à individualidade do educando, no resgate dos saberes anteriores inerentes às suas interações/relações com o meio, na atenção às manifestações culturais que representam sua identidade social, no conhecimento dos processos que presidem as relações/interações com o processo produtivo, hábitos, costumes,

tradições e formas locais, regionais de interação homem/natureza e de produção dos meios de existência.

Nessa perspectiva, esse pressuposto remete a reflexão pedagógica para a necessidade de atenção e compreensão do princípio da transdisciplinaridade.

Está, portanto, vinculado a uma nova forma de percepção da realidade, ou seja, ao princípio da teoria do pensamento complexo e logo, à superação das limitações do paradigma da modernidade.

Significa a tomada de consciência pedagógica sobre o princípio da complexidade presente nas relações de interdependência e complementaridade que existe entre os seres vivos e o ambiente, bem como, implica na necessidade de um processo formativo que desperte no educando a consciência sobre sua condição de ser histórico, temporal, cuja continuidade de sua existência e das gerações futuras depende das formas de interação que estabelece com o meio.

Pressupõe, por fim, a garantia do planejamento pedagógico e execução das atividades de ensino de forma integrada; o conhecimento efetivo da realidade concreta e dos sujeitos a quem se destina a ação, de modo a valorizar os conhecimentos anteriores, a articulação, integração e interação entre os conhecimentos / componentes curriculares; e a percepção / compreensão de que a produção/construção do conhecimento/saber não se dá de forma isolada, fragmentada, desarticulada de outros conhecimentos/saberes e nem descontextualizada da realidade concreta.

c) A proposta para implementação da PA requer a valorização do homem do campo, trabalhador rural e sua cultura, o que implica na necessidade de compreensão de seu contexto sócio-ambiental; da complexidade da natureza e da interdependência de seus nichos ecológicos, ecossistemas, sistemas de vida; e de como ele se situa, se relaciona e interage no e com o ambiente.

Esse pressuposto, articulado ao anterior e ao próximo remete a preocupação pedagógica para a compreensão de que o campo, como espaço social de existência humana, é um contexto concreto, real, portador de uma identidade própria e como tal, deve ser tratado no âmbito das relações pedagógicas do processo de formação.

Intimamente relacionado aos conceitos e princípios da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável, esse pressuposto requer uma ação efetiva por parte da equipe pedagógica da UNED no sentido de garantia das atividades de extensão e promoção da integração escola – comunidade. Nessa perspectiva os pais, produtores rurais e outros agentes comunitários precisam ser vistos como sujeitos ativos, parceiros da UNED na construção e execução do Projeto Pedagógico.

d) A proposta para implementação da PA requer a valorização da cultura local, do trabalho como princípio educativo, do educando como sujeito de seu processo de aprendizagem, o que implica levar em consideração a realidade dos pequenos proprietários rurais, a natureza do trabalho e os arranjos produtivos locais, a agricultura familiar e a diversidade cultural.

Esse pressuposto, de forma articulada e integrada aos demais, remete à equipe pedagógica a necessidade de preocupações com a natureza do trabalho e sua função social.

Garantir no processo formativo a categoria trabalho como princípio educativo, significa garantir o entendimento pedagógico e político do conceito de trabalho no sentido ontológico, enquanto forma cultural de manifestação dos meios de produção da existência humana e não em sua conotação ideológica, utilitarista segundo a ótica do capital.

Nessa perspectiva, esse pressuposto guarda uma estrita relação com os princípios da pedagogia sócio crítica dos conteúdos, na medida em que salienta a importância da experiência de vida e a valorização da cultura do aluno na forma de insumos para o currículo e o processo de formação profissional. Pressupõe o educando em ação, desenvolvendo

atividades práticas concretas, testando, experimentando os fundamentos e conceitos científicos e tecnológicos na construção de seu próprio conhecimento.

e) A proposta para implementação da PA requer da escola e de seu quadro de pessoal uma preparação específica, a capacidade de conviver com a diversidade e de efetiva interação com a comunidade.

Esse pressuposto, condição para os demais, chama a atenção da equipe pedagógica e da gestão da UNED para a necessidade da efetivação de um programa de capacitação e formação continuada, através do qual, ações possam ser desenvolvidas visando a formação, atualização e a informação da equipe pedagógica na perspectiva do domínio dos princípios, fundamentos, conceitos e conhecimentos requeridos pelos pressupostos anteriores, além de outros que o cotidiano das interações com o meio e os educandos demandar.

6.2 – Descrição e Caracterização da UNED Novo Paraíso

A UNED, construída com recursos federais oriundos do plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica fase um, entrou em funcionamento em agosto de 2007, foi inaugurada com a presença do Sr. Ministro da educação em novembro de 2007 e iniciou o ano letivo de 2008 com 210 alunos matriculados no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio (regular) e no curso técnico integrado ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos - PROEJA. Esses alunos são atualmente atendidos em regime integral, sem internato, chegam à escola pela manhã e só retornam à tarde.

Os alunos do PROEJA constituem uma turma, que tem caráter experimental, atende a 23 alunos, adultos, alguns já com vários anos fora da escola. As aulas são ministradas em caráter integral, sem internato, três vezes por semana conforme acordo firmado com os alunos.

6.2.1 – Recursos físicos, logística e materiais

No primeiro semestre de 2008 a UNED Novo Paraíso (foto 03), apresentava a seguinte estrutura física: Bloco administrativo com dependências para a direção, sala dos professores, sala para reuniões, gerência de administração com as coordenações de recursos humanos, almoxarifado e patrimônio, tecnologia da informação e coordenação de apoio administrativo; gerência de ensino com as coordenações de curso, assistência ao estudante, integração escola empresa, apoio pedagógico, registros escolares e de biblioteca; bloco pedagógico com 10 salas de aula climatizadas e laboratório de informática; espaço cultural constituído de uma área coberta com 600 m²; alojamento com capacidade para 40 alunos; um restaurante.

Até a conclusão deste trabalho, estavam em processo para construção os seguintes ambientes de aprendizagem: laboratório multidisciplinar (física, química e biologia), laboratório de solos, laboratório de sementes, estufas para mudas e hortaliças, aviários para poedeiras, frango de corte e galinha caipira, além da preparação de áreas para a agricultura.

Dispõe atualmente, para atender às necessidades de locomoção e transporte, um veículo Toyota tipo geep, uma pic up L200 cabine dupla e um trator. Está em fase de processo para aquisição, mais uma pic up e um caminhão.

6.2.2 – Recursos humanos e didáticos

O quadro de pessoal efetivo, que foi criado para a UNED prevê a quantidade de 40 professores e 65 técnicos administrativos. No entanto, nessa fase da implantação a UNED conta atualmente com 18 professores, todos com formação superior e 18 técnicos administrativos, dos quais 12 são de nível médio e 06 de nível superior.

Os serviços de manutenção, limpeza e vigilância são terceirizados.

Como recursos didáticos de apoio às aulas, a UNED possui um laboratório de informática, recursos audiovisuais e biblioteca.

Foto Nº 03: UNED Novo Paraíso

6.2.3 – Estrutura complementar de apoio ao estudante

Como estrutura de apoio ao estudante a UNED conta atualmente com os serviços de assistência social, atendimento médico, atendimento odontológico e atendimento de enfermagem.

Os atuais alunos são assistidos com a distribuição gratuita do fardamento escolar, doado pela escola; com transporte escolar e almoço na UNED doado pelas prefeituras locais, mediante convenio firmado com o CEFETRR.

Na implementação da PA os alunos durante o tempo escola terão alojamento e farão suas refeições no restaurante da UNED

6.2.4 – Parcerias e interação com a comunidade

Através da coordenação de integração escola empresa, são feitas articulações com a comunidade visando parcerias para a implementação de ações integradas.

Nesse sentido, destacam-se as parcerias firmadas com os municípios de Rorainópolis, São João da Balisa e São Luiz do Anauá, que possibilitam o transporte e o almoço diário para os alunos. Também, merece destaque a parceria firmada com a EMBRAPA- RR cuja finalidade é montar no espaço físico da UNED vitrines tecnológicas¹⁰⁸ na área da agricultura, favorecendo o processo de aprendizagem dos alunos e a integração com a comunidade. Posto que essas vitrines além de cumprirem com uma finalidade pedagógica junto aos alunos, serão utilizadas pela EMBRAPA em atividades de extensão e capacitação para os agricultores da região. Outra importante parceria é a que foi estabelecida com a Comissão Integrada de Ações Territoriais - CIAT, que desenvolve ações voltadas para o Território sul do estado, região em que está situada a UNED.

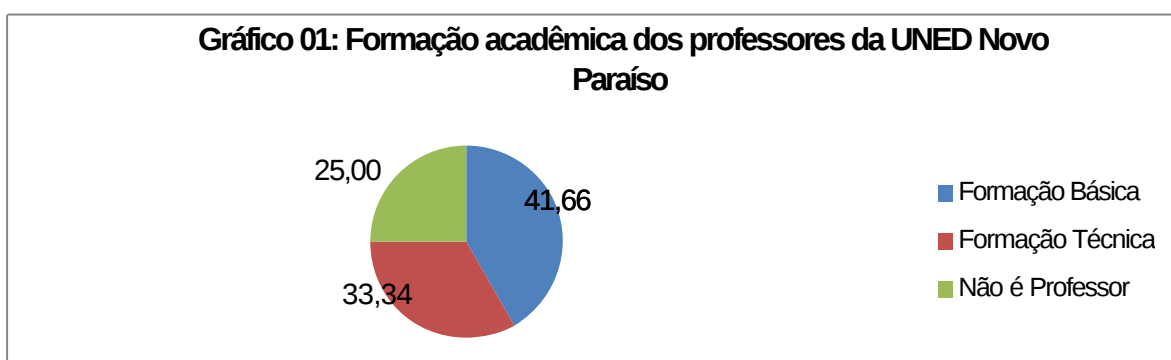


¹⁰⁸ NOTA: Vitrine Tecnológica é um recurso utilizado pela EMBRAPA que consiste na preparação de uma área (no caso da agricultura) para o cultivo de uma determinada cultura (na UNED foi a cultura do milho), com a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis e que possam ser acessíveis aos pequenos produtores rurais. Nesses espaços os técnicos realizam atividades de campo promovendo a visita dos agricultores e na área preparada promovem atividades de capacitação com demonstrações práticas, visando o aprendizado dos agricultores e a transferência de tecnologia.

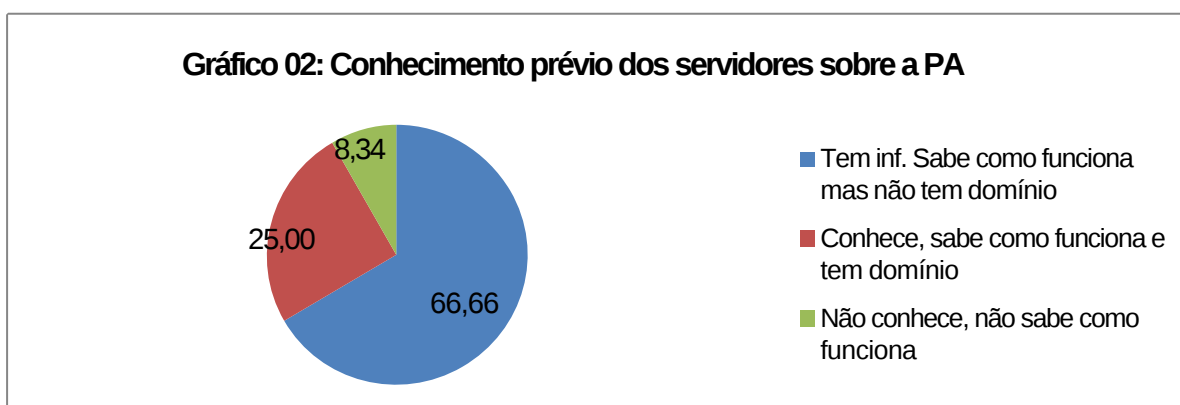
6.3 – Opinião e expectativas dos servidores da UNED com relação à PA

Para saber quais as expectativas da equipe pedagógica com relação à PA foi aplicado um questionário composto por três questões fechadas e seis abertas. Esse questionário foi aplicado somente aos servidores com formação em nível superior. Respondeu ao questionário um total de 12 servidores, o que representa um percentual de 50% do quadro efetivo de nível superior da UNED. Os resultados são apresentados a seguir:

A questão um (gráfico 01) quis saber sobre a área de formação acadêmica dos entrevistados. Os resultados mostraram que cinco (41,66%) possuem formação para componentes da educação básica, quatro (33,34%) são formados para a área profissional e três (25,00%) não são técnicos administrativos. Esses dados mostram um equilíbrio entre as áreas de formação básica e profissional.



A questão dois (gráfico 02) procurou levantar que conhecimento esses servidores já possuem sobre a PA: Oito (66,66%) responderam que “tem alguma informação, sabe como funciona, mas não tem domínio sobre a metodologia”, três (25,00%) responderam que “conhece, sabe como funciona e tem domínio pedagógico sobre a metodologia” e apenas um (8,34%) respondeu que “não tem informação e não sabe como funciona”.



As respostas a essa questão indicam que mais de 90% dos respondentes já conhecem a PA. Isso é um fator bastante positivo para a sua implementação na UNED, mesmo a maioria (66,66) tendo assumido que não tem o domínio metodológico necessário. Fragilidade essa que pode ser suprida com a efetivação de um programa de formação continuada.

A questão três (gráfico 03) quis saber sobre as expectativas dos servidores com relação à implementação da PA pela UNED: Dois (16,66%) não responderam, nove (75,00%) responderam que “poderá ser uma boa alternativa metodológica para os alunos e suas

famílias” e apenas um (08,33%) respondeu que “considera um risco metodológico que poderá



comprometer a aprendizagem do aluno”.

Esses dados demonstram que o quadro de servidores da UNED apresenta um alto grau de motivação e uma expectativa bastante positiva com relação à implementação da PA. Ao lado dos resultados da questão anterior, esses dados permitem inferir a assertiva de que a proposta de implementação da PA não só será bem recebida, como tem terreno fértil para florescer e ser bem sucedida.

Como justificativa para as respostas a essa questão, estão preocupações que variam desde à necessidade de revisão do atual plano de curso, melhor definição do público alvo com prioridade para os filhos dos agricultores residentes nas vicinais, até as dificuldades com transporte, a facilidade para a implementação das atividades práticas e a permanência do aluno junto à família.

Algumas justificativas, abaixo transcritas, refletem bem o conhecimento dos servidores entrevistados sobre a PA e a motivação dos mesmos quanto à expectativa com a sua implementação na UNED:

“Considerando o foco do curso atual no saber fazer fazendo e no pequeno produtor rural, acredito que seria possível investir nessa metodologia, onde a propriedade rural seria o próprio laboratório do aluno. Penso que, numa turma exclusiva de filhos de produtores”;

“Permite o conhecimento tanto para o aluno, quanto para sua família; permite realizar na prática o aprendizado teórico utilizando meios que o produtor possui para produzir”;

“O aluno aprende e aplica de imediato seu aprendizado e não se afasta do seu núcleo familiar”.

A quarta questão, aberta, foi a seguinte: Na sua visão, quais seriam as vantagens de a UNED adotar a PA para implementação do curso técnico em Agropecuária? As respostas foram todas significativas no sentido de vislumbrar aspectos positivos tanto para a escola, quanto para os educandos e a comunidade.

Algumas respostas apontam para a possibilidade de efetivação tanto da alternância, quanto de um programa de capacitação em serviço e formação continuada e também, para as atividades de extensão visando o efetivo envolvimento da comunidade, como as abaixo transcritas:

“A UNED ganharia com o intervalo entre as etapas presenciais e poderia ministrar cursos extras à comunidade, promover a capacitação dos servidores, etc.;

“Maior proximidade com a realidade do aluno; impacto direto na propriedade da família; maior interação com a comunidade”;

Outras respostas foram mais contextualizadas na perspectiva pedagógica e apontam como vantagem na implementação da PA o efetivo envolvimento do aluno como sujeito do

processo de aprendizagem, a atenção aos princípios da diversidade e contextualização, bem como da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável:

“Fortalecimento da prática dentro do seu contexto de vida; fortalecimento da agricultura familiar e fixação dessas famílias em seus lotes; capacitação técnica para produzir com qualidade; associação entre teoria e a prática do cotidiano;

“A aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos pelo aluno, a troca constante de informações entre escola, agricultor e comunidade, atender a necessidades que o agricultor (os pais) tem em realizar o plantio, a colheita, etc”;

“Subsidiar a formação técnica na área incentivando e fortalecendo a agricultura familiar no contexto da realidade vivenciada pelos alunos e famílias, visando a sobrevivência e fixação no campo; associar teoria X prática em todo o processo de alternância”.

As respostas a esta questão permitem inferir a conclusão de que, pelo menos no plano teórico, já existe uma boa fundamentação da equipe da UNED sobre a PA, o que poderá representar um fator positivo para a efetivação da implementação desta proposta.

A quinta questão também aberta foi assim formulada: Na sua visão, quais seriam as limitações e dificuldades para a UNED adotar a PA como recurso para a execução do curso Técnico em Agropecuária?

A maioria das respostas a essa questão levou em consideração as atuais dificuldades que a UNED enfrenta em seu processo de implantação tais como deficiência de transporte, que esteve presente em quase todas as respostas. Atualmente a UNED conta apenas com dois veículos e essa realidade poderia comprometer o trabalho, pois inviabilizaria as visitas de acompanhamento aos alunos pelos professores no tempo comunidade.

Outro aspecto apontado como fator limitante, foi a falta de comunicação. Atualmente a UNED ainda não dispõe de telefone e nem internet.

Essas preocupações são reais. No entanto, providências administrativa estão sendo tomadas no sentido de aumentar a frota de veículos e sanar o problema da falta de comunicação.

Nessa questão, uma resposta em forma de questionamento, chamou a atenção para uma situação bastante peculiar, que se apresenta como um desafio para a equipe da UNED procurar responder satisfatoriamente:

“Um dos aspectos positivos da PA é a participação na gestão de forma participativa, partilhada, onde os pais dos alunos têm poder de decidir. A dúvida é se na instituição pública isso será possível?”.

Mesmo remetendo a resposta para a equipe da UNED, acreditamos ser possível sim, e mesmo necessário, o estabelecimento de formas de relacionamento entre a escola e a comunidade através da qual a opinião e a participação dos pais e outros agentes comunitários possam ser levados em consideração para a construção e execução do seu Projeto Pedagógico.

A questão seis foi direcionada para a dimensão do planejamento pedagógico, assim formulada: Como você acha que o planejamento das atividades de ensino deveria ser para atender à Pedagogia da Alternância?

A variedade das respostas obtidas para essa questão foi muito grande. No entanto, essa variedade representa um fator positivo, pois no seu conjunto, abrange os diferentes aspectos pedagógicos inerentes às atividades de planejamento e execução das atividades de ensino, como podem ser vistas a seguir:

- Necessidade da implementação de uma ação continuada ao longo de todo o processo:

“numa dinâmica em que o processo ensino-aprendizagem possa ser contemplado de forma contínua em todos os espaços e tempos do aluno (escola e comunidade); deve ter início na comunidade, dar seqüência na escola e continuar na comunidade”;

- Necessidade de atenção aos princípios da interdisciplinaridade e contextualização, bem como para a integração dos conhecimentos, inclusive com a participação dos alunos e da comunidade:

“de forma integrada, entre as áreas do conhecimento; com acompanhamento individual do aluno; com envolvimento da família no processo tanto com o intuito de aprender (extensão), quanto de acompanhar seus filhos na escola”;

“deve envolver o aluno, sua família e a comunidade, levando-se em consideração a situação socioeconômica do aluno e de sua comunidade”;

“de forma interdisciplinar com todos os temas que envolvem a PA; definir sistemas de tutoria para acompanhamento individual do aluno; registro diário pelos alunos de suas atividades”;

“com base no conhecimento da realidade de cada aluno, das especificidades e potencial de cada região / localidade”.

- Necessidade de preparação antecipada de material didático, como forma de apoio às atividades de ensino:

“o material deverá ser elaborado com antecedência, de forma que, o aluno ao iniciar o período tenha todo material didático em mãos”;

- Necessidade de realização de um diagnóstico da região e da comunidade, para subsidiar as atividades pedagógicas:

“começar com um diagnóstico ecológico no seu sentido amplo (social, educacional, econômico, político e familiar); adequar aos conteúdos conceitos procedimentais, atitudinais e factuais previstos no plano de curso, garantindo a construção de um conhecimento significativo e impactante para o aluno / família e comunidade”;

Essa grande quantidade e a diversidade das respostas para essa questão indicam que a equipe pedagógica da UNED já possui um bom domínio pedagógico, pelo menos no plano teórico, sobre os fundamentos inerentes ao planejamento pedagógico. Esse conhecimento pode funcionar como agente facilitador para a implementação da proposta da PA.

A questão sete foi direcionada para o conhecimento sobre o acompanhamento pedagógico, assim formulada: Como você acha que poderia ser feito o acompanhamento pedagógico do aluno sob o regime de Alternância?

Mais uma vez as respostas obtidas demonstram um bom nível de conhecimento por parte da equipe pedagógica da UNED sobre os detalhes metodológicos e pedagógicos da PA, como seguem:

- Necessidade de realização de visitas aos alunos e à comunidade. Estratégia essa, já consagrada pelas instituições que aplicam a PA, principalmente por ocasião do tempo comunidade:

“com acompanhamento sistemático dos processos, com visitas nos lotes dos alunos, visando a aplicação prática dos conhecimentos teóricos, além de observação participante das famílias nesse processo de construção / elaboração das idéias, das responsabilidades compartilhadas”;

“visitas técnicas, pedagógicas e assistência social para avaliação do aprendizado do aluno”;

“o professor deveria ir à comunidade do aluno e interagir com a família, o aluno e a comunidade”;

“através de visitas aos lotes dos alunos pelos professores; através de registros feitos pelos alunos sobre as atividades desenvolvidas pelos mesmos; auto-avaliação de desempenho; desempenho nas aulas presenciais”.

- Necessidade de procedimentos diferenciados para o tempo escola e para o tempo comunidade, inclusive com o estabelecimento de regras de convivência:

“através de encontros coletivos no momento escola e visitas periódicas no local de produção. Poderíamos dispor também dos diários / relatórios de atividades, com formato padronizado de forma a favorecer o registro pelo aluno e a mensuração pelos professores e coordenação pedagógica do aprendizado”;

“partindo de normas internas de convivência; acompanhamento nas áreas experimentais; propostas de trabalho dos docentes; referências bibliográficas; e o perfil de acompanhamento do aluno”;

A questão oito foi direcionada para a avaliação, assim formulada: Como você acha que deveria ser realizada a avaliação da aprendizagem do aluno no regime de Alternância?

Tanto quanto as respostas anteriores, nessa questão as respostas obtidas confirmam o bom nível de formação teórica da equipe pedagógica da UNED, uma vez que fazem referências com bastante clareza sobre as possibilidades de utilização das diferentes formas de avaliação. Assim, parece que o desafio a ser enfrentado para a implementação da PA será o de fazer com que esse conhecimento supere os limites das formulações teóricas e ganhe espaço no âmbito das atividades práticas:

- Avaliação formativa e de processo:

“como formativa e de processo; a construção das atividades teóricas e as práticas seriam os pontos a serem avaliados, neste caso para provar o desempenho do aluno considerando todo o acompanhamento da parte pedagógica”;

- Avaliação contínua e auto-avaliação:

“de forma contínua considerando os diferentes momentos de aprendizagem; avaliação teórica e prática (correlacionadas); auto-avaliação do aluno”;

“avaliação escrita; avaliação sobre o conhecimento vivenciado nas aulas práticas; avaliação contínua”;

“de forma contínua, sendo observada a contextualização entre teoria X prática em todo o processo; deve garantir também a auto-avaliação do aluno sobre os conhecimentos adquiridos”.

- Avaliação através do acompanhamento de projetos:

“avaliações teóricas e práticas; implantação de projetos na comunidade; implantação de unidades demonstrativas”;

“acompanhamento do aluno nas atividades teóricas (avaliação escrita) e realização de projetos de intervenção (nas aulas práticas)”;

- Formas diferenciadas (múltiplas) de avaliação:

“primeiro é preciso desmistificar na equipe a idéia de que algum instrumento apreende a totalidade do aprendizado; acredito que um trabalho conjunto ensino + CAES (coord. de apoio ao estudante) poderia acompanhar e avaliar aspectos atitudinais e os conceituais e procedimentais podem ser registros, realização de feiras de produtos oriundos do aprendizado, etc.”;

A última questão, de número nove teve por finalidade abrir espaço para o respondente manifestar livremente a sua opinião, sendo assim formulada: Use este espaço para seus comentários e sugestões:

As opiniões foram todas favoráveis à implementação da PA e apontaram sugestões de procedimentos para que essa efetivação ocorra:

- Relacionadas ao quadro de pessoal da UNED:

“A PA poderia ser viável com um quadro de profissionais aptos para o desafio, desde que a quantidade de alunos fosse numa condição que possibilitasse o acompanhamento individual”;

“acredito, hoje, que seria uma experiência válida e rica, para os profissionais envolvidos, bem como, para os alunos e suas famílias, desde que se faça um trabalho anterior

de sensibilização, de liderança mesmo, para que os colegas abracem o desafio com a VONTADE fundamental para criar, descobrir e potencializar os meios”;

“seria importante fazer visitas a outras instituições que já atuam com a PA”;

- Relacionadas com a clientela:

“a PA será uma boa oportunidade para oferecer aos alunos das vicinais, um ensino diferenciado, mas de qualidade, para melhorar a renda das comunidades e suas famílias”;

“devemos ter um padrão educacional de inclusão, onde o aluno sua família e a comunidade sejam incluídos nas ações da escola; que a escola saia de seus limites físicos e vá onde o povo está”;

“acho que antes de começar qualquer atividade, devemos fazer um breve aquecimento, dessa forma, conhecer mais a PA proporcionará melhor obtenção de resultados”;

“essa metodologia por ser nova, pode causar medo, portanto como conhecedor dessa comunidade sugiro que seria uma alternativa para alcançarmos os alunos mais distantes e contemplar uma implementação e implantação de atividades com uma visão que torne útil para a região em que vivem estes alunos”.

- Relacionadas com o início da experiência:

“como sugestão, fazer uma experiência com essa metodologia abrindo apenas uma turma com alunos exclusivos do meio rural (dos lotes), com um plano de curso adaptado para essa metodologia”;

“a PA na UNED poderia ter início como um projeto piloto, com a oferta de uma, ou duas turmas de iniciação para fomentar o interesse nessa perspectiva”;

O levantamento sobre a opinião e as expectativas da equipe pedagógica da UNED em relação a implementação da PA serviu para dar consistência a este trabalho, na medida em que as respostas obtidas foram, de forma esmagadora, na sua grande maioria favoráveis a essa medida. Também, prestam uma grande contribuição de natureza pedagógica, tanto e este trabalho quanto à equipe pedagógica da UNED, na medida em que apresentam uma excelente gama de idéias e sugestões de procedimentos que podem/devem ser considerados, por ocasião do planejamento e execução do Projeto Pedagógico da UNED na perspectiva da utilização da PA como recurso metodológico para a implementação de sua ação educativa.



6.4 – Opinião e expectativas dos moradores (pais) com relação à UNED e a PA

Durante as visitas aos moradores da vicinal 21, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com 10 participantes (foto 04).

A finalidade dessas entrevistas foi procurar identificar qual a expectativa desses moradores com relação a UNED e o que eles achavam da proposta da PA como forma de atendimento aos seus filhos. As respostas com relação a presença da UNED e a expectativa quanto ao seu funcionamento foram expressivas e unânimes no reconhecimento de sua importância para o processo de desenvolvimento da região e para “o futuro de seus filhos”. Percebeu-se que essa população deposita uma grande carga de confiança e esperança na UNED enquanto instituição de ensino e esperam que ela possa fazer a diferença para seus filhos, no sentido de garantir um “futuro melhor” através de sua ação educativa. Assim a presença da UNED na região foi recebida com festa e uma grande esperança no futuro. Quanto a forma de funcionamento da UNED com a implantação da PA, as respostas foram

bastante evasivas e ficou claro que aquelas pessoas não tinham conhecimento desse procedimento e portanto, não sabiam o que responder. No entanto, as respostas obtidas mostraram uma clara preocupação de parte daqueles pais com relação ao futuro de seus filhos.

Em particular, quando foram inquiridos sobre a possibilidade de seus filhos virem a residir por um período na escola, eles manifestaram preocupações com os seguintes aspectos: Na escola, quem vai cuidar de meu filho?, Como será o tratamento que ele vai ter na escola? Ele vai estar seguro na escola? E se acontecer alguma coisa com ele lá?

Esses questionamentos direcionam as preocupações dos pais, basicamente com a segurança de seus filhos e nesse aspecto, percebe-se que ainda há certa insegurança por parte deles em confiar totalmente na escola. Talvez essa desconfiança seja porque a presença da escola é muito recente e também, porque aquela comunidade nunca teve a oportunidade de ser atendida de uma forma semelhante à proposta apresentada pela UNED. Assim o medo do novo e do desconhecido é justificável.

Quanto à metodologia da PA em si, as respostas sem muita convicção foram do tipo: eu acho que vai ser bom, vai ser bom porque ele (o filho) vai estar sempre em contato com a gente.

Alguns pais quiseram saber se durante o período em que seus filhos iriam permanecer na escola se eles (os pais) poderiam ir lá visitá-los. Informados de que isso seria possível, esses pais se mostraram mais tranquilos com relação a proposta.

Outros quiseram saber se teriam que pagar para que seus filhos permanecessem na escola. Enfim, a entrevista mostrou que a desinformação por parte da comunidade é muito grande.

Essa constatação representa para a equipe pedagógica da UNED um grande desafio que deve ser enfrentado no sentido de promover a aproximação da escola com a comunidade, prestar os esclarecimentos necessários e conquistá-la como aliada para somar esforços na implementação da PA.

6.5 – Fundamentação Legal

A legislação brasileira, especialmente no campo da educação tem sido muito fértil. No entanto somente interessam como base para fundamentar a estruturação desta proposta as seguintes peças legais:

- Constituição Federal;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN ? 9.394/96;
- Decreto 5.154/04 – Regulamenta o parágrafo segundo do artigo 36 e o capítulo III incluindo os artigos de 39 a 41 da LDBEN, que tratam da Educação Profissional;
- Parecer CNE/CEB ? 36/01 – Trata das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo;
- Resolução CNE/CEB ? 1/02 – Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo;
- Parecer CNE/CEB ? 39/04 – Trata da aplicação do Decreto ? 5.154/04 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio;
- Resolução CNE/CEB ? 1/05 – Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto 5.154/04;
- Parecer CNE/CEB ? 1/06 – Trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de formação por Alternância (CEFFA);
- Decreto 5.224/04 – Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica;
- Regimento Interno do CEFET-RR.

Da Constituição Federal faz-se um destaque para os seguintes princípios expressos no artigo 206:

I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, ...

No contexto de diversidade e de desigualdades em que se constitui a realidade brasileira de uma maneira geral e em especial a realidade local, área de abrangência da UNED Novo Paraíso, para a garantia de atenção ao princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola será necessário, por parte da equipe escolar, a adoção de procedimentos que atentem para essa realidade. Somente mediante o efetivo enfrentamento das desigualdades, do respeito às diferenças e à diversidade com propostas pedagógicas alternativas é que o princípio da igualdade de oportunidades poderá ser contemplado. Nessa perspectiva, se insere a proposta para adoção da PA que tem por objetivo atender às peculiaridades e especificidades locais, propiciando ao aluno os meios necessários para a sua interação e atuação direta no contexto da realidade concreta em que está inserido.

O segundo princípio constitucional que defende a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber está contemplado nesta proposta na medida em que, se recorre ao princípio da autonomia institucional para justificar o espaço pedagógico para sua apresentação como uma proposta diferente da forma convencional de organização e desenvolvimento do currículo dos cursos regulares nas instituições integrantes da Rede Federal de Educação Profissional.

De igual forma, o princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas se faz presente na proposta para adoção da PA, na medida em que esta proposta prima pela liberdade de ação do aluno e da equipe pedagógica quanto aos procedimentos a serem adotados no levantamento dos assuntos, conteúdos e conhecimentos a serem trabalhados. Bem como, constitui-se em uma concepção pedagógica que não é inédita no contexto educacional brasileiro, mas que se constitui em desafio inovador para a organização e execução do currículo dos cursos técnicos de nível médio ofertados de forma regular pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96 foram identificados e feitos os seguintes destaques:¹⁰⁹

O caput do artigo 23, que assim se expressa quanto às formas possíveis para organização da Educação Básica: “poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos de estudos, *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*”.

De uma maneira geral os cursos regulares de formação técnica de nível médio apresentam uma organização curricular com periodicidade anual no sistema seriado, ou semestral no sistema modular, sendo presencial e ofertado em um turno, em dois turnos, ou em tempo integral na forma de internato. No entanto, neste artigo a possibilidade de uma proposta alternativa para a organização do currículo com a adoção da PA está claramente expressa.

Essa possibilidade se reforça quando o parágrafo segundo do artigo 23, estabelece que “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto em lei”.

¹⁰⁹ NOTA: Todas as referências e citações da LDBEN foram buscadas em: CARNEIRO, Moacir Alves. LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 8ª edição: Petrópolis – RJ: Vozes, 1998

Esta proposta tem como referencia uma realidade bastante específica, na qual a base do sistema produtivo está ancorada principalmente na agricultura com o cultivo de produtos sazonais. Assim, para a adoção da PA, a equipe pedagógica da UNED além de levar em consideração essa realidade, deverá considerar também as características climáticas, posto que naquela região as estações do ano se apresentam com bastante nitidez exigindo inclusive formas diferenciadas de cultivo.

Finalmente, o artigo 28 da LDBEN estabelece que “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”. O que deverá ocorrer mediante a definição de *conteúdos e metodologias apropriadas, organização escolar própria e adequação à natureza do trabalho*.

Esta proposta para a adoção da PA nada mais é do que uma tentativa de promover essas adequações na ação pedagógica da UNED Novo Paraíso. Logo, todos esses preceitos presentes na LDBEN garantem e asseguram a legalidade da mesma.

O Decreto 5.154 está referenciado neste trabalho por ser o instrumento legal que estabelece a atual forma de organização da educação profissional. Nele está expresso que educação profissional de nível técnico deve ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio. Essa articulação poderá se dar nas formas integrada, concomitante, ou subsequente.

Para o contexto desse trabalho, interessa as formas de articulação integrada e subsequente. Em ambas, a PA pode ser requerida como metodologia de execução do currículo. No entanto, caberá à equipe pedagógica da UNED a decisão sobre qual forma de articulação vai priorizar na proposta de curso. Nesse sentido, a recomendação que se faz se a forma escolhida for a integrada, é para a necessidade de atenção às formas de articulação e integração entre os conteúdos / conhecimentos da formação básica com os de formação profissional. Nesse caso, torna-se importante a atenção, por parte da equipe pedagógica, aos princípios da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

No âmbito do Conselho Nacional de Educação esta proposta foi buscar sustentação legal no parecer CNE/CEB ? 39/04¹¹⁰ e na Resolução CNE/CEB ? 1/05 por tratar-se de instrumentos de regulação da oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio a partir do Decreto ? 5.154/04. O parecer dedica-se à interpretação quanto a forma de aplicação do decreto e a resolução trata de atualizar as Diretrizes Curriculares tanto para o Ensino Médio, quanto para a Educação Profissional Técnica de nível médio.

O parecer CNE/CEB ? 39/04 guarda a seguinte orientação a ser levada em consideração na organização do currículo: “Para a oferta dos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio os critérios são os seguintes:

- O atendimento às demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho, em sintonia com as exigências do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- A conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização as propostas;
- A identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas identificadas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do país;”

Na resolução CNE/CEB ? 1/05 encontram-se as referencias para a definição da carga horária para o curso. Assim, se a forma de articulação escolhida for a integrada, precisa atender ao que determina o artigo 5º: “Os cursos de educação Profissional Técnica de nível

¹¹⁰ NOTA: Todas as referencias a Decretos, Pareceres e Resoluções do CNE/CEB foram buscadas no sitio do MEC/CNE/Educação Profissional/Legislação

médio realizados da forma integrada com o ensino médio, terão suas cargas horárias totais ampliadas para o mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.000 horas; e 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200 horas.” Por outro lado, se a opção for pela forma de articulação concomitante, ou subsequente a orientação deve ser buscada no artigo 6º que estabelece: “Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados nas formas concomitante ou subsequente ao ensino Médio deverão considerar a carga horária total do ensino Médio, nas modalidades regular ou de Educação de Jovens e Adultos e praticar a carga horária mínima exigida pela respectiva habilitação profissional”.

Pelas características da região e da comunidade local, na qual as necessidades educacionais são mais presentes a partir do final do ensino fundamental, uma boa opção da equipe pedagógica da UNED seria pela forma de articulação curricular integrada. O que permite absorver no curso os atuais egressos do ensino fundamental, que são em maior quantidade do que os egressos do Ensino Médio, clientes em potencial se a escolha for pela forma de articulação subsequente.

Um aspecto peculiar da PA e que poderia ser objeto de questionamento quanto à legalidade refere-se ao cumprimento das exigências com relação à carga horária e dias letivos. Posto que, o inciso primeiro do artigo 24 da LDBEN obriga o cumprimento anual do mínimo de 800 horas e duzentos dias letivos dedicados à realização de efetivo trabalho escolar.

A esse respeito pronunciou-se o CNE / CEB através do parecer ? 5/97, quando se preocupou em apresentar uma interpretação pedagógica e um significado prático para a expressão *efetivo trabalho escolar*, conforme citação a seguir:

“As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a Lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição. Os duzentos dias letivos e as oitocentas horas anuais englobarão todo esse conjunto”.

De uma clareza cristalina, essa citação aponta para a legalidade na elaboração do projeto pedagógico e no planejamento das atividades de ensino com o fato de que a PA se desenvolve em tempos e lugares diferentes, ou seja, no tempo escola – com atividades presenciais, em regime de tempo integral no sistema de internato e contato diuturno com os professores; e no tempo comunidade – com o desenvolvimento, pelos alunos, das atividades programadas no tempo escola, sendo acompanhados pelos professores. Mas esse acompanhamento não tem como ser feito diariamente. Assim, faz-se necessário por parte da equipe pedagógica a preparação de instrumentos de registro e de acompanhamento das atividades dos alunos que lhes permitam vislumbrar e conferir o progresso do processo de formação profissional e da aprendizagem do aluno. Nesse sentido, as ferramentas pedagógicas apresentadas pela PA devem ser consideradas.

O parecer CNE/CEB ? 1/06 que trata especificamente da questão dos dias letivos para aplicação da PA nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), assim se expressa: “Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um *Plano*

de Estudo.” Mas adiante, esse mesmo parecer afirma que “a Pedagogia da Alternância cumpre perfeitamente dispositivos da Lei ? 9.394/96, quando analisados em conjunto, inclusive quanto à duração do ano letivo anual em dias e quanto a sua duração em horas”.

Do ponto de vista institucional, a UNED Novo Paraíso integra a estrutura do CEFET-RR que sendo uma autarquia federal é detentor de autonomia para, mediante aprovação do Conselho Diretor, propor a criação, extinção e reformulação de cursos técnicos.

Assim, depois de atendidas as exigências de legislação do ensino, efetivamente a proposta da PA poderá ser implementada pela UNED após a elaboração do projeto pedagógico do curso e sua efetiva apreciação / aprovação pelo Conselho Diretor do CEFET-RR.

Finalizando esse tópico, conclui-se que a PA enquanto procedimento pedagógico cumpre com todas as exigências legais previstas na atual legislação do ensino e pode ser utilizada para a implementação de curso técnico de nível médio da UNED sem o risco de problemas. No entanto, para tanto é necessário que a equipe pedagógica, ao elaborar o projeto do curso se dedique ao estudo de instrumentos pedagógicos de registro e acompanhamento das atividades de ensino, especialmente por ocasião dos tempos comunidade. Nessa perspectiva, a PA já apresenta suas ferramentas, restando somente à equipe, realizar o estudo das mesmas e promover suas devidas adequações para a realidade específica onde serão requeridas.

6.6 – Detalhamento da Proposta

Nos capítulos anteriores o estudo realizado teve o propósito de colher subsídios que pudessem fundamentar do ponto de vista sócio-político e técnico-pedagógico o detalhamento dessa proposta.

Assim, esse exercício leva em consideração em primeiro lugar uma opção política pela aceitação da função social da educação e da escola como agente de transformação social, capaz de promover mudanças significativas mesmo atuando no contexto da sociedade capitalista, quando organiza e desenvolve o seu projeto pedagógico em conformidade com os pressupostos e fundamentos da teoria crítico social dos conteúdos, valoriza o aluno como sujeito e promove a integração e interação entre escola e comunidade.

Em segundo lugar essa proposta pressupõe que o Projeto Pedagógico da escola leve em consideração as limitações do paradigma da modernidade – cartesiano e ouse buscar meios para superação dessas limitações em busca de um novo paradigma.

Esse movimento requer a instrumentalização e implementação de práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios da teoria da complexidade e a utilização de recursos didáticos que incorporem os princípios educacionais de autonomia, flexibilidade, diversidade e interdisciplinaridade, em busca de um fazer pedagógico que vislumbre a implementação prática da transdisciplinaridade.

Nessa mesma direção, complementando esse rol de preocupações e decisões, será necessário que o Projeto Pedagógico leve também em consideração e incorpore tanto no plano conceitual, quanto na prática pedagógica os conceitos e princípios da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável como indicadores de formação cidadã do homem do campo e como garantia de uma formação profissional comprometida não só com o processo de produção, mas também com a correta utilização do solo, dos recursos naturais e da floresta em harmonia com a necessidade de preservação e sustentabilidade do ambiente e a garantia da existência para as gerações futuras.

Assim, essa proposta, que não pode ser entendida como pronta e acabada. Mas “em processo de construção” sempre suscetível, portanto, a melhorias não se limita apenas a uma concepção técnica da PA, ou a uma visão utilitarista do papel da escola, muito menos tem a

intenção de acomodar-se ao reducionismo da visão tecnicista da formação profissional. Antes, ousa apresentar o desafio de, através do ato educativo, levar ao homem do campo a conhecimento, a informação e a oportunidade de fazer com que ele se perceba em suas relações no mundo e com o mundo como cidadão, sujeito completo, mas inacabado na concepção de inacabamento consagrada por Paulo Freire.

6.6.1 – Tomada de decisões sobre a opção pela PA

A primeira decisão a ser tomada para a adoção da PA é de natureza política e está vinculada tanto ao processo de gestão da UNED, quanto ao seu Projeto Pedagógico.

Nesse sentido, a escola em seu conjunto, envolvendo professores, servidores administrativos e alunos, precisa fazer uma opção – decidir em seu projeto, se vão aceitar o desafio de implementar a PA segundo os pressupostos acima. Essa decisão não se trata apenas de dizer sim, ou não. Posto que, dizer sim a essa proposta implica na tomada de uma decisão que envolve uma postura política no sentido de, mobilizar esforços e recursos para enfrentar as dificuldades, superar os obstáculos e cumprir com as exigências pedagógicas e metodológicas implicadas nessa decisão.

Pelo estudo que foi realizado e o retorno que os servidores deram em suas respostas ao questionário já apresentado, temos a convicção de que, mesmo tendo um quadro docente ainda muito inseguro com relação à proposta de implementação da PA, seja pela falta de domínio pedagógico, ou pelo medo de fracasso por falta de condições materiais e logísticas, a UNED através de sua equipe técnico-pedagógica estará prestando um grande serviço à sua comunidade decidindo favoravelmente pela implementação da PA.

6.6.2 – Periodicidade do tempo escola e do tempo comunidade

Feita a opção pela implementação da PA, o passo seguinte é a tomada de decisão sobre a periodicidade com que serão realizados os tempos escola e comunidade.

No levantamento teórico e nas visitas realizadas, foi possível constatar que não há uma regra comum para a definição da duração desses tempos. Assim, vimos que em algumas experiências esses tempos são realizados com duração e intervalo de 10 dias, em outras com 15 dias e também com períodos irregulares, sendo 15 dias na escola e 30 dias na comunidade. No contexto das Casas Família Agrícola a predominância é por uma periodicidade com duração de uma semana para o tempo escola e de duas semanas para o tempo comunidade.

No caso específico da UNED essa decisão caberá à equipe pedagógica. No entanto, a duração de 15 dias para o tempo escola e de 25 para o tempo comunidade parece ser uma boa referencia. Posto que, poderiam ser atendidas turmas de forma alternada e nos intervalos entre os tempos escola e comunidade haveria um espaço para a equipe pedagógica discutir internamente, avaliar suas ações e buscar meios de superação para suas limitações.

Assim, parece conveniente que alguns aspectos específicos da UNED sejam levados em consideração para essa tomada de decisão, dentre os quais destacamos:

- a) Aspectos relacionados à organização da proposta curricular e do plano de curso;
- b) Aspectos relacionados à logística de apoio – alojamento, transporte, alimentação;
- c) Aspectos relacionados ao quadro de pessoal envolvido.

Nos aspectos relacionados à proposta curricular, devem ser evidenciados: em primeiro lugar a intencionalidade do ato pedagógico e os pressupostos anteriormente elencados relacionados às funções da escola, aos conceitos de agricultura familiar e de desenvolvimento sustentável e as implicações sócio-políticas dos paradigmas da modernidade e da complexidade.

Numa perspectiva mais acadêmica devem ser levados em consideração também:

- a forma de organização, seleção e integração dos conteúdos / conhecimentos;
- o fato de que o conhecimento não se constrói de forma segmentada / fragmentada e que no contexto do processo pedagógico a limitação acadêmica afeta ao rigor dos “pré-requisitos” deve ser reavaliada, levando-se em consideração a proposta de elaboração / execução de projetos integrados;
- os procedimentos metodológicos que serão adotados para o desenvolvimento das atividades de ensino;
- as estratégias de acompanhamento e avaliação da proposta, do currículo, dos procedimentos e da aprendizagem tanto no tempo escola, quanto no tempo comunidade;
- as formas de interação e envolvimento da / com a comunidade;
- os instrumentos, formas de registro;
- atividades de reforço da aprendizagem, atividades de caráter sócio-cultural e atividades complementares.

Para essas definições e decisões a equipe pedagógica precisa recorrer aos princípios pedagógicos e educacionais, bem como a procedimentos metodológicos que envolvam o educando em todas as etapas do processo. Nessa perspectiva, os próprios servidores da UNED já apresentaram várias sugestões em suas respostas ao questionário.

Pelos aspectos motivacionais e pelas oportunidades educacionais e de aprendizagem que proporciona. Neste trabalho, faz-se a opção e sugere-se como um dos recursos metodológicos possíveis para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem, o procedimento de desenvolvimento do currículo através de projetos, ou a pedagogia de projetos como também é conhecido.

Assim, durante o tempo escola, além do atendimento presencial ao aluno com o desenvolvimento dos conceitos e conhecimentos científicos pode ocorrer também, de forma integrada e interdisciplinar a preparação dos projetos a serem implementados no tempo comunidade. Esse processo de planejamento deve conciliar as fases / etapas do projeto com os tempos de alternância.

No que se refere aos aspectos relacionados à logística de apoio – alojamento, transporte, alimentação, sabe-se que atualmente a UNED apresenta infra-estrutura em boas condições para alojar os alunos no tempo escola, atendê-los com suas necessidades de alimentação e de espaço físico tanto para as atividades formais de ensino, quanto para atividades complementares de caráter sócio-cultural.

Também, sabe-se que há limitações com relação ao processo de comunicação da UNED e a pequena quantidade de transporte, realidade que por certo passa a exigir um refinado processo de planejamento, inclusive para atender as demandas da PA.

Por fim, os aspectos relacionados ao quadro de pessoal envolvido demandam um processo interno de tomada de decisão, sobre quem e quantos servidores, sejam docentes ou administrativos estão dispostos a enfrentar o desafio de implementar a PA. Nesse sentido o ideal é que essa decisão envolva todo o corpo de servidores. Posto que, efetivamente todos estarão envolvidos na execução da PA seja de uma maneira direta, com responsabilidades específicas, ou de forma indireta no apoio às ações.

Após essas reflexões, a equipe da UNED estará apta a decidir sobre a duração e organização / planejamento dos tempos da PA.

6.6.3 – Ferramentas pedagógicas da PA.

Do ponto de vista didático e pedagógico, como já foi visto, a organização do processo de aprendizagem para implementação da PA requer a atenção para algumas ferramentas, ou nos dizeres de Bof (2006), instrumentos pedagógicos da alternância. No capítulo I foram

apresentadas algumas dessas ferramentas as quais, sem prejuízos para outras que a equipe pedagógica da UNED entenda como importante e resolva incorporar, passamos a detalhar:

Plano de estudos

Essa ferramenta tem por finalidade orientar o processo de formação do educando. Nessa perspectiva no início do processo o aluno deve realizar uma pesquisa, ou um levantamento sobre sua realidade de vida socioeconômica, incluindo aspectos familiares, sua história, características de seu lote, sistema de produção e atividades que desenvolve, o que e como produz. Essas informações no tempo escola são confrontadas com o currículo na perspectiva de seu aproveitamento para o processo de aprendizagem. Desse confronto, com o auxílio dos professores a segunda parte do plano de estudos é elaborado no tempo escola, elencando o rol de atividades que devem ser realizadas pelo aluno no tempo comunidade.

Compete à equipe pedagógica a mediação entre o que é levantado / proposto pelos educandos e o que está programado no plano do curso, de modo a contemplar a valorização dos conhecimentos anteriores, a contextualização das atividades com a realidade concreta e a profundidade dos conceitos / conhecimentos científicos e específicos.

Caderno da realidade

Organizado como se fosse um diário no qual o educando vai registrando suas atividades, decorrentes da execução do plano de estudos. Nele o aluno recolhe dados sobre as pesquisas que realiza, registra suas observações, elabora sínteses pessoais e grupais, anota dúvidas e questionamentos que surgirem no desenvolvimento de seus projetos e atividades, anota curiosidades e/ou informações sobre fatos, eventos não previstos no plano de estudos mas que foram vivenciadas, enfim detalha o registro das atividades realizadas e das experiências vivenciadas sejam elas decorrentes do Plano de estudos, ou não.

Esses registros e informações servem tanto para o acompanhamento do progresso do educando, quanto como insumos para as intervenções pedagógicas.

Colocação em comum

Momento de troca de informações, é o espaço destinado à socialização do plano de estudo com os demais colegas. Esse momento coordenado pelos professores ocorre no tempo escola e visa transformar o saber de cada um dos educandos num saber grupal. No encaminhamento desse momento os professores podem orientar as atividades para a elaboração de um texto, uma síntese, ou questionamentos que devem ser debatidos no grupo e aprofundados no desenvolvimento dos componentes curriculares.

Esse momento pode ser aproveitado pedagogicamente para estimular o desenvolvimento da auto-estima dos educandos, o respeito mútuo, o debate e a interação grupal.

Fichas pedagógicas

Instrumento de trabalho dos professores, essas fichas são organizadas para cada educando, de modo a reunir as informações e os conhecimentos relacionados ao saber popular e a evolução do saber científico, bem como os progressos de sua aprendizagem, limitações, facilidades. Constituem-se num recurso metodológico que permite a elaboração de um esquema metodológico didaticamente interativo, que permite ao professor aproveitar as

experiências do educando e propor a construção de novos conhecimentos a partir de sua realidade.

Visitas de estudos

É uma atividade realizada com a participação de professores e educandos em propriedades ou instituições com a finalidade de conhecer novas experiências, ampliar e complementar os temas do plano de estudos. Tem a função pedagógica de oportunizar o confronto do saber pessoal e grupal com o saber dos outros. Promove a contextualização de saberes. Possibilita a descoberta de outras profissões, outras idéias e experiências.

Palestras

É um recurso didático utilizado pelos professores para reforçar as atividades de ensino através da intervenção e participação de outras pessoas e profissionais. Essas atividades podem ser programadas com a participação de outros agricultores, técnicos, agentes públicos, representantes comunitários sempre com a finalidade de promover o aprofundamento da discussão e entendimento sobre os temas ligados ao plano de estudos.

Visitas às famílias

Atividade didático-pedagógica que deve ser realizada pelos professores tanto com a finalidade de conhecer a realidade do educando e suas famílias, como para acompanhar as atividades do educando no tempo comunidade e também para promover a interação escola, família e comunidade valorizando os aspectos sócio-cultural, pedagógico e técnico. É um meio de acompanhamento das atividades de retorno (experiências) provocadas pelo plano de estudos e colher informações importantes para o processo de avaliação do currículo, do curso e das atividades.

Relatos de Experiências

São momentos criados pelos professores com a finalidade de levar os educandos a realizarem atividades de retorno para todo o grupo sobre o desenvolvimento de seus projetos e o cumprimento de cada plano de estudo. Podem ser realizadas em forma de seminários, feiras científicas e outros meios, desde que tenha como principal finalidade a apresentação das atividades realizadas pelos alunos no tempo comunidade.

Deixamos de incluir a ferramenta estágio, por entender que a PA garante um processo de formação profissional no qual o aluno vivencia práticas relacionadas ao seu exercício profissional ao longo de todo o processo de desenvolvimento do curso. Portanto, torna-se desnecessário incluir um momento específico para essa atividade.

Também, no desenvolvimento do currículo, o tempo comunidade pode ser planejado para ser executado em forma de atividades de extensão rural, nas quais os educando estarão colocando em prática seus conhecimentos mediante o trabalho de orientação para outros agricultores e membros da comunidade. Essas atividades poderão ser computadas como experiências práticas vivenciadas.

6.6.4 – Organização Curricular, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das atividades de ensino / aprendizagem.

No que se refere à forma de apresentação/organização do plano de curso contendo o detalhamento do currículo formal, existe um roteiro recomendado para a Rede Federal e que sem prejuízos pode ser utilizado para esse fim.

O uso desse roteiro já se constitui em rotina para as instituições da Rede Federal, incluindo-se aí a UNED Novo Paraíso, até porque lá já existem dois cursos em funcionamento que tiveram seus planos elaborados segundo esse roteiro.

A preocupação específica deste trabalho é com a definição das estratégias de ensino e com as formas de acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem.

Existem muitas formas de estrategicamente organizar o currículo. A definição, ou opção por um determinado procedimento tem a ver com a intencionalidade do Projeto Pedagógico e com as práticas que se pretende implementar.

Sem pretender aprofundar a discussão sobre as especificidades do currículo, ou sobre as diferentes estratégias e recursos metodológicos, que não constituem objeto de estudo específico deste trabalho, apresenta-se algumas formas de organização do currículo e das atividades de ensino que de certa forma se completam e que podem ser utilizadas com melhores possibilidades de êxito. Assim, o currículo pode ser organizado por eixos temáticos; por temas geradores; por núcleos de estudos; por disciplinas; por módulos; por séries; etc.

Do ponto de vista das estratégias de ensino, segundo os princípios educacionais embasadores desta proposta, tendo como referencia toda a fundamentação apresentada nos capítulos anteriores e as ferramentas pedagógicas da PA, duas estratégias podem ser apresentadas com perspectivas de sucesso: Desenvolvimento do ensino por solução de problemas (PBL) e desenvolvimento do ensino por projetos.

Dentre essas estratégias, neste trabalho a opção é para o desenvolvimento do ensino por projetos, ou pela pedagogia de projetos como também é conhecida. Essa opção se deu com fundamento no princípio da articulação teoria-prática e do trabalho como princípio educativo, ou seja, na perspectiva de que as atividades de ensino possam ser planejadas e executadas de forma a poder garantir ao educando o papel de protagonista do processo de construção de seu conhecimento e de sua formação profissional.

Nesse processo o educando tem a oportunidade de refletir sobre a natureza do trabalho, suas peculiaridades, importância e interação social. Nesse sentido, esse procedimento metodológico, quando requerido na plenitude de sua extensão, contempla os fundamentos e pressupostos da pedagogia crítico social dos conteúdos, favorece o papel da educação e da escola como instrumento / espaço de transformação social e mobiliza os princípios da inter e transdisciplinaridade. Assim, neste trabalho, propomos que se recorra à pedagogia de projetos, ou ao desenvolvimento do ensino por projetos como estratégia metodológica indicada, sem prejuízos de outras, para a implementação da PA.

Na medida em que a equipe pedagógica se organiza para planejar o currículo e seu desenvolvimento segundo os princípios da integração dos conteúdos / conhecimentos e da articulação entre os saberes, recorrendo à pedagogia de projetos como estratégia para execução das atividades de ensino, estará propiciando também, a ambientação pedagógica necessária à atenção aos pressupostos da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável, na medida em que o conhecimento da realidade do aluno e de seu contexto histórico-social são elementos constituintes dessa prática, que só terá sentido com o efetivo envolvimento do aluno em todas as etapas desse processo.

No cotidiano escolar tem sido uma prática comum o discurso a favor da utilização da pedagogia de projetos. No entanto, o entendimento sobre a extensão do significado da organização do currículo por projeto ainda é muito frágil e não raro tem acontecido que muitas práticas relatadas como exemplos da aplicação desse recurso didático se resumem a ações parciais nas quais aos alunos cabe somente o papel de executores.

Para situar o entendimento que se quer para a pedagogia de projetos recomendada neste trabalho, recorreremos a dois autores, um espanhol – Hernandez (1998) e um brasileiro Nogueira (2001).

Embora o trabalho de Hernandez (1998) tenha como referencia uma escola de educação infantil, a fundamentação sobre as funções, finalidades e organização dos projetos, podem ser transpostos sem prejuízos para o contexto da educação profissional de formação técnica. Para esse autor, “a função do projeto é *favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas* ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.”¹¹¹

A decisão da equipe pedagógica em trabalhar o desenvolvimento do ensino através de projetos precisa estar respaldada em uma intencionalidade do ato pedagógico compartilhada por toda essa equipe, incluindo-se também o aluno. A resposta por parte dessa equipe ao questionamento sobre o que se quer, ou que objetivos se pretende alcançar é que orienta e ajuda a definir o projeto. Assim, “um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma... Normalmente, superam-se os limites de uma matéria”.¹¹²

A proposta de organização do currículo por projetos não pode ser feita como um modismo a mais. Para Hernandez (1998), para ser consistente essa intenção precisa ter sustentação nos seguintes pressupostos:

- precisa garantir um sentido *significativo* da aprendizagem para o aluno, procurando estabelecer conexões e pontes que facilitem a articulação entre o conhecimento já existente e o novo pretendido, ou tema a ser investigado;
- o trabalho com projeto contempla uma ação docente capaz de estabelecer as relações entre os conhecimentos, despertar o interesse do aluno e estimular *uma atitude favorável para o conhecimento*, aberta ao processo de investigação e busca de novos conhecimentos;
- o projeto constitui-se em uma *previsão*, organizado em uma estrutura lógica dos conteúdos / conhecimentos que facilite a sua compreensão. No entanto, deve ser entendido como um ponto de partida e não como um fim. Deve ser flexível de modo a permitir modificações e adequações;
- o projeto deve ter um *sentido de funcionalidade*, assim torna-se importante os procedimentos adotados;
- o projeto busca valorizar a *memorização compreensiva* das informações, constituindo bases para novas aprendizagens;
- no desenvolvimento do projeto a prioridade da *avaliação* é analisar o processo, o percurso percorrido pelo aluno ao longo do desenvolvimento das atividades.

Nogueira (2001) propõe a aplicação da pedagogia de projetos como estratégia de ensino para promover o desenvolvimento das múltiplas inteligências e defende uma visão ampliada do conceito de projeto combatendo o reducionismo comumente existe na noção que permeia o contexto escolar, por exemplo, quando esse procedimento fica preso e limitado à prática por parte do professor, da escolha de um tema que geralmente é apresentado ao aluno e que na execução das atividades o professor é o protagonista na definição do que e como fazer.

¹¹¹ HERNANDES, Fernando e Montserrat Ventura. A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.61

¹¹² Idem, Idem. P.61

Para Nogueira (2001), tendo como estratégia de ensino a pedagogia de projetos o processo educacional precisa garantir uma ambientação na qual a “práxis leve em consideração:

- A aprendizagem significativa;
- A aprendizagem individual e não coletiva;
- As múltiplas interações do aluno com o meio, com outros indivíduos e com o objeto do qual pretende se apropriar;
- A interação do aluno no seu processo de construção do conhecimento;
- O conteúdo sendo trabalhado além da forma conceitual, com possibilidades procedimentais e atitudinais;
- A pluralidade das inteligências e a consideração de que o sujeito possui um espectro de competências a ser desenvolvido;
- A necessidade de atuar além das áreas lógico-matemática e lingüística.”¹¹³

Para esse autor, o trabalho com projetos precisa ser entendido como um sonho, uma ação de futuro na perspectiva de poder, na sua execução, dar conta de todos os aspectos acima mencionados. “Um projeto na verdade é, a princípio, uma irrealdade que vai se tornando real, conforme começa ganhar corpo a partir da realização de ações e, conseqüentemente, as articulações desta.” ¹¹⁴

O trabalho com projetos é organizado em etapas que devem ser trabalhadas “de forma a sequenciar a linha de raciocínio do indivíduo, já que este parte de uma hipótese inicial, elenca necessidades, transforma informações coletadas em base de conhecimento, depura o material coletado, estrutura suas descobertas criando novas hipóteses, analisa, apresenta, avalia e recebe críticas”. ¹¹⁵

Nessa perspectiva, Hernandez (1998) recomenda que no trabalho com projetos a equipe pedagógica leve em consideração os seguintes aspectos:

a) A escolha do tema:

Deve levar em consideração a relevância, a necessidade e a importância do tema que é definido junto com os alunos. Estes partem de suas experiências e informações que recebem sobre o currículo. “Dessa forma, o tema pode pertencer ao currículo oficial, proceder de uma experiência comum (como os acampamentos), originar-se de um fato da atualidade, surgir um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão que ficou pendente em outro projeto”. ¹¹⁶

No caso da PA o tema do projeto pode surgir a partir do que foi proposto na ferramenta pedagógica denominada plano de estudo.

b) A atividade do docente após a escolha do tema:

Após as indagações do grupo sobre a importância do tema e do levantamento de hipóteses, os professores devem:

¹¹³ NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia de Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo – SP: Editora Érica, 2001. p. 89

¹¹⁴ Idem, Idem. P. 67

¹¹⁵ Idem, Idem. P. 95

¹¹⁶ Hernandez, Op. Cit. P. 67

- definir o fio condutor do projeto, ou seja, o esquema de construção do conhecimento que irá orientar a execução do projeto. Esse deverá estar correlacionado com a proposta curricular do curso;
- fazer as previsões com relação aos conteúdos conceituais e procedimentais e as atividades iniciais do projeto;
- buscar novas informações sobre o tema escolhido para o projeto de forma que possa estar mediando o processo de desenvolvimento e constituição de novos conhecimentos pelos alunos;
- adotar estratégias que despertem o interesse e motive os alunos a participarem das atividades de execução do projeto;
- fazer uma previsão dos recursos necessários;
- planejar o desenvolvimento e acompanhamento do projeto levando em consideração o processo de avaliação inicial (o que o aluno já sabe), formativa (o que está aprendendo) e final (o que o aluno aprendeu);
- promover uma revisão da aprendizagem realizada durante o desenvolvimento do projeto.

c) A atividade do aluno após a escolha do projeto:

- realiza um índice, especificando os aspectos que vai trabalhar no projeto, para orientar as suas atividades;
- colocação em comum dos diferentes aspectos de cada índice;
- busca mais informações para ampliar as já apresentadas na proposta e argumentação do projeto;
- analisar as informações, tratamento qualitativo;
- segue o roteiro estabelecido no índice;
- registra no diário, ou dossiê, de forma sintética, os aspectos que foram tratados e os que ficaram pendentes;
- avalia todo o processo de realização do projeto;
- aponta perspectivas para projetos seguintes, a partir do que foi aprendido no anterior.

d) A busca das fontes de informação:

Não fica só na responsabilidade do professor, o aluno tem que agir como protagonista, o que é positivo, na medida em que o aluno tende a assumir como sua a responsabilidade pelas informações e o desenvolvimento do projeto, o que o leva a aprender a tomar decisões, relacionar-se com outras pessoas e perceber que o processo de aprendizagem não ocorre só na escola, sendo ele próprio também responsável pelo seu progresso. Para Hernandez (1998), “se a busca das fontes de informação favorece a autonomia dos alunos, é sobretudo o diálogo promovido pelo educador para tratar de estabelecer comparações, inferências e relações, o que se pretende com o projeto.”¹¹⁷

Para orientação do aluno nessa atividade ele pode usar várias estratégias e mecanismos de registro como o portfólio, ou um roteiro de orientação com relação às ações e os passos a serem dados, ou recorrendo a uma das ferramentas da alternância que é o diário da realidade.

e) Realizar um dossiê de síntese dos aspectos tratados no projeto:

Como forma de registrar tudo que for realizado, pesquisado, o que permite a análise do processo de construção do conhecimento e desenvolvimento do projeto. Esse dossiê poderá

¹¹⁷ HERNANDES, Op. Cit. P. 76

ser utilizado tanto pelo aluno num processo de auto-avaliação, quanto pelo professor como referencia para o seu processo de avaliação. Através dele poderão ser identificados os aspectos nos quais o aluno se saiu melhor e aqueles em que precisa de um reforço e acompanhamento, ou revisão dos conceitos já estudados e dos procedimentos e técnicas recomendadas.

O trabalho com projetos pressupõe uma práxis que coloque o aluno como protagonista do processo de construção do seu conhecimento. Projeto pressupõe ação. Segundo Nogueira (2001), “essas ações caracterizam-se no estabelecimento de: Objetivo; metas; planejamento; rotas; investigações; levantamento de hipóteses; execução, replanejamento; depuração; apresentação; avaliações intermediárias e final.”¹¹⁸ Para esse autor, normalmente em um projeto são identificadas as seguintes etapas: Sonhos, utopias, desejos e necessidades; planejamento; execução e realização; depuração; apresentação e exposição; e a avaliação e críticas. Passemos a considerar cada uma dessas etapas:

a) Sonhos, utopias, desejos e necessidades;

Considerada pelo autor como a melhor etapa para se iniciar um projeto, “pois a partir destes pontos teríamos toda uma carga de interesse do aprendiz (agente investigador). Cada aluno ou grupo estaria trabalhando exatamente com seu foco de interesse, buscando resolver problemas que venham suprir suas necessidades, seus desejos de descobrir e realizar seus sonhos”.¹¹⁹

No entanto, ele aponta também para algumas limitações e dificuldades no contexto escolar que remete essa etapa para o campo do ideal e não do real. “a possibilidade é inquestionável, porém num ambiente em que tudo vale nota, tudo é ”trocado”, ou seja, faz-se uma ação e ganha-se uma nota, fica mais difícil imaginar a possibilidade do “realizar” apenas por prazer e vontade. Quero dizer com isso que nossa realidade educacional fez com que nossos alunos ficassem “viciados” com a mensuração de suas produções, o que de uma certa forma dificulta na realização dos seus sonhos, dos seus projetos por puro interesse em aprender”.¹²⁰

b) Planejamento;

Esta etapa vem logo em seguida à escolha do tema. Conduzida pelo professor, tem por finalidade despertar o interesse do aluno para o assunto e leva-lo a elaborar um roteiro para o desenvolvimento de suas atividades na execução do projeto. Esse roteiro, segundo o autor, deve ser elaborado levando-se em consideração os seguintes questionamentos:

O quê?

De que se trata o projeto?, o que será pesquisado?, o que pode ser feito?, etc. a resposta a essa pergunta será a definição do projeto, do tema e sua delimitação / abrangência, identificação do objeto de estudo.

Por quê?

Por que esse e não outro tema, assunto?, que objetivos ? Na resposta a essa pergunta o professor juntamente com os alunos buscam justificar a importância e relevância do projeto,

¹¹⁸ Idem, Idem. P. 91

¹¹⁹ Idem, Idem. P. 96

¹²⁰ Idem, Idem. P. 96

frente aos objetivos educacionais propostos, ao desenvolvimento do currículo, à perspectiva de formação do aluno, à importância para o seu contexto.

Como?

De que forma o projeto será realizado? Como alunos e professores vão se organizar em função da execução do projeto? Essa fase exige um trabalho de futurização e previsão das ações, de modo que permita a elaboração de um roteiro de orientação para a execução das ações. Nessa fase também, professores e alunos decidem as ações que serão realizadas e as formas de integração, contextualização e articulação entre os conhecimentos, conteúdos, disciplinas. Essa reflexão deve ser realizada tendo-se como referência também a realidade concreta do contexto do aluno.

Quando?

Qual será a duração do projeto, de quanto tempo dispõe o aluno, quando será iniciado? Nas respostas a esse questionamento também será elaborado o cronograma de execução.

Quem?

Nessa resposta deve ficar claro tanto para os professores quanto para os alunos, quem vai fazer o que, na execução do projeto. É a fase de distribuição de tarefas e responsabilidades. Aqui também, os alunos podem decidir a quem irão recorrer na execução do projeto.

Recursos?

Aqui será feita toda a previsão dos recursos necessários à realização do projeto. Sejam eles físicos, materiais, ou humanos. Para tanto, será necessário que os professores e alunos tenham em mente o local onde o projeto será implementado e os princípios da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável.

c) Execução e Realização

É a hora de colocar a mão na massa. Nessa etapa do projeto as atividades que foram programadas na etapa anterior são colocadas em ação. O aluno deverá confrontar seus conhecimentos com a prática, considerar seus ganhos e visões em relação às dificuldades e as possibilidades de realização. Terá que mobilizar e colocar em ação os conceitos e conhecimentos aprendidos.

Como será no tempo comunidade que essa prática se dará com maior intensidade, o aluno terá a oportunidade de vivenciar e contextualizar os princípios orientadores da agricultura familiar, meio ambiente, sustentabilidade sócio-ambiental e de partilhar esses princípios com seus familiares. Posto que estará efetivamente realizando uma ação que deverá requerer uma postura positiva em relação a esses princípios.

d) depuração

Etapa de acompanhamento da execução do projeto na qual o professor procura verificar o que o aluno está aprendendo, o que está produzindo, se o que foi planejado está sendo executado, ou se surgiu novas necessidades. “Na prática, a depuração não acontece em um momento estanque, ao mesmo tempo para todas as equipes, mas sim, durante a própria etapa de execução, quando o professor já vai questionando e pedindo análise daquilo que já foi elaborado até aquele momento.”¹²¹

¹²¹ NOGUEIRA, Op. Cit. P.103

e) Apresentação e Exposição

Pode ser em forma de uma feira, um seminário, ou outra estratégia que tenha por finalidade fazer com que os alunos apresentem para os demais e para a comunidade o resultado de seu trabalho. O que foi realizado com a execução do projeto. Esse momento é importante para o aluno que sente a valorização de seu trabalho e para a escola que tem um excelente motivo para envolver a comunidade e divulgar o seu trabalho. Como parte integrante dessa ferramenta podem ser programados cursos de extensão com o protagonismo dos estudantes.

f) Avaliação e Críticas

Momento criado pelo professor no qual o mesmo media uma ação de avaliação das atividades que foram desenvolvidas na execução dos projetos. Nessa etapa, “é importante notar que o “erro” será percebido pelo próprio aluno, mas não da forma “traumática” existente normalmente em uma prova corrigida friamente com caneta vermelha, mas sim, como algo que “não está bom” ou como “poderia ter ficado melhor”. Perceba-se que nesses casos cria-se uma nova hipótese, que questiona a anterior por análise e reflexão, e com o intuito de melhoria haverá uma necessidade de fazer uma outra leitura do(s) erro(s) cometido(s).”¹²²

A seguir, na tabela 02, apresentamos uma síntese dos aspectos a serem considerados no trabalho com projetos, na concepção de Hernandez (1998) e das etapas do projeto na concepção de Nogueira (2001).

Tabela 02: Síntese das concepções de Hernandez (1998) e de Nogueira (2001) no desenvolvimento do ensino através do trabalho com projeto

ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NO TRABALHO COM PROJETOS, SEGUNDO HERNANDES (1998)	ETAPAS A SEREM CONSIDERADAS NA ELABORAÇÃO DOS PROJETOS, SEGUNDO NOGUEIRA (2001)
Escolha do tema	Sonhos, valores, desejos e necessidades
Atividades dos docentes após a escolha do tema	Planejamento (o quê?, Por quê?, Como?, quando?, Quem?, Recursos?)
Atividades dos alunos após a escolha do projeto	Execução e avaliação
Busca de fontes de informação	Depuração
Dossiê síntese dos aspectos tratados no projeto	Apresentação e execução
	Avaliação e críticas

Seja qual for a orientação adotada pela equipe pedagógica na elaboração dos projetos de ensino, cabe o lembrete de que nenhuma metodologia por melhor que possa parecer é suficiente, para sozinha dar conta de toda a extensão do processo de aprendizagem. Assim, sem qualquer constrangimento, a equipe pedagógica deve estar atenta ao processo de acompanhamento das atividades de ensino e aos progressos dos alunos, para que, havendo a

¹²² NOGUEIRA, Op. Cit. P. 105

necessidade, formas alternativas e diferenciadas de abordagem do conteúdo, ou de atenção ao aluno, ou mesmo de desenvolvimento das atividades do projeto possam ser requeridas para situações específicas, segundo as necessidades, limitações, interesses e características dos alunos.

De igual forma, os procedimentos de avaliação do progresso do aluno devem ser flexíveis e compatíveis com a natureza da ação requerida na execução das atividades de ensino. Incluindo-se aí as diferentes etapas do projeto e também os diferentes tempos da alternância. Pouco importa se o procedimento de avaliação adotado venha a ser caracterizado tecnicamente como sendo de processo, formativa, ou somativa. Para a dimensão e importância do trabalho que se propõe, todas as formas de avaliação/acompanhamento do progresso do aluno são importantes e nenhuma delas sozinha, será suficiente para dar conta dessa tarefa. Nesse sentido cabe à equipe pedagógica da UNED o desafio de sistematizar e registrar os procedimentos de avaliação a serem adotados.

6.6.5 – Envolvimento Escola Comunidade.

Como estratégia para o envolvimento da comunidade a equipe pedagógica da UNED pode desenvolver ações que envolvam visitas às comunidades não só por ocasião do tempo comunidade; pode realizar atividades na escola destinadas aos pais e demais membros da comunidade; promover a participação em atividades sócio-culturais como nas festividades típicas da região. Promoção de feiras, encontros, oficinas e outras atividades que promovam a integração, atendam aos princípios da extensão e sirvam como instrumentos de capacitação. Nesse sentido, deve buscar parcerias com outros órgãos para desenvolver campanhas e fazer de uma forma efetiva chegar até ao homem do campo, no seu lote a presença do poder público.

6.6.6 – Atividades de Capacitação e Formação Continuada para a Equipe da UNED

No levantamento de dados que foi realizado junto aos professores da UNED ficou claro que uma das dificuldades para a implementação da PA é ainda, a falta de conhecimento e domínio pedagógico sobre a mesma. Assim, para esta proposta ter sucesso será necessário a implementação de um programa de capacitação de forma continuada, no qual a equipe pedagógica da UNED possa estar envolvida e tenha a oportunidade de suprir suas necessidades. Para tanto, várias estratégias de capacitação podem ser utilizadas, dentre as quais destacamos:

- a) realização de cursos de qualificação;
- b) realização de encontros, seminários e oficinas com a participação de professores convidados que já possuam o domínio sobre as questões pedagógicas e metodológicas da PA;
- c) visitas técnicas a outras instituições que já tenham a prática da execução da PA, de modo a possibilitar o contato direto com servidores, professores e alunos envolvidos no processo;
- d) realização de grupos de estudos.

Qualquer que seja a estratégia de capacitação, o importante é que a mesma possa ser programada e executada de modo a poder despertar o interesse e a motivação do servidor.

A resolução CNE/CEB ? 1/02, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, reconhecendo a necessidade do estabelecimento de estratégias de formação de professores para o atendimento nessas escolas em seu artigo 13 apresenta alguns encaminhamentos que podem ser considerados para o contexto deste trabalho, na implementação de alternativas de capacitação para a equipe pedagógica da UNED, que transcrevemos a seguir:

“Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.”

Assim, esse dispositivo legal apresenta para a equipe da UNED sugestões que podem ser úteis na implementação de um programa de capacitação para os servidores na perspectiva do domínio pedagógico necessário para a implementação da PA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi realizado tendo como motivação, além das exigências acadêmicas relacionadas aos requisitos necessários para conclusão do curso de mestrado em ciências do programa de pós graduação em educação agrícola da UFRRJ, também a preocupação com a realidade concreta da área de abrangência da UNED Novo Paraíso e com a necessidade de intervenção de forma propositiva nessa realidade, com uma proposta pedagógica que represente uma alternativa de atenção para o homem do campo de forma contextualizada segundo sua cultura e suas necessidades. Diferente, portanto, da tradicional forma de atendimento convencionalmente disponibilizada pelas escolas em seus processos de formação, mediante a mera transposição da proposta pedagógica das escolas urbanas para as escolas do campo.

Nessa perspectiva, a primeira providência foi a de procurar conhecer e colher informações sobre as formas de oferta e desenvolvimento das oportunidades de formação profissional para a população do campo, na tentativa de obter respostas para os nossos anseios.

Nessa busca, nos deparamos com duas realidades bastante específicas e diametralmente opostas. A primeira delas foi a constatação de que, de uma maneira geral, a maioria das instituições de ensino das redes públicas sejam estaduais, ou federal (Cefets e Escolas Agrotécnicas) desenvolvem uma prática pedagógica destinada ao educando do campo pautada em princípios e pressupostos educacionais construídos segundo à realidade urbana. Essa prática acaba por alimentar nesses educandos a alienação e negação de sua história e realidade, em favor da ilusão de que a vida nas cidades é melhor do que no campo. Essa forma distorcida de levar ao homem do campo oportunidades educacionais de formação profissional, além de estar descontextualizada e desvinculada da realidade concreta, cumpre na prática, mesmo que de forma inconsciente, com as funções da escola como aparelho

ideológico do estado e como instrumento de reprodução da sociedade, a serviço da manutenção do sistema social vigente. Reforça os pressupostos ideológicos burgueses de desvalorização da cultura do campo, segundo a qual ser identificado como rural, ou “vindo do interior” é o mesmo que ser atrasado e inferior a quem é da cidade, ou urbano.

Uma escola que tem o seu projeto pedagógico organizado nessa perspectiva acaba por estimular o êxodo rural, posto que o seu processo de formação ignora a realidade do campo e se encontra focado somente nas necessidades urbanas.

No entanto, percebeu-se também que no âmbito da rede federal de educação profissional e tecnológica, apesar dessa realidade ser ainda muito presente, atualmente muitas instituições vivem o dilema de mudança de foco e revisão de sua prática pedagógica. Esse movimento caminha na direção de uma prática mais contextualizada e focada na realidade concreta do homem do campo, aliada às preocupações com os arranjos produtivos locais e com os princípios da sustentabilidade social, econômica, cultural e ambiental.

A maior constatação desse quadro de crise pedagógica foi realizada pelo próprio MEC através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, que numa louvável iniciativa, realizou ao longo de 2008 uma série de encontros regionais para discutir a realidade do ensino agrícola no país, culminando com a realização de um seminário nacional em Brasília no mês de novembro com a finalidade levantar dados e sugestões para subsidiar a reformulação das diretrizes curriculares para essa modalidade de ensino.

A segunda constatação foi que, além da proposta acima descrita existe uma alternativa de educação para o homem do campo. Essa alternativa, de forma contextualizada com sua realidade respeita sua cultura, valoriza seus saberes, reforça sua vinculação à terra e estimula sua permanência no campo. Essa proposta é desenvolvida por um conjunto de escolas organizadas por iniciativa da própria comunidade (as Casas Família Agrícola – CFR), que utilizam em sua prática pedagógica procedimentos específicos com a utilização da Pedagogia da Alternância (PA). Essas experiências chamaram a atenção pela preocupação que demonstram principalmente com o pequeno produtor rural e sua formação profissional.

Nesse contexto, a curiosidade com relação à PA, foi sendo aguçada a partir da constatação de que esse procedimento metodológico vem sendo utilizado com sucesso em várias propostas de formação profissional nas CFR espalhadas em todo o país, principalmente localizadas em áreas de assentamentos e também, por algumas instituições da rede federal (Escolas Agrotécnicas) através de convênios firmados com o INCRA para execução do PRONERA.

Essas constatações suscitaram muitos questionamentos, como: Se esse procedimento metodológico já vem sendo praticado com sucesso por algumas instituições da rede federal, mesmo que em ações específicas e pontuais em função das parcerias firmadas, então porque não utilizá-lo também, como recurso metodológico para a oferta e desenvolvimento dos cursos regulares de formação profissional para os educando do campo? Não seria esse o diferencial buscado para o projeto pedagógico da UNED? Assim surgiu a definição do questionamento que, considera-se, pode expressar toda a situação problema que originou as preocupações acadêmicas demandantes deste trabalho: ***A Pedagogia da Alternância pode ser apresentada como uma proposta viável para a implementação do Projeto Pedagógico da UNED Novo Paraíso?***

A partir dessa problematização, este trabalho foi estruturado tendo como objetivo geral o desafio de *apresentar subsídios que permitam fundamentar e propor a PA como procedimento metodológico indicado para a implementação do Projeto Pedagógico da UNED Novo Paraíso.*

Na busca de respostas aos questionamentos da situação problema e na perseguição ao objetivo proposto, tomou-se a decisão de propor a realização de um trabalho que possa, de

forma efetiva, servir como referência, instrumento de trabalho e subsídios para a equipe pedagógica da UNED na elaboração de seu Projeto Pedagógico.

No entanto, a apresentação de uma proposta meramente técnica para utilização da PA em si e de suas ferramentas, desprovida de uma base teórica que a fundamente e justifique a sua implementação, nos pareceu fora de cogitação, por não atender às expectativas geradas com os propósitos deste trabalho. Nessa perspectiva, partindo da certeza de que o ato pedagógico não é um ato neutro, desprovido de uma intencionalidade política é que foram construídos os capítulos de fundamentação.

Buscou-se na construção desse arcabouço teórico, situar e contextualizar o ato educativo, levando-se em consideração o fato de que estamos inseridos no contexto de uma sociedade capitalista e que este trabalho tem como lócus, território, ou área de abrangência, uma região cuja realidade é bem específica. Posto que, trata-se de uma proposta para a ação pedagógica de uma instituição de formação profissional inserida no contexto de uma comunidade eminentemente agrária. Trata-se, portanto, de uma proposta de intervenção na realidade do homem do campo.

Embora uma discussão mais aprofundada sobre a concepção do currículo escolar e suas dimensões não se constitua em objeto de estudo deste trabalho, foi inevitável a necessidade de contextualização e de incursão sobre alguns aspectos de sua constituição. Posto que, isso sempre ocorre quando o assunto em discussão for inerente às práticas pedagógicas e aos processos de formação profissional.

Assim, à primeira vista podem parecer que os capítulos de fundamentação deste trabalho foram elaborados de forma aleatória e fragmentados, sem muita preocupação com a coerência, seqüência, articulação e vinculação entre eles. Porém, isso não é verdade. Talvez os pressupostos da linearidade dos conhecimentos inerentes ao paradigma cartesiano levem a essa percepção. No entanto, foi exatamente a preocupação com a interdependência dos conhecimentos e saberes que constituem a base de fundamentação do currículo e com a consistência da proposta, que nos levou a buscar elementos que permitissem a construção de uma base teórica ampla, de modo a abranger os diferentes aspectos e as diversas dimensões que constituem o processo de formação profissional. Buscou-se, portanto, fundamentos para embasar uma proposta que, para além das limitações de receitas procedimentais de repasse do domínio de técnicas específicas, possa garantir também uma formação crítica focada nos princípios de uma educação humanística, que conceba o educando como ser político e sujeito desse processo.

Quando este trabalho defende no capítulo II a idéia de que uma proposta para aplicação da PA precisa estar fundamentada em uma teoria de educação e sociedade, o faz no sentido de reafirmar a essência da prática educativa como um ato político. É preciso abandonar a ilusão da neutralidade da ação humana. Toda ação é movida por uma intenção, que visa cumprir com objetivos específicos. Ter consciência sobre a dimensão política do ato pedagógico é por conseguinte, uma necessidade que se impõe para os profissionais da educação em geral e em especial para a equipe pedagógica encarregada de elaborar, mediar e colocar em ação as propostas pedagógicas das instituições de ensino. Assim, o propósito deste trabalho foi apresentar subsídios que permitam à equipe pedagógica da UNED a tomada de decisão sobre a dimensão política que pretenda assumir para a sua prática pedagógica e a função social que queira definir para daquela instituição.

As sugestões apresentadas neste trabalho são muito claras com relação à opção pela função da escola como instrumento de transformação social que, ao lado de outros instrumentos pode contribuir para o processo de formação cidadã, na perspectiva de preparação do educando para que, conhecendo os diferentes aspectos que compõem a realidade em que está inserido, possa promover as intervenções que julgar necessárias à promoção das mudanças no contexto social, político e cultural na perspectiva da melhoria das

relações sociais e políticas que culminem com a melhoria qualitativa e coletiva das condições de vida e das formas de interação com os outros e com o ambiente.

No entanto, tem-se a clareza de que a função da escola como instrumento de transformação social só terá condições de ser exercida se o conjunto dos profissionais que compõem a equipe pedagógica da UNED tomarem consciência sobre a dimensão política de sua ação e primarem por uma prática pedagógica que, nas interações com a comunidade, com os educandos e com o ambiente crie as condições favoráveis, necessárias e propícias ao florescimento dessa função. É nessa perspectiva que este trabalho fundamenta e sugere a concepção da pedagogia crítico-social dos conteúdos como referência para a organização e implementação do ato educativo.

Com a sugestão de opção pela tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos não se tem nenhuma ilusão quanto à pretensão de apresentar a “receita ideal” para a prática pedagógica. Sendo o ato pedagógico um ato eminentemente político, resta tão somente à equipe pedagógica a decisão sobre a natureza desse ato.

Nesse sentido, importa alertar e reforçar que “não há neutralidade” na ação pedagógica. Ela sempre será realizada em cumprimento a um fim específico, seja esse fim buscado de forma consciente, ou não. Então, o mais salutar e coerente é que a equipe pedagógica de forma coletiva e cada profissional em particular, enquanto agente de formação, informação e transformação, procure se perceber como ser político que é, tome consciência sobre os fins e propósitos que seus atos estão reforçando e perceba a serviço de quem está a sua prática.

A pretensão deste trabalho é que a equipe pedagógica da UNED partindo do mesmo como referência possa estruturar e implementar a PA, levando em consideração também, os seguintes pressupostos: os relacionados às diretrizes para a educação do campo; os princípios e fundamentos do desenvolvimento sustentável, da agricultura familiar e da teoria da complexidade.

No plano das políticas oficiais o governo federal já sinalizou com a necessidade de mudanças em relação às propostas educacionais para o homem do campo. Nessa perspectiva as diretrizes curriculares propostas são muito claras e veementes com relação à apresentação de princípios pedagógicos e pressupostos, que por si só já representam um grande avanço no âmbito das propostas pedagógicas para a educação do campo. Cabe então, à equipe pedagógica da UNED promover o aprofundamento do debate na busca do entendimento sobre esses princípios e pressupostos, de modo a poder contemplá-los no seu projeto pedagógico.

Reconhecer a realidade do campo como ambiente de aprendizagem, portadora de uma identidade própria e nesse contexto conceber o homem, ser cidadão, com direitos que precisam ser garantidos, portador de um saber específico e de uma cultura que precisa ser respeitada e valorizada, parece ser o ponto de partida para a concepção de uma proposta pedagógica para esse contexto.

Garantir ao homem do campo os conhecimentos necessários para que o mesmo promova suas ações de intervenção na natureza, produza seus meios de existência e interaja com o ambiente segundo os princípios da sustentabilidade ambiental, social, cultural e econômica é o mínimo que uma proposta pedagógica pode pretender na oferta de oportunidades de formação profissional para esse contexto.

Nesse sentido, a proposta não pode deixar de contemplar também os fundamentos e técnicas de desenvolvimento da agricultura familiar. Numa realidade na qual predomina a existência de pequenos proprietários rurais e as formas de produção estão atreladas ao uso da terra e à exploração da floresta com predominância da força de trabalho manual e familiar, como é o caso do contexto a que se destina este trabalho, esses princípios são essenciais.

Reconhecer e promover a articulação entre esses pressupostos é tarefa para a equipe pedagógica da UNED. No entanto, essa tarefa poderá se constituir em uma grande dificuldade, ou não, segundo a percepção que a equipe tiver sobre o seu trabalho.

Será difícil e quase impossível, se o grau de resistência às mudanças e as limitações do pensamento cartesiano forem predominantes. Por outro lado, se a equipe estiver disposta a enfrentar desafios, a sair da zona de conforto de sua rotina e atentar para os princípios da transdisciplinaridade (paradigma da complexidade), na perspectiva de aceitar que a realidade se apresenta de forma não linear, que os conhecimentos e as disciplinas de forma isolada não são suficientes para explicar os fenômenos e fatos, que na natureza tudo tem a ver com tudo e conseguir fugir das amarras do paradigma da modernidade / cartesiano, então não será difícil para a mesma perceber os elos e interfaces que estabelecem as articulações entre os fundamentos e os pressupostos apresentados neste trabalho.

Uma proposta pedagógica pautada na busca do cumprimento da função da escola como instrumento de transformação social precisa estar vinculada e articulada na sua estruturação e implementação, com a tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos. Posto que, ao buscar significado para os conteúdos objeto de estudos, essa tendência promove a valorização dos saberes e da realidade concreta do educando estabelecendo as pontes necessárias para a atenção aos princípios pedagógicos da educação do campo. Esta, que por sua vez, ao preconizar a atenção para a cultura local e os saberes do campo, aponta os caminhos para atenção aos fundamentos da agricultura familiar e para os princípios do desenvolvimento sustentável.

A constatação e percepção desse conjunto de princípios, pressupostos, posturas e atitudes que se entrelaçam e se complementam não é outra coisa senão a aplicação dos princípios da complexidade traduzidos na sua forma pedagógica da transdisciplinaridade.

Quando dissemos que a transdisciplinaridade, mais que uma teoria é uma atitude, nos referíamos a isso, ou seja, à capacidade que a equipe pedagógica precisa desenvolver para perceber e contemplar, na construção e execução da proposta pedagógica da UNED esse contexto, reconhecendo as relações, interações, articulações e interdependência que existe entre os saberes, conhecimentos e ambiente.

Foi nessa perspectiva e com a intenção de alargar o lastro de informações da base de fundamentação teórica, de modo a favorecer a tomada de decisões por parte da equipe pedagógica, que este trabalho foi elaborado.

A proposta é para a utilização da PA. No entanto, a PA por si só é um mero recurso. O que lhe dá sentido, significado e valoriza a sua importância são os fundamentos e pressupostos com base nos quais a mesma é apresentada e implementada.

Por outro lado, a sugestão para incluir a utilização da pedagogia de projetos como estratégia de ensino, vincula-se à idéia de que a mesma favorece a atenção aos fundamentos da dimensão pedagógica crítico-social dos conteúdos. Pois a pedagogia de projetos tem por finalidade, colocar o educando em ação na busca do conhecimento. As atividades dos educandos são desenvolvidas tanto na escola, quanto fora dela, junto à comunidade, ou na natureza. Nesse processo investigatório as informações colhidas e os conteúdos são selecionados, analisados, comparados, discutidos, desprezados, ou valorizados e aproveitados em função da busca de solução para o problema proposto no projeto, com a mediação dos professores. Como resultado desse processo o educando constrói de forma significativa e contextualizada os conhecimentos e constitui as competências programadas no plano de estudos. Por conseguinte, a utilização da pedagogia de projetos pode representar um forte aliado no desenvolvimento do projeto pedagógico com a utilização da PA e suas ferramentas.

Os argumentos desenvolvidos e apresentados neste trabalho guardam uma coerência com os objetivos propostos, mas sabemos que não são os únicos e nem se esgotam aqui. No

entanto, entendemos que os mesmos são suficientes para responder positivamente ao desafio proposto.

Assim, os estudos realizados nos permitem chegar à conclusão de que os objetivos propostos foram plenamente alcançados. Posto que no capítulo I foi contemplado o objetivo de *identificar, situar historicamente e caracterizar a PA*; nos capítulos II, III e IV cumpriu-se com o objetivo de *pesquisar, sistematizar e apresentar os pressupostos sócio-educacionais que fundamentam a PA*; nos capítulos IV e V o objetivo de *pesquisar os dados sócio-econômico-culturais da área de abrangência da UNED e situá-los no contexto do estado e do país*, foi contemplado. Finalmente, no capítulo VI cumpriu-se com o objetivo de *apresentar a PA como uma alternativa pedagógica viável à implementação do Projeto Pedagógico da UNED*.

Mediante os estudos realizados no plano teórico, os levantamentos sobre a realidade, bem como, sobre os anseios, aspirações e expectativas da comunidade local e da equipe técnico pedagógica da UNED Novo Paraíso, o resultado deste trabalho nos permite responder positivamente ao problema de pesquisa formulado: Dessa forma a resposta é sim, a PA pode ser apresentada e sistematizada como uma estratégia para a implementação do Projeto Pedagógico da UNED com grandes perspectivas e possibilidades de sucesso.

O que nos dá essa certeza, para além do desenvolvimento deste trabalho que por si só dá conta de responder ao questionamento da situação problema, são também os resultados já obtidos com a implementação de uma estratégia de sensibilização junto à equipe pedagógica da UNED, que vem sendo desenvolvida desde a sua implantação e contratação dos servidores no primeiro semestre de 2007.

Como parte dessa estratégia foi elaborado e realizado com os servidores (docentes e administrativos) um curso de especialização em nível de pós graduação Lato Sensu em *docência na educação profissional com ênfase no desenvolvimento sustentável* (anexo C). Esse curso além de trabalhar os fundamentos da educação profissional, contemplou o debate sobre as práticas pedagógicas e incluiu em seu currículo palestras sobre a PA. Concomitante a esse curso, foi realizado também, um programa de visitas técnicas (anexo D), através do qual os servidores docentes e administrativos tiveram oportunidade de visitar outras instituições de ensino, em vários estados brasileiros, com a finalidade de conhecer sua organização, forma de funcionamento, interagir com o quadro de servidores da instituição visitada, colher dados e informações na perspectiva de subsidiar a construção do projeto pedagógico da UNED e a elaboração da proposta curricular do curso técnico em agropecuária atualmente em execução. Ainda como parte dessa estratégia de sensibilização, atualmente já existe constituído na UNED um grupo de estudos com a finalidade de se dedicar à ré-estruturação da proposta curricular do curso técnico em agropecuária visando a sua adequação às exigências da PA.

No caminho dos entendimentos com a comunidade para a efetivação desta proposta, também já está em andamento as negociações para a constituição de uma parceria com a cooperativa de produtores rurais da região.

Assim, por tudo o que este trabalho representa pelo que já foi realizado e pelo que está efetivamente acontecendo, não resta dúvidas quanto à efetivação desta proposta.

No entanto, temos consciência de que este não é um trabalho acabado e que o mesmo pode ser melhorado, ampliado, reformulado mediante novos estudos. Sua efetiva implementação por parte da equipe pedagógica da UNED Novo Paraíso por certo poderá representar uma excelente oportunidade para a sua melhoria e aperfeiçoamento, na perspectiva da evolução do conhecimento.

Por enquanto, esperamos ter cumprido com nosso papel e que este trabalho possa ser útil para a equipe pedagógica da UNED.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Livros Consultados:

- BECKER, Dinizar F. (Org.). *Desenvolvimento Sustentável: Necessidades e/ou Possibilidades?*, 4ª edição. Santa Cruz do Sul – RS: EDUNISC. 2002
- BOF. Alvana M. (Org.) *A Educação no Brasil Rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BUARQUE, Sérgio C. *Construindo o Desenvolvimento Sustentável*. Rio de Janeiro – RJ: Garamond, 2006
- CARLOS, E. Guanziroli [et. al.]. *Agricultura Familiar e Reforma Agrária no século XX*. Rio de Janeiro – RJ: Garamond, 2001
- CAMARGO, Ana L. de Brasil. *Desenvolvimento Sustentável: Dimensões e Desafios*. Campinas – SP: Papyrus, 2003
- CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB Fácil: Leitura Crítico-Compreensiva Artigo a Artigo*. 8ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 1998
- CHEQUETO, Jonas. *Educação e formação em Agroecologia. Texto impresso, sem identificação de data*.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*, 8ª edição, São Paulo: Córtes Editora, 2006
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Ed. Paz e Terra, 30ª edição, São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Ed. Paz e Terra, 30ª edição, São Paulo, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. 5ª edição, São Paulo – SP: Peirópolis, 2000

GER / SEPLAN. *Produzir – Programa de Desenvolvimento Sustentável do Estado de Roraima*. Boa Vista, 2004.

GER / SEPLAN. *Perfil Sócio Econômico de Roraima*. Boa Vista, 2003.

HERNANDEZ, Fernando e Montserrat Ventura. *A Organização do Currículo por Projeto de Trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5ª edição, Porto Alegre - RS: Artes Médicas, 1998.

KOLLING, Edgar, Ceriole, Paulo e Caldart, Roseli (Org.) *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, Brasília - DF, 2004.

LIBANEO, José C. *Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos*. Edições Loyola, 20ª edição, Rio de Janeiro, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... Sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MARK, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosófico*. São Paulo- SP: Ed. Martin Claret, 2003

MOLINA, Mônica e Jesus, Sonia (Org.) *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, Brasília –DF, 2004.

MONTEIRO, Marcos A. (Coord.). *Retrato Falado da Pedagogia da Alternância: Sustentando o desenvolvimento rural através da educação*. Secretaria de ciência, tecnologia e desenvolvimento do estado de São Paulo. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo – SP, 2000.

MOREIRA, José Roberto. *Críticas Ambientais à Revolução Verde*. Artigo. Revista Estudos Sociedade e Agricultura, Nº 15, UFRRJ, outubro de 2000

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia de Projetos: Uma Jornada Interdisciplinar rumo ao Desenvolvimento das Múltiplas Inteligências*. São Paulo – SP: editora Érica, 2001

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Recife – PE: Ed. Bagaço, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANCHEZ, Antonio H. *Sociologia da Educação*. Tradução de Gilmar Saint'Clair Ribeiro, Rio de Janeiro: Thex Ed., 2001

SOUZA, José dos S. *Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90*. Campinas – SP: Autores Associados, 2002

TOMAZI, Nelson D. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Atual, 1997

- Legislação e Documentos Oficiais Consultados:

BRASIL / IBGE. *Censo Escolar 2003*.

BRASIL, Constituição Federal de 1988

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN ? 9.394/96

BRASIL, Decreto 5.154/04 – Regulamenta o parágrafo segundo do artigo 36 e o capítulo III incluindo os artigos de 39 a 41 da LDBEN, que tratam da Educação Profissional;

BRASIL, Decreto 5.224/04 – Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

BRASIL, MEC/SETEC Diretoria de Ensino Médio. *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo. Caderno de Subsídios*. Brasília – DF, 2004

BRASIL, MEC/SECAD Coordenação Geral de Educação Continuada. *Mapeamento das Instituições que Utilizam a Pedagogia da Alternância*. Brasília – DF, 2007

BRASIL, MEC/CNE/CEB. Resolução Nº 01/2002. *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*.

BRASIL, CNE/CEB Parecer ? 36/01 – Trata das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo;

BRASIL, CNE/CEB Resolução ? 1/02 – Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo;

BRASIL, CNE/CEB Parecer ? 39/04 – Trata da aplicação do Decreto ? 5.154/04 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio;

BRASIL, CNE/CEB Resolução ? 1/05 – Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto 5.154/04;

BRASIL, CNE/CEB Parecer ? 1/06 – Trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de formação por Alternância (CEFFA);

BRASIL, Instituto de Educação Josué de Castro. *Método Pedagógico*. Cadernos do ITERRA ano IV, nº. 9, Veranópolis – RS, 2004.

Regimento Interno do CEFET-RR.

UNEFAF – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. *Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento*. 2ª edição. Cidade gráfica e editora Ltda. Brasília – DF, 1999.

- Sítios da web pesquisados:

<<http://www.micks.com.br/aecofaba/pedagogi.htm>>. Acesso em 26/12/2006. Texto capturado: *Características da Pedagogia da Alternância*.

<www.micks.com.br/aecofaba/pedagogi.htm>. Acesso em 26/12/2006. Texto capturado: *Trabalho com Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais*.

<http://www2.fet.unesp.br/agraria/trabalhos/resumos/Flavio%20moreira_pt_es.pdf>. Acesso em 20/06/2007. Texto capturado: *Tema Gerador e Pedagogia da Alternância: Uma abordagem sócio-histórica*. Trabalho apresentado no III Simpósio Nacional de Geografia Agrária, Presidente Prudente – SP, 11 a 15 de novembro de 2005. Autor: MOREIRA, Flávio.

ANEXOS

A – Questionário aplicado aos servidores da UNED;

B – Roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com os moradores da Vicinal 21;

C – Programa de Estágio Técnico realizado pelos servidores da UNED;

D – Plano do Curso de Especialização em nível de pós graduação Lato Sensu em Docência na Educação Profissional, com Ênfase em Desenvolvimento Sustentável.



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

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Caro professor / servidor, como aluno do curso de mestrado em Ciências do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola do Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, tenho como objeto de estudo para a minha dissertação, o desafio de elaborar uma proposta para a implantação na UNED Novo Paraíso da Pedagogia da Alternância como procedimento metodológico para a execução do curso Técnico em Agropecuária, destinado a atender aos alunos oriundos das propriedades rurais localizadas nas proximidades da UNED. Visando coletar dados que possam subsidiar nosso trabalho, solicito sua especial atenção e colaboração no sentido de responder a este questionário de forma simples, clara e objetiva. Não será preciso sua identificação e já aproveito para antecipadamente agradecer a sua colaboração.

EDVALDO PEREIRA DA SILVA – acadêmico do mestrado PPGEA / UFRRJ

1 – Como servidor da UNED você:

- ? É docente de componente curricular da Formação Básica
- ? É docente de componente curricular da Formação Profissional
- ? Não é professor, é técnico.

2 – Sobre a Pedagogia da Alternância, Você:

- ? Conhece, sabe como funciona e tem domínio pedagógico sobre a metodologia a ser usada.
- ? Tem alguma informação, sabe como funciona, mas não tem domínio sobre a metodologia.
- ? Não tem informação, não sabe como funciona.

3 – Como conhecedor da realidade dos alunos da UNED, você considera que a Pedagogia da Alternância poderá ser:

- ? Uma boa alternativa metodológica para os alunos e suas famílias.
- ? Apenas mais uma proposta metodológica, que não fará diferença para o aluno.
- ? Um risco metodológico, que poderá comprometer a aprendizagem do aluno.

JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA:

.....
.....
.....

4 – Na sua visão, quais seriam as vantagens de a UNED adotar a Pedagogia da Alternância para a implementação do curso técnico em Agropecuária?

5 – Na sua visão, quais seriam as limitações e dificuldades para a UNED adotar a Pedagogia da Alternância para a implementação do curso Técnico em Agropecuária?

6 – Como você acha que o planejamento das atividades de ensino deveria ser para atender à Pedagogia da Alternância?

7 – Como você acha que poderia ser feito o acompanhamento pedagógico do aluno sob o regime de Alternância?

8 – Como você acha que deveria ser realizada a avaliação da aprendizagem do aluno no regime de Alternância?

9 – Use este espaço para seus comentários e sugestões:



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

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1 – Como você vê a chegada da UNED na região, que expectativas você tem e o que espera dela?

2 – O que você acha de uma proposta diferente de atendimento aos seus filhos, na qual o curso fosse desenvolvido parte na escola, em sistema de internato, com os alunos morando lá e parte na comunidade, com os alunos sendo atendidos em seus próprios lotes?

OBS: A partir dessas perguntas básicas, em função das respostas e das dúvidas suscitadas, procedeu-se a interação com os entrevistados, prestando os esclarecimentos solicitados e buscando colher as informações desejadas.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE RORAIMA
Diretoria de Ensino Técnico

PROGRAMA DO ESTÁGIO TÉCNICO

1. PERFIL DO DOCENTE PARA A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

Nome:			CPF:		
RG:		Org. Exp.:		Mat. SIAPE:	
Endereço:			Bairro:		
Cidade: Boa Vista		UF: RR	Cep.:		E-mail:
Tel.:	Resid.:		Celular:		Trabalho:

2. PERFIL DA INSTITUIÇÃO DE ORIGEM

Instituição: Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima		e-mail:	
Endereço: Av. Glaycon de Paiva, nº 2496		Bairro: Pricumã	
Cidade: Boa Vista		UF: Roraima	Cep.:
Tel.:		Ramal:	Fone/Fax: (95)

3. OBJETIVOS DO ESTÁGIO

- Conhecer e analisar a área Profissional de, bem como a estrutura curricular do Curso(s) Técnico(s) em Integrado(s) ao Ensino Médio, a metodologia de ensino adotada, as formas e estratégias de planejamento e execução das atividades de ensino e avaliação, bem como interagir com o corpo docente e técnico pedagógico do mesmo, sobre o processo de implementação desta nova modalidade de ensino;
- Conhecer e analisar a estrutura curricular do(s) Curso(s) Superior(es) de, a metodologia de ensino adotada, as formas e estratégias de planejamento e execução das atividades de ensino e avaliação, bem como interagir com o corpo docente e técnico pedagógico do mesmo, sobre o processo de implementação desta nova modalidade de ensino;
- Oportunizar a troca de experiências no processo de implantação dos currículos integrados;
- Oportunizar a troca de experiências no processo de implantação de novos cursos Superiores;
- Obter informações e dados que possam subsidiar os trabalhos técnico-pedagógicos desenvolvido na CEFET-RR;

- Observar as ações pedagógicas entre currículo e setor produtivo.
- Conhecer outras realidades e contextos relacionados com a implantação de novas propostas curriculares(Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio ou Cursos Superiores).

4. *ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS*

4.1 Contexto:

O estágio será desenvolvido no(a), junto ao seguinte contexto:

- Procedimentos técnicos e pedagógicos de organização, elaboração e execução do Plano do(s) Curso(s):
 - * Técnico(s) em Integrado(s) ao Ensino Médio.
 - * Superior(es) de
- Procedimentos didáticos de planejamento e desenvolvimento das estratégias de ensino e avaliação.

4.2 Atividades:

- Conhecer, analisar e trocar experiências sobre o(s) Curso(s) observados;
- Conhecer o funcionamento e a metodologia desenvolvida no(s) curso(s), visando estudo de viabilidade de implantação nesta instituição de Ensino;
- Interagir com a equipe técnico - pedagógica da Instituição nas ações de planejamento e execução das atividades de ensino e avaliação;
- Participar do desenvolvimento de atividades de ensino;
- Coletar material autorizado que possa auxiliar nosso processo de implantação dos cursos técnicos Integrados ao ensino médio e ou Superiores;
- Interagir com uma escola que vivencia o mundo do trabalho na Área Profissional específica do(s) curso(s) , com ações ligadas ao desenvolvimento do currículo, visando a implementação das competências necessárias ao perfil profissional;
- Conhecer as estratégias da Instituição quanto ao desenvolvimento das aulas, a participação dos alunos e a relação com outras Instituições, em função do desenvolvimento das atividades de ensino;
- Conhecer as estratégias e a metodologia de avaliação da aprendizagem, formas de registro escolar, certificação por competências, critérios e documentos adotados;
- Inteirar-se, junto ao corpo docente do curso, sobre as principais dificuldades enfrentadas na implementação curricular e como as mesmas estão sendo solucionadas;
- Conhecer as estratégias utilizadas para capacitação do corpo docente.

5. *PRODUTOS QUE OS PROFESSORES DEVERÃO TRAZER PARA A ESCOLA:*

1. Subsídios para melhorar a(s) Proposta(s) do(s) Curso(s);
2. Adoção/assimilação de metodologias de ensino inovadoras;
3. Implementação de estratégias de ensino e avaliação;
4. Formas de registro escolar e de certificação por competências;
5. Informações sobre procedimentos técnicos, administrativos e pedagógicos necessários a implantação de novos cursos (técnicos integrados e ou superiores), que possam ser úteis à nossa realidade.

6. *PRAZOS:*

O estágio será desenvolvido no prazo de uma semana (cinco dias úteis, de Segunda à Sexta feira, descontados os deslocamentos (ida e volta).

7. INSTITUIÇÃO CONCEDENTE DO ESTÁGIO:

Instituição:		CNPJ:	
Endereço:	Nº	Bairro:	
Cidade:	U.F.	Cep:	
e-mail:	Telefone:	Ramal:	Fax:
Nome do Responsável:			
Cargo/Função:			
DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA E CONCORDÂNCIA COM O ESTÁGIO			
Declaro, para os devidos fins, que esta Instituição está ciente e concorda com a realização do Estágio Técnico, conforme as especificações constantes deste Termo de Aceitação.			
Período Previsto para o Estágio:	Início: (sugestão)	Término:	
Data:	Assinatura:		

ANEXO D – Plano do Curso de Especialização em nível de pós graduação Lato Sensu em Docência na Educação Profissional, com Ênfase em Desenvolvimento Sustentável.



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima

Curso de Pós-graduação Lato Sensu Docência no Ensino Profissional e Tecnológico com Ênfase em Desenvolvimento Sustentável

Elaborado por:

Daygles Maria F. de Souza
Joseane de Souza Leão
Leila Márcia Ghedin
Maristela Bortolon de Matos
Milton José Piovisan
Roseli dos Santos Bernardo

Boa Vista, Agosto de 2006.

SUMÁRIO

1. Identificação
2. Justificativa
3. Histórico da Instituição
4. Objetivos
5. Público-Alvo
6. Concepção do Programa
7. Carga Horária:
8. Conteúdo Programático
9. Corpo Docente
10. Metodologia
11. Linhas de Pesquisa
12. Atividades Complementares
13. Infra-Estrutura Física
14. Critério de Seleção
15. Sistemas de Avaliação
16. Controle de Frequência
17. Trabalho de Conclusão
18. Certificação

1. Identificação

- 1.1 Nome do Curso: Docência no Ensino Profissional e Tecnológico.
- 1.2 Modalidade: Curso de Pós-graduação Lato Sensu.
- 1.3 Carga Horária: 400 horas.
- 1.4 Fundamentação Legal: Resolução nº 001 do Conselho Nacional de Educação, de 3 de abril de 2001 e Resolução Nº 061 / 2007 do Conselho Diretor do CEFET-RR.
- 1.5 Sistema de organização: Modular.
- 1.6 Turnos de funcionamento: matutino/vespertino.
- 1.7 Clientela: Professores e Pedagogos do CEFET-RR / UNED Novo Paraíso.
- 1.8 Instituição: Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR).
- 1.9 Setor Executor: Diretoria de Pós Graduação e Pesquisa
- 1.10 Corpo Docente: Formado por mestres e doutores com vasta experiência profissional na área de Educação, do CEFET-RR e de outras Instituições de Ensino Superior.
- 1.11 Número Mínimo e Máximo de Vagas:
 - Número mínimo: 30
 - Numero máximo:45

1.7 Requisitos para Inscrição:

As exigências mínimas são:

- Graduação Plena.
- Apresentação do Curriculum Vitae devidamente comprovado
- Preenchimento do formulário de inscrição;
- Carta de intenção (máximo de 20 linhas - mínimo de 2 linhas)
- Comprovante de pagamento da taxa de inscrição (R\$ 35,00).

Documentação:

- Fotocópia do Diploma de Graduação Registrado ou Declaração de Colação de Grau.
- Fotocópia do Histórico Escolar de Graduação.
- Fotocópia da Carteira de Identidade ou documento equivalente (para estrangeiros).
- Comprovante de quitação com o Serviço Militar.
- Fotocópia do Título de Eleitor.
- Declaração da instituição de ensino onde atua.
- Três fotografias 3x4;

2. Justificativa

Um dos temas mais controvertidos e discutidos no âmbito educacional e em sua respectiva literatura, bem como o que atualmente tem despertado bastante interesse entre aqueles que, de maneira direta ou não, estão envolvidos com a questão educacional, tem sido a adequação da práxis pedagógica docente á esta ou aquela clientela, nível e modalidade de ensino.

Dentre os profissionais que atuam no ensino técnico e/ou tecnológico esta discussão segue mais longe. Isto porque, apesar do esforço, dedicação e do indiscutível domínio do conhecimento científico, por parte da maioria, em torno dos conteúdos dos componentes curriculares ministrados, é visível as dificuldades destes profissionais em lidar com as questões de caráter pedagógico devido a falta de conhecimento nesta área. Isto se deve ao fato de que na formação acadêmica dos profissionais que atuam nas áreas técnicas, não se oferece componentes curriculares que propiciem aquisição de conhecimentos na área pedagógica, excetuando-se os que cursaram licenciaturas.

A dificuldade em lidar com as questões pedagógicas aliada ao cenário educacional atual tem colocado aos professores, de modo geral, uma série de desafios que, a cada ano, se expandem em termos de quantidade e de complexidade. Esses desafios não se esboçam de

forma independente do contexto social mais amplo. Vivemos, atualmente, um processo profundo de mudanças – caracterizadas pela emergência de novas formas de organização social, econômica e política – que se reflete no campo educacional. A velocidade com que se produzem as mudanças na área da tecnologia, a globalização e a competição exacerbada pela conquista de novos mercados têm configurado um cenário marcado por alterações significativas, especialmente nos modos de produção, nas tecnologias da informação e na democracia política. Os impactos dessas mudanças no campo educacional recobrem uma diversidade de espaços, produzindo uma variedade nova de desafios a serem enfrentados, além de uma manutenção da maioria daqueles já existentes. Lidar com todos esses desafios que se apresentam, no exercício da profissão, tem requerido dos professores uma capacidade permanente de produção de novas sínteses, de reflexão sobre o seu trabalho e de reorganização das ações, em diferentes níveis, de forma a superar as crescentes dificuldades que vão se colocando no cotidiano de seu trabalho.

Nessa perspectiva, o curso de Pós-graduação Lato Sensu em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, apresenta-se enquanto espaço privilegiado de construção, inclusive, de novas práticas de produção do conhecimento no âmbito da educação rural, possibilitando formas de organização e de procedimentos de ensino que extrapolem o espaço da sala de aula e se estendam por outros espaços educativos existentes, como núcleos, laboratórios de ensino e campo.

Frente ao exposto, entende-se que este Plano de curso traça um conjunto de ações integradas, apoiadas em certas teorias e concepções de conhecimento, de ensino e aprendizagem, de trabalho educativo e de prática profissional do professor, que visam a oferecer ao aluno-professor possibilidades variadas de inserção no contexto da prática pedagógica, em diferentes espaços institucionais e sociais.

3. Histórico da Instituição

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima foi implantado, inicialmente, como Escola Técnica, em 1986, começando suas atividades em 1987 com dois Cursos Técnicos: Eletrotécnica, atendendo 105 alunos; e Edificações com 70 alunos.

Em 21 de dezembro de 1989, através do parecer nº 26/89, o Conselho Territorial de Educação – CTE /RR autoriza e reconhece a Escola Técnica de Roraima, aprova o seu Regimento Interno e as grades curriculares dos dois Cursos Técnicos, tornando válido todos os atos escolares anteriores ao regimento. Até o ano de 1993, esta Instituição funcionava nas instalações da Escola Técnica de Roraima.

Em 30 de junho desse ano, sob a Lei nº 8.670, publicada no Diário Oficial da União nº 123, de 1º de julho/93, foi criada a Escola Técnica Federal de Roraima. Integrante do Sistema Federal de Ensino, entidade de natureza autárquica, possui organização administrativa, didática e patrimonial definidas em estatuto próprio, vinculada ao Ministério da Educação, e é supervisionada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica/SEMTEC.

A partir de 1994, a Escola Técnica Federal de Roraima, através do Programa de Expansão de Cursos, implanta o Curso Técnico em Agrimensura e Magistério em Educação Física, totalizando 17 turmas e 406 alunos. Além disso, com o objetivo de incentivar e preparar alunos para o Ensino Técnico, utilizar racionalmente o espaço físico existente e atender às necessidades emergenciais da comunidade foi implantado, através de processo seletivo, o ensino fundamental – de 5ª a 8ª séries – atendendo a 213 alunos distribuídos em 06 turmas, durante cinco anos. Gradativamente, de 1996 a 1999, essa modalidade de ensino foi extinta.

Em 1996, para atender às demandas emergentes de formação de mão de obra no estado e à solicitação da comunidade foram implantados os Cursos Técnicos em Turismo, em Hotelaria, e em Secretariado, através de sistema modular.

No ano de 1997, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, expede portarias de reconhecimento a 07 (sete) Cursos Técnicos, conforme descrição:

- Portarias MEC/SEMTEC Nº 145 e 146, de 19 de novembro, publicada no DOU Nº 227, do dia 24.11.97: Curso Técnico em Eletrotécnica e Curso Técnico em Edificações;
- Portarias MEC/SEMTEC Nº 150, 151, 152, 153 e 154, de 28 de novembro, publicada no DOU Nº 232, do dia 01.12.97. Cursos Técnicos em Agrimensura, em Hotelaria, em Secretariado, em Turismo e Curso Magistério em Educação Física (com Redação retificada e publicada no DOU Nº 27 do dia 09.02.98)

Dando continuidade ao Programa de Expansão de Cursos, e atendendo à Reforma da Educação Profissional, o CEFET-RR firmou, nos anos de 1997 e 1998, convênios de cooperação técnica com outras instituições, viabilizando, assim, a implantação de novos cursos, a exemplo do Curso Técnico em Enfermagem (Portaria MEC / SEMTEC Nº34 de 23/06/98) , resultado do convênio entre este estabelecimento de ensino e o Governo do Estado de Roraima, através da Secretaria Estadual de Saúde –SESAU. Sob esse mesmo aspecto, mas com características próprias, deu-se a assinatura do convênio com o SEBRAE / RR, Imobiliária Santa Cecília e Dori Empreendimentos, oportunizando a instalação do Curso Técnico em Transações Imobiliárias (Portaria MEC / SEMTEC Nº02 de 10/02/99, publicada no DOU nº 30/12/99). Também resultante de convênio – CEFET-RR e SINSERR- Sindicato das Secretarias do Estado de Roraima – implantou-se o Curso Técnico em Secretariado.

No biênio 2000/2002, o quadro de ofertas de Cursos Técnicos foi ampliado com a implantação de três novos: Eletrônica, Recreação e Lazer e Informática. Procurando alcançar a sua missão – desenvolver Educação de Qualidade, promovendo o ensino, a pesquisa científica e tecnológica e a extensão, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país – o CEFET-RR colabora na construção de um estado em franca expansão e com necessidade de mão-de-obra especializada. Assim, justifica-se a implantação do Curso Técnico em Segurança no Trabalho, no ano de 2003, resultante da assinatura do convênio com o Governo do Estado de Roraima através do Corpo de Bombeiros Militar

Para que a escola apresentasse plenas condições de funcionamento, foi necessária a reestruturação do espaço físico e a construção de novas instalações. Hoje, este Centro conta com um bloco administrativo, duas portarias, uma biblioteca, um auditório com capacidade para 200 pessoas, 27 salas administrativas, 30 salas de aula, 27 laboratórios, um alojamento, um consultório médico-odontológico, salas de serviços de apoio, dois ginásios poliesportivos, piscina semi-olímpica, campo de futebol, pista de atletismo, 03 baterias de banheiros, além de áreas de estacionamento e garagens para veículos da Instituição, perfazendo uma área construída de 25.177,57m² , o que corresponde a 35,60% do total da área do terreno.

Na busca do aprimoramento de seus profissionais oriundos, na sua maioria do ex-Território Federal de Roraima, o grupo de gestão do CEFET-RR tem investindo maciçamente na capacitação de recursos humanos, atingindo a totalidade de seus servidores desde as suplências de Ensino Fundamental e Médio, Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado.

O quadro de pessoal do CEFET-RR é constituído de 225 servidores, sendo 113 docentes e 112 técnico-administrativos, atendendo aproximadamente a 2000 alunos no Ensino Médio e nos Cursos Técnicos. No que se refere à área de Educação Profissional em nível básico, a Instituição atendeu, no ano de 2002, em diversas áreas a 1562 alunos, sendo que o Curso de Montagem e Manutenção de Computadores (640 alunos), o de Espanhol I,II, III e IV

(141 alunos) e o de Secretariado e Contabilidade em Informática (113 alunos) foram os mais procurados.

Com a transformação desta Instituição em CEFET-RR – Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima, através de Decreto Presidencial de 13 de novembro de 2002, publicado no Diário Oficial da União no dia subsequente, à comunidade interna prepara-se para fazer valer o princípio da verticalização da Educação Profissional, oferecendo cursos profissionalizantes em nível básico, técnico e superior.

O primeiro Curso Superior será o de Tecnólogo em Turismo, para o qual a Comissão do MEC, em visita à Instituição, emitiu um parecer favorável de funcionamento com conceito B, e cujo primeiro vestibular aconteceu em 29 de junho de 2003.

E assim, em tão curto espaço de existência implanta-se, acima da linha do Equador, uma Instituição de Educação Profissional, que, com somente 10 anos, já conta com uma história de sucesso, sendo um centro de referência educacional dentro e fora do Estado de Roraima, procurando atender às necessidades locais no que concerne à qualificação e requalificação profissional.

Atualmente, o CEFET-RR atende a aproximadamente 2000 alunos na Educação Básica – Ensino Médio, Técnico Subsequente, Técnico Integrado a Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior nas diversas áreas da Educação, a saber:

- Ensino Médio – Formação Geral
- Área de Geomática: Técnico Subsequente em Agrimensura
- Área de Construção Civil: Técnico Subsequente em Edificações e Técnico Integrado ao EJA
- Área da Indústria: Técnico Subsequente em Eletrotécnica e Eletrônica
- Área de Gestão: Técnico Subsequente em Secretariado
 - Área de Informática: Técnico Subsequente em Informática e Superior em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
- Área de Turismo e Hospedagem: Técnico Subsequente em Turismo e Superior de Tecnologia em Gestão em Turismo
- Área de Saúde: Técnico Subsequente em Enfermagem, Técnico Subsequente em Laboratório, Técnico Subsequente em Radiologia, Técnico Integrado ao EJA e Superior de Tecnologia em Gestão Hospitalar.
- Área de Formação de Professores: Curso para Formação do professor de Educação Básica – Nível Superior -Licenciatura Plena em Educação Física e Licenciatura Plena em Língua Espanhola e Literaturas(a ser implementado em 2007).

Dentro da política de extensão, em 2007 a Instituição estará implantando a Unidade de Extensão, localizada no Município de Caracaraí - Vila Novo Paraíso, com previsão de desenvolvimento do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, com aproximadamente cinco turmas.

4. Objetivos

Geral:

- Proporcionar aos profissionais que exercem docência na Educação Profissional e Tecnológica a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades educacionais que possibilitem a prática docente alicerçada em fundamentos filosófico –pedagógicos aplicada.

Específicos:

- Proporcionar um consistente embasamento teórico-conceitual, bem como uma capacitação prático-profissional que viabilize a formação de um professor reflexivo e pesquisador;
- Capacitar para os desafios do mundo contemporâneo, consubstanciados no uso intensivo das novas linguagens e tecnologias, na resolução de questões postas pelo multiculturalismo e pelas novas formas de sociabilidade e interatividade no ensino.
- Formar educadores cuja ação seja pautada pela ética.
- Promover reflexão sobre os determinantes econômicos, políticos e sociais que suscitam a definição de um modelo de Educação, em especial da Educação Profissional e Tecnológica no campo;

5. Público-Alvo

Profissionais graduados em curso superior reconhecido pelo MEC, de todas as áreas do conhecimento, que atuem ou pretendam atuar na área de Educação Profissional e Tecnológica, exercendo docência de componentes curriculares para os quais possui formação especializada ou cargos e funções ligadas à gestão.

6. Concepção do Programa

Por compreendermos que a formação dos profissionais da educação deve ser uma formação interdisciplinar, onde a relação teoria-prática é parte imprescindível de todo processo educativo, pensamos que a concepção reflexiva de docência é um processo complexo, multidimensional, contextualizado, portanto, situado sócio e historicamente, onde a necessária articulação e integração teoria-prática possibilita desenvolver as capacidades que subsidiam as mais diversas intervenções na realidade educativa.

Nesta perspectiva, adotamos o EIXO TEMÁTICO como pressuposto da formação didático-pedagógica, e elemento de integração tendo como princípio a compreensão de ciência como construção humana.

Assim, propomos os seguintes EIXOS TEMÁTICOS que deverão suscitar um processo de interação com os diversos conteúdos de formação específica ao longo de todo curso de especialização, possibilitando, assim, a formação de professores.

EIXOS TEMÁTICOS	
I	Educação, sociedade, cultura e tecnologia
II	Currículo e planejamento na educação profissional e tecnológica
III	Políticas de incentivo ao desenvolvimento sustentável no campo, através da educação profissional

Além dos eixos temáticos distribuídos por módulo, adotamos como trabalho de conclusão do curso a construção de um projeto de Intervenção, por aluno, com objetivo de:

1. Propiciar espaço a interdisciplinaridade, com base na integração dos conteúdos ministrados em cada eixo.
2. Integrar o plano pedagógico dos cursos nos quais os docentes ministram aulas.
3. Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva de forma a construir uma práxis pedagógica voltada para a contextualização dos conteúdos trabalhados nos componentes curriculares de cada docente.

7. Carga Horária:

A Carga horária total do curso é de 410 horas, assim distribuídas entre os eixos temáticos/módulos: I Eixo: 130 horas; II Eixo: 150 horas; III Eixo: 130 horas.

8. Conteúdo Programático

EIXOS TEMÁTICOS		COMPONENTES CURRICULARES	EMENTAS	C/H	<u>BIBLIOGRAFIA</u>
I	EDUCAÇÃO, SOCIEDADE, CULTURA E TECNOLOGIA	Fundamentos Históricos e Sociológicos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.	Os diferentes períodos da história da educação: antiga, medieval, moderna e contemporânea. Educação no Brasil: Escola como projeto do Estado republicano. A reforma da Educação profissional e tecnológica dos anos de 1990: determinantes econômicos, políticos e sociais; Políticas educacionais multiétnicas, de gênero e de classe na sociedade brasileira.	30	CIAVATTA, Maria. O conhecimento Histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e Maria Ciavatta (org.). Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. FERRETTI, Celso. João dos R. Silva Júnior e Maria Rita N. S. Oliveira '(org.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai à escola? São Paulo: Xamã, 1999. FONTES, Virgínia. História e verdade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e Maria Ciavatta (org.). teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.
		Políticas Educacionais e a Legislação da Educação Profissional e Tecnológica.	A organização das Políticas Educacionais no Brasil diante da atual crise do emprego. As Políticas Educacionais e a da Educação Profissional e Tecnológica	30	FERRETTI, João Celso et alii. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xanfã, 1999. MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2003. OLIVEIRA, Ramom de. A (des)qualificação da educação profissional. SP: Cortez, 2003. PLANK, David N. Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública. Porto Alegre: Artmed, 2000 SAVIANI, Dermeval et al. Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados.

EIXOS TEMÁTICOS		COMPONENTES CURRICULARES	EMENTAS	C/H	<u>BIBLIOGRAFIA</u>
I	EDUCAÇÃO, SOCIEDADE, CULTURA E TECNOLOGIA	Trabalho, Ciência, Novas tecnologias e a Formação Profissional.	Novas tecnologias em uso do trabalho e suas implicações no fazer do trabalho e da educação; Novas tecnologias e educação; relação necessária. O uso e desuso da tecnologia na melhoria do trabalho e a implicação de um novo trabalhador.	30	FERRETTI, Celso João et al. Novas tecnologias, trabalho e educação; um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2000. FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. Petrópolis: Vozes, 1995. CANÁRIO, Rui (org.) Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora 1997. CASTEL, Robert. As transformações da questão Social. In: BÓGUS, Lucia et al. Desigualdade e a questão social. São Paulo: EDUC, 1997. SANTOS, Eloísa Helena. Processos de produção e legitimação de saberes no trabalho. In: Gonçalves, Luis Alberto Uveira (org.) Currículo e políticas públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. SAVIANI, Dermeval et al. Capitalismo, trabalho e educação. São Paulo: Autores Associados, 2002 BAZZO, Walter. A. Ciências, tecnologia e sociedade no contexto da educação. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998. GASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: erra, 1999. GÓMEZ, Gregório Rodríguez. Metodologia de la investigación cualitativa. 2 ed. España- Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.

EIXOS TEMÁTICOS		COMPONENTES CURRICULARES	EMENTAS	C/H	<u>BIBLIOGRAFIA</u>
I	EDUCAÇÃO, SOCIEDADE, CULTURA E TECNOLOGIA	Fundamentos da Metodologia na Pesquisa Científica Aplicada a Educação	Compreensão dos pressupostos teóricos da investigação científica em educação: relação entre o objeto de investigação científica, os referenciais teóricos e os métodos de investigação; distinção dos tipos de pesquisa científica; planejamento e desenvolvimento da pesquisa em educação; compreensão da atitude e do fazer científicos como inerentes ao ato de educar.	30	OLIVEIRA, Silvio Luiz de. 1943. Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses.- São Paulo: Pioneira, 1997 SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. Metodologia do Trabalho Científico. - 22 ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo:Cortez, 2002. FURASTÉ, Pedro Augusto. Normas Técnicas para o Trabalho Científico. Explicitação das Normas da ABNT. 13 edição. Porto Alegre: 2004 GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projeto de Pesquisa. 4ªedição. São Paulo: Atlas, 2002. LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2005.
		Saberes E Discursos Da Docência – 1º Seminário De Integração.	Integração de conhecimentos voltados a formação docente considerando seu auto conhecimento, a dinâmica dos relacionamentos envolvidos no processo pedagógico e sua manifestação.	10	LUCK, Heloísa. Metodologia de Projetos: Uma ferramenta de planejamento e gestão. Petrópolis. RJ: Vozes, 2003. VIERA, Leocicléia Aparecida. Projeto de Pesquisa e Monografia: O que é? Como se faz?: Normas da ABNT. Curitiba: Editora do autor,2002. BORGES, Cecília. Saberes docentes. Educ. Soco Vol22, nº 74 Campinas: Apr, 2002 PERRENOUD, P. Formando professores profissionais. Porto Alegre: ARTEMED, 2002.

EIXOS TEMÁTICOS		COMPONENTES CURRICULARES	EMENTAS	C/H	<u>BIBLIOGRAFIA</u>
II	CURRÍCULO E PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	Metodologia do Ensino Superior: Invenções e Intervenções	Ensino Superior e sua Função Social. Fundamentos e Pressupostos da Prática Docente no Ensino Superior. Tendências Pedagógicas na Prática Docente. A Organização do Trabalho Docente no Ensino Superior.	30	BRUNES, Jerome. A cultura da Educação. Porto Alegre: ARTEMED, 2001. EDWARD, D. Ensino e discursos em sala de aula. Porto Alegre: ARTEMED, 2000 ESTRELA, M.T. Viver e contribuir a profissão docente. Porto: Porto Editora, 2000 MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários À Educação do Futuro. Cortez Editora, 8ª Edição, 2003. NÉRICE, E. G. Metodologia do Ensino. São Paulo. Atlas, 1998 GIL, Antônio Carlos. Metodologia do Ensino Superior, ATLAS, 2005. MOREIRA, Daniel Augusto, PERIN, Janice Yunes. Didática do Ensino Superior, Thomson Pioneira, 1999.
		Fundamentos do Currículo	Noção de Currículo, conceitos e definições; Concepções de Currículo; O Currículo escolar; desing, enfoques e implicações epistemológicas; Organização e estruturação do currículo escolar.	20	PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. MATURANA, Humberto. <u>Emoções e linguagem</u> na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999. 98w. HERNANDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ARTMED, 1998 HERNANDEZ, Fernando. A organização do Currículo. Porto Alegre: ARTMED.

EIXOS TEMÁTICOS		COMPONENTES CURRICULARES	EMENTAS	C/H	<u>BIBLIOGRAFIA</u>
II	CURRÍCULO E PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	Fundamentos da Prática Pedagógica	Análise do processo de ensino e sua relação com o contexto global do fenômeno educativo; o estudo do ensino e da aprendizagem enquanto dinâmica interativa, destacando-se o papel do professor e do aluno na perspectiva do aprender a aprender; os métodos e técnicas de ensino-aprendizagem aplicadas ao ensino técnico e tecnológico; Avaliação da aprendizagem enquanto processo, integrada ao planejamento e aos diversos elementos que o constituem.	30	RAMOS, M. Ensino médio integrado. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artemed, 2002. RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. IN: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; SILVA, Terezinha Maria Nelli. A construção do currículo na Sala de Aula, o Professor como Pesquisador. São Paulo. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Ensino Tecnológico – MEC, Brasília/SETEC, 1999. HOFFMANN, Jussara. Pontos e Contrapontos: Pensar ao Agir em Avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998. SANTANNA, I.M. Por que Avaliar? Critérios e Instrumentos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. VALLS, E. Os Procedimentos Educacionais: Aprendizagem, Ensino e Avaliação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000. PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002. PILETTI, Claudino. Didática geral. 2ª ed. Ática, São Paulo.

EIXOS TEMÁTICOS		COMPONENTES CURRICULARES	EMENTAS	C/H	<u>BIBLIOGRAFIA</u>
II	CURRÍCULO E PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	Tecnologia de Comunicação e Recursos Audiovisuais.	Conceitos de comunicação; a comunicação: princípios e estratégias neurolinguísticas aplicáveis á atividade docente; Princípios da oratória moderna; Figuras e vícios de linguagem na atuação docente. Operacionalização e aplicação adequada dos recursos tecnológicos educacionais.	20	BANDLER e GRINDER,, J. Introdução à Programação Neurolinguística. Madrid: Ed. Gaia,1993 McKENNA,Coleen. Poderosas Habilidades de Comunicação: como se cOmunicar com confiança.São Paulo, Amadio,2002. PENTEADO, José Roberto Whitaker,A Técnica da Comunicação Humana. Pioneira, São Paulo,12ª ed,1993; VANOYE, Francis. Usos da Linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita. Martins Fontes, São Paulo,10ª ed.
		Educação do Campo	Observação do meio rural em suas dimensões socioeconômica, ambiental e cultural, com atenção as dinâmicas agrícola e agrária de forma a contribuir com o aluno docente na construção de conhecimentos inerentes ao Homem do campo. Somando-se a esta compreensão os elementos pedagógicos de estudo, pesquisa, métodos e conteúdos adequados a realidade do Camponês em Roraima.	40	BERNARDES, Sirlei. Acorda Professor:PNL na Arte de Educar. Ed. Komedi, São Paulo, 2004. SOMBRANO, J. PNL para todos. Editorial Alfadil,Caracas,1997. ARAÚJO, João Batista e OLIVEIRA, Mariza. Tenologia Educacional. Teorias da Instrução.Ed. Vozes, São Paulo.
		Saberes E Discursos Da Docência – 2º Seminário De Interação	Integração de conhecimentos voltados a formação docente considerando seu auto conhecimento, a dinâmica dos relacionamentos envolvidos no processo pedagógico e sua manifestação.	10	BORGES, Cecília. Saberes docentes. Educ. Soco Vol22, nº 74 Campinas: Apr, 2002 PERRENOUD, P. Formando professores profissionais. Porto Alegre: ARTEMED, 2002. BRUNES, Jerome. A cultura da Educação. Porto Alegre: ARTEMED, 2001. EDWARD, D. Ensino e discursos em sala de aula. Porto Alegre: ARTEMED, 2000 ESTRELA, M.T. Viver e contribuir a profissão docente. Porto: Porto Editora, 2000

EIXOS TEMÁTICOS		COMPONENTES CURRICULARES	EMENTAS	C/H	<u>BIBLIOGRAFIA</u>
III	POLÍTICAS DE INCENTIVO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO CAMPO, ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Legislação Agrária e Ambiental Recursos Naturais, Meio Ambiente e Sustentabilidade.	Direito ambiental sob a ótica da Constituição da República Brasileira. O conceito ideológico de desenvolvimento sustentável. Lei de acesso a informação ambiental. Lei nº 4.771/65. Lei nº 9.638/81 a responsabilidade civil e penal. Estatuto da cidade. Lei nº 9.605/98. Fundamentos legais da Reforma Agrária. Lei nº 9.433/92. Lei nº 9.984/2000. Caracterização e histórico da exploração das florestas regionais. A floresta, sua importância e influência no meio ambiente. Formação de povoamentos florestais. Manejo e regeneração da floresta. Viveiros florestais. Preservação dos recursos naturais renováveis e não renováveis; noções sobre política. Planejamento e alternativas de desenvolvimento sustentável:	20 30	ALVARENGA, O. M. Políticas e Direito Agroambiental: Comentários à nova lei de Reforma Agrária. Rio de Janeiro: forense, 1995. BARROS, W.P. Curso de Direito Agrário e Legislação Complementar. Livraria do Advogado. Porto Alegre, 1996. 378p. BRASIL. Lei nº 4.771/65; BRASIL. Lei nº 9.433/92. BRASIL. Lei nº 9.605/98; BRASIL. Lei nº 9.638/81; BRASIL. Lei nº 9.984/2000. Lei das Sociedades por Ações, Lei 6.404 de 1976. 27 ed. Atlas. 1998 MACHADO, PAULO A. L. Estudos de Direito Ambiental. São Paulo: Malheiros Editores, 1994. MIRANDA, Alcir G. de. Teoria de Direito Agrário. Belém: Ed. Cejup, 1989. INCRA. Programa da Terra. Edição Ministério da Agricultura e Reforma Agrária. Brasília, 1992. 81p. KAUTSKY, K. A questão agrária. Gráfica e Editora Laemmert. Rio de Janeiro, 1968. 328p. ZIBETTI, D.W. Legislação Agrária Brasileira. Distribuidora Paulista de Impressos LTDA. São Paulo, 1968. ALMEIDA, J.R.; MARQUES, T.; MORAES, F.E.; SOUZA, S.M. Planejamento Ambiental. Rio de Janeiro, Thex, 1999. ALTIERI, M. Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. Ed. UFRGS. 2000.

EIXOS TEMÁTICOS		COMPONENTES CURRICULARES	EMENTAS	C/H	<u>BIBLIOGRAFIA</u>
III	POLÍTICAS DE INCENTIVO AO DESENVOLVIMENTO NO CAMPO, ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Políticas públicas para a atividade rural	O papel da agricultura no desenvolvimento sócio-econômico: tendências da participação no PIB. Relação agricultura com a indústria e os serviços. As funções da agricultura no desenvolvimento. Análise de políticas de desenvolvimento da agricultura: políticas de crédito, políticas de preço. Políticas de segurança alimentar. Políticas fundiárias. Introdução ao estudo dos mercados e da comercialização. As estruturas de mercado e as especificações dos produtos agropecuários. Os canais de comercialização. As funções e os serviços na comercialização. Condições estruturais para produção, beneficiamento e comercialização. Organizações governamentais e não-governamentais existentes e atuantes em Roraima.	30	ALVES, e. Quem ganhou e quem perdeu com a modernização da agricultura brasileira. Revista de Economia e Sociologia Rural, v.39, n.3, p.09-39, jul./set., 2001. ALBUQUERQUE, M. C. C. ; NICOL, R. Agricultura no Brasil industrializado (1960-80). In.: Economia agrícola: o setor primário e a evolução da economia brasileira. São Paulo: McGraw-Hill, 1987. p. 234-314. ARAÚJO, N.B; WEDEKIN, I.; PINAZZA, L.A. Complexos agroindustrial: o agrobuniness brasileiro. São Paulo: Agrocere, 1990. BACHA, C. J. C.; ROCHA, M. T. O comportamento da agropecuária brasileira no período de 1987 a 1996. Revista de Economia e Sociologia Rural. Brasília, 36(1):35-59, jan./mar. 1998. FONSECA, S.L.; STADUTO, J.A.R. A evolução das políticas agrícolas: 1964 a 1994. In: ENCONTRO DE ECONOMISTA DE LÍGUA PORTUGUESA, 2, Rio de Janeiro, 1995. Anais. Rio de Janeiro: UFRJ/IE, 1995. GOODMANN, D.E.; SORJ, B. WILSON, J. Agroindústria, políticas públicas e estruturas sociais rurais: análises recentes sobre a agricultura brasileira. Revista de Economia Política, v.5, n.4, p.31-55, 1985. HAYAMI, Y., RUTTAN, V.W. Desenvolvimento Agrícola: Teoria e Experiências Internacionais. Brasília: EMBRAPA, 1988.

EIXOS TEMÁTICOS		COMPONENTES CURRICULARES	EMENTAS	C/H	<u>BIBLIOGRAFIA</u>
III	POLÍTICAS DE INCENTIVO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO CAMPO, ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Organização dos Produtores, mercado e comercialização.	Cooperativas e classes sociais. A representação e o assistencialismo. Objetivos da participação. O trabalhador do campo e a sua realidade social. As formas de organização do trabalho e a educação do trabalhador. Problemas e perspectivas da educação em áreas rurais. Formas de organização do quadro social e de grupos específicos: comitê educativo, núcleos cooperativos, conselho consultivo, conselho de representantes, comissões consultivas: estrutura, objetivos e atuação. Regimento interno. Perspectivas de evolução das estruturas de organização do quadro social e de grupos específicos. Gestão estratégica do comércio. Estudo de mercados (casos). As grandes tendências do mercado. Organizações de redes de cooperação. Gestão de comércio varejista de alimentos. Organizações existentes em Roraima e sua atuação e limitações.	40	AGUIAR, Danilo R. D. de; MARQUES, Pedro V. Comercialização de produtos agrícolas. São Paulo: EDUSP, 1993. BATALHA, Mário Otávio. Gestão Agroindustrial. São Paulo. Ed. Atlas, 2001 Vol. I e II. CRÚZIO, Helnon de Oliveira. Como organizar e administrar uma cooperativa: uma alternativa para o desemprego. Rio de Janeiro: FGV, 2002. DEMO, P. Participação é conquista: noções de política social participativa. Fortaleza : EUFC, 1996. FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983. LEMO, Roberto J. de; RICCIARDI, Luiz. Cooperativa, a empresa do século XXI: como os países em desenvolvimento podem chegar a desenvolvidos. São Paulo: LTr, 2000. MEBDES, Judas T. G. Economia agrícola: Princípios básicos e aplicações. Curitiba: ZNT, 1998. MARQUES, P. V. et al. Comercialização de Produtos Agrícolas. São Paulo: Ed da Universidade de São Paulo. 1993. TEDESCO, Ademir D. Análise do desenvolvimento financeiro das cooperativas agropecuárias catarinenses de 1997 a 2002. Concórdia: UnC, 2003.
		Defesa de Projeto de Intervenção.		10	

9. Metodologia

O Curso de Pós-graduação Lato Sensu em nível de Especialização aqui apresentado será realizado de forma presencial nos termos da Resolução CES – CNE 01/2001 com um período de duração de 18 (doze) meses, para o desenvolvimento dos componentes curriculares, construção e defesa de Projeto de Intervenção com carga horária perfazendo um total de 400h.

O curso adotará a metodologia centrada na Resolução de Problemas levando em consideração a Teoria da Andragogia que parte do princípio de que o adulto:

- a) Tem necessidade de conhecer;
- b) Possui auto conceito de aprendiz;
- c) Pode utilizar a experiência;
- d) Tem prontidão para aprender;
- e) Está orientado para aprender;
- f) Tem motivação para aprender.

Portanto, as práticas de ensino deverão estar priorizando ações de investigação, sendo imprescindível que as atividades pedagógicas dêem ênfase a integração teoria-prática numa perspectiva dialética, levando a compreensão por parte dos alunos, que o ensino-aprendizagem são construídos num contínuo processo de ação- reflexão-ação, onde o professor deve assumir o papel de mediador do processo de construção do conhecimento. Este, por sua vez vai se dar numa perspectiva sistêmica e interativa, onde o pensar e o agir estejam sustentados numa visão epistemológica com atuação no sentido de promover a aquisição de conhecimentos, habilidades, e atitudes que garantam a efetiva autonomia de busca do saber, como requisitos indispensáveis para a vida na sociedade atual.

O trabalho pedagógico que se garante a problematização não se concebe como uma visão pragmatista, oriunda do pensamento pedagógico liberal, onde dava-se maior ênfase à prática, ao saber-fazer, desvinculado de uma visão sistêmica da organização e do processo didático. Portanto o ensino é centrado no desenvolvimento de habilidades para a pesquisa, onde os alunos interajam na sala de aula, buscando compreender e decidir sobre sua ação, numa visão crítica e totalizadora da relação entre escola e sociedade. A metodologia pautada nos princípios do materialismo histórico com um caráter potencializador baseado no “ensino problemático”, o que requer do professor a clareza do alicerce teórico-metodológico que fundamenta sua prática. Implica concebê-lo na totalidade do projeto educativo. Para que ensinar, o que ensinar como ensinar, com que recursos e como avaliar? A metodologia tem como principal mecanismo centrar a pesquisa como eixo gerador da produção do conhecimento em todos os componentes curriculares.

Para a eficácia da aplicação desta metodologia, o corpo docente envolvido no curso deve estar preparado para que se perceba como um facilitador, um orientador da aprendizagem do aluno adulto, buscando despertar no professor a sensibilidade, empatia e comunicação, para que ele inspire no aluno a confiança, a aceitação individual e a transparência inter-pessoal.

Todo o aluno matriculado no curso, no decorrer das aulas dos componentes curriculares, deverá escolher um tema dentro das linhas de Pesquisa, para desenvolver seu trabalho de Projeto de Intervenção. A orientação **específica** para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção, será ministrada nos componentes curriculares denominados **Fundamentos da Metodologia da Pesquisa Científica Aplicada a Educação, e Saberes e Discursos da Docência –Seminários de Integração** – com base nos demais componentes curriculares co-responsáveis pela orientação e arremates parciais preparando o aluno para defesa final com banca examinadora.

Deverá o aluno eleger um orientador que poderá ser um docente do curso ou não, desde que exerça a função e possua a titulação de Mestrado e/ou doutorado em curso de educação. A defesa do Projeto de Intervenção e produção Científica, publicada ou em processo de publicação em revista especializada é condição ímpar para a culminância do curso e certificação.

10. Linhas de Pesquisa:

- a. Educação e as Novas Tecnologias;
- b. Educação Ambiental e Turismo;
- c. O Currículo e Prática Pedagógica.
- d. Políticas de Incentivo ao desenvolvimento Sustentável do campo através da educação.

11. Atividades Complementares

Indicação das atividades fora da sala de aula: elaboração de projetos, estudos de caso, viagens técnicas, participação em eventos e outras.

12. Infra-Estrutura Física

O CEFET-RR conta com toda a estrutura física e de apoio necessária ao desenvolvimento do curso: salas de aula, Laboratório de Informática, Sala de vídeo e Acervo Bibliográfico.

13. Critério de Seleção

A seleção dos candidatos será realizada por uma comissão formada pela coordenação do curso e 02 (dois) professores.

Quanto aos critérios para seleção, serão considerados:

- Análise do *Curriculum Vitae*, diploma e histórico da graduação.
- A carta de intenção.
- Comprovante de que é servidor contratado para o quadro de pessoal de UNED Novo Paraíso.
- Tempo de serviço nas áreas previstas. 2 pontos por ano, até 12 pontos.
- Outro diploma em áreas afins do curso de especialização. 8 pontos.

15. Sistemas de Avaliação

Será considerado aprovado o aluno que cumprir com a totalidade das seguintes condições:

1. Ter frequência mínima de 75% em cada disciplina
2. Completar todos os componentes curriculares que formam o curso com aproveitamento igual ou superior a 7,0 (sete), numa escala de 0 a 10.
3. Elaborar e defender Projeto de Intervenção perante uma banca examinadora.

Cada professor poderá adotar seus critérios próprios de avaliação e condução dos trabalhos, desde que este sistema de avaliação respeite as normas estabelecidas pelo programa de Pós-graduação deste curso, contemple atividades teóricas - práticas e que sejam divulgadas aos alunos e a coordenação do curso no início dos trabalhos (aulas).

16. Controle de Frequência

Para este curso será exigida uma frequência mínima de 75% das aulas ministradas por disciplina.

17. Trabalho de Conclusão

Elaboração de um Projeto de Intervenção de acordo com as linhas de pesquisa estabelecidas, devendo o mesmo ser defendido perante banca examinadora.

18. Certificação:

O certificado de Especialista em Docência no Ensino Profissional e Tecnológico com Ênfase em Desenvolvimento Sustentável será expedido pelo CEFET-RR para todos aqueles que concluírem o Curso com sucesso.