

Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém,  
Vol. 5, N. ° 3, 2017, pp. 38-53  
ISBN: 2182-9608  
<http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>



## **PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O PAPEL DO EDUCADOR SOCIAL (PROESSORES E GESTORES) FRENTE AOS DESAFIOS DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – CAMPUS PLANALTINA**

**Pedagogy of Alternation and the role of the Social Educator (teachers and  
Managers) to the challenges resulting from the implantation of Field Education at  
the Federal Institute of Brasilia – Campus Planaltina**

**Davi Lucas Macedo Neves Cruz**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, Brasília

[davi.cruz@ifb.edu.br](mailto:davi.cruz@ifb.edu.br)

**Paulo Coelho Dias**

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES/ISCTE-IUL) e Escola Superior de  
Educação – Instituto Politécnico de Santarém (ESE-IPS), Portugal

[paulo.dias@ese.ipsantarem.pt](mailto:paulo.dias@ese.ipsantarem.pt)

### **RESUMO**

É cada vez mais reconhecida a importância da Pedagogia da Alternância para a realização de uma Educação do Campo que valorize as necessidades e conhecimentos prévios do aluno do campo sem deixar de lado o conhecimento científico necessário ao desenvolvimento do mesmo. Assim, o presente trabalho decorre de um estudo que teve como primordial objetivo identificar e problematizar o papel da Pedagogia da Alternância, da Educação do Campo e da Educação Profissional na execução do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância que foi desenvolvido exclusivamente a assentados da Reforma Agrária na Superintendência Regional – 28 no Brasil. Este estudo analisou a implementação e execução do projeto sob o prisma da prática pedagógica do professor, das experiências dos alunos e da gestão. Esta pesquisa é de cunho essencialmente qualitativo, apresentada com a utilização de questionários semiestruturados aplicados aos professores, gestores e alunos vinculados ao curso. Após analisar os resultados com uma triangulação dos dados, percebemos que a utilização da Pedagogia da Alternância não é unânime entre os professores para sua execução. Dessa maneira, apesar de o Instituto ter planejado uma Pedagogia da Alternância Integrativa ou Formativa acabou executando uma Pedagogia da Alternância Justapositiva, o que não atende, pelo menos por completo, aos anseios do que foi planejado.

**Palavras-chave:** Agentes Sociais do Campo, Educação do Campo, Pedagogia da Alternância

### **ABSTRACT**

It's widely known the importance of the Pedagogy of Alternation to a Rural Education that takes into consideration the needs and previous knowledge from its students without disregarding the scientific knowledge that is necessary to their development. Thus, this research emerges from a study whose

main goal was to identify and to analyse the Pedagogy of Alternation, the Rural Education and the Professional Education roles in the Agriculture Technical Course under the alternation regime which was developed exclusively to settlers from the Land Reform in the Regional Superintendence of Education – 28. This study analyzed the implementation and execution of this project regarding teacher's pedagogical practice, students' and school's administration experiences. This is a qualitative research that used semi- structured questionnaires with teachers, school administrators and students from the course. After analyzing the results through data triangulation, we realized that the use of the Pedagogy of Alternation is not unanimous among teachers. So, even though the Institute has planned an integrating or formative Pedagogy of Alternation, it ended up executing a juxtaposed one, which does not meet, at least fully, the needs of what has been planned. Then, we propose some suggestions to improve the Pedagogy of Alternation implementation in the course regarded in this research considering the social education and community intervention perspective.

**Keywords:** Agents of social change, Rural Education; Pedagogy of Alternation

## 1 INTRODUÇÃO

Durante toda a sua existência, o Instituto Federal de Brasília – *Campus Planaltina*, antes nomeado como Colégio Agrícola de Brasília, teve como principal foco de suas atividades pedagógicas o desenvolvimento do Curso Técnico em Agropecuária, tendo formado técnicos de várias partes do Brasil, considerando o facto de Brasília ser um centro recetor de imigrantes. Em 2011, outro marco nessa ampliação de oferta de cursos no Instituto Federal de Brasília – *Campus Planaltina* (IFB-CPLA), foi o estabelecimento de uma parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), através da qual viria a ser desenvolvido o Curso Técnico de Agropecuária em Regime de Alternância.

O Curso Técnico de Agropecuária em Regime de Alternância é desenvolvido dentro de uma metodologia em que os estudantes alternam tempos-espacos de aprendizado, sendo esses denominados de Tempo-Escola (TE) (o período em que os estudantes ficam no *Campus* tendo aulas convencionais durante uma semana por mês) e Tempo-Comunidade (TC), onde os estudantes retornam para suas propriedades para pôr em prática os conhecimentos aprendidos. Tratando-se de um curso no Regime de Alternância, a compreensão deste conceito torna-se fundamental. Assim, partindo dos pressupostos elaborados por Duffaure (1985, citado por Gimonet, 2007, p.19), a Pedagogia da Alternância é um método que estabelece “uma forma de pensamento, uma maneira de encarar a realidade, de abordar as ciências do que se vive, de estimar aquele que aprende de forma diferente enquanto aluno e, ao mesmo tempo, de considerar o meio profissional, técnico, humano, como suporte dos programas de formação”.

Assim, cabe-nos saber, enquanto educadores sociais que desenvolvem suas práticas pedagógicas numa perspectiva de aplicar o método da alternância, que essa pedagogia é diferenciada das demais, possibilitando a todos os envolvidos uma constante interação nos processos formativos, possibilitando a todos os agentes educacionais fortalecer a prática da reflexão-ação.

Para atingir os objetivos dessa forma de ensino-aprendizado, toda a gestão da escola precisa ser mobilizada, transformada e adaptada, já que as especificidades da alternância exigem carga horária docente especial, atendendo a que os professores, para além do Tempo-Escola também orientam os alunos no Tempo-Comunidade; são necessárias infraestruturas para viabilizar visita aos estudantes, materiais didáticos específicos, entre outros. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância surge indissociavelmente ligada a um outro conceito, o de Educação do Campo, nomeadamente às metodologias que lhe são próprias. Para melhor delinear os eixos ligados a essas novas metodologias, recorreremos às ideias de Caldart (2004) que nos leva a refletir sobre os conceitos que circundam a Educação do Campo. Assim, segundo ele:

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo (...). Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das

experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo (p. 19-20).

Deste modo, considerando a complexidade de conciliar o regime de alternância na educação com as metodologias e estruturas convencionais da mesma, emerge a seguinte questão: De que forma a inovação metodológica trazida pelo Curso Técnico em Agropecuária em regime de alternância se relaciona com a estrutura do ensino agrícola do *Campus* Planaltina, historicamente voltado aos cursos tradicionais ofertados pelo *Campus*? Esta é a questão que norteou a nossa pesquisa, fortalecendo o vínculo entre educação do campo e o papel do educador social.

Deste questionamento central emergem os seguintes objetivos: 1. Identificar e problematizar o papel da Pedagogia da Alternância, da Educação do Campo e da Educação Profissional na execução do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância no *Campus* Planaltina do Instituto Federal de Brasília (IFB). 2. Relacionar o processo de inclusão social dos assentados com a prática pedagógica concreta dos docentes e gestores do IFB-CPLA, em termos da Pedagogia da Alternância, da Educação do Campo e da Concepção de Educação Profissional e Tecnológica; 3. Desenvolver reflexões na comunidade institucional sobre a prática pedagógica e a formação dos educandos, bem como sobre a importância das metodologias e dos programas como possibilidade para o sucesso dessa prática.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Os Movimentos Sociais e a Educação**

De acordo com os preceitos estabelecidos por Gohn (2003), os movimentos sociais existem tanto a nível rural quanto urbano, caracterizando uma realidade social que deve estar em constante transformação. Se formos pensar numa conceitualização sobre o que é movimento social, podemos defini-lo como um determinado grupo de pessoas que detém uma visão do mundo, mobilizados por ideologias e ou perspectivas de mudança social que pense em mudanças ou transformações de uma dada realidade social. Agora se recorrermos a Touraine (2002, citado por Gohn, 2003, p. 19): “eles são o coração, o pulsar de uma sociedade”, e ainda fazendo um confronto entre o passado e o presente, Melucci (2001) diz que, “são os profetas do presente”, aqueles grupos que se fazem presentes nas atividades que promovem as transformações que necessitam ser feitas na sociedade.

Agora, se revertermos o pensamento sobre os movimentos sociais, numa perspectiva do campo brasileiro, os agentes sociais do campo que buscam as mudanças e as transformações para o campo, tentam excluir a invisibilidade imposta a essa determinada população. Cabe assim, aos agentes sociais do campo, de acordo com suas ideologias e principalmente por suas convicções sociais, intervir nas formas de exclusão para que num futuro próximo consigam reverter este quadro de exclusão posta num Brasil discriminatório e excludente. Nesta perspectiva, apareceram novas configurações identitárias que procuraram fortalecer os movimentos sociais, de tal forma que lhes possibilitaram uma nova forma de atuar na sociedade civil.

Assim, essas novas configurações, desde a década de 1960, criaram novas estruturas de interpretação para os movimentos sociais, alcançando novos patamares dos paradigmas sociais que, de acordo com Gohn (1997, p. 121), são os ditos “novos movimentos sociais”. Este movimento consolida-se por intermédio de mais cultura, da aplicação da subjetividade, da afirmação da autonomia, da solidariedade e cooperação, das representações sociais, e, principalmente, da interação política dada pela consolidação desses povos do campo.

Nestas relações e novas configurações, os “novos movimentos sociais” surgiram baseados numa insatisfação com os segmentos sociais, vigentes e deliberados pelo neoliberalismo, que é uma realidade da sociedade vigente. Essa insatisfação é gerada, em sua maioria, pela opressão aos movimentos sociais realizados pelos grupos detentores do poder e, sabemos que, muitas vezes, os movimentos sociais do campo são grupos desprivilegiados, sujeitos a uma dominação política, econômica, ideológica e cultural.

Seguindo essa premissa, podemos inferir que os movimentos sociais, na sociedade capitalista, são caracterizados por uma estrutura organizacional informal e descentralizada, baseada, em sua maioria, no voluntariado, e sempre dependente do consenso grupal, despolarizando os

procedimentos sistematizados na resolução de conflitos. Assim, surge a participação cidadã, para estreitar laços com o Estado, na busca incessante de disputar espaços com os organismos estatais, com vista a uma posição mais emancipadora na busca de consolidar o cunho social necessário para não serem submetidos aos ditames da sociedade.

Neste sentido, os movimentos sociais buscam novos valores e culturas sociais, inserção de um projeto de sociedade mais emancipatório e, através desta perspectiva, instituir-se como uma sociedade mais autônoma. Dessa maneira, o papel crucial dos movimentos sociais para com seus agentes é uma defesa das necessidades fundamentais dos povos do campo, defendendo os direitos sociais da população e, mais especificamente, ampliando as formas de luta e segurança ao acesso total e igualitário às atividades e serviços que garantem a dignidade humana.

Daí, os movimentos sociais se entrelaçam com os direitos humanos, buscando assim, políticas públicas que visem a promoção do exercício pleno da cidadania, uma vez que a meta primordial dos movimentos sociais na atualidade é basicamente a satisfação do povo para que este possa viver dignamente. Dessa maneira, na sociedade contemporânea, que busca vitória nos palcos das lutas sociais, é necessária uma ampliação da atuação dos movimentos sociais que amenize os paradigmas da exclusão social.

## **2.2 A Educação Social, os seus Educadores e as suas finalidades**

A palavra de ordem da Educação Social e principalmente do Educador Social é o Dinamismo. Partindo do levantamento concreto e exaustivo das necessidades de determinados grupos humanos, desde logo os mais vulneráveis, o Educador Social procura promover o *empowerment*, ou seja, procura criar, conjuntamente com esses grupos sociais, as condições para a superação das suas necessidades, na ótica da melhoria global das condições de vida dos agentes, tendo sempre como base o seu próprio critério e respeitando os seus valores, lutando contra as imposições externas descontextualizadas e aculturadoras (Taborta e Dias, 2015). No Brasil, essa palavra nos remete aos Movimentos Sociais e suas diversas atuações no campo educacional, pois os mesmos procuram sempre unir-se à educação para concretizar a questão da cidadania, uma vez que nos movimentos sociais existe um caráter educativo congruente ao fazer pedagógico das instituições educacionais que, de acordo com Gohn (2012), desenvolve-se por intermédio de planos e dimensões que se entrelaçam, sem levar em consideração nenhuma prioridade. Estes planos e dimensões são “a dimensão da organização política, a dimensão da cultura política e a dimensão espacial-temporal (Gohn, 2012, pp. 21-25). Diante disso, a Educação Social tem uma perspectiva voltada para a cidadania. Essa construção de uma cidadania voltada aos anseios das comunidades onde se pretende fazer as intervenções é construída sempre através de lutas sociais, caracterizando assim o movimento educativo das ações sociais, sejam escolares ou em espaços não formais.

Dessa maneira, surgem as observações que a Educação Social é diferente das outras profissões que têm por base de formação as ciências sociais, pois ela intervém numa perspectiva mais eficaz da intervenção pedagógica, onde possibilita que o Educador Social nas mais diversas possibilidades edifique seus trabalhos e, principalmente, suas intervenções: “a promoção de competências, as ações de formação e a mediação de algumas delas.” (Carvalho e Baptista, 2004, citado por Taborta e Dias, 2015, p. 49). Enfatizando ainda o papel transformador do Educador Social, o referido autor afirma que “o Educador Social faz um trabalho muito prático, muito para além do trabalho de secretária; é um técnico do terreno, que trabalha no terreno, desbravando o mesmo, tentando percorrê-lo e procurando encontrar caminho para ativar esta intervenção prática, não se limitando a delinear estratégias, mas a percorrê-las com a sua população-alvo”.

Visualizando o trabalho em questão, a Educação Social e seus agentes, Educadores Sociais, nunca têm um papel de neutralidade, pois tanto ela como seus agentes possuem em suas atuações a possibilidade de evolução do percurso educacional dos assentamentos da Reforma Agrária no Brasil, pois os Educadores Sociais acreditam no conhecimento advindo das vivências e das práticas consolidadas das comunidades.

Essas consolidações fortalecem o papel crucial dos Educadores Sociais que permitem aos sujeitos da intervenção o seu empoderamento e possibilita quebrar o conceito creditado à Educação Social

e aos Educadores Sociais, percorrido no contexto nacional, que é o de assistencialismo, uma vez que essa concepção é advinda não dos profissionais, mas sim da sociedade como um todo.<sup>1</sup> Além disso, essas consolidações possibilitam a essa dada sociedade dar uma resposta significativa aos problemas da população, e junto dela encontrar possíveis e diversas soluções dos problemas elencados e existentes. Para fortalecer o que foi-nos apresentado, trazemos os transcritos de Taborta e Dias (2015, p 26): "Esta ciência, a Educação Social, pode ser perspeticivada como um instrumento que aposta no *empowerment* do sujeito, como um meio de alcançar o sucesso da sua intervenção, a integração social do indivíduo, rejeitando completamente a ideia do assistencialismo, apostando na promoção do sujeito".

Então, para que os Educadores Sociais possam intervir diretamente nos riscos das diversas possibilidades de exclusão social, é necessária uma promoção mais eficaz das ações sócio educativas para que se consolide uma verdadeira integração, e não tentativas ineficazes, que vêm acontecendo nas diversas atuações voltadas para a Educação do Campo e em sua especificidade para assentados da Reforma Agrária da Região das Águas Emendadas.

Taborta e Dias (2015) falam sobre a polivalência e o caráter multifacetado do Educador Social. No Instituto Federal de Brasília, essa polivalência também é notável, tendo em vista que consideramos como Educador Social diversos cargos que promovem a inclusão social e educacional dos estudantes, em especial o alvo deste estudo, oriundos de assentamentos ou projetos de assentamentos da Reforma Agrária da Superintendência Regional 28 do INCRA. Cabe ressaltar que, na realidade do IFB-CPLA, os Educadores Sociais ocupam os cargos de Técnicos em Assuntos Educacionais, Pedagogos, Assistentes Sociais, Auxiliares em Assuntos Educacionais, Assistentes de Alunos, Assistentes e Auxiliares em Administração, Psicólogos, entre outros. Estes Educadores Sociais possuem as mais diversas atribuições, mas a que mais chama a atenção desse grupo em estudo, é a realização dos diagnósticos sociais, na perspectiva de conhecer o público-alvo ao qual se procura atender possibilitando transformações sociais. Sendo assim, ele torna-se um agente mobilizador, ativo, propositivo e interativo. Para tanto, reforçamos a proposição sobre a polivalência citada anteriormente, utilizando as três fases da construção do trabalho do Educador Social estabelecidas por Freire (1996) e sintetizadas por Gohn: "a elaboração do diagnóstico do problema e suas necessidades, a elaboração preliminar da proposta de trabalho propriamente dita e o desenvolvimento e complementação do processo de participação de um grupo ou toda a comunidade de um dado território, na implementação da proposta". (Gohn, 2012, p. 51).

Assim, o aprendizado do Educador Social deve ser ancorado em suas experiências e na troca de experiências advindas das comunidades em que ele será atuante, possibilitando sua eficiência numa via de mão-dupla, onde aprende e ensina e ensina e aprende, atendo-se à sua individualidade, promovendo uma coletividade, pois, de acordo com Freire, "Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica". (Freire, 2005, p. 39).

Reforçando a dada curiosidade ingênua e a epistemológica dita por Freire (1996), o Educador Social multifacetado e polivalente deve desempenhar um papel crucial na formação social do indivíduo, em especial os assentados da Reforma Agrária e o dos movimentos sociais, pois, de acordo com Carvalho (2001, citado por Taborta e Dias, 2015, p. 27), o Educador Social é considerado "(...) de uma só vez, um ator social, um educador e um mediador social." Dada essa pluralidade de

---

<sup>1</sup> No contexto português, onde foi escrita a obra em referência, de Taborta e Dias, existe uma clara separação profissional entre a profissão de Assistente Social, categoria profissional mais antiga e onde, durante muito tempo, predominou o pensamento assistencialista; e a profissão de Educador Social, mais recente e que procura colocar o foco de atuação no agente e na comunidade, ao invés de fazê-lo de fora para dentro, como frequentemente acontecia com o primeiro grupo profissional supra referido. A lógica do Educador Social é o trabalho com a comunidade de dentro para fora, contrariando outros paradigmas de intervenção que propunham medidas de fora para dentro sem auscultar e, frequentemente, sem mobilizar a própria comunidade envolvida que, geralmente, acabava por rejeitar tais propostas, por considerá-las intromissões abusivas e descontextualizadas das suas reais necessidades. O trabalho social, ao não se dirigir realmente à comunidade à qual se destina, corre o risco de não ser útil para ninguém, servindo apenas para gastar recursos públicos.

atribuições e possibilidades de atuação, remetemos ao que escrevem Taborda e Dias (2015) sobre o perfil do educador social:

É ator, pois vive no palco da vida as mesmas vivências, alegrias e dificuldades que qualquer outro sujeito preconiza na sua existência. É Educador Social pois confronta os outros com os projetos de vida e com a realidade que se lhes apresenta, ajudando-os a perspetivar e delinear estratégias para a melhoria da sua qualidade de vida. E, por fim, é mediador, pois tem a capacidade de gerir grupos, primando pela relação interpessoal e grupal de cada ser humano, focando a dignidade do mesmo. (Taborda e Dias, 2015, p. 27).

Na totalidade do papel social e interventivo do Educador Social, numa premissa da Educação Social, com vistas aos fenômenos que circundam sua atuação, podemos inferir que o Educador Social possibilita a construção dos espaços de cidadania, construindo assim um novo espaço social, onde a promoção seja ponto de partida para um diálogo socialmente construído e consolidado.

Então, se a perspectiva do diálogo for efetivada, podemos dizer que a emancipação das investigações e intervenções do Educador Social formaram-se numa reflexão espiral, onde a construção do saber foi coletivamente consolidada fortalecendo assim, as atividades advindas e desenvolvidas pelo Educador Social em sua prática nos ambientes de atuação. Estes desenvolvimentos devem primar na busca por descobertas futuras, pois de acordo com Gohn (2012), os resultados dessas ações devem levar a adquirir consciência do presente com vistas às transformações ou representações sobre o futuro e ainda que, "o futuro como possibilidade é uma força que alavanca mentes e corações, impulsiona para a busca de mudanças. A esperança fundamental aos seres humanos, reaviva-se quando trabalhamos como cenários do imaginário desejado, como os sonhos e os desejos de um grupo". (Gohn, 2012, p. 54).

Diante do exposto, podemos enxergar na escola um dos grandes palcos de atuação do Educador Social, no qual poderá estar atuando com os diferentes atores, alunos, professores e gestores, para a consolidação de uma Educação Social mais abrangente e agregadora dos diversos níveis de necessidades e problemáticas sociais.

### **2.3 A Pedagogia da Alternância**

Gimonet (1999), Estevam (2003), Magalhães (2004), e Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), situam a pedagogia da alternância no início de 1935, originada na França, por intermédio de um determinado grupo de agricultores, que não estavam satisfeitos com o sistema de educação ofertado pelo Estado Francês, pois o mesmo não atendia as necessidades básicas e os anseios de uma educação para o meio rural, onde não alcançava as especificidades de formação daquele determinado povo. As ideias e os ideais deste determinado grupo de agricultores rurais, buscava uma educação que atendesse especificamente as necessidades das crianças, adolescentes e jovens, e que propiciasse uma profissionalização voltada para as especificidades rurais, além de contribuir de forma significativa com o desenvolvimento social, político e econômico de uma dada localidade.

Para Bernartt (2011), a Pedagogia da Alternância necessita de uma articulação entre os momentos de aprendizagens escolares (conhecimento sistematizados) e familiares (sócio profissional), nos quais o conhecimento acumulado entre os dois é considerado sempre a partir das experiências concretas dos estudantes. Então, torna-se necessário uma eficiência nas interações das disciplinas curriculares básicas, estabelecidas pelo currículo nacional. Além disso, é imprescindível o trabalho com temáticas relacionadas à vida associativa e comunitária, ao sistema da biodiversidade e ao meio ambiente, e principalmente na profissionalização, num aspeto social, político e econômico.

Na realidade brasileira, a Pedagogia da Alternância originou-se em atividades desenvolvidas pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), sob a fundação das Escolas Familiares Rurais (EFA's). Com esse movimento e ações desenvolvidas, objetivou-se sobre a atuação a nível cultural, social e econômica dos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Nos dias atuais na educação escolar brasileira, podemos mostrar diversas experiências que utilizam da Pedagogia da Alternância como método pedagógico. Nesta metodologia pedagógica, podemos dizer que as experiências pedagógicas mais conhecidas e aplicadas são por intermédio das Escolas Famílias Agrícolas e pelas Casas Familiares Rurais (CFR's), e por intermédio de projetos desenvolvidos por Instituições Públicas de Educação, por meio de termos de cooperação técnica com outros órgãos ligados ao governo. Vale ressaltar que este último foi nosso objeto de estudo, mais especificamente o Termo de Cooperação Técnica entre o Instituto Federal de Brasília – *Campus Planaltina* (IFB-CPLA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O Instituto Federal de Brasília – *Campus Planaltina*, é uma escola-fazenda que volta sua aplicação a adolescentes, jovens e adultos que pensam numa carreira profissional agrícola, e mais especificamente no curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância, que é o objeto deste estudo e que procura meios produtivos sustentáveis que façam com que os estudantes permaneçam em suas propriedades agrícolas e, de acordo com Bernartt e Pezarico (2010), procura objetivar a permanência destes adolescentes, jovens e adultos, no campo, buscando uma melhor qualidade de vida e nas atividades laborais, e acima de tudo, possibilitando-lhes uma participação ativa e eficaz nos processos sociais.

Além das instituições e dos promotores da Pedagogia da Alternância citados anteriormente, podemos enfatizar o papel formador dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's), instituições e/ou organizações sociais que praticam a alternância como método educativo para atender as necessidades de formação de agentes sociais do campo. No Brasil, existem aproximadamente 243 CEFFA's, isso de acordo com os estudos da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB, 2007), que percorrem todas as regiões do Brasil.

Mesmo sabendo dessa expressividade de agentes, instituições e organizações sociais que trabalham ou desenvolvem educação e/ou formação através da alternância, e que já percorre 40 anos de aplicação, de acordo com Estevam, (2003, p. 14), “essa proposta pedagógica ainda é discutida com pouca ênfase no meio acadêmico e nos órgãos técnicos e oficiais”. Além disso, Queiroz (2002), também aponta para a existência de uma necessidade de que os estudiosos possibilitem maiores pesquisas a respeito deste tema, e principalmente as características pedagógicas da alternância, em suas diversas possibilidades de atuação. A Educação do Campo no Brasil passou a ser visualizada com bons olhos pelas autoridades, no decorrer da década de 1990. A partir deste período, as experiências brasileiras no que se refere a essa modalidade de educação, vêm sendo mais bem enfatizadas, com pesquisas aplicadas e que ressignificaram os objetivos da educação para os agentes sociais do campo.

A partir das lutas sociais, o Ministério da Educação (MEC) não tem medido esforços para uma construção coletiva e sistematizada de políticas públicas de educação do campo. Essa construção vem sendo desenvolvida de forma conjunta com os movimentos e organizações sociais, sempre baseadas no contexto rural brasileiro, buscando a concepção originária da pedagogia da alternância, estabelecida por Gimonet (1999, p. 40), que em sua aplicação foi concebida “sem referência a qualquer teoria pedagógica”. Como a Pedagogia da Alternância vem crescendo significativamente no processo educacional, exigiu-se a reelaboração de referenciais pedagógicos. De acordo com este mesmo autor, as abordagens conceituais eram baseadas e norteadas nas referências pedagógicas da Escola Nova e nas concepções das pedagogias ativas, buscando contributos pedagógicos de Montessori, Cousinet, Dewey e Freinet, dentre outros que se fizeram percursos destes movimentos. Com o decorrer dos tempos foram surgindo outros nomes que se tornaram imprescindíveis para a consolidação da Pedagogia da Alternância no contexto nacional, tais como, Paulo Freire, Piaget e Morin.

Nesta perspectiva, segundo Bernartt (2011), verificamos que a Pedagogia da Alternância deve ser considerada um método de ensino que é dinâmico, e que conseqüentemente pode ser considerado mais amplo e eficaz que o método tradicional. O seu planejamento deve seguir pressupostos coletivos, onde o plano de ensino e aprendizagem dos educadores deve proporcionar uma integralidade entre o tempo escola (TE) e o tempo comunidade (TC). Assim, a alternância dos tempos e espaços da aprendizagem, deve ser interpretada como processos integradores, com o

propósito de atender as exigências e anseios das famílias e dos agricultores, e entender que é a partir dessas exigências, interesses e anseios que os promotores de cursos em alternância, devem necessariamente planejar as ações de ensino.

Dessa maneira, a Pedagogia da Alternância deve ser compreendida como uma metodologia que visa a organização do processo de ensino e aprendizagem distribuído pelas mais diversas experiências formativas em determinados tempos e espaços, sempre buscando uma formação profissional que contemple a realidade de uma dada comunidade. Sendo assim, os espaços necessariamente devem ser entendidos como sendo aqueles onde a formação será processada, neste caso o Instituto Federal de Brasília – *Campus* Planaltina e as propriedades nas quais eles estão inseridos. Além desses espaços primordiais, podem recorrer também às indústrias, aos comércios, e a outros locais que contemplem o processo de ensino aprendizagem de forma direta e que visem a produção agrícola. Por sua vez, os tempos estão ligados diretamente aos períodos de permanência dos educandos nestes espaços de aprendizagens. Dessa forma, é necessário entender que, qualquer que seja o espaço, a aprendizagem e a formação devem ser de forma integral, sempre enfatizando as articulações entre teoria e prática e, mais especificamente, a de educação e trabalho, possibilitando e favorecendo ao educando caminhos para a reflexão-ação-reflexão, norteados pelas suas próprias vivências e experiências formativas.

Assim sendo, os tempos e espaços de aprendizagem sistematizados devem necessariamente desenvolver atividades formativas previamente planejadas, sendo sempre orientadas pelos professores ou monitores no ato da execução. Assim, a Pedagogia da Alternância, de acordo com Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), deve ser orientada por um conjunto de procedimentos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, para que se torne eficaz dentro de suas especificidades. São eles a Pesquisa Participativa, o Plano de Formação, os Temas Geradores, o Plano de Estudos, a Pesquisa da Realidade, o Caderno da Realidade, a Colocação em Comum, os Cadernos Pedagógicos, o Atendimento Individual, a Visita de Estudos, as Visitas às Famílias, as Intervenções Externas, a Autoavaliação, os Memoriais, o Estágio e o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), que muitos conhecem como Projeto de Vida. É nesta perspectiva, que se consolida a Pedagogia da Alternância, sobre o prisma destas atividades que fomentam o desenvolvimento local e regional, nos aspectos social, econômico, cultural e político, consolidado pela diversidade de aprendizagem nos mais diversos espaços e tempos.

De acordo com Queiroz (2004) a pedagogia da alternância deve ser entendida em três diferentes tipos:

- a) Alternância justapositiva, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles.
- b) Alternância associativa, quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição.
- c) Alternância integrativa real ou copulativa, com a compenetração efetiva de meios de vida sócio profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. (pp. 93-95).

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida apoiou-se em procedimentos qualitativos e quantitativos, consoante a natureza das questões a tratar. No que respeita à abordagem qualitativa, esta foi realizada por meio de pesquisa descritiva, já que os sujeitos e fenômenos investigados possuem uma relação dialógica que necessita de análise, interpretação e construção de significados que procuram valorizar a subjetividade dos respondentes. Paralelamente, a nossa investigação integrou-se no chamado estudo de caso, porquanto se tenha referido ao caso concreto dos 40 jovens que frequentam projetos de assentamento, não podendo extrapolar-se para outro público diferente desse.

Visando alcançar o objetivo principal deste trabalho, ou seja, identificar e problematizar o papel da Educação do Campo, da Educação Profissional e da Pedagogia da Alternância na execução do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância no *Campus* Planaltina do Instituto Federal de Brasília (IFB), a metodologia adotada apresentou, na composição do respectivo Plano de Observação, três etapas principais, articuladas entre si: 1. Pesquisa bibliográfica e 2. Questionários

Semiestruturados (aos Estudantes; ao Corpo Docente e aos Gestores). Estes integraram questões fechadas para quantificação extensiva de grandes tendências gerais e perguntas abertas para aprofundar esse primeiro nível de análise. Os dados quantitativos das perguntas fechadas foram tratados através do SPSS; os dados correspondentes às perguntas abertas foram estudados mediante análise de conteúdo (Bardin, 1977).

## **4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **4.1 Integração do estudante do campo no contexto dos alunos do ensino regular**

Uma vez que era nosso objetivo perspetivar os níveis de integração dos assentados junto dos restantes colegas integrantes do Curso em Pedagogia da Alternância, inquirimos qual o comportamento destes últimos (os chamados alunos do ensino regular) face aos outros. Dos alunos pesquisados, apenas três (21,42%) afirmaram serem tratados pelos alunos regulares de forma natural, “com respeito”. Entretanto, cinco alunos (35,72%) afirmaram ser tratados com indiferença, “a maior dificuldade da indiferença era alguns da própria turma, o preconceito de alguns que pensavam que eles eram melhores do que os outros”. E outros cinco alunos (35,72%) afirmaram ser tratados com atitudes preconceituosas, “por alguns poucos, éramos vistos como inimigos naturais, era visível que nos rejeitam por uma questão de disputa de espaço territorial, sem-terra bom é morto...”.

Atendendo a que a maioria dos alunos aponta que eram tratados com indiferença ou com atitudes preconceituosas por serem assentados da Reforma Agrária, parece-nos ser necessário que o IFB-CPLA modifique urgentemente a forma de atuação nos projetos e ações a grupos específicos, possibilitando uma integração eficaz desses grupos com os alunos regulares.

Assim, cabe ao Instituto Federal de Brasília – *Campus Planaltina*, pautar seus trabalhos na perspetiva de compreender a educação não somente no exercício da construção dos conhecimentos, mas também na formação de cidadãos que tenham uma visão do mundo não excludente e, acima de tudo, que reconheça e aceite as diversidades.

Analisando as respostas dos docentes sobre essa mesma questão, percebemos que oito professores (44,44%) afirmaram que os alunos regulares apresentavam comportamentos de indiferença em relação aos alunos do regime de alternância: “com reserva por alguns estudantes”, “não havia integração”, “os alunos achavam que tudo era mais fácil para eles, que eram menos cobrados”. Outros quatro professores (22,22%) acreditavam que os alunos regulares tinham atitudes preconceituosas em relação aos demais: “muitos estudantes relataram sofrer um tipo de preconceito”, “inicialmente houve alguns casos isolados de desentendimentos e mesmo de atitudes preconceituosas”. Outros três professores (16,67%) afirmaram que os alunos regulares tinham atitudes normais em relação aos alunos em regime de alternância: “as atividades de integração possibilitaram um maior intercâmbio entre as diferentes realidades vividas”. E outros três professores (16,67%) não souberam responder a esta questão.

### **4.2 Aspetos positivos e negativos da Educação do Campo na ação do IFB-CPLA**

Ao verificar os pontos positivos da educação do campo nas ações desenvolvidas pelo IFB-CPLA destacados pelos alunos, percebemos que quatro alunos (28,57%) destacaram as relações interpessoais entre os envolvidos e a troca de experiências, outros quatro (28,57%) salientaram a eficiência da prática pedagógica, três alunos (21,43%) referiram-se à infraestrutura como ponto positivo, um aluno (7,14%) destacou que a educação desenvolvida no campus abre espaço para a permanência no campo: “proporcionar novas experiências e conhecimento, permitindo aos integrantes do campo novas oportunidades para permanecer no campo...”. Vale ressaltar que quatro alunos (28,57%) não responderam à questão ou não souberam responder.

Entre os professores, a maioria (38,89%) destacou como ponto positivo a transformação pedagógica dos próprios professores: “necessidade de fazer os docentes pensarem em outras

formas de ensino aprendizagem...”; quatro professores (22,22%) ressaltaram como ponto positivo da educação do campo a criação de condições para a permanência no campo: “valorização do campo e dos sujeitos do campo”; três professores (16,67%) apontaram a infraestrutura do campus como ponto positivo: “estrutura física adequada para as aulas teóricas e práticas...”; um professor (5,55%) apontou as relações interpessoais e três professores (16,67%) não destacaram pontos positivos.

Dos gestores, dois (40%) ressaltaram a eficiência pedagógica como ponto positivo, um gestor (20%) apontou o ganho de condições para a permanência do aluno no campo, e dois (40%) não responderam à questão.

No que se refere aos pontos negativos das práticas pedagógicas desenvolvidas no IFB-CPLA que poderiam impedir a concretização de uma educação do campo voltada para os interesses dos grupos sociais do campo, quatro alunos (28,57%) destacaram pontos voltados para o planejamento administrativo do curso, como “a possibilidade de aumentar o Tempo-Escola TE, as etapas e troca de coordenadores do curso”; três alunos (21,43%) afirmaram não ter havido nenhum ponto negativo nessas práticas; dois alunos (14,29%) apontam como ponto negativo a desvinculação do conhecimento à realidade do campo, “aulas ministradas preparando o aluno para o agronegócio”, um aluno (7,14%) destacou como ponto negativo a falta de entrosamento entre os professores, um outro aluno (7,14%) apontou como ponto negativo o facto das aulas teóricas serem em maior quantidade que as aulas práticas, e três alunos (21,43%) não responderam à questão.

Para a grande maioria dos professores (55,55%) o maior ponto negativo foi o planejamento administrativo e pedagógico: “falta de informação de muitos docentes e equipa técnica do IFB-CPLA das melhores e mais apropriadas metodologias de ensino para este grupo de estudantes”; “foi difícil para os professores conciliar cursos com metodologias diferentes principalmente pela questão da logística...”; três professores apontaram a desvinculação do conteúdo com a realidade do campo, “conteúdos descontextualizados da realidade social e produtiva dos povos do campo”; dois professores (11,11%) apontaram a falta de infraestrutura adequada e apoio financeiro: “falta de apoio financeiro”, “falta de verba e infraestrutura de transporte...”, um professor (5,56%) salientou como ponto negativo a existência de projetos de extensão voltados para grupos diferenciados: “...temos que atender todas as pessoas interessadas em estudar... criar condições para atender a todos. Afinal essa é uma escola pública para atender as necessidades do país e não de grupos que se autoconsideram discriminados”; dois professores (11,11%) não responderam à questão.

A grande maioria dos gestores (60%) apontou o planejamento administrativo e pedagógico como um ponto negativo das práticas de gestão desenvolvidas no IFB-PLA: um gestor (20%) destacou a desvinculação do conteúdo à realidade do campo como ponto negativo e um gestor (20%) não respondeu à questão.

### **4.3 Pedagogia da Alternância no IFB-CPLA**

Quando inquiridos sobre como o conceito de alternância foi materializado durante o desenvolvimento pedagógico do curso, a grande maioria dos alunos (64,29%), afirmou que o conceito de alternância foi materializado através do Tempo Escola (TE) – Tempo Comunidade (TC): “ficou bem claro que no momento que estávamos no curso ou em casa, na verdade estávamos fazendo um revezamento desses momentos. Lembrando sempre de mantê-los ligados de alguma forma...”; os outros cinco alunos (35,72%) não souberam responder à questão. É neste momento que percebemos que alguns alunos não estavam preparados para realizar um curso que traz métodos novos de alcançar a aprendizagem sistematizada com o conhecimento advindo de suas práticas cotidianas.

Por sua vez, ao analisarmos as respostas dos professores, percebemos que cinco professores (27,78%) acreditam que o conceito foi materializado através do TE e TC, outros três professores (16,66%) afirmam que o conceito de alternância não foi materializado durante o curso: “não foi internalizado pelo conjunto que propôs construir o curso e muito pouco pela administração do instituto. Os avanços foram por conta de pressão interna, pelos poucos docentes e estudantes que levaram a estratégia do curso a sério”, “boa no papel, porém na prática...”, “faltaram condições de acompanhar melhor os estudantes no TC...”; outros cinco professores (27,78%) acreditam que o

conceito foi materializado de forma parcial: “em seu primeiro ano funcionou perfeitamente, no segundo, na mais importante etapa que seria de implementar ações nas comunidades no final do processo formativo, ocorreram problemas ao nível da gestão nas parcerias e calotes institucionais quanto às garantias de cumprir com o projeto político do curso...” e outros cinco professores (27,78%) não responderam à questão.

Com esses dados e os comentários dos professores, podemos verificar que houve uma falha na gestão desses processos, já que alguns afirmam que não cumpriram o que estava previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP). Ora, para que as práticas pedagógicas ocorram de forma eficaz, sabemos que o envolvimento dos diversos setores da instituição é imprescindível.

Em relação às respostas dos gestores, dois (40%) acreditam que o conceito de alternância foi materializado de forma parcial no curso, um gestor (20%) afirmou que o conceito não foi materializado: “ficou claro que não há articulação entre os diversos conteúdos e a prática ou saber que o estudante traz...” e dois gestores (40%) não souberam responder à questão.

Com esses dados, voltamos a indagar sobre a necessidade do envolvimento de todos para que o processo pedagógico aconteça de forma eficaz. Os pesquisados foram questionados se eles acreditam que as consequências da aplicação da pedagogia da alternância na educação profissional e tecnológica são contra hegemônicas. Entre os alunos, metade (50%) acredita que sim, que são contra hegemônicas e desses, três (21,43%) apontam que essas ações contra hegemônicas podem modificar a realidade, “pelo fato de ser uma pedagogia diferente das turmas convencionais, e dá possibilidade a jovens e adultos e pessoas mais velhas de estudar onde essas pessoas não são prejudicadas nos seus trabalhos diários em suas chácaras...”. Na outra metade dos alunos, três (21,43%) afirmaram que a aplicação da pedagogia da alternância não possibilita ações contra hegemônicas, e os outros quatro alunos (28,57%) não souberam responder à questão.

Em relação aos professores, catorze (77,78%) acreditam que a aplicação da pedagogia da alternância possibilita ações contra hegemônicas. Dentre esses, dez professores (55,56%) acreditam que essa aplicação para além de possibilitar ações contra hegemônicas, elas modificam a realidade, “questiona a educação convencional, a postura do professor, coloca o professor em contato com a realidade do aluno, força o professor a repensar suas práticas, ele se torna mais comprometido por ver de perto a importância do seu agir”, “possibilita processos de autonomia para os sujeitos do campo”, “porque as ações de aprendizados são tratadas a partir das necessidades das famílias e comunidades e não a partir das necessidades do mercado como é na escola formal”. Este testemunho de um professor remete-nos ao que já foi visto no referencial teórico deste trabalho, quando verificamos que a Educação do Campo deve estar voltada para as necessidades dos camponeses e não para a reprodução dos interesses mercadológicos. Os outros quatro professores (22,22%) não souberam responder à questão.

Para todos os gestores, a aplicação da pedagogia da alternância possibilita ações contra hegemônicas. Dentre eles, quatro gestores (80%) acreditam que também modifica a realidade, pois “...espera-se que com o processo de educação do campo os profissionais se libertem para pensar, idealizar e construir os seus sistemas de produção, de modo a garantir e gerar sustentabilidade nas atividades agropecuárias num longo prazo, se desvinculando de bandeiras que tentam se fazer hegemônicas”.

Então, se a aplicabilidade de ações contra hegemônicas é benéfica ao desenvolvimento da Educação do Campo, por intermédio da Pedagogia da Alternância no IFB-CPLA, por que os cursos do *Campus* Planaltina, continuam num modelo de desenvolvimento convencional para atender as esferas do agronegócio, ao invés de atender os anseios da agricultura familiar? Este posicionamento é fundamental para que o IFB-CPLA se afirme como uma instituição educacional voltada para o campo e que, acima de tudo, atenda aos agentes sociais do campo, nos aspectos locais e regionais, de forma satisfatória, para que posteriormente pense no nacional e no global.

Como Bocayuva e Veiga estabelecem, “a estratégia de uma ação contra-hegemônica se realiza na gestão de uma nova hegemonia que, portanto, contará necessariamente com múltiplos sujeitos políticos que agirão nas relações do cotidiano em todas as esferas do tecido social”. (Bocayuva;

Veiga, 1992, p. 23). Com isso, é notório que se a gestão não pensa as ações contra hegemônicas, caímos na perpetuação de uma gestão não democrática e não participativa.

A maioria dos alunos (57,14%) acredita na possibilidade de continuidade na oferta de cursos utilizando a pedagogia da alternância da mesma forma que foi desenvolvida no curso em questão: "...pois a alternância nos deu a oportunidade de nos formar (...) podendo, assim, alternar o estudo e o trabalho já que dependem do mesmo para sobreviver". Entretanto, seis alunos (42,86%) acreditam positivamente nesta continuidade com modificações em algumas ações: "... será uma ótima ideia mas terá que se saber administrar bem as coisas, pois o nosso curso deixou um pouco a desejar, talvez por falta de conhecimento dos métodos do curso e por ser uma primeira turma", "desde que seja conduzido de forma transparente e centrada no aprendizado dos alunos, e aconteça de maneira a respeitar o projeto inicial com professores qualificados e comprometidos com a ideia central do curso".

Para os professores, uma maioria expressiva (66,66%) concorda com a continuidade da oferta de cursos com a pedagogia da alternância, modificando algumas ações: "...deve-se reconhecer que os obstáculos são muitos. São décadas de hegemonia do processo educativo atual. A formação docente, por outro lado, não atende a essas exigências específicas de atuação pedagógica. Isso exige um certo compromisso que é, sobretudo, político. Numa escola que por muitos anos se viu voltada a atender as exigências do agronegócio, voltar-se para os pequenos produtores, assentados e sem-terra rompe com a tradição escolar (nacional, até) de formar mão de obra qualificada para melhor maximização de lucros". Outros três professores (16,66%) acreditam na positividade da continuação da Pedagogia da Alternância da mesma forma que foi desenvolvida no curso em questão; apenas um professor (5,56%) não concorda com a continuidade da pedagogia da alternância por "...não ter estrutura de acompanhamento"; outro professor (5,56%) acha muito difícil que a pedagogia da alternância se torne regular no IFB-CPLA; e outro (5,56%) não respondeu.

No que se refere aos gestores, a maioria (60%) acredita na continuidade da pedagogia da alternância com algumas modificações: "...só depende do engajamento dos professores que tudo é possível. (...)", "mesmo não tendo ocorrido a experiência completa, posso afirmar que sim, é possível. Essa é uma decisão política". Ao analisarmos as respostas desses gestores, podemos verificar que, apesar de concordarem com a continuidade da pedagogia da alternância, apontam modificações diferentes, ou seja, um acredita que a mudança está "apenas" nos professores, já o outro afirma que é necessária uma mudança de postura política. Já os outros dois gestores (40%) acreditam na continuidade da pedagogia da alternância do modo como foi desenvolvida no curso em questão: "vejo que a experiência serviu como ponto de partida para uma boa discussão. Vejo ainda que somente a prática e o debate das dificuldades poderão levar ao aprimoramento. (...) Quanto mais se ampliarem as discussões e práticas na alternância tanto mais o IFB se aproxima da sociedade e cumpre seu objetivo".

Diante disso, sabemos que é necessário articular a prática com a teoria, numa perspectiva de desenvolver uma práxis libertadora e que transforme os saberes trazidos pelos estudantes e pelos agentes sociais do campo. Além disso, que forme uma concepção espiralada do conhecimento produzido, na possibilidade que ele volte para o campo. Nesta premissa, podemos dizer que temos um movimento de ação-reflexão-ação, onde o desenvolvimento das ações nos tempos-comunidade e nos tempos-escola sejam consistentes com as ações individuais de forma a atender os anseios da coletividade. Temos aí um processo dialético que, de acordo com Freire, "estão intimamente solidários" (Freire, 2005, p. 44).

#### **4.4 Adequação pedagógica dos professores e dos gestores do IFB-CPLA face a uma Educação do Campo**

Perguntámos aos alunos se eles consideram que os professores do IFB-CPLA estão preparados para receber alunos oriundos do campo e, se não, como o IFB-CPLA poderia se tornar receptor desses alunos de forma mais organizada e sistematizada, contemplando as necessidades do campo. Dos quatorze alunos, seis (42,86%) responderam que acham que o IFB-CPLA está preparado para receber esses alunos; um (7,14%) acha que não; e sete (50%) acham que está preparado em parte, pois faltou planejamento. Além disso, um aluno (7,14%) acha que faltou interação entre os

alunos regulares e os do projeto, havendo e cinco alunos (5,72%) que não responderam. Treze alunos (92,86%) afirmam que as experiências trazidas por eles do campo são consideradas pelo IFB-PLA e, principalmente, pelos professores nas aulas desenvolvidas no decorrer do curso; e um aluno (7,14%) acredita que sua experiência não foi considerada pelos professores.

No que se refere aos professores, sete (38,88%) acreditam que as experiências trazidas pelos alunos foram consideradas e aproveitadas no processo de ensino e aprendizagem; dez professores (55,56%) acreditam que essas experiências não foram consideradas; e um professor (5,56%) acredita que essas experiências foram consideradas parcialmente. Em relação aos gestores, quatro (80%) acreditam que as experiências trazidas pelos alunos do campo foram consideradas pelo IFB-CPLA; e apenas um (20%) afirmou que as experiências dos alunos não foram consideradas pelo IFB-CPLA.

Perguntámos aos alunos como eles acham que o IFB-CPLA tratava a questão da escolarização dos alunos do campo. Dos quatorze alunos, onze (78,57%) acreditam que o IFB-CPLA trata a Educação do Campo tendo em conta a sua especificidade, visando o atendimento dos sujeitos do campo segundo suas necessidades, anseios, reivindicações, o seu contexto, a sua visão de mundo, a sua cultura, sua forma de se relacionar com o meio ambiente e com a terra e, principalmente, com os seus modos de organização familiar e do trabalho; três alunos (21,43%) acham que o IFB-PLA trata a educação do campo buscando consolidá-la numa ótica urbana, com ênfase apenas na leitura e na escrita apropriada à instrução técnica, dando pouca importância ao seu modo de vida, ao seu tempo, ao seu espaço e à história das lutas e intervenções nos projetos sociais gerados no seu meio. Por outro lado, sete alunos (50%) afirmaram que lhe foi apresentado um Projeto Político Pedagógico (PPP) ou uma Proposta Pedagógica adequada às especificidades da vida no campo; dois alunos (14,29%) disseram que não foi apresentado nenhum PPP ou Proposta Pedagógica; quatro (28,57%) afirmam que o PPP foi apresentado de forma superficial; e um aluno (7,14%) disse que o PPP não foi apresentado e que desconhecia o facto de a instituição possuir esse tipo de documento.

Para os professores, quatro (22,22%) acham que o IFB-CPLA trata a Educação do Campo tendo em conta a sua especificidade, visando o atendimento dos sujeitos do campo segundo as suas necessidades, anseios, reivindicações, o seu contexto, a sua visão de mundo, sua cultura, a sua forma de se relacionar com o meio ambiente e com a terra e, principalmente, com seus modos de organização familiar e do trabalho; treze professores (72,22%) acharam que o IFB-CPLA trata a educação do campo buscando consolidá-la numa ótica urbana, com ênfase apenas na leitura e na escrita apropriada à instrução técnica, dando pouca importância para o seu modo de vida, o seu tempo, o seu espaço, a sua história das lutas e intervenções nos projetos sociais gerados em seu meio; e um professor (5,56%) não respondeu. Por outro lado, dois professores (11,11%) acreditam que existe um PPP adequado às especificidades do campo; quatorze professores (77,78%) acreditam que não existe um PPP adequado a essas especificidades; e dois professores (11,11%) não responderam.

Em relação aos gestores, um (20%) acredita que o IFB-CPLA trata a Educação do Campo tendo em conta a sua especificidade, visando o atendimento dos sujeitos do campo segundo as suas necessidades, anseios, reivindicações, o seu contexto, a sua visão de mundo, a sua cultura, a sua forma de se relacionar com o meio ambiente e com a terra e, principalmente, com os seus modos de organização familiar e do trabalho; três gestores (60%) acreditam que o IFB-CPLA trata a educação do campo buscando consolidá-la numa ótica urbana, com ênfase apenas na leitura e na escrita apropriada à instrução técnica, dando pouca importância ao seu modo de vida, ao seu tempo, ao seu espaço, à história das lutas e intervenções nos projetos sociais gerados em seu meio; e um gestor (20%) afirmou que “não posso emitir uma opinião a esse respeito com precisão, pois a direção geral não percebe ou não recebe este detalhamento. Nunca foram enviados relatórios com este detalhamento. Faço até uma crítica “construtiva”, as pessoas que conduziram a educação do campo não aceitavam a sistematização do conhecimento, preferiam o ensino no “estado da arte”, para proporcionar uma educação difusa, plural e crítica sobre as tecnologias adaptadas para o campo.” Numa outra questão, quatro gestores (80%) afirmaram que existe no IFB-CPLA um Plano

Político Pedagógico (PPP) adequado às especificidades do campo; um gestor (20%) afirma que esse PPP adequado não existe.

Perguntamos aos professores se eles acreditam ser possível implementar ou ampliar propostas de Educação do Campo no IFB-CPLA e a grande maioria, quinze (83,33%) acredita que é possível, afirmando (em substância) que: “talvez escolher professores do campus que tenham o perfil para se dedicarem só a este tipo de curso e deixar os outros professores para os cursos convencionais”, ou ainda, que: “é necessário identificar os docentes e técnicos que simpatizam com a Educação do Campo e formar um núcleo de discussão e formação. Nas semanas pedagógicas, este núcleo poderia se encarregar de propor momentos formativos relacionados à Educação do Campo. Após uma sensibilização e amadurecimento da equipa de professores e técnicos a implementação de uma proposta de Educação do Campo se tornaria mais factível”; um professor (5,56%) não acredita ser possível, pois, para ele: “não há vontade política e nem pedagógica. Para isso, inicialmente, teriam que sair da zona de conforto, o que a grande maioria não se propõe”; dois (11,11%) não responderam.

Para os gestores, nessa mesma questão, a grande maioria, quatro (80%), acredita na viabilidade de ampliação da Educação do Campo no IFB-CPLA: “articulando-se com os movimentos do campo, com o projeto «Escola Família Agrícola», entre outros”; e o outro gestor (20%) acha que atualmente não é possível, mas, para ele, “falta apoio adicional de recursos (uma opção seria o PRONATEC). Os professores devem ser mais envolvidos nessa proposta, não somente fazer a sua parte (aulas programas), deveriam dialogar mais com os monitores para aproveitar melhor o Tempo Comunidade”.

Foi questionado, somente aos gestores, se a gestão realizou algum tipo de pesquisa com os alunos do curso em estudo para saber se tiveram mais motivação e conhecimento para desenvolver atividades inovadoras para o campo, melhorando as condições sociais, econômicas e políticas, e, principalmente, a qualidade de vida. Dos cinco gestores, três (60%) responderam que não foi realizado esse tipo de pesquisa, afirmando que, por exemplo, “acredito que houve, mas não tomei conhecimento ou apenas confirmei o relatório do gestor de ensino” e outros dois gestores (40%) não responderam a questão. Ora, primeiro o gestor marca que não houve esse tipo de pesquisa e depois explica dizendo que “acredito que houve”? O trabalho da gestão é de apenas assinar e confirmar o papel de um gestor de um determinado departamento ou de fazer acompanhamento sistematizado de todas as ações administrativas e pedagógicas do cotidiano escolar?

Face ao exposto, cabe finalizar colocando as seguintes questões: Que projeto social queremos construir e aplicar? O que buscamos para o Campo brasileiro? Qual é o real lugar da Educação do Campo no projeto social da Educação Profissional e Tecnológica, e em especial no IFB-CPLA? Qual escola, educador, estudante e gestores da educação do campo queremos? Então, para que essas questões tenham parâmetro na reflexão, trago uma compreensão que Marx nos levanta afirmando que “a educação é peculiar no sentido de que [...] de um lado, é preciso que as circunstâncias sociais mudem para que se estabeleça um sistema adequado de educação, mas, de outro lado, é necessário um sistema educacional adequado para produzir a mudança das circunstâncias sociais” (Marx, 1964, p. 83, citado por Santos; Pereira, 2011, p. 8).

## 5 CONCLUSÃO

Através do nosso estudo percebemos a importância da consciencialização do reitor e pró-reitores quanto a necessidade de fazer com que as políticas públicas de Educação do Campo também se tornem política institucional no IFB-CPLA. Nesse contexto, a participação dos diversos atores (estudantes, professores, coordenadores, gestores, educadores sociais e comunidade locais) nos diversos momentos de tomada de decisão é imprescindível para a construção de uma educação do campo sólida e voltada aos interesses dos agentes sociais do campo.

Vale ressaltar ainda a importância da formação continuada e de espaços de estudos voltados para gestores e professores na busca de um entendimento melhor de toda a metodologia que envolve a educação do campo e a pedagogia da alternância. Embora seja um *projeto anunciado*, não se pode afirmar que a Pedagogia da Alternância seja uma *política institucional efetivamente realizada*. O notório desvirtuamento dos objetivos centrais da imersão da Pedagogia da alternância e da

Educação do Campo no IFB-CPLA, constatado na etapa de implementação e principalmente na execução do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância, objeto deste estudo, sinaliza a existência de um longo caminho a ser trilhado para a superação da dicotomia e da desarticulação ainda predominantes no âmbito da Educação do Campo no IFB-CPLA. Portanto, o desafio da implementação e consolidação permanece.

## 6 REFERÊNCIAS

- Bernartt, M. L.; Pezarico, G. (2010). *Referenciais teóricos e metodológicos da educação do campo: a Pedagogia da Alternância*. Projeto de Pesquisa, 2010.
- Bocayuva, P. C; Veiga, S. M. (1992). *Novo vocabulário político*. v. 1. Rio de Janeiro: Vozes.
- Brasil. MEC. (1996). *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- Caldart. R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- Estevam, D. O. (2003). *Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância*. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gohn, M. G. (1997). *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola.
- Gohn, M. G. (2003). *Movimentos sociais no início de século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Gimonet, J. C. (2007). *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Coleção AIDEFA. Petrópolis-RJ: Editora VOZES.
- Magalhães, M. S. (2004). *Escola Família Agrícola: uma escola em movimento*. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória.
- Melucci, A. (2001). A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes. Constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. (org.). *Campo-política-pública-educação*. Brasília: Nead, 2008. pp. 33-38.
- Queiroz, J. B. P. (2002). Prefácio. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: *formação em alternância e desenvolvimento sustentável*, 2., Brasília: UNEFAB, 2002, p. 13-14.
- Queiroz, J. B. P. (2004). *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e Educação Profissional*. Brasília: UnB. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília.
- Santos, E. & Pereira, G. P. (2011). *Formação de professores e os fundamentos da educação socialista*. Sergipe: I Colóquio Internacional: educação e contemporaneidade.
- Taborda, M., & Dias, P. C. (2015). *A práxis do Técnico Superior de Educação Social em escolas TEIP*. Manuscrito não publicado. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Santarém, Santarém.
- Teixeira, E. S; Bernartt, M. L; Trindade, G. A. (2008). *Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo: FEUSP, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago.
- Rego, A., Cunha, M. P. e., & Neves, P. (2014). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão: Exercícios de Apoio*. Consultado em 5 de março de 2016. Disponível em [http://www.editorarh.pt/admin/kcfinder/upload/files/EXERCICIOS\\_FINAL%282%29.pdf](http://www.editorarh.pt/admin/kcfinder/upload/files/EXERCICIOS_FINAL%282%29.pdf)
- Ruivo, P. (2010). *Múltiplos olhares (múltiplos futuros?): A oportunidade de inovar com o marketing territorial*. Paper apresentado no IV Congresso de Estudos Rurais: Mundos rurais em Portugal - múltiplos

olhares, múltiplos futuros, Sociedade Portuguesa de Estudos Rurais, Universidade de Aveiro, Livro de atas (pp. 1404-1576). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.15/143>

Santos, J. (2012). *A indústria da Covilhã* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Covilhã). Acedido em <http://ria.pt/handle/10773/3399>

Silva, M., Silva, C., Borrego, C., Teques, P., & Gonzaga, L. (2015). *Tradução e validação do instrumento de avaliação da percepção de crenças na reabilitação (SIRBS – Sport Injury Rehabilitation Beliefs Survey)*. Poster apresentado nas XVI Jornadas da Sociedade Portuguesa da Psicologia do Desporto, In XVI Jornadas da Sociedade Portuguesa da Psicologia do Desporto, Guarda. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.15/1358>

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Sílabo