



Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFB, CAMPUS PLANALTINA: UM ESTUDO DE
CASO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA EM REGIME DE
ALTERNÂNCIA.

Davi Lucas Macedo Neves Cruz

Orientador: Professor Doutor Paulo Jorge de Castro Garcia Coelho Dias

Coorientadora: Professora Doutora Ednizia Ribeiro Araújo Kuhn

Outubro de 2016



Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFB, CAMPUS PLANALTINA: UM ESTUDO DE
CASO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA EM REGIME DE
ALTERNÂNCIA.

Dissertação de Mestrado tendente à
obtenção do Grau de Mestre em
Educação Social e Intervenção
Comunitária.

Davi Lucas Macedo Neves Cruz

Orientador: Professor Doutor Paulo Jorge de Castro Garcia Coelho Dias

Coorientadora: Professora Doutora Ednizia Ribeiro Araújo Kuhn

Outubro de 2016

No fundo, a alternância não traz para a escola um aluno que vem se submeter, mas um jovem que vem contar e interrogar. Somente aí vem a aula.¹

André Duffaure

Conceber um método que seja também o instrumento do aluno e não somente do educador e que identifique o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo da aprendizagem.²

Paulo Freire

Nosso método é 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.³

André Duffaure

¹ *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis, Vozes, 2007, p. 130.

² *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis, Vozes, 2007, p. 28.

³ *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis, Vozes, 2007, p. 19.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE TABELAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ABREVEATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS	x
AGRADECIMENTOS	xiii
RESUMO	xv
Palavras-Chaves:	xv
ABSTRACT	xvi
Keywords:.....	xvi
INTRODUÇÃO.....	1
Objetivo Geral:	9
Objetivos Específicos:	9
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO DO CAMPO E O CAMPO BRASILEIRO	11
2.1. Contextualização do Campo Brasileiro	11
2.1.1. O Agronegócio e a Educação.....	17
2.1.2. Os Movimentos Sociais e a Educação	19
2.1.3. A Educação Social, seus Educadores e suas finalidades	21
2.2. Contextualização da Educação do Campo	26
2.2.1. Pedagogia da Alternância	28
2.2.2. Educação do Campo como Política Pública	39
CAPÍTULO III: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - <i>CAMPUS PLANALTINA</i>	50
3.1. Educação Profissional e Tecnológica: Breve Histórico e Desafios para a Educação do Campo.....	50
3.2. Trabalho e Politecnia como Desafio para a Educação Profissional e Tecnológica	54
3.3. Contextualização do <i>Campus Planaltina</i>	59
3.3.1. História do <i>Campus Planaltina</i>	61
3.3.2. Documentos Norteadores da Prática Pedagógica do <i>Campus Planaltina</i>	72
CAPÍTULO IV: METODOLOGIA	74
4.1. Caracterização da Pesquisa	74
4.2. Definição e critérios de seleção da amostra (Unidade de Análise).....	75
4.3. Plano de Observação.....	76
4.3.1. Pesquisa Bibliográfica	77
4.3.2. Pesquisa Documental	78
4.3.3. Questionário.....	78
4.3.4. Tratamento e Apresentação dos Dados.....	81
4.3.5. Cuidados Éticos da Pesquisa.....	81
CAPÍTULO V: ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÕES	82
5.1. Contextualização do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância no Campus Planaltina	82
5.1.1. O Plano de Curso	91
5.2. Perfil de Regionalização dos Estudantes do curso.....	95
5.3.1. Formação acadêmica e atuação.....	98
5.3.2. Educação do campo e suas especificidades	103
5.3.3. A Pedagogia da Alternância e suas consequências.....	116
CAPÍTULO VI : CHEGOU A HORA, COMO PROCEDER? PROPOSTA DE UM PLANO DE INTERVENÇÃO	130
6.1. Inquietações analisadas e problemas diagnosticados na pesquisa	130

6.1.1. Aspectos relacionados à formação e capacitação dos professores e gestores....	130
6.1.2. Aspectos relacionados às especificidades da educação do campo desenvolvida no IFB-CPLA	131
6.1.3. Aspectos relacionados à pedagogia da alternância	131
6.2. Possíveis ações de intervenção	132
CAPÍTULO VII: CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (INSTITUIÇÃO)	144
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (PROFESSOR)	146
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (ESTUDANTE)	148
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (GESTOR EDUCACIONAL)	150
QUESTIONÁRIO DA PESQUISA: Alunos do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância	152
QUESTIONÁRIO DA PESQUISA: Professores do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância	160
QUESTIONÁRIO DA PESQUISA: Gestores do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância	167
GRELHAS 1 – ANÁLISE DOS “ESTUDANTES”	174
GRELHA 1.1. - Em sua propriedade é realizada alguma produção? Se sim, qual a produção é feita e como ela é comercializada?	174
GRELHA 1.2. - Durante o período de formação acadêmica no IFB-PLA, no Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância, lhe foi proporcionado aprender a adequar os métodos de intervenção no campo e a fazer aplicações dos conhecimentos adquiridos no curso para suas atividades em sua vida diária não escolar?.....	175
GRELHA 1.3. - Você se considera um camponês, por quê?.....	176
GRELHA 1.4. - Para você, quem são os alunos da Educação do Campo?	177
GRELHA 1.5. - Para você, quem são os docentes da Educação do Campo no IFB-PLA? E como eles entendem a Educação do Campo?	178
GRELHA 1.6. - Para você, quem são os gestores da Educação do Campo no IFB-PLA? E como eles entendem a Educação do Campo?	180
GRELHA 1.7. - Como o IFB - <i>Campus</i> Planaltina poderia se tornar receptor destes alunos de uma forma mais organizada e sistematizada, que contemple as necessidades do campo?	181
GRELHA 1.8. - Como você percebe a participação e/ou mobilização dos alunos no planejamento e gestão escolar no IFB-PLA?	182
GRELHA 1.9. - Como você percebe que vocês alunos do curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância eram tratados pelos demais alunos regulares na vida cotidiana do IFB-PLA?	183
GRELHA 1.10. - Destaque os pontos positivos da Educação do Campo nas ações desenvolvidas no IFB-PLA:	184
GRELHA 1.11. - Destaque os pontos negativos das práticas pedagógicas desenvolvidas no IFB-PLA, que poderiam impedir a concretização de uma Educação do Campo voltada para os interesses dos “grupos sociais” do campo.....	185
GRELHA 1.12. - Como as questões relacionadas à realidade de vocês estudantes e principalmente de sua comunidade eram consideradas no processo formativo do curso? 186	

GRELHA 1.13. - Em sua opinião como o conceito de Alternância foi materializado durante o desenvolvimento pedagógico do Curso?	187
GRELHA 1.14. - Como a relação Tempo Escola – TE e Tempo Comunidade – TC foi potencializada nos processos de ensino e aprendizagem? Em que medida você percebeu a materialização da relação teoria-prática dos conteúdos trabalhados na inserção orientada no IFB-PLA, para com as atividades em sua comunidade?	189
GRELHA 1.15. - Você percebe que a educação do campo desenvolvida num prisma da pedagogia da alternância na educação profissional e tecnológica possibilita ações contra hegemônicas? Em caso afirmativo, quais?	190
GRELHA 1.16. - O curso em questão foi a experiência piloto da oferta por intermédio da Pedagogia da Alternância no IFB-PLA. Você vê condição para que a Pedagogia da Alternância seja aplicada em outros cursos, tornando-a regular no IFB-PLA?	191
GRELHAS 2 – ANÁLISE DOS “PROFESSORES”	192
GRELHA 2.1. - Para você, quem são os alunos da Educação do Campo?	192
GRELHA 2.2. - Você considera o Instituto em que trabalha escola do campo?	194
GRELHA 2.3. - Como você percebe o papel do professor no processo de aprendizagem destes alunos que chegam com uma experiência prática ligada ao campo, mas precisam dos conhecimentos científicos e sistematizados para consolidar o aprender a aprender?	195
GRELHA 2.4. - Como você percebe a participação e/ou mobilização da comunidade local no planejamento e gestão escolar no IFB-PLA?	197
GRELHA 2.5. - Como você percebe que os alunos do curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância eram tratados pelos demais alunos regulares na vida cotidiana do IFB-PLA?	199
GRELHA 2.6. - Destaque os pontos positivos da Educação do Campo nas ações desenvolvidas no IFB-PLA:	200
GRELHA 2.7. - Destaque os pontos negativos das práticas pedagógicas desenvolvidas no IFB-PLA, que poderiam estar impedindo a concretização de uma Educação do Campo voltada para os interesses dos “grupos sociais” do campo:	201
GRELHA 2.8. - Você acredita ser possível implementar ou ampliar propostas de Educação do Campo no IFB-PLA?	203
GRELHA 2.9. - Como as questões relacionadas à realidade do estudante e de sua comunidade eram consideradas no processo formativo do curso?	205
GRELHA 2.10. - Em sua opinião como o conceito de Alternância foi materializado na matriz pedagógica do Curso?	206
GRELHA 2.11. - Como a relação Tempo Escola – TE e Tempo Comunidade – TC foi potencializada nos processos de ensino e aprendizagem? Em que medida você percebeu a materialização da relação teoria-prática dos conteúdos trabalhados na inserção orientada no IFB-PLA, para com as atividades na comunidade?	208
GRELHA 2.12. - Você percebe que a educação do campo desenvolvida num prisma da pedagogia da alternância na educação profissional e tecnológica possibilita ações contra hegemônicas? Por que?	210
GRELHA 2.13. - O curso em questão foi a experiência piloto da oferta por intermédio da Pedagogia da Alternância no IFB-PLA. Você vê condição para que a Pedagogia da Alternância seja aplicada em outros cursos, tornando-a regular no IFB-PLA?	211
GRELHAS 3 – ANÁLISE DOS “GESTORES”	213
GRELHA 3.1. - Para você, quem são os alunos da Educação do Campo?	213
GRELHA 3.2. - Para você, quem são os gestores da Educação do Campo?	214
GRELHA 3.3. - Você considera o Instituto em que trabalha escola do campo?	214

GRELHA 3.4. - Como você percebe o papel do gestor no processo de aprendizagem destes alunos que chegam com uma experiência prática ligada ao campo, mas precisam dos conhecimentos científicos e sistematizados para consolidar o aprender a aprender?	215
GRELHA 3.5. - Como a participação e/ou mobilização da comunidade local no planejamento e gestão escolar no IFB-PLA foi fomentada pela gestão?	216
GRELHA 3.6. - Como você percebe que os alunos do curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância eram tratados pelos demais alunos regulares na vida cotidiana do IFB-PLA?	217
GRELHA 3.7. - Destaque os pontos positivos da Educação do Campo nas ações desenvolvidas no IFB-PLA:	217
GRELHA 3.8. - Destaque os pontos negativos das práticas de gestão desenvolvidas no IFB-PLA, que impedem a concretização de uma Educação do Campo voltada para os interesses dos “grupos sociais” do campo:	218
GRELHA 3.9. - Em sua opinião como o conceito de Alternância foi materializado na matriz pedagógica do Curso?	219
GRELHA 3.10. - Você percebe que a educação do campo desenvolvida num prisma da pedagogia da alternância na educação profissional e tecnológica possibilita ações contra hegemônicas? Em caso afirmativo, quais?	219
GRELHA 3.11. - O curso em questão foi a experiência piloto da oferta por intermédio da Pedagogia da Alternância no IFB-PLA. Você vê condição para que a Pedagogia da Alternância seja aplicada em outros cursos, tornando-a regular no IFB-PLA?	220
GRELHA 3.12. - Além de ações educacionais direcionadas para o desenvolvimento do campo, o que mais poderia ser feito para manter a população no meio rural?.....	221
GRELHA 3.13. - Em sua opinião, como a realização de atividades escolares contextualizadas com o campo, modelo seguido e proposto pelo Curso em estudo, estimulará o desenvolvimento da área rural na SR-28?	221

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – Regionalização dos Estudantes por Cidade, Quantitativo de Alunos e Respective Assentamentos.....95

TABELA 2 – Distribuição dos Estudantes por Nível ou Modalidade de Ensino e Situação de Domicílio na Regionalização dos Estudantes.....96

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades. FONTE: MEC 2016. <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.....51

FIGURA 2: Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. FONTE: MEC 2016. <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.....52

ABREVEATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AMEFA: Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Padre Bernardo/GO

APA: Área de Proteção Ambiental

AREFASE: Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão

ATER: Assistência Técnica e Extensão Rural

CEB: Câmara de Educação Básica

CEDEJOR: Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural

CEFFA: Centros Familiares de Formação por Alternância

CEP/CAB: Centro de Educação Profissional - Colégio Agrícola de Brasília

CEPE: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CFR: Casas Familiares Rurais

CNE: Conselho Nacional de Educação

CPP: Comissão Política Pedagógica

CS: Conselho Superior

DF: Distrito Federal

DODF: Diário Oficial do Distrito Federal

DOU: Diário Oficial da União

EA: Escolas de Assentamentos

ECOR: Escolas Comunitárias Rurais

EFA: Escola Família Agrícola

EFAORI: Escola Família Agrícola de Orizona

EJA: Educação de Jovens e Adultos

EMATER: Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Governo do Distrito Federal

EMBRAPA: Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

ESAF: Escola de Administração Fazendária

ETA: Escolas Técnicas Rurais do Estado de São Paulo

FEDF: Fundação Educacional do Distrito Federal

FIC: Formação Inicial e Continuada

FONEC: Fórum Nacional de Educação do Campo

GDF: Governo do Distrito Federal

GO: Goiás

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

IFB: Instituto Federal de Brasília

IFB-CPLA: Instituto Federal de Brasília – Campus Planaltina

IFES: Institutos Federais de Educação

INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96)

LDO: Lei de Diretrizes Orçamentárias

LEDOC: Licenciatura em Educação do Campo

LOA: Lei Orçamentária Anual

MEC: Ministério da Educação

MEPES: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OP: Orçamento Participativo

PAD-DF: Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal

PAR: Programa de Ações Articuladas

PDAD: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

PDDE-Campo: Programa Dinheiro Direto da Escola

PDE: Plano de Desenvolvimento Educacional

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB: Produto Interno Bruto

PLD: Planos Decenais

PNBE-Temático: Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNE: Plano Nacional de Educação

PNLD-Campo: Programa Nacional do Livro Didático

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPA: Plano Plurianual

PPC: Projeto Pedagógico do Curso

PPJ: Projeto Profissional do Jovem

PPP: Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO: Programa de Iniciação à Docência

PROJOVEM: Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais

PRONACAMPO: Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC-Campo: Programa Nacional de Acesso a Ensino Técnico e Emprego

PRONENRA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RA: Região Administrativa

RIDE: Região Integrada de Desenvolvimento do distrito Federal e Entorno

RPPN: Reserva Particular do Patrimônio Natural

SR-28: Superintendência Regional do INCRA-28

TC: Tempo-Comunidade

TE: Tempo-Escola

UAP: Unidade Agrotécnica de Planaltina

UEP's: Unidades de Ensino e Produção

UnB: Universidade de Brasília

UNED: Unidades de Ensino Descentralizadas

UNEFAB: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UPIS: União Pioneira da Integração Social

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me amou desde sempre, com um amor particular e infinito, a quem dou toda glória por este trabalho.

A Priscilla Cruz, por ‘existir’ na minha vida e fazer dela uma grande realização no Mundo, pela juventude de sua alma, pela liberdade que me proporcionou no desenvolvimento do meu lado profissional, pela orientação segura e competente, cujos ensinamentos e atitudes serviram de referência para as minhas próprias escolhas, por ser minha interlocutora de todos os momentos, pelo suporte intelectual e afetivo. E não obstante aos meus queridos e amados filhos Luna Eduarda e Lucas Eduardo, pelos momentos de alegria durante toda minha vida.

Ao Professor Doutor Paulo Dias, pelo incentivo nos desafios e parceria em tantos momentos de construção conjunta, e principalmente pela colaboração cotidiana no desenvolvimento dessa dissertação.

A minha Coorientadora e amiga Ednizia Kuhn, pelas conversas e principalmente por entender minhas angustias vividas durante este processo de construção dessa dissertação.

Em especial aos meus pais e irmãos, pelo exemplo de vida e caráter; por todas as oportunidades que me ofereceram, pelo apoio, e por terem me proporcionado momentos de tranquilidade e reflexão durante a escrita desta dissertação.

A todos os meus professores do IPS, pelos valiosos ensinamentos. Sinto muito orgulho de pertencer ao Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária do Instituto Politécnico de Santarém. Em especial a Professora Célia Barroco, pela força dada em um determinado momento de aflição.

A todos os servidores do IPS, em particular a Sónia Jesus, pela atenção e solicitude com que sempre me tratou.

Aos colegas do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, amigos, interlocutores, verdadeiros parceiros na (re)construção da minha prática como educador. Tenho muito orgulho de ter sido colega de vocês. Em especial, ao Rômulo, Recy, Juana, Stênio, Delzina, pelo privilégio de termos caminhados juntos, desde o início do Curso. Não podia deixar de mencionar a Professora Doutora Maria Cristina pelo apoio dado incondicionalmente no desenvolvimento do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária.

Aos meus amigos de Luta, inspiradores, incentivadores e sempre presentes nesta etapa profissional da minha vida. Em especial, a Tarcísio Kuhn, Laís Valeriano e Gislaíne Maia.

Aos colaboradores desta pesquisa, por entender que o processo de construção coletiva é mais importante que a individualidade. Em especial, as Professoras Ivone Moreyra, Alessandra Ferreira e Camila Guimarães; Às Estudantes Dona Sônia Branquinho e Madalena Soares; e ainda de uma forma grata pelos ensinamentos diários durante o desenvolvimento do Curso, aos Professores Vicente Borges, Vânia Pimentel, Igor Alysson, Júlia Eumira e Eliza Bruziguessi, por fazerem da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo, um sonho possível no Instituto Federal de Brasília – *Campus Planaltina* (IFB-CPLA).

RESUMO

É cada vez mais conhecida 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 advém de um estudo que tem 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. 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. Desta forma, propomos, sob o ponto de vista da Educação Social e Intervenção Comunitária, algumas sugestões de melhoria na implementação da Pedagogia da Alternância no curso supramencionado.

Palavras-Chaves: Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Agentes Sociais do Campo.

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 is to identify and questioning 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: Rural Education; Pedagogy of Alternation; Social Educational Agents.

1. INTRODUÇÃO

A história do *Campus* Planaltina do Instituto Federal de Brasília (doravante IFB-CPLA) remete à própria criação da nova Capital Federal. A inauguração do *Campus* ocorreu em 1962, onde neste período era chamado de Colégio Agrícola de Brasília. O objetivo da criação do Colégio tinha relação com a manutenção da parte de produção agrícola, voltada ao abastecimento dos moradores da Capital. Nesses mais de 50 anos de existência, o *Campus* foi gerido ora pelo Governo Federal, ora pelo Governo do Distrito Federal (GDF), até que em 29 de dezembro de 2008, com a Lei que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei 11.892/08), transformou-se oficialmente em *Campus* Planaltina do Instituto Federal de Brasília.

Durante toda a sua existência, o principal foco de suas atividades pedagógicas foi o desenvolvimento do Curso Técnico em Agropecuária, tendo formado técnicos de várias partes do Brasil, considerando o fato de Brasília ser um centro receptor de imigrantes. A concepção de agropecuária adotada em tais cursos diz respeito a modelos convencionais de produção no campo, com estreita relação com a chamada “Revolução Verde”. Mais recentemente, precisamente no ano de 2010, o *Campus* implantou o Curso Superior Tecnológico em Agroecologia, ampliando, pedagogicamente, as suas orientações para a formação de profissionais para atuar no campo brasileiro.

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.

E será precisamente sobre este Curso Técnico de Agropecuária no Regime de Alternância que se desenvolverá a presente Dissertação de Mestrado. A escolha em analisar

esse Curso se dá porque a alternância (como será descrita logo a diante) rompe bastante com a lógica dos cursos desenvolvidos pelo *Campus* até então. Além disso, trata-se de um curso de agropecuária com uma ênfase agroecológica, voltado para uma produção sustentável, econômica, social e ambientalmente, baseada em um modelo que se aplica em pequenas propriedades. Vale ressaltar que o Curso em análise, foi pensado a partir de uma parceria do IFB com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O PRONERA é uma política de Educação do Campo, que atende os beneficiários da Reforma Agrária.

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 agentes educacionais 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.

Pontualmente, 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 orientam os alunos no Tempo-Comunidade; infraestrutura para viabilizar visita aos estudantes; material didático específico, 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 sendo:

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 (Caldart, 2004, p. 19-20).

Trata-se, segundo Fernandes e Molina (2004, p. 63), de “um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadoria e não como espaço de vida”. Esses paradigmas que circundam a Educação do Campo propõem entender a correlação entre campo-cidade: “complementaridade: cidade não vive sem o campo e que não se vive sem a cidade” (Fernandes e Molina, 2004, p. 68). Destarte, a educação rural é interligada diretamente ao *agro-negócio*, desapossando os trabalhadores rurais de seus direitos da terra, promovendo sua marginalização. Contrapondo a essa lógica desastrosa, a Educação do Campo só se consolida devido aos sentidos e significados que entrelaçam a agricultura camponesa – *agri-cultura*. Assim, a Educação do

Campo a partir de meados da década de 90, vem ganhando espaço nas agendas governamentais e força através das lutas dos movimentos sociais do campo, buscando legalização de suas ações, isso em contraposição a uma “*Educação Rural*”.

Então, para a Educação do Campo, que se contrapõe à educação rural, de acordo com Caldart (2002), os agentes sociais do campo devem necessariamente ser atendidos por políticas públicas educacionais que possibilitem o acesso ao direito da educação que se desenvolva *No* e *Do* campo. A mesma autora esclarece que: “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (Caldart, 2002, p. 18).

Neste processo, os papéis dos agentes educacionais também devem ser rediscutidos e replanejados, num constante desafio de auto avaliação para que as instituições educacionais que desenvolvem a Educação Profissional e Tecnológica acompanhem a sociedade na qual ela está inserida buscando a diminuição da exclusão social e, mais especificamente, do direito à educação dos povos do campo. Essa atitude reflexiva da educação só poderá consolidar-se tendo como base uma gestão voltada para a formação do cidadão e não para a informação de conteúdo.

De maneira geral, a sociedade possui uma visão errônea das necessidades educacionais do estudante do campo. Para ela, quem mora e trabalha no campo não precisa da mesma formação, ou melhor, de uma “formação de qualidade”, já que a escola ensinaria “coisas” que não são úteis para o campo. Sendo assim, com os baixos investimentos educacionais e econômicos, o processo educacional do campo ficou limitado, enfatizando assim a exclusão sócio educacional de grande parcela da sociedade.

Dessa maneira, torna-se um grande desafio garantir uma educação profissional e tecnológica de qualidade, voltada aos interesses da vida por meio de uma gestão que atenda

a comunidade e seus anseios, levando-a a participar da tomada de decisões e da busca incessante pelo sucesso do processo educativo. Destarte, a educação profissional e tecnológica vem enfrentando muitos problemas causados pelas mais diversas questões que lhe são impostas pela sociedade, e ainda mais no que se observa na regionalidade. A mundialização e/ou a globalização são fatores agravantes desse quadro que, de maneira acelerada e excludente, atropelam os que não entram nesse bonde capitalista.

Nesse contexto, o papel da gestão escolar assume um valor inestimável que, sem uma gestão democrática e participativa que busque a formação integral do aluno, torna-se obsoleto. Paralelamente, o IFB – *Campus Planaltina* destaca-se pela multiculturalidade. É difícil, num mundo globalizado, falar de interculturalidade mas ela é crescentemente indispensável porquanto ressalte o direito de todos serem atendidos em sua individualidade e principalmente em seu contexto.

Para além dessa discussão do que entendemos por qualidade educacional, por mais que seja contraditória sobre o que seria “educação profissional e tecnológica de qualidade”, a concretude das aprendizagens dos sujeitos do campo, que difere substancialmente dos processos educativos do meio urbano, devido às suas especificidades, nos leva a crer que embora seja essencial a reprodução dos conhecimentos já sistematizados da humanidade, os sujeitos do campo precisam igualmente de dialogar com a realidade na qual estão inseridos, para poderem concretizar suas aprendizagens. Aí se faz imprescindível o papel da pedagogia da alternância, em consonância com a aplicabilidade das já normatizadas diretrizes operacionais da educação do campo, e dos preceitos legais da educação profissional e tecnológica, estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo Leite (1987, citado por Freire, 2002, p. 115), “...existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos

sujeitos pronunciantes, e exige deles novo pronunciamento. (...) Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Por sua vez, como se disse, para que as diversas implantações obtenham sucesso é imprescindível uma constante avaliação dos sucessos e fracassos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, O *Campus* Planaltina necessita de uma abordagem significativa quanto às formas de atingir o homem do campo, e é preciso aprender a viver com a diversidade, tornando-a mais um ponto positivo para o sucesso da prática socioeducativa.

Como forma de ultrapassar as dificuldades práticas, a instituição precisa de confiança e respeito entre seus integrantes com discussões, motivações e esforços conjuntos para viabilizar alternativas na formação dos sujeitos do campo. Mesmo com as inúmeras tentativas governamentais e não governamentais, a realidade é bastante complexa, atingindo tanto a escola quanto os governos em todas as suas esferas, na tentativa de erradicação das desigualdades impostas ao homem do campo. Dessa maneira, torna-se imprescindível colocar as políticas públicas e experiências para a educação do campo como alvo nas discussões, estudos e pesquisas educacionais no âmbito institucional, alternativas de processos pedagógicos na esfera da profissionalização do estudante e trabalhador do campo.

Mormente, o mundo da educação intercalado ao do trabalho passa por transformações profundas na atualidade. A politecnia está presente nas discussões da Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica. Tais discussões possibilitam-nos reflexões acerca das diversas transformações causadas pelos inúmeros processos complexos que advém dos avanços tecnológicos e científicos, com o propósito da quebra de velhos paradigmas que norteiam a sociedade, numa perspectiva de desenvolver as ações da educação profissional para o trabalho. Tendo em vista a necessidade de conceituar politecnia, basear-nos-emos em Saviani (1989, p. 7), que afirma que “a noção de politecnia

deriva basicamente da problemática do trabalho... o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral”.

Esse autor provoca uma reflexão ainda mais significativa, que proporciona uma noção de politecnia que enxerga e exige do trabalhador/educando/profissional “um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna”. (Saviani, 1989, p. 17). Nesse contexto, a concepção dos educadores da área técnica sobre trabalho é fundamental para um direcionamento das bases formativas que são elaboradas e ou construídas para o aluno da educação profissional e tecnológica, numa perspectiva de reconhecimento do desenvolvimento local como ponto de partida para a prática formativa. Por outro lado, a educação profissional vem enfrentando diversos problemas causados pelas possíveis questões que são impostas pela sociedade. Assim, segundo Carvalho (2003) é imprescindível,

compreender as demandas colocadas para a educação profissional no capitalismo contemporâneo e as respostas que ela pode dar, tanto no sentido de uma *educação do capital* e, portanto, para consolidar a sua hegemonia, ou uma *educação do trabalho* e, por conseguinte, instrumento de contra – hegemonia. (Carvalho, 2003, pp. 17-18).

Sendo assim, o papel da educação profissional e tecnológica assume um valor inestimável que, sem uma gestão significativa das políticas públicas de implementação da educação profissional e politécnica que busque e efetive a formação integral do aluno, torna-se obsoleto. Neste âmbito, as discussões sobre o que seria “educação politécnica”, põem em questão a formação/informação dos sujeitos inseridos nesta educação que se faz diferente, em muitos aspectos, do ambiente profissional. Isso nos leva a crer que, embora seja essencial

a reprodução dos conhecimentos já sistematizados pela humanidade, a dialogicidade quanto aos métodos e conteúdos a serem contemplados e adotados, bem como o momento histórico desses sujeitos, com necessidades urgentes e evidentes muito específicas, a educação politécnica deve estar ainda assim em consonância com as legislações pertinentes à educação profissional e tecnológica possibilitando uma aplicação significativa no fazer pedagógico.

Tais perspectivas nos levam assim a refletir quanto à aplicabilidade da legislação que promove a educação profissional e tecnológica, LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), em seu artigo 39º, no qual norteia a responsabilidade e o dever de organizar e orientar o ser humano em seu processo sócio educacional e sua formação profissional: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Dessa maneira, precisamos redimensionar a atuação dos educadores, para que possamos realmente efetivar e possibilitar uma aplicação da legislação vigente.

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 a politecnia. Dela decorrem algumas outras, com enfoques mais analíticos, que nortearão a construção dos objetivos específicos adiante explicitados: 1. Os Conceitos de Educação do Campo, de Educação Profissional, de Pedagogia da Alternância, caminharam juntos no desenvolvimento do curso? 2. O Plano de Curso foi planejado e efetivado para essa realidade? 3. Como o corpo docente, discente e gestor do curso em regime de alternância

perceberam/contribuíram com o processo de inclusão social do agente social do campo no campo? Deste questionamento central emergem os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

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).

Objetivos Específicos:

1.1 – Estudar o processo de inclusão social de assentados da reforma agrária na educação profissional no *Campus Planaltina*;

1.2 – Relacionar o processo de inclusão social referido em 1.1 com a prática pedagógica concreta dos docentes do IFB-CPLA, em termos da Pedagogia da Alternância, da Educação do Campo e da Concepção de Educação Profissional e Tecnológica;

1.3 – Tendo em conta a informação alcançada mediante 1.1 e 1.2, 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 e, ainda:

1.4 – Promover propostas de intervenção que permitam colmatar debilidades detectadas no Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância, cujo estudo nos detém nesta Dissertação.

Seguidamente a esta introdução, onde explicitamos o tema e os objetivos desta Dissertação, compilamos uma Revisão da Literatura onde apresentaremos as principais perspectivas sobre Pedagogia da Alternância, Educação do Campo, Educação Profissional, lado a lado com elementos de caracterização institucional e organizacional sobre o IFB-CPLA.

No capítulo seguinte, apresentaremos a Metodologia através da qual procuramos desenhar os procedimentos mais adequados para a prossecução dos objetivos do estudo.

Segue-se a apresentação dos Resultados desta Dissertação, com destaque para três enfoques fundamentais tendo em conta o objeto de estudo: Num primeiro momento, apresentaremos uma discussão referente às concepções docentes, discentes e de gestão, por volta de sua formação acadêmica e atuação no magistério (docente); formação acadêmica e vida social (discente); e de sua formação acadêmica e prática de gestão da educação profissional e tecnológica, possibilitando uma visão intrínseca à formação de professores numa perspectiva voltada a educação do campo; Num segundo momento, procuraremos estabelecer tópicos referentes à importância do desenvolvimento de conceitos interligados sobre a educação do campo e a pedagogia da alternância. Tal desenvolvimento perpassa pela prática pedagógica docente, discente e de gestão interligada ao Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância, que atende necessariamente a assentados da reforma agrária e a pequenos produtores rurais; Num terceiro momento, procuramos repensar a necessidade de promover uma discussão do lado crítico-reflexivo dos educadores atuantes em uma educação que é vista como o “alicerce” de nossa sociedade, que é a educação profissional e tecnológica, numa ótica da educação do campo.

Na última parte desta Dissertação apresentaremos a Conclusão do estudo e as principais reflexões críticas dele decorrentes.

CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO DO CAMPO E O CAMPO BRASILEIRO

2.1. Contextualização do Campo Brasileiro

Praticamente desde que o Brasil foi descoberto que o campo brasileiro vem sendo cercado por problemas diversos. Estes problemas se dão devido à distribuição desigual das terras, e, além disso, desprende diversos conflitos no meio rural brasileiro. Esse problema, seguindo as ideias de Germani (2006), se originou mais precisamente na década de 1530, com o surgimento das capitâneas hereditárias e principalmente com o sistema de sesmarias, onde a Coroa Portuguesa ofertava parcelas de terra para possíveis produtores.

A partir daí, foram-se formados diversos latifúndios para poucas pessoas. Com isso, os trabalhadores rurais foram trabalhar como empregados para os produtores e detentores das terras. Com este quadro, e mais próximo da independência do Brasil, em 1822, o campo brasileiro tornou-se violento devido às demarcações dos terrenos rurais, onde os produtores rurais menos favorecidos eram violentados na perspectiva de retirar o que eles haviam conquistado. Ainda nesse quadro, aparece a grilagem que serve como meio de falsificação de documentos de propriedades de terra. Esse método de falsificação documental promove uma venda ilegal, que ocasiona um conflito social de expulsão do produtor rural que, em sua maioria é um agricultor pequeno e, muitas vezes, sem poder de luta.

De acordo com o pensamento de Francisco (2015), a atual organização da produção agrícola no Brasil, além dos fatores falados anteriormente, que beneficiam somente aos grandes produtores rurais, faz surgir um grande problema no meio rural, que é a mecanização agrícola e a alta tecnologia utilizada no meio rural. Esse fator vem promovendo uma migração do homem do campo para as cidades, obrigando-os a venderem suas pequenas propriedades, e fazendo com que os produtores latifundiários aumentem suas terras.

Com esse cenário, surge a necessidade de criação dos movimentos sociais com o propósito de ressignificar a propriedade rural no Brasil. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) procura e enfatiza uma reforma agrária que atenda aos anseios dos povos do campo, ocupando latifúndios improdutivos e esquecidos por seus proprietários, na perspectiva de pressionar o governo para uma efetiva atenção ao homem do campo. Por vezes, estas ocupações acontecem de forma conflituosa, fazendo com que a luta pela terra torne-se um problema social e acumule ao governo brigas que desencadeiam políticas públicas sociais. Tais conflitos sociais fomentam outros problemas como, por exemplo, a exploração do trabalhador do campo. Tanto tempo depois, ainda é possível o Brasil registrar diversas denúncias de trabalho com condições perversas e fora dos preceitos da dignidade humana. Ao serem contratados, os trabalhadores rurais são submetidos a fazerem dívidas com os patrões, para que estes possam ter controle social sobre o empregado e que possam valorizar um possível “investimento” feito antes do início do trabalho.

Dessa maneira, as ações governamentais que tratam das implantações de políticas públicas de cunho social devem ser desenvolvidas na perspectiva de solucionar os problemas que assolam o campo brasileiro, promovendo uma redução das desigualdades, possibilitando uma fiscalização das condições de trabalho que sejam pautadas na dignidade humana, e que além disso, possam contribuir para subsidiar a produção dos pequenos produtores.

Partindo para outra vertente, percebemos que, na atualidade, aparece com grande força a hegemonia do capital, que vem mascarada como “agronegócio”, devido aos grandes investimentos financeiros na agricultura, de forma globalizada e capitalista. O Estado faz-se presente nesta hegemonia, possibilitando os financiamentos, por meio de recursos públicos, na perspectiva de rodar o capital financeiro. Essa vertente foi muito discutida no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em 2012. De acordo com as reflexões oriundas desse fórum, é necessário que a sociedade civil do campo compreenda que estamos em um

novo contexto histórico, ampliando os contextos sociais de entendimento do cenário atual. Esse novo entendimento, gerou na sociedade civil rural, intensos processos de lutas e resistências, onde essa sociedade deve compreender que a hegemonia está na base econômica, mas que não necessariamente devem promover mudanças de postura social. Essa hegemonia vem crescendo a cada instante, fazendo com que o Estado por intermédio de seus representantes legais, Congresso Nacional e Poder Judiciário, usufrua dos “benefícios” midiáticos trazidos pela hegemonia, diante da sociedade civil.

O sistema capitalista global passa por uma fase de desenvolvimento que vem sendo baseado na hegemonia do capital financeiro. Nesse contexto, vem sendo desenvolvido de forma satisfatória o oligopólio, onde o mercado de empresas é pequeno em número de vendedores para uma multidão de compradores de um dado material ou serviço. Essa transição, nos leva ao entendimento de que o processo de produção das riquezas mundiais vem sendo desenvolvido por intermédio do trabalho nas esferas da economia, tornando assim concentrado o capital financeiro nas taxas de acumulação e na divisão do lucro. Essa concentração é posta nas grandes empresas oligopolizadas num contexto globalizado.

Essa dominação do capital financeiro num contexto mundial vem mudando significativamente as transformações estruturais e, de certa forma, vem dominando também as produções de mercadores na agricultura. Dessas transformações, surgem alianças de classes sociais de mercado, que possibilitam o controle do mercado agrícola e principalmente da forma de comercializar os preços. Quando tratamos da reprodução do capital na agricultura, numa perspectiva do capitalismo, é preciso ter noção de características que fazem presentes e importantes como processo de implantação. Para isso, recorreremos a Leite e Medeiros (2012), que nos esclarece sobre essas etapas: (o contrário de desenvolvimento nacional) controle da agricultura por intermédio do capital financeiro, que se articula com as grandes empresas internacionais e nacionais, isso nos remete a uma possível

desnacionalização do setor agrícola brasileiro; (oferta empresarial) concentração econômica do Brasil agrícola em poucas empresas; (controle empresarial agrícola cumprindo todas as etapas da produção, beneficiamento, armazenagem e da venda) verticalização da produção agrícola; criação e intensificação dos grandes latifúndios; com isso vem a precarização do trabalho rural. Com isso, os agentes sociais, sejam governamentais ou não, devem procurar sistematizar as políticas públicas numa perspectiva de articular os setores agrícolas, industrial, bancário (capital financeiro), e principalmente os aparatos estatais, para viabilizar a expansão de um projeto agrícola que contemple as ações pertinentes ao campo brasileiro.

Essa reflexão sustenta-se na concepção que o Estado tem um papel imprescindível nessa estratégia excludente, confrontando os interesses da sociedade civil com o do capital financeiro e dando ênfase nas ações truculentas e atropeladas do agronegócio. Se seguirmos essa lógica da agricultura monocultura, numa perspectiva do crescimento da produtividade e da rentabilidade dos latifundiários, vamos contrapor a racionalidade do capital na agricultura. Essa noção enfatiza a mecanização agrícola, possibilitando uma produção mais desastrosa com a utilização de menos mão-de-obra e de mais fertilizantes e dos agrotóxicos.

Seguindo essa noção, iremos visualizar um significativo aumento da produtividade, mas por outro lado, vem de forma avassaladora a alienação do trabalho digno da população do campo na agricultura, a destruição da biodiversidade, o fim da dignidade humana e, principalmente, o fim dos pressupostos básicos do ser socialmente construído. Esse modelo produtivo que vem sendo utilizado no Brasil resulta em grandes avanços negativos, gerando uma matriz tecnológica, que vem sendo posta pelas grandes empresas e pelos latifúndios, e que universalizou o jeito de tratar a terra, através da utilização dos insumos artificiais, que acaba sendo mais negativa que a “revolução verde”, fortalecendo assim o agronegócio, facilitando a todos o acesso ao capital financeiro, por intermédio do crédito rural,

possibilitando aos pequenos produtores acesso aos insumos e aos demais produtos que necessitam para produzirem.

O processo de aumento da produtividade fez com que houvesse uma passagem do bastão dos latifúndios para o agronegócio. Dessa maneira, essa derrota foi originária devido ao desenvolvimento do sistema neoliberal pelos governos da década de 1990. Essa destruição dos latifúndios foi estabelecida devido às taxas cambiais postas pelos governos neoliberais aos produtores rurais. Essas ações governamentais fizeram com que o Brasil passasse por uma desvalorização nas exportações agrícolas do afastamento das políticas públicas sociais para uma agricultura eficaz para o povo brasileiro. Porém, no decorrer da mesma década, mais especificamente, no ano de 1999, foi implantada uma nova fase, estabelecida pelo controle que as empresas passaram a ter sobre a produção agrícola brasileira.

Com isso, é necessário mencionar que os sentidos políticos do agronegócio, vão além das expectativas de mencionadas anteriormente, para isso, recorremos a Leite e Medeiros (2012),

desde que seu uso se impôs, o termo *agronegócio* tem um sentido amplo e também difuso, associado cada vez mais ao desempenho econômico e a simbologia política, e cada vez menos às relações sociais que lhe dão carne, uma vez que opera com processos não necessariamente modernos nas diferentes áreas e regiões por onde avança a produção monocultura. Dessa perspectiva, a generalização do uso do termo *agronegócio*, mais do que uma necessidade conceitual, corresponde a importantes processos sociais e políticos que resultaram de um esforço consciente para reposicionar o lugar da agropecuária e investir em novas formas de produção do reconhecimento de sua importância. Ela indica também uma nova leitura de um mesmo processo de mudanças, acentuando determinados aspectos, em especial sua vinculação com o cotidiano das pessoas comuns. (Leite e Medeiros, 2012, p. 83).

Seguindo essas ideias, é importante reforçar o que Nunes e Contini (2001), trazem acerca da construção e reformulação da imagem da opinião pública, que é essa opinião que opõe as decisões políticas, fortalecendo o debate, onde esclarece o censo e o contrassenso do agronegócio para a economia brasileira e principalmente para a agricultura no Brasil. Esse censo e contrassenso, faz surgir as controvérsias na medição desse segmento social, que por um lado aparece como possibilidade de crescimento, e em outra face se revela avassalador para uma agricultura sustentável.

Na atualidade, este avanço do agronegócio possibilita diversas dificuldades para que ocorra de forma significativa a Reforma Agrária no Brasil, pois este avanço tem função protetiva de terras vistas como improdutivas, numa perspectiva de resguardar a expansão da produção agrícola.

Diante disso, foi retomado o papel auxiliador do crédito rural, que tem função irrevogável na expansão da produção agrícola brasileira. Com isso, aconteceu o retorno das exportações a nível primário e com valorização. Acrescentando essa valorização, a agricultura passou a contribuir com a taxa de lucro na economia brasileira, trazendo como consequência a internacionalização da produção e a supervalorização das terras produtivas do território nacional. Assim, o Estado passou a ser alvo das empresas internacionais, do capital financeiro, dos grandes produtores rurais, pois agora passa ser tido como fiador dos grandes projetos agrícolas, por intermédio do crédito rural, que se torna importante mencionar que é a maior política pública existente no Brasil para atender os anseios rurais. Mas, por detrás de toda uma convicção política, existem máscaras que precisam ser reveladas. Então, com este controle, surgem as classes hegemônicas da e na sociedade que procuram um controle exacerbado da produção agrícola do Brasil. Então, surge a construção e consolidação do modelo agronegócio que vem junto com o capital financeiro vinculado à propriedade fundiária.

2.1.1. O Agronegócio e a Educação

Não é difícil percebermos a grande força que é concentrada na forma como o agronegócio é apresentado à comunidade brasileira, buscando excluir todas as formas de lidar com a terra, apostando que só o agronegócio é benéfico à agricultura brasileira. Essa forma de se esconder acoberta a maldade para com a apresentação dos modelos sustentáveis de se fazer agricultura, pois com o agronegócio é destacado o aumento da produção e o aparecimento de novas tecnologias que, em curto prazo, os benefícios “parecem” melhores, porém a médio e longo prazo os povos do campo são submetidos ao controle e ao trabalho escravo exploratório. Essa visão do agro no Brasil nos levou a diversas mudanças tecnológicas. Porém, por outro lado, deu ênfase ao modo capitalista de produção. Diante disso, é fato que temos que balancear os prós e contras no agronegócio nas ações da produção rural no Brasil.

De acordo com as ideias de Fernandes (2015), com o passar do tempo e das facetas que perpassa pelo agronegócio e pelo capitalismo da produção, podemos inferir que aconteceram diversos aperfeiçoamentos. Contudo, as soluções das mazelas econômicas e políticas, só são aumentadas, demonstrando a fraqueza na atenção da população do campo, tendo em vista que, por um lado, os antigos latifúndios efetuam a exclusão, por intermédio da improdutividade; e, por outro lado, o agronegócio efetua essa dada exclusão pela exacerbada produtividade. Os empresários e empresas acabam escondendo o real significado que buscam com o desenvolvimento do agronegócio na produção rural que é a exploração humana e da terra.

As discussões, os diálogos e as ações realizadas acerca do agronegócio no Brasil, efetivadas principalmente pela mídia e pelas empresas vinculadas à produção agrícola, que

são apoiadas pelo Estado, procuram sempre blindar este modelo da agricultura, tentando burlar as possibilidades de falta de confiança. Assim, o agronegócio é apresentado para a maioria da sociedade brasileira com a imagem da supremacia produtiva, do bem estar produtivo na população brasileira e, principalmente, pela geração de riquezas para o país. Então, surge a ideia popular de que o agronegócio torna-se um espaço produtivo em sua excelência, e que jamais pode ser ameaçado pelos que lutam pela terra, ou pela ocupação da terra. Retoma-se assim, o pensamento de que as terras dos latifúndios podem ser desapropriadas pelo governo, para uma possível implementação de projetos e ações da reforma agrária, e por outro lado, as terras onde o agronegócio é desenvolvido, são consideradas como sagradas, e nunca podem ser disputadas com propósito da reforma agrária.

Com isso, reafirmamos a ideia de que o agronegócio deve ser entendido como um tipo renovado do latifúndio, que em sua amplitude não se concentra exclusivamente à terra, e sim à tecnologia de produção e, mais especificamente e com mais precisão, às políticas de desenvolvimento. Com esse crescimento e fortalecimento do agronegócio, a conflitualidade passou a vigorar, o controle do território e as relações sociais, aumentando e enraizando as injustiças sociais, para os “agentes sociais” do campo.

Assim, a utilização exacerbada de novas tecnologias, cada dia com mais avanço nas descobertas, tem possibilitado o aumento da produção em áreas menores. Esse processo vem significando concentração do poder, que origina as concentrações adjacentes que são as de riqueza e de crescimento territorial. Essa ação tem por objetivo crucial a hierarquização do conhecimento técnico, fortalecendo a agricultura científica e globalizada, excluindo a agricultura familiar e distanciando a possibilidade de crescimento e de dignidade humana aos “agentes sociais” do campo.

2.1.2. 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 conceituação sobre o que é movimento social, podemos definir 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 para enfatizar o pensamento anterior com os transcritos da atualidade, Melucci (2001) diz que, “são os profetas do presente”, aqueles grupos que se fazem presentes nas atividades que promove as transformações que necessitam serem presentes 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 indentityárias que procuraram fortalecer os movimentos sociais, de tal forma que lhes possibilitaram uma nova forma de atuarem 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”. Com isso, este movimento consolida-se com as novas caracterizações dos agentes sociais do campo, fortalecendo os “novos movimentos sociais” 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, gerando 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, ampliar as formas de luta e segurança ao acesso total e igualitário às atividades e serviços que garantem a dignidade humana.

Dáí, os movimentos sociais se entrelaçam com os direitos humanos, buscando assim, políticas públicas que visem à promoção do exercício pleno da cidadania, uma vez que a meta primordial dos movimentos sociais na atualidade é basicamente a satisfação do povo viver dignamente. Dessa maneira, na sociedade contemporânea, que busca vitória nos palcos de lutas sociais, é necessária uma ampliação da atuação dos movimentos sociais que amenize os paradigmas da exclusão social. Consequentemente, a expressão participativa da sociedade que, por intermédio da atuação dos movimentos sociais, que são detentores dessas atividades na sociedade e, sobretudo na defesa dos direitos sociais, podemos imbuir à criação e implementação de políticas públicas sociais e o respeito pela democracia, ações de fato que podem legitimar o efetivo exercício da cidadania.

2.1.3. A Educação Social, seus Educadores e suas finalidades

De acordo com Taborta e Dias (2015), a palavra de ordem da Educação Social e principalmente do Educador Social é 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. 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 consciência adquirida progressivamente através do conhecimento sobre quais são os direitos e os deveres dos indivíduos na sociedade hoje, em determinadas questões por que se luta, leva concomitantemente à organização do grupo. *A dimensão da cultura política* o exercício da prática cotidiana nos movimentos sociais leva ao acúmulo de experiência, onde tem importância a vivência no passado e no presente para a construção do futuro. *A dimensão espacial-temporal* a consciência gerada no processo de participação num movimento social leva ao conhecimento e reconhecimento das condições de vida de parcelas de população, no presente e no passado. (Gohn, 2012, pp. 21-25).

Diante disso, a Educação Social tem uma perspectiva acolhedora na coletividade da 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.⁴ 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 perspectivada 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 ou da solidariedade, apostando na promoção do sujeito".

Então, para que os Educadores Sociais possam intervir diretamente nos riscos das diversas possibilidade de exclusão social, é necessário uma promoção mais eficaz das ações sócio educativas para que se consolide uma verdadeira integração, e não tentativas

⁴ 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.

inefícazes, 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 multifacetamento 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 iremos atender e possibilitar 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 ditas 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

a 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 Taborda 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 atribuições e possibilidade de atuação, remetemos aos transcritos de Taborda e Dias (2015),

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 perspectivar 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 prospeito 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 englobadora dos diversos níveis de necessidades e problemáticas sociais.

2.2. Contextualização da Educação do Campo

Na tentativa de entender o fenômeno educacional para os sujeitos do campo e sua inclusão no IFB-CPLA, buscaremos refletir sobre como a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo podem ajudar no combate à exclusão destes agentes e na transformação da realidade vigente.

Para Caldart (2004), a Educação do Campo torna-se um imenso desafio e exige de todos os envolvidos uma transformação na maneira de conceber a educação: o respeito, a diversidade, a defesa de igualdade, a aceitação do próximo como a si mesmo e a pluralidade cultural, pensando na etnicidade e o multiculturalismo da população brasileira. Sabemos que a Educação do Campo pode estar intrinsecamente interligada a novas metodologias, ou melhor, pode ser considerada uma vertente de novas formas de aprender. Para melhor

delinearmos os eixos ligados a essas novas metodologias, recorreremos às ideias de Caldart, que nos leva refletir sobre os conceitos que circundam a Educação do Campo, assim sendo:

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 (Caldart, 2004, p. 19-20).

Analisando essas perspectivas propostas por Caldart (2004), podemos inferir que a Educação do Campo ressaltada pela autora, está relacionada especificamente às diversas maneiras de atingir e contemplar as especificidades do homem para atuação no campo.

Sendo assim, não podemos cruzar os braços e deixar que a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância não aconteçam significativamente numa instituição que pertence ao campo e atende alunos do campo, como é o caso do IFB-CPLA. A Pedagogia da Alternância pode ser um fenômeno ligado diretamente ao cotidiano de todo o trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição e pode refletir na qualidade do serviço que está sendo prestado pela mesma, para toda uma sociedade.

Por outro lado, se pensarmos na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo, como os próprios nomes sugerem, chegaremos às contribuições de Calvó, Molina e Jesus (1999): “um conjunto dos períodos formativos que se repartem entre o meio sócio profissional (seja na própria família ou na empresa) e a escola. Isto sempre dentro de uma interação educativa escola-meio”. (Calvó, Molina e Jesus, 1999, p.17). Para reforçar, Molina e Jesus (2004) salientam que “a Educação do Campo tem se constituído como uma das estratégias que pode provocar algumas transformações no campo brasileiro porque o resgata não só como espaço

da produção, mas como território de relações sociais, de cultura, de relação com a natureza, enfim, como território de vida”. (Molina e Jesus, 2004, p.11).

Assim sendo, promoveríamos por meio da Pedagogia da Alternância uma maior relevância ao processo de ensino e aprendizagem para a Educação do Campo, possibilitando um reconhecimento aprofundado e até mesmo a aceitação das culturas observadas e promovidas nas comunidades rurais. Isso nos levaria ao fortalecimento da comunidade em que pretenderíamos atender.

2.2.1. Pedagogia da Alternância

É um erro atrelar a falta de políticas institucionais apenas aos gestores. A instituição educacional deve assumir esse fenômeno, colocando-se como um lugar socialmente formado pela coletividade, pela parceria e pela conexão de atores e ações que são diferentes, mas procuram o mesmo objetivo: a formação de seu educando, para atuação nos diversos espaços. Como afirma Kosik (1976, p. 36): “*a realidade social é construída socialmente*”. Dessa maneira, acrescentando o pensamento de Kosik, resgato o posicionamento de Lück (2010), retratando a realidade social,

ela não preexiste, e sim, é criada pelas ações de grupos sociais, mediante contínuos movimentos interativos, marcados por ações e reações, estruturas e funções, dúvidas e certezas, fluxos e refluxos, objetividades e subjetividades, ordens e desordens. Inevitavelmente, a realidade é marcada pela complexidade de dimensões e movimentos expressos por meio de contradições, tensões e incertezas, cuja superação prepara o contexto para novos estágios mais abrangentes e significativos desses aspectos. (Lück, 2010, p. 39).

Com o intuito de qualificar a Pedagogia da Alternância mostrando a sua real importância para a sustentabilidade da Educação do Campo, com a possibilidade de excluir

as desigualdades da educação profissional para o campo, ressaltando a necessidade de mencionar Jesus (2004):

(...) ao invés de uma educação como meio de desenvolvimento da razão para a inserção do indivíduo na vida social, uma educação como meio de desenvolvimento cultural que se constrói entre diferentes sujeitos que se produzem entre os símbolos, os ritos, as narrativas, a técnica, a ciência, os saberes da tradição, ao mesmo tempo que produz e gera valores sociais. (Jesus, 2004, p. 112).

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância como parte integrante da Educação do Campo é fundamental para a ressignificação dos valores sociais presentes na instituição. Essa ressignificação resgata os valores, as características, as qualidades, as necessidades e os anseios presentes no dia-a-dia da comunidade escolar e local e isso é fundamental para o fortalecimento da autoestima dos envolvidos no processo e, conseqüentemente, no desejo de continuar e não desistir de seus sonhos.

2.2.1.1. Contexto Mundial

Partindo da necessidade de instrumentalizar a Pedagogia da Alternância num aspecto mundial, é necessário fazer uma aproximação conceitual, utilizando os transcritos de Gimonet (1999), Estevam (2003), Magalhães (2004), e Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), que estabelecem um movimento de culminância da pedagogia da alternância no início de 1935, originado 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.

Neste processo educacional, o ensino planejado e sistematizado por esses agricultores, que teve como base pedagógica a alternância entre os tempos escola e tempo comunidade, neste momento teve a ajuda de um padre católico, e, além disso, foi desenvolvido nos espaços cedidos pela própria igreja. Nos tempos de aprendizagens desenvolvidos na escola, este ensino era orientado por um técnico agrícola; e no tempo de aprendizagem na comunidade os pais e comunidade em geral eram responsáveis em acompanhar as atividades dos filhos fora do ambiente escolar. Nesta perspectiva o crucial é fazer a junção dos estudos com o trabalho nas propriedades rurais, ao qual eles se inseriam.

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 aspecto social, político e econômico.

2.2.1.2. Contexto Brasileiro

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*, constitui-se em uma instituição educacional, instalada em uma área rural. Nessa entidade são ministrados cursos de Ensino Médio Integrado, Subsequente, e Superior (Tecnólogo e Licenciatura), além de Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), e este curso em estudo que é Concomitante e Subsequente em Regime de Alternância.

Assim, 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-os 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 vem medindo 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 os aportes pedagógicos de Montessori, Cousinet, Dewey e Freinet, dentre outros que se fizeram percursores destes movimentos. E, com o decorrer dos tempos e de suas transformações nos movimentos educacionais, foram surgindo outros nomes que se fizeram 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. 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 demandas e anseios das famílias e dos agricultores, e entender que é a partir dessas demandas, 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 onde a formação será processada, neste caso o Instituto Federal de Brasília – *Campus Planaltina* e as propriedades ao qual eles estão inseridos. Além desses espaços como primordiais, podem recorrer também e necessariamente às indústrias, aos comércios, e a outros locais que contemplem o processo de ensino aprendizagem de forma direta e que visem à produção agrícola. Já, por outro lado, os tempos estão ligados diretamente aos períodos de permanência dos educandos nestes espaços de aprendizagens. Dessa forma, é necessário entender que, em 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 por 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. Destarte, 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: Pesquisa Participativa, Plano de Formação, Temas Geradores, Plano de Estudos, Pesquisa da Realidade, Caderno da Realidade, Colocação em Comum, Cadernos Pedagógicos, Atendimento Individual, Visita de Estudos, Visitas às Famílias, Intervenções Externas, Auto avaliação, Memoriais, Estágio e 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.

Diante do quadro apresentado, podemos inferir que desde o governo militar (capitalista) a Pedagogia da Alternância vem sendo usada para valorizar o trabalho e os agentes sociais do campo, com o propósito de mantê-los no campo, tirando a possibilidade do inchaço nas áreas urbanas.

Torna-se importante uma breve análise da legislação educacional, para que possamos centralizar as informações de como o governo pensa a Pedagogia da Alternância e, ao mesmo tempo, o suporte que dá a esse método que atende aos anseios dos agentes sociais do campo. Num primeiro momento, as Leis Nº 4.024/61 e 5.692/71, de uma forma desvelada procuravam legitimar e favorecer uma aceitação e até expansão da Pedagogia da Alternância. Em ambas fica clara a direcionalidade de uma formação técnica da classe trabalhadora, pois por intermédio de algumas imposições, o governo obrigava as empresas agrícolas, industriais e comerciais a manter escolas ou formas de acesso ao estudo aos empregados e aos dependentes dos mesmos. Nesta mesma legislação, é possível que novas experiências pedagógicas e formas de ensino e aprendizagem levem em consideração as especificidades que partem do local para o regional, chegando ao nacional, com uma visão do global.

Por outro lado, com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, estabelecidas em 4 de dezembro de 2001, foi possibilitada uma afirmação da educação do campo junto às legislações anteriormente citadas, pois até então, mesmo com a possibilidade de afirmação por intermédio da LDB – Lei de Diretrizes e Bases, a prática se tornava obsoleta, pois se fazia unicamente uma adaptação da educação agrícola. Com isso, foram feitas várias intervenções que deram origem ao PARECER CNE/CEB Nº: 1/2006, onde se apontava o reconhecimento da pedagogia da alternância como modelo pedagógico para os CEFFA's.

É importante salientar que a metodologia da alternância é desenvolvida sobre quatro pilares: associações locais; adaptação ao meio; formação integral dos estudantes; e promoção do desenvolvimento sustentável. Enfatizamos que no início eram somente quatro estudantes na França e, na atualidade, atende a mais de 1.300 CEFFA's num espaço global. Na realidade brasileira, a pedagogia da alternância, é desenvolvida como metodologia em aproximadamente 4/5 dos estados brasileiros em diferentes formatos e modelos de aplicação, sendo: Institutos Federais de Educação (IFES), Universidades Públicas, (EFA) Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais (CFRs), Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), Escolas de Assentamentos (EAs), Escolas Técnicas Rurais do Estado de São Paulo (ETAs), Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR), e Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM). Na atualidade, o Brasil, conta com mais de 270 instituições educacionais, que trabalham direta ou indiretamente com a pedagogia da alternância como método educacional, inclusive o Instituto Federal de Brasília – Campus Planaltina, que desenvolve curso técnico subsequente e concomitante neste modelo, que se tornou o foco deste trabalho.

Assim sendo, 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. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar.

Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização. (Queiroz, 2004, pp. 93-95).

Dessa maneira, é importante dizer que o tipo estabelecido nos cursos desenvolvidos no IFB – *Campus* Planaltina, é uma alternância integrativa ou (formativa), e salientamos que com este curso em estudo, busca-se almejar e posteriormente alcançar uma conclusão trazida por João Batista Queiroz, na tese de doutorado que:

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 necessária 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). (Queiroz, 2004, p. 46).

2.2.1.3. Contexto Regional (SR-28)

No contexto regional, por intermédio de um termo de cooperação técnica entre o IFB – *Campus* Planaltina e o PRONERA/INCRA-SR-28, foi desenvolvido o curso em estudo na modalidade profissionalizante para 40 jovens assentados em Projetos de Assentamento do município de Padre Bernardo-GO e no território de Águas Emendadas, vinculados a SR 28 do INCRA, com a finalidade de atuarem como agentes de desenvolvimento sustentável da região e de fomento à produção agroecológica de subsistência e para comercialização.

O presente curso foi realizado em parceria com a Superintendência Regional 28 do INCRA - SR 28/DFE, Instituto Federal de Brasília - IFB, a Universidade de Brasília-UnB, a Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Padre Bernardo/GO-AMEFA, a Prefeitura Municipal de Padre Bernardo e o Sindicato dos trabalhadores Rurais de Padre Bernardo/GO.

O curso de educação profissional técnico de nível médio em agropecuária foi oferecido de forma concomitante ao ensino médio e também de forma subsequente ao ensino médio. Para tanto, a Escola Família Agrícola de Padre Bernardo podiam matricular alunos que estivessem cursando a 2º Ano do ensino médio em outra instituição escolar, bem como, alunos que tivessem concluído o ensino médio.

O Instituto Federal de Brasília - IFB foi responsável pela coordenação geral do Curso, compreendendo o acompanhamento didático e pedagógico.

A Universidade de Brasília - FUP e a Associação Mantenedora Escola Família Agrícola – AMEFA de Padre Bernardo foi parceira no planejamento e orientação para a formação técnica dos jovens. O Instituto Federal de Brasília - IFB foi responsável pela seleção de estudantes universitários para atuarem como bolsistas de áreas específicas.

A SR-28/DFE/INCRA colaborou na seleção dos jovens assentados, sendo parceira na realização de atividades práticas durante o Curso, atuando também durante todo o processo de acompanhamento e avaliação das ações de formação desses jovens. A equipe pedagógica foi composta por representantes de diversas instituições parceiras, dos instrutores e dos jovens após seleção.

Existe outro projeto que utiliza a Pedagogia da Alternância no contexto regional: a LEDOC – Licenciatura em Educação do Campo, um curso de licenciatura que tem como objetivo primordial formar professores para atuarem em escolas do campo que, desde 2007,

forma educadores para serem promotores de mudança nos Estados de Goiás, Distrito Federal e Entorno.

2.2.2. Educação do Campo como Política Pública

As políticas públicas da educação do campo organizaram-se a partir das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo para garantir seu direito à educação. Assim, foi criado o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que garante a educação nos lugares da Reforma Agrária, mas, posteriormente em 1998, essa luta expandiu o direito à educação para todos os povos do campo com a realização da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo. Mas, somente em 2004, com a II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, é que a Educação do Campo solidificou-se como um direito do povo e um dever do Estado, ou seja, como política pública.

Ao entender a ligação da política pública com o direito do povo, percebemos a importância das lutas dos trabalhadores do campo para o fomento das políticas públicas da educação do campo. Na busca de garantir seus direitos, esses agentes sociais provocam uma reação na sociedade como um todo que, por sua vez, provoca o Estado a pensar e agir para garantir a aplicação da política pública e, principalmente, para garantir os direitos.

Entretanto, é necessário inferir sobre a necessidade de que o direito à educação para os povos do campo deve caminhar junto com o direito à terra, já que a terra é o principal elemento de sustento dos povos do campo e sem se sustentar no campo, para que seria necessária a educação do campo?

Entretanto, se por um lado os agentes sociais do campo não avançaram na garantia ao direito a terra, por outro, conquistaram significativamente uma posição mais sólida em relação aos direitos à educação do campo. Essa posição foi conquistada a partir dos

programas educacionais aos sujeitos do campo; de espaços nas universidades para a produção de conhecimento; da melhoria da articulação entre os sujeitos e as organizações; das realizações de fóruns, debates, conferências, etc.

Mesmo sabendo da importância de todos os documentos públicos que enfatizam a educação do campo, torna-se imprescindível mencionar o Decreto nº 7.352/2010, que é tido pelo FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo (2012), como um marco legal pela luta ao direito à educação do campo, afirmando-a como política de Estado.

Conforme relata Duarte (2008, p. 38), “não basta que o Estado garanta apenas direitos universais formais, pois assim as desigualdades já existentes na sociedade vão ser acirradas. O Estado deve ter uma postura intervencionista, para propor políticas específicas para os grupos em situações desfavoráveis”. É preciso mais do que o Estado dizer que todos têm direito, é necessário que ele crie meios que garantam tal direito a todos.

Dentre os meios criados, destacam-se alguns programas educacionais: o PRONERA; o Programa Saberes da Terra; o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO); o Programa de Iniciação à Docência.

2.2.2.1. Políticas Públicas em Educação

Mesmo que em nosso dia-a-dia não nos preocupássemos em entender o que acontece ao nosso redor, seria impossível deixar de sentir seus efeitos, pois estamos envolvidos por um turbilhão de transformações em casa, no trabalho, nas ruas, etc. Nesse contexto,

as instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. De fato, o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do

conhecimento, afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas. (Libâneo, 2015, p. 72).

Por entender a educação como um processo de fundamental importância para a transformação social e a conquista da cidadania, seu papel na sociedade é inquestionável. A atividade educacional constitui um compromisso social e somos agentes responsáveis por seus resultados perante a sociedade, mas podemos ir um pouco além.

Os agentes sociais da educação têm compromissos de aprender e de ensinar. Sua responsabilidade de aplicar seu conhecimento na vida social começa na escola. Por isso, devem trabalhar com a convicção de que a educação não é apenas um direito, mas também um dever para com a sociedade em que vivemos.

Partimos do pressuposto de que todo grupo se organiza em torno do respeito a valores que beneficiam o maior número de pessoas na comunidade. Arbítrios que não firmam os princípios básicos da escola são sujeitos à discussão em assembleias e muito bem aceitos. Assim, colocamos em evidência uma das principais razões de ser do processo educativo: a formação de cidadãos, moral e intelectualmente autônomos, de maneira democrática. Ao lado dos pais, os agentes sociais da educação assumem a tarefa de fomentar a formação dos indivíduos capazes de questionar o mundo de forma responsável e competente, buscando a inovação da autonomia, através da cidadania plena. A autonomia aprende-se em ambiente de cooperação e interdependência, respeitando o pluralismo de ideias e de modos de ser.

Vive-se, contemporaneamente, uma transformação estrutural mundial muito rápida, geradora de novos quadros nos campos econômico, político, científico, estético, sociocultural e educativo e, portanto, condicionadora da própria qualidade de vida e da condição humana.

Se em uma análise superficial pudéssemos dizer que políticas públicas são as ações governamentais realizadas para atender aos anseios do povo, podemos inferir que políticas públicas em educação são as ações de governo para atender as perspectivas sociais do povo no aspecto restrito da educação, e mais especificamente nos ambientes escolares.

Diante disso, é importante direcionar as atitudes para instrumentalizar a construção de políticas públicas em educação, sendo que para isto, é necessário consolidar o PPA – Plano Plurianual, que planeja as ações do governo num tempo de três anos do mandato vigente e mais um ano no mandato seguinte, com o propósito de garantir a continuidade das obras e principalmente dos projetos iniciados e planejados; a LOA – Lei Orçamentária Anual, que determina quais as principais prioridades que serão incluídas no Orçamento Público; a LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias que, por sua vez, pretende planejar de forma sistematizada a forma que o ente federativo vai arrecadar e como será o gasto; o PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional, que tem o objetivo de prever várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a educação no Brasil e inclui de forma satisfatória, ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade; o OP – Orçamento Participativo, instrumento de gestão que possibilita a participação da sociedade na definição de prioridades e na destinação dos recursos previstos nos orçamentos públicos; os PLD – Planos Decenais onde são determinadas as estratégias que serão utilizadas para o planejamento de políticas públicas em longo prazo que, geralmente são decorrentes de conferências realizadas em todas as esferas administrativas (municipal, estadual e distrital, e federal). Vale ressaltar que o que está vigente é o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011-2020; e, por último, o PAR – Programa de Ações Articuladas, que é tido como um instrumento que possibilita a elaboração de um diagnóstico da educação local e a definição das prioridades em termos de políticas públicas e suas respectivas ações.

Além disso, o PAR evita a descontinuidade entre as gestões. Neste programa existem quatro categorias/dimensões que se articulam para possibilitar a aplicação e implementação do referido programa, sendo: Gestão Educacional; Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Dessa maneira, com estes instrumentos de implantação de políticas públicas em educação supracitados, é possível enxergar o efetivo direito à educação, por intermédio da adoção a políticas e programas que deverão ser aplicados numa perspectiva prática da ação pela ação e não pela representação do estado. Essa ação deve necessariamente ser aplicada com base no princípio da igualdade formal e materializada pela Constituição Federal de 1988.

Então, de acordo com Azevedo (1998), precisamos entender e compreender que a educação deve ser encarada como política pública num aspecto social. Assim sendo, a autora analisa a educação como política social, buscando visualizar a política pública de educação sobre três prismas, sendo: a abordagem neoliberal, a abordagem da teoria liberal moderna da cidadania e, por fim, a abordagem marxista.

Na abordagem neoliberal que é vista sob uma ótica, Azevedo (1998) afirma que “na teoria do Estado formulada a partir do século XVII, expressando o ideário do liberalismo clássico então emergente” (p. 9). Na abordagem da teoria liberal moderna da cidadania, que notoriamente é a oposição à abordagem neoliberal, a autora infere que “apregoa que o bem-estar e a igualdade constituem-se em pré-requisitos indispensáveis ao exercício pleno da individualidade e da liberdade”. (p. 19). Já, na abordagem marxista, a autora faz uma análise pragmática, onde diz que não pode tomar o marxismo como uma simples abordagem, mas sim como uma “tradição de pensamento, em se tratando de um paradigma, multiplica-se em um amplo leque de tendências e teorias”, (p. 39).

Com isso, a autora enfatiza a importância da educação dever ser encarada como uma das mais importantes políticas públicas no Brasil, e, além disso, deve ter um caráter social, e buscar vertentes no entendimento para quem deve ser desenvolvida e principalmente pensada, possibilitando assim uma regionalização das ações, fortalecendo o papel de definição (colegiada) e da implementação por parte do Estado, e posteriormente a avaliação, para saber os rumos de sua aplicação.

2.2.2.2. Políticas Públicas Sociais

As políticas sociais vêm sendo muito recorrentes na gestão pública atual. Elas podem ser definidas como um tipo de política pública, ou de acordo com Cordeiro, “é uma forma de intervenção enquanto política pública” (2016, p.1). Seu conceito foi solidificando-se com o crescimento capitalista e a luta de classes que fomentaram a intervenção estatal para garantir a hegemonia dos movimentos sociais, das organizações não governamentais e principalmente da luta do povo.

Quando falamos em política pública, automaticamente estamos também falando de direito, ética e justiça já que se trata de ações estatais para o bem comum “um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais”. (Chauí, 2003, p. 334). Dessa forma, políticas sociais podem ser definidas como estratégias que buscam o bem comum, onde os benefícios cheguem para todos da forma mais justa possível.

Por outro lado, na realidade em que vivemos, onde a desigualdade é muito marcante, as políticas sociais tornam-se imprescindíveis. Sendo assim, de acordo com Novaes (2011),

nessa lógica o que se há de verdadeiro é a institucionalização das políticas sociais. A naturalização de sua existência, dentro de uma perspectiva real de ser necessária, condiciona sua importância e sua eficácia, já que os objetivos que lhe dão razão de existir não são os que podem, de fato, levar os pobres a saírem de seus atuais estados de vida, possuindo os requisitos básicos de sobrevivência e de formação cidadã. (Novaes, 2011, p. 85).

Além disso, a forma como são elaboradas e praticadas as políticas sociais no Brasil, contribui para que as pessoas continuem necessitando das mesmas e impede que essas pessoas possam realmente mudar de vida e caminhar com as próprias pernas, buscando uma autonomia para o saber viver.

Até 1980, o Estado centralizava as práticas sociais. A partir daí, houve uma descentralização, com a redução do papel do Estado e uma maior participação da iniciativa privada.

2.2.2.3. PRONERA, PRONACAMPO e Demais Programas e Projetos

Neste ponto torna-se imprescindível mencionar que as atividades que circundam os projetos, os programas, as ações e principalmente as políticas públicas, acerca da educação do campo no Brasil, são advindas de muitas lutas dos povos do campo.

O PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi estabelecido como uma política pública do governo federal que visa atender a educação formal de assentados da Reforma Agrária e também auxiliar a formação de educadores que atendem os moradores de assentamentos, sendo em escolas do próprio assentamento, ou de outras escolas que, apesar de não serem dos assentamentos, em sua maioria recebem alunos oriundos dos assentamentos da reforma Agrária.

De acordo com Santos (2012),

O programa foi criado em 16 de abril de 1998, por portaria do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), num contexto de ascenso da luta pela Reforma Agrária que aliviava as condições de forte organização e mobilização dos Sem Terra por todo o território nacional à sensibilidade da sociedade brasileira em torno da causa, mobilizada após os massacres de Corumbiara, em Rondônia, em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará em 1996. Os movimentos sociais do campo souberam bem aproveitar este ambiente favorável à Reforma Agrária para trazer a público outras pautas normalmente esquecidas ou desconhecidas pelas autoridades, entre elas a situação da Educação do Campo, notadamente a falta de escolas, e a falta de educadores para as poucas que existiam, o que impunha uma condição de acesso apenas aos anos escolares iniciais, reproduzindo, nos assentamentos, a mesma lógica de negação histórica do direito aos camponeses, de acesso aos níveis mais elevados de escolaridade. (Santos, 2012, p. 630).

Antes da criação do PRONERA, de acordo com Santos (2012), o Ministério Extraordinário da Política Fundiária encomendou o Censo da Reforma Agrária ao Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (Crub).

Em 2004, pelo fortalecimento das ações advindas das práticas desenvolvidas pelo PRONERA, o mesmo foi integrado ao Plano Plurianual. Essa integração é positiva, tendo em vista que, quando uma ação/programa é inserida no PPA – Plano Plurianual, são abertas as portas do Orçamento Geral da União.

Posterior a vários embates políticos e de luta pelas ações da Reforma Agrária, o PRONERA hoje é tido como uma política pública que complementa as políticas educacionais do campo, na busca incessante de melhoria no atendimento educacional do campo, com perspectiva de atender aos agentes sociais do campo, no campo.

O PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo que foi legitimado em 2012, visa o fomento à Educação do Campo aos entes federativos numa perspectiva de implementação de uma política pública de educação do campo eficaz, por intermédio de

apoio técnico e financeiro. Para o desenvolvimento do referido programa, o Ministério da Educação, elegeu quatro eixos para sua aplicação, sendo: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica, e infraestrutura física e tecnológica. É importante ressaltar que este programa deve ser colocado em prática seguindo os preceitos definidos pelo Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Aqui valem discriminar os quatro eixos supracitados para um breve entendimento e discernimento do PRONACAMPO, pois no desenvolvimento deste programa aparecem vários projetos de atuação na educação do campo.

O primeiro eixo, Gestão e Práticas Pedagógicas, traz: o PNLD Campo – Programa Nacional do Livro Didático, que tem como objetivo a elaboração, a disseminação, e principalmente a utilização/adaptação de materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo, possibilitando um processo de ensino e aprendizagem mais contextualizado com a realidade social, e principalmente convergindo com os princípios das políticas e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo na Educação Básica; o PNBE Temático – Programa Nacional Biblioteca na Escola visa atender as escolas com obras promotoras da ampliação e compreensão de estudantes e professores sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania, buscando com que as ações promovam o desenvolvimento dos valores, das práticas e das interações sociais; o Mais Educação Campo – promove o fortalecimento da educação integral nas escolas do campo e comunidades quilombolas⁵, disponibilizando recursos específicos na ampliação da jornada escolar, valorizando o

⁵ “No Brasil colonial a denominação *quilombola* passou a designar homens e mulheres, africanos e afrodescendentes que se rebelavam ante a sua situação de escravizados e fugiam das fazendas e de outras unidades de produção, refugiando-se em florestas e regiões de difícil acesso, onde reconstituíam seu modo de viver em liberdade”. (Ferreira, 2012, p. 645).

conhecimento por meio de enriquecimento curricular e do acompanhamento pedagógico; a Escola da Terra – valoriza e promove as condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas determinadas comunidades – essas condições procuram fortalecer a escola como espaço de vivência social e cultural.

O segundo eixo, Formação de Professores, traz duas ações para se desenvolver de forma eficaz, sendo: Formação Inicial de Professores, que procura apoiar os professores em exercício na Educação do Campo e Quilombola o acesso e a permanência em curso de licenciaturas direcionado a atuação dos educadores nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; e Formação Continuada de Professores, que tende a ofertar formação continuada a professores, gestores educacionais e a coordenadores pedagógicos que atuam na educação básica e em diferentes etapas e modalidades de ensino nas escolas do campo.

No terceiro eixo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica foi posto duas ações. A primeira é a EJA Saberes da Terra, que é um projeto que visa melhorar a escolaridade de jovens e adultos em consonância a ações de desenvolvimento sustentável do campo, integrando a educação profissional, por meio de cursos de qualificação profissional às modalidades de ensino de educação de jovens e adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental. A outra ação é o PRONATEC Campo – Programa Nacional de Acesso a Ensino Técnico e Emprego, que busca a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo no suporte de ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, fomentando cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com a realidade local.

O quarto eixo, Infraestrutura Física e Tecnológica, é efetivado por intermédio de seis ações que se articulam para a melhoria no atendimento e desenvolvimento da educação do campo, sendo: Construção de Escolas – possibilitar apoio técnico e financeiro para melhorar as condições das escolas do campo; Inclusão Digital – fomentar a inclusão digital e a

utilização da informática de forma pedagógica nas escolas do campo; PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto da Escola, buscando a melhoria da qualidade do ensino nas escolas do campo – este programa visa destinar recursos financeiros para as escolas de ensino fundamental de todos os entes federativos para que façam as adequações de infraestrutura para a efetivação do ensino de qualidade; PDDE Água e Esgoto Sanitário – programa financeiro que possibilita e garante as adequações necessárias para o abastecimento de água nas unidades escolares do campo; Luz para Todos na Escola - garantir o fornecimento de energia elétrica às escolas, em articulação com o Programa Luz para Todos; e Transporte Escolar – enfatiza a necessidade de garantir o direito à educação, possibilitando o deslocamento dos estudantes no percurso residência-escola e escola-residência no menor tempo possível para que o desgaste físico não atrapalhe o andamento do processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO III: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - *CAMPUS PLANALTINA*

3.1. Educação Profissional e Tecnológica: Breve Histórico e Desafios para a Educação do Campo

Quando tratamos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, temos necessariamente, que nos remeter às 19 escolas de aprendizes artífices que foram instituídas por decreto presidencial em 1909. Ressalta-se que essas escolas eram ligadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e, em 1930, passam a ser supervisionadas pelo então, recém criado, Ministério da Educação e Saúde Pública.

Posteriormente, após sete anos, passam por uma transformação onde são caracterizadas como Liceus Industriais. Em 1942, passam novamente por uma transformação, onde o ensino profissional passa a ser considerado como ensino médio, estes Liceus passam a ser chamados de Escolas Industriais e Técnicas e, em 1959, Escolas Técnicas Federais que, por sua vez, passam a ser consideradas como autarquias. Paralelamente a este período, vai se construindo uma rede de Escolas Agrotécnicas Federais, que partem de um modelo baseado em escola fazenda, por intermédio do Ministério da Agricultura. Logo depois, em 1967, essas escolas fazendas juntam-se ao Ministério da Educação e Cultura, sendo caracterizadas como Escolas Agrícolas. Depois disso, em 1978, as então escolas federais de Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, transformam-se em Centros Federais de Educação Tecnológica, buscando ser equiparados aos centros universitários, com o propósito de ofertar educação superior.

Já mais próximo da década de 90, outras escolas técnicas e escolas agrícolas (denominadas como Agrotécnicas federais) são consolidadas como Centros Federais de

Educação Tecnológica, concretizando o sistema nacional de educação tecnológica, que foi instituído em 1994.

Já no governo de Fernando Henrique Cardoso, houve uma remodelação da atuação e principalmente da expansão da rede profissional e tecnológica de educação, travando a construção de novas escolas técnicas e Agrotécnicas, enfraquecendo a oferta de ensino médio e direcionando, através de normativas, a ofertar cursos superiores, remetendo aos estados e a iniciativa privada a oferta de cursos técnicos. Mais adiante, em 2004, começa uma reorganização das políticas voltadas à educação profissional e tecnológica, retomando-se a possibilidade de ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Já em 2005, com o início da expansão (nesta época eram 144 unidades), passa a ser programado que até 2010 contariam com 361 unidades. E agora, em 2016, contamos com aproximadamente 644 unidades. Conforme podemos notar abaixo, com a figura 1, e em seguida com a figura 2, podemos enfatizar que 10% dos municípios brasileiros fazem parte da rede federal de educação profissional e tecnológica, uma vez que, de acordo com o censo de 2010, existem 5.570 municípios no Brasil.

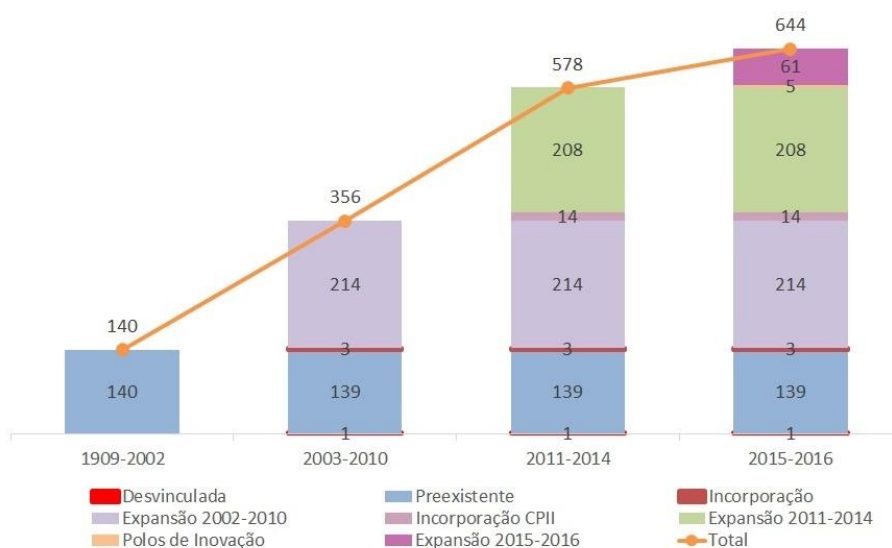


FIGURA 1: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades.
 FONTE: MEC 2016. <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>



FIGURA 2: Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. FONTE: MEC 2016. <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

No que se refere a educação profissional e tecnológica ofertada à população rural no Brasil, nestes últimos tempos existem diversas reivindicações das organizações sociais presentes neste contexto. O artigo 28 da Lei 9.394/96 estabelece o direito dos agentes sociais do campo a um ensino que se adeque as especificidades e a diversidade sociocultural, numa perspectiva local. De acordo com Pacheco (2012), para dimensionar o que a Educação Profissional e Tecnológica pensa numa perspectiva da Educação do Campo, dizendo que essa dada educação busca compreender as,

diferentes lógicas de produção agrícola polarizadas entre uma agricultura voltada para a produção de alimentos – identificada como agricultura camponesa – e uma voltada para o negócio, sobretudo para a produção de *commodities* – o agronegócio ou agricultura industrial. Na primeira lógica há uma conexão direta entre produção e consumo, ou seja, a produção de alimentos e as necessidades alimentares das populações; na segunda, uma progressiva desconexão entre produção e consumo, ou seja, a lógica se inverte: produz-se para o mercado que então precisa induzir o consumo. Esse mercado é também o de máquinas, fertilizantes, agrotóxicos, sementes. (Pacheco, 2012, p. 43)

Partindo dessa premissa estabelecida por Pacheco (2012), podemos dizer que a educação profissional voltada aos agentes sociais do campo implica necessariamente em possibilitar aos estudantes analisar a realidade e as contradições envolvidas nos processos sociais e educacional do campo brasileiro. Isso nos faz pensar que precisamos rediscutir os princípios e as finalidades dos objetos que se fazem presentes para a concretização de uma educação profissional voltada aos anseios dos agentes sociais do campo. Nesta perspectiva, a educação profissional e tecnológica vem desenvolvendo suas ações de formação dos agentes sociais do campo em duas vertentes que, de acordo com Pacheco (2012), são: “o preparo de trabalhadores assalariados das empresas agroexportadoras e a formação de extensionistas – vinculados a órgãos públicos ou mesmo a empresas – para o trabalho de assistência técnica aos agricultores”. (Pacheco, 2012, p. 44). Além disso, este mesmo estudioso da Educação Profissional e Tecnológica nos remete a uma reflexão de que a própria política de educação profissional e tecnológica ainda não está preparada para o desenvolvimento de cursos voltados para os anseios dos camponeses ou agentes sociais do campo dizendo que,

os cursos da educação profissional não são destinados ou pedagogicamente organizados para formar agricultores. É importante notar que as instituições federais de ensino agrícola surgiram para atender às demandas de implementação da chamada revolução verde e, apesar de todo o debate desenvolvido, ainda não existe no país uma política de educação profissional para a agricultura camponesa. Educação profissional do campo não é a mesma coisa que escola agrícola. Ela inclui a preparação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território, cuja base de crescimento econômico está na agricultura – agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação, entre outras –, mas sem desconsiderar que a produção agrícola é a base da reprodução da vida e, por isso, deve ter centralidade na formação para o trabalho do campo. (Pacheco, 2012, pp. 44-45).

Dessa maneira, é imprescindível consolidar uma matriz científico-tecnológica que vislumbre os princípios de uma agricultura camponesa, baseada no conhecimento adquirido pelos próprios camponeses, buscando incentivar as relações sociais e enfatizando a vida e a identidade camponesa.

Para tanto, de acordo com Pacheco (2012), a educação profissional da educação do campo deve abrir espaço para as experiências dos sujeitos na construção de um conhecimento que não está pronto e acabado e que sabe utilizar a tecnologia a favor da vida. Sendo assim, essa educação politécnica dos sujeitos do campo tem o desafio de ligar os conhecimentos científicos e tecnológicos com um processo produtivo agrícola mais humano e natural com vistas às peculiaridades das lutas sociais.

3.2. Trabalho e Politecnia como Desafio para a Educação Profissional e Tecnológica

Atualmente, a sociedade na qual nos inserimos passa por imensas e profundas crises, como o desemprego, a violência, a fome, o estresse, a falta de diálogo, entre várias outras coisas. Neste contexto é imprescindível o desenvolvimento de projetos locais, partindo para os regionais, até chegar aos nacionais, baseados numa investigação científica acerca de tais problemas, para que a educação contribua para a amenização dessas carências sociais, pressupondo que são demandas oficiais da educação profissional e tecnológica. Segundo Gadotti (2000), “não se pode desconsiderar que os problemas urbanos são consequência do modelo econômico e da falta de um planejamento orientado pelo desenvolvimento sustentado, mas, inegavelmente, a educação e, em particular a educação comunitária, também tem um papel importante, como se pôde constatar”. (Gadotti, 2000, p. 227).

Precisa-se assim, repensar cada vez mais no papel da educação profissional, do trabalho e de seus respectivos profissionais, numa pedagogia que trate essencialmente da

formação integral, ou seja, da politecnicidade, para que os projetos comunitários deem certo e façam sentido para a sociedade para a qual foram elaborados.

Hoje se fala de uma educação para a competitividade, entendendo que as pessoas, para serem competentes, devem ser competitivas. Outro equívoco: as pessoas não são competentes porque são competitivas, mas porque são capazes de responder a problemas concretos a elas apresentados. (...) A educação é dever do Estado? Sim. Contudo, também é responsabilidade da sociedade, da família e, supletivamente, da empresa. Esse é um enorme campo aberto à criatividade social para o qual são chamados, hoje, a colaborar tanto intelectuais e educadores quanto empresários e políticos. (...) Diante da realidade concreta da exclusão, do abandono, da falta de perspectiva de vida, a pedagogia do educador social de rua vem encontrando alternativas. Que pedagogia é essa? É essencialmente uma pedagogia da tolerância, de respeito a si mesmo e aos outros, pedagogia da conscientização, na qual se valoriza cada ser humano e se produz autoconfiança. (Gadotti, 2000, p. 229).

Assim, Carvalho (2003, p. 17) nos possibilita um dilema ao afirmar que “não pode haver ruptura entre formação e trabalho, entre a aprendizagem e a prática do trabalho”. Então, precisamos de uma educação voltada para a mudança, provocando rupturas imediatas no sistema. Para tanto, o projeto de investigação científica acerca dos problemas educacionais da educação profissional e tecnológica são imprescindíveis para detectar os obstáculos emergenciais para as possíveis mudanças no cenário educacional, apontando soluções imediatas, na tentativa de ressignificar a educação e o trabalho, como ponto primordial de partida da educação profissional.

A forma como se desenvolvem o processo de formação docente, está ligado diretamente aos princípios que fundamentam a prática docente. Dessa maneira, de acordo com Gomez (1998, citado por Franco, 2003, p. 38), “se o ensino é visto como uma atividade

artesanal, o professor deverá ser formado como artesão que, empírica e criativamente aplica e reproduz seu saber nas diversas situações da complexa prática docente”.

Por outro lado, numa perspectiva elucidada por Schon (2008, citado por Franco 2003, p. 41) “se concebemos o ensino como atividade crítica, como prática social, o docente deverá ser concebido como um profissional autônomo, reflexivo, que investiga a partir e sobre a própria prática”.

Essa reflexão pode ser vista como um processo através do qual o homem considera suas próprias ações. Dessa maneira, podemos ligá-la à consciência crítica, isto é, a uma consciência na medida em que examina sua própria constituição, seus próprios pressupostos.

Refletir sobre a própria ação faz com que confrontemo-nos com as formas de organização de nosso pensamento, com os modos pelos quais as concepções de vida-mundo-educação compuseram-se com as condições desafiantes de cada momento histórico de nossa existência, para que possamos olhar de frente nossos medos e nossas defesas, nossas escolhas e as razões das mesmas. É um processo por certo delicado, pois nos obriga a liberar-nos das amarras de nossa subjetividade, a compor-nos com a carga emocional decorrente de processos dessa natureza e será enfim necessário estabelecer compromissos com a mudança.

Para tanto, é imprescindível possibilitar o entendimento do papel da educação na e para a contemporaneidade. Então, o princípio reside na compreensão dos possíveis impactos das políticas públicas ligadas à educação, para a educação profissional.

Frigotto (1989) e Neves (2000), nos fazem refletir quanto às relações intrínsecas entre trabalho e educação profissional, uma vez que o primeiro trata da artilosidade e da sutileza numa perspectiva abstrata. Já o segundo, procura estabelecer a educação como meio/instrumento para formar e concretizar um novo trabalhador e conseqüentemente um novo homem. Assim, segundo Arroyo (1999), que possibilita alguns entendimentos acerca

das certezas e das inquietações que perpassam as propostas elucidadas anteriormente, devemos entender a,

contraposição ou polaridade entre o trabalhador consciente, politécnico, autônomo como ideal e síntese do humano e o trabalhador alienado, expropriado do saber e do controle do seu trabalho. Fieis a essa contraposição analisamos as relações sociais na escola como inevitavelmente pensadas para a inculcação e aceitação da alienação. Elas passam a ser o molde onde se conforma não o protótipo do ser humano em que acreditamos, mas o trabalhador perfeito para as relações sociais de produção. (Arroyo, 1999, p. 19).

Com isso, podemos e devemos sonhar com a integralidade dos currículos, das direcionalidades na gestão participativa e democrática na educação profissional e tecnológica, numa prospecção de formarem trabalhadores politécnicos, e acima de tudo, cidadãos críticos e reflexivos dos diversos processos que estão presentes e interligados a educação, numa atuação sistêmica junto à sociedade. Então, além de esperar a concretização das incertezas que são produzidas no mundo do trabalho e, com certeza na educação, precisamos refletir o real sentido da educação profissional e do trabalho, numa perspectiva da produção e da ação educativa. Nesse sentido, ainda de acordo com Arroyo (1999, p. 21), devemos levantar as possíveis saídas para as referidas incertezas, “desde nosso campo, a educação e a cultura, temos que contribuir nessa incerta relação trabalho e escola, porque a crise do trabalho não é só econômica, é também social e cultural, é de formas de aprender o real”.

Com isso, chegamos ao pressuposto de que trabalho e educação profissional são indissociáveis, bem como compreender a historicidade da separação entre educação profissional e trabalho. Assim, a relação trabalho e educação sofre no decorrer do século XX

inúmeros problemas de autoafirmação e de autogestão, com os novos adventos da transformação e conseqüentemente com surgimento do modelo capitalista.

Então, de maneira geral, precisamos e devemos resumir as ideias de alguns pensadores sobre trabalho da seguinte forma: Carvalho (2003, p. 131) refletindo as ideias de Marx concebe o trabalho “como a primeira e a mais fundamental instância educativa do homem. Isto porque, de sua perspectiva, é pelo trabalho que o homem aprende a dominar a natureza e, essa ação do homem pressupõe o conhecimento necessário a essa tarefa”. Complementando tal perspectiva, preexiste um comprometimento com o ensino politécnico “como aquele capaz de possibilitar além do domínio das técnicas necessárias às diversas atividades de trabalho, o acesso aos conhecimentos necessários à compreensão científica do objeto em estudo, seja ele uma máquina, um fenômeno da natureza ou uma relação socialmente produzida”. (*op. cit.*, pp. 131-132).

Para Frigotto (2005, p. 25), o trabalho deve ser entendido e compreendido como “valor de uso e, dessa forma, princípio educativo e criador”. Nesse sentido, ainda em pressupostos elucidados por esse autor, posicionando numa perspectiva marxista, “o trabalho assume duas dimensões distintas e sempre articuladas: trabalho como mundo das necessidades e trabalho como mundo da liberdade” (*op. cit.*, p. 14). Então pondo o trabalho como elemento estruturante, ainda segundo Frigotto (2003, p. 31), o trabalho deve ser entendido como a “forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental”.

Já para Ciavatta (2005), numa perspectiva posta por Lukács (1978), entende o trabalho num modelo:

ontológico, fundamental, criativo, estruturante de um novo tipo de ser social – homem –, no qual a delimitação entre a reprodução estritamente biológica e a produção/reprodução própria do ser humano é constituída não apenas pelo produto do trabalho, mas pela consciência, pela capacidade de representar o ser, o produto, de modo ideal, na sua imaginação criadora. (Ciavatta, 2005, p. 31).

Seguindo esta lógica do ontológico e criativo, estabelecido por Ciavatta, o trabalho é visto numa mesma ótica por Kosik (1986, p. 180), que entende por “um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade”. Assim, é sob esta premissa que precisamos perceber a real significância do trabalho como prática, na perspectiva de criar e recriar o cotidiano da educação profissional e tecnológica, numa ótica da politecnia.

3.3. Contextualização do *Campus Planaltina*

Para que possamos consolidar essa contextualização e o histórico do Campus Planaltina, recorreremos aos Planos do Curso Superior de Agroecologia e, principalmente ao do Curso do Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância.

Com a necessidade de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, a Lei 11.534 de 25/08/07, cria e implanta como entidade de natureza autárquica, a Escola Técnica Federal de Brasília, com vistas à implantação de cinco Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), nas seguintes cidades: Brasília, Samambaia, Gama, Planaltina e Taguatinga.

Em Planaltina encontrava-se o Centro de Educação Profissional – antigo Colégio Agrícola de Brasília (CEP/CAB), que até então, pertencia à rede de Educação Profissional do Governo do Distrito Federal. O Colégio Agrícola de Brasília oferecia cursos técnicos nas áreas de agropecuária, agroindústria e turismo. Fruto do acordo firmado entre a rede de

Educação Profissional do Governo do Distrito Federal e a Rede Federal de Educação Profissional, o Colégio Agrícola de Brasília passou a ser responsabilidade da rede federal (Portaria n. 365 de 14/03/08), constituindo a Unidade de Ensino Descentralizada de Planaltina, denominando-se a partir de então de Escola Técnica Federal de Brasília – Unidade Agrotécnica de Planaltina (UAP).

Por meio da Lei N. 11.892 de 29/12/08, o Ministério da Educação cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, transformando a Escola Técnica Federal de Brasília em Instituto Federal de Brasília. A Lei que cria os Institutos Federais estabelece o prazo de 180 dias para a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação a proposta de estatuto, Plano de Desenvolvimento Institucional, bem como os Planos de Cursos vigentes no IFB - *Campus* Planaltina, além disso, documentos que nortearão a prática pedagógica.

Considerando a crescente carência de mão de obra especializada nas diversas áreas do conhecimento, a necessidade de continuar promovendo a educação profissional de qualidade nos diversos níveis, a necessidade de proporcionar o desenvolvimento das regiões atendidas pelo *Campus* Planaltina, a criação do Instituto Federal de Brasília representou um marco, dando início a uma série de reflexões e debates sobre o futuro da instituição, centrando as discussões no repensar as competências e habilidades dos futuros profissionais a serem formados. Por intermédio dos projetos de implantação desta unidade educacional, procura enfatizar o processo de ensino e aprendizagem da educação profissional valorizando os saberes da comunidade, dando ênfase aos arranjos locais e regionais.

3.3.1. História do *Campus Planaltina*

O *Campus Planaltina* do IFB tem uma história anterior à criação desta autarquia federal. A sua primeira denominação foi Escola Agrotécnica de Brasília, criada em 17 de fevereiro de 1959 pelo Plano de Metas do Governo do Presidente Juscelino Kubitschek - Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, e Exposição de Motivos nº 95/DOU de 19/02/59 - e inaugurada em 21 de abril de 1962.

Até então era subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, que visa ministrar cursos regulares dos antigos Ginásio e Colegial Agrícola. Pelo Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964 - em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (4.024/61) -, alteraram-se as denominações das Escolas de Iniciação Agrícola e Agrotécnica para Ginásios Agrícolas e Colégios Agrícolas. Nesse decreto, ficou também estabelecida a integração da Escola de Didática do Ensino Agrícola ao Colégio, passando a Escola Agrotécnica a denominar-se Colégio Agrícola de Aplicação de Brasília.

Assim, por intermédio do Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967, determinou-se a subordinação das Escolas Agrícolas do Ministério da Agricultura ao Ministério da Educação e da Cultura. Com a extinção da Escola de Didática do Ensino Agrário, o então Colégio Agrícola de Aplicação passa a denominar-se: Colégio Agrícola de Brasília. O Colégio Agrícola de Brasília foi transferido para o Governo do Distrito Federal por meio do Decreto nº 82.711, de 24 de novembro de 1978, celebrado entre a Fundação Educacional do Distrito Federal (doravante FEDF) e a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário do Ministério da Educação e Cultura. Por força do Convênio nº 1/78-FEDF, o imóvel do Colégio Agrícola foi cedido a FEDF. Dessa forma, a partir do Decreto nº 4.506, de 26 de dezembro de 1978, o Colégio foi incorporado à Rede de Ensino Oficial do Distrito Federal.

Dá a partir de julho de 2000, com a Portaria nº 129, o Colégio Agrícola de Brasília passou a denominar-se Centro de Educação Profissional – Colégio Agrícola de Brasília (CEP/CAB), cujo funcionamento tinha como objetivo a qualificação e requalificação profissional, objetivando a realização de Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores e Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, direcionados à demanda mercadológica, principalmente na sua área de abrangência.

Por meio de acordo firmado entre a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC (Portaria nº. 365 de 14/03/08), o Centro de Educação Profissional - Colégio Agrícola de Brasília passou a integrar a Rede Federal de Educação Profissional constituindo a Unidade de Ensino Descentralizada de Planaltina, denominando-se a partir de então de Escola Técnica Federal de Brasília - Unidade Agrotécnica de Planaltina (UAP).

Como desdobramento do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Desta forma, a Escola Técnica de Brasília, então em implantação, foi transformada em Instituto Federal de Brasília pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, tal como referido antes com cinco *campi*, entre os quais está o *Campus* Planaltina.

O *Campus* Planaltina do Instituto Federal Brasília ocupa uma área de 2.231,39 hectares, sendo uma parte significativa composta de Cerrado preservado, e as outras destinadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e produção denominada como UEP's – Unidades de Ensino e Produção. A produção agropecuária tem objetivo de natureza didático pedagógico, bem como ajudar no abastecimento do refeitório e fornecer matéria prima para a Agroindústria.

A área atual do *Campus* Planaltina, foi transformada em Parque Ambiental, pela Lei Complementar nº 630, de 29 de julho de 2002 (DODF de 29/07/02). Como Parque Ambiental, dentre seus objetivos primordiais estão: a) a preservação e a recuperação da área de sua abrangência; b) o desenvolvimento de pesquisas sobre o ecossistema local; c) o desenvolvimento de atividades de educação e pesquisa ambiental.

O *Campus* Planaltina do Instituto Federal Brasília oferece cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nas áreas de Agropecuária, e também Cursos subsequentes e concomitantes nestas mesmas áreas e os Cursos Superiores de Tecnologia em Agroecologia e de Licenciatura em Biologia. Atualmente o *Campus* possui aproximadamente 800 estudantes.

O *Campus* Planaltina do IFB possui parcerias com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Governo do Distrito Federal (EMATERDF), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária Cerrados (EMBRAPA-CERRADOS), *Campus* Planaltina da UnB e Hospital Regional de Planaltina e tem intenção de ampliar parcerias com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária Recursos Genéticos e Biotecnologia (EMBRAPA-CENARGEM), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária Hortaliças (EMBRAPA-HORTALIÇAS), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) dentre outros. No *Campus* Planaltina também ocorre atividades de natureza esportiva e cultural como: Coral, Grupo de Teatro, Grupos Musicais, Exposições Artísticas, Torneios Esportivos dentre outras atividades desta natureza.

O Distrito Federal faz parte do Planalto Central, numa área de aproximadamente 500 mil hectares de terras altas e planas e clima ameno, distribuída entre os estados de Minas Gerais e Goiás. No início da ocupação do Centro-Oeste, incluindo a área em que se situa o Distrito Federal, os produtores rurais encontravam muitas dificuldades devido ao solo ácido do cerrado. De lá para cá, muita tecnologia foi incorporada à prática agrícola. A melhoria

gradual do solo, o desenvolvimento de variedades adaptadas, a qualificação crescente dos produtores, o acesso ao crédito, entre outros fatores, transformou o Centro-Oeste em importante região agrícola do Brasil, correspondendo, hoje, com 32% da produção de grãos segundo a Companhia Nacional de Abastecimento (Conab). É importante mencionar que nestes últimos anos, existe um crescimento considerável na produção orgânica pela agricultura familiar.

A Região do Distrito Federal e entorno vem apresentando altas taxas de crescimento econômico e populacional o que tem acarretado um povoamento denso e irregular nas áreas tradicionais de produção agropecuária. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2007 as populações estimadas do Distrito Federal e da RIDE-DF estavam em 2.455.903 e 3.451.549 habitantes respectivamente. Para atender a demanda crescente por alimentos, a maior parte dos produtos de origem animal e vegetal vem de fora do DF, tendo os municípios que formam a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno - RIDE/DF, papel fundamental no abastecimento de produtos agropecuários para o Distrito Federal e entorno.

Devido ao crescimento desordenado, com ocupação irregular de áreas rurais por condomínios urbanos, a produção agropecuária no DF tem se concentrado em poucas áreas remanescentes, como as Regiões Administrativas de Brazlândia, Sobradinho e Planaltina. Fortalecendo a necessidade de interagir essas áreas para o desenvolvimento sustentável da terra que se faz indispensável na concretização da produção agrícola no Distrito Federal e Entorno.

A Região Administrativa de Planaltina (RA VI) foi regulamentada em 1965 e está dividida em área urbana e rural. Possui uma área de 1.534,69 km², sendo 97,7% de área rural. De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2004, a população residente em Planaltina é de 141.097 habitantes. Essa extensa área rural é

composta pelos seguintes setores: Núcleos Rurais Pípiripau, Taquara, Tabatinga, Rio Preto, Santos Dumont, Riacho das Pedras, Colônias Agrícolas: São José, Sítio Novo e Estanislau e pelas áreas isoladas Retiro do Meio, Monjolo, Rajadinha, Larga e Mestre D'Armas.

A área urbana é composta dos seguintes setores: Administrativo, Educação, Oficinas, Indústrias, Residencial Leste – Vila Buritis (I, II, III e IV), Setor Tradicional, Vila Vicentina, Estância Mestre D'Armas (I a V), Setor Residencial Norte, Vila Roriz, Vale do Amanhecer e vários loteamentos e condomínios. A área rural é composta pelos seguintes setores: Núcleos Rurais Pípiripau, Taquara, Tabatinga, Rio Preto, Santos Dumont, Riacho das Pedras, Colônias Agrícolas: São José, Sítio Novo e Estanislau e pelas áreas isoladas Retiro do Meio: Monjolo, Rajadinha, Larga e Mestre D'Armas.

A região possui uma rede hidrográfica, constituída de mananciais de água, infraestrutura de apoio, malha viária, rede elétrica, escolas rurais, telefonia rural, setor comercial, comercialização agrícola. Cabe observar que se encontra instalada no seu território, entre outras empresas, uma unidade da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa Cerrados), uma unidade da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Distrito Federal (EMATER-DF), um *Campus* rural da UPIS - Faculdades Integradas, além de um *Campus* da Universidade de Brasília.

Outra importante região que faz limite com Planaltina é Sobradinho. Essa RA, com mais 61.000 habitantes, é rodeada por mais de 100 condomínios e extensa área rural formada pelos núcleos rurais Sobradinho e Sobradinho II, áreas isoladas Sonhém de Cima, Mogi, Buraco, Paranoazinho, Córrego do Melo e Córrego Contagem, Colônia Agrícola São João e a Fercal. Na região existem áreas onde estão sendo preservados exemplares da fauna e da flora do cerrado, bem como rios e córregos importantes para o abastecimento de água de Sobradinho e demais cidades do DF, como os rios São Bartolomeu e Paranoá, o córrego Corguinho e o ribeirão Sobradinho. Em Sobradinho, encontram-se também diferentes

espaços de preservação. São Áreas de Proteção Ambiental, Áreas de Proteção de Mananciais, Parques Ecológicos e de Uso Múltiplo e, até mesmo, uma Reserva Particular do Patrimônio Natural - RPPN.

A região de Sobradinho foi fundada em 13 de maio de 1960, com o intuito de remanejar as famílias das pessoas que ajudaram a construir a capital e viviam na Vila Amauri, no Bananal e em invasões próximas à Vila Planalto, locais que na época, precisariam ser inundados para dar origem ao Lago Paranoá. Para atender a essa necessidade, a cada dia eram transferidas cerca de 30 famílias. Em 1961, já eram mais de 8.000 famílias instaladas na cidade. A Região Administrativa RA V - Sobradinho foi criada em 1989, pela Lei nº 49/89 e o Decreto nº 11.921/89. No início da década de 1990 houve certas mudanças no Plano inicial da cidade com a criação de Sobradinho II como consequência do Programa de Assentamento de População de Baixa Renda, criado para transferir as pessoas que moravam em um mesmo lote e também para fixar os moradores das invasões do Ribeirão Sobradinho e Lixão.

Em 27 de janeiro de 2004, com a Lei nº 3.314, Sobradinho II foi desmembrado e transformado na Região Administrativa XXVI, sendo que os limites das duas Regiões ainda não estão definidos, uma vez que se encontra em fase de estudo. Hoje, com mais de 200.000 hab. e rodeada por mais de 100 condomínios e extensa área rural, Sobradinho está crescendo e deixando para trás sua fama de cidade dormitório, convivendo com seus próprios problemas e buscando sua independência. É importante destacar o crescimento do comércio tem atraído para a região investimentos de grandes grupos comerciais.

A área rural é formada pelos seguintes núcleos rurais: Sobradinho e Sobradinho II. Áreas isoladas Sonhém de Cima, Mogi, Buraco, Paranoazinho, Córrego do Melo, Córrego Contagem, Colônia Agrícola São João e a Fercal. A área urbana é composta pelos seguintes setores: Administrativo, Hoteleiro, Comercial, Cultural, Industrial, Esportivo, setor de

Grandes Áreas, setor Industrial Boa Vista, Sobradinho II e pelo Grande Colorado que comporta a maioria dos condomínios. Sua principal atividade econômica é a produção de cimento.

Na área educacional, possui duas faculdades de ensino superior particulares, 37 escolas públicas e 27 escolas particulares, isso para atender a mais de 40.000 alunos. Na região existem áreas onde estão sendo preservados exemplares da fauna e flora do cerrado, bem como rios e córregos importantes para o abastecimento de água de Sobradinho e demais cidades do DF, como os rios São Bartolomeu e Paranoá, o córrego Corguinho e o ribeirão Sobradinho. Em Sobradinho, encontram-se diferentes áreas de preservação como Áreas de Proteção Ambiental, Áreas de Proteção de Mananciais, Parques Ecológicos e de Uso Múltiplo e, até mesmo, uma Reserva Particular do Patrimônio Natural -RPPN.

A Área de Proteção Ambiental (APA) da bacia do rio São Bartolomeu, localizada em Sobradinho, foi criada pelo Decreto Federal nº 88.940, de 07 de novembro de 1983, sendo a maior do Distrito Federal. Desempenha importante papel de corredor ecológico de ligação entre a Estação Ecológica de Águas Emendadas, APA do Cafuringa, APA do Lago Paranoá e APA das bacias do Gama e Cabeça-de-Veadão. O Santuário Ecológico Sonhém, área com 126 hectares localizada na Fazenda Recreio Mugy, é uma RPPN, área protegida por iniciativa do proprietário.

Sobradinho vem se consolidando como local para a realização do chamado agroturismo. Nesta Região Administrativa podemos encontrar estabelecimentos que contam com restaurantes rurais, haras, pousadas e hotéis muito utilizados por moradores de todo o Distrito Federal. São eles: Fazenda Velha, Fazenda Rafaela, Chácara KK, Fazenda Indaiá, Fazenda Recreio Mugy, Capril Chalé Serrano, Complexo Careli, Sítio São Pedro e Chácaras Cachoeira.

Em 27 de janeiro de 2004, com a Lei nº 3.314, Sobradinho II foi desmembrado de Sobradinho e transformado na Região Administrativa XXVI, sendo que os limites das duas Regiões ainda não estão definidos, uma vez que se encontra em fase de estudo. A Região Administrativa de Sobradinho II possui uma população urbana aproximada de 71.805 pessoas, o que representa 3,4 % do total populacional do DF, com renda familiar estimada em 6,5 salários mínimos. A distância de Sobradinho II para o Plano Piloto de Brasília é de aproximadamente 26 km.

Brazlândia é a cidade do DF mais distante do centro da capital (59 km). Na agricultura, tem destaque a produção de morango (colônia japonesa), tomates e goiaba. A festa do Morango é uma das grandes atrações da região. Apresenta ainda, o turismo rural e ecológico, além do religioso. Abriga o Santuário do Menino Jesus de Praga, o qual é um dos maiores da América do Sul, ficando atrás, apenas, da Basílica de N. S. de Aparecida. A população é aproximadamente 53.000 hab. A represa do Descoberto já foi responsável por 60 % da água potável do DF. Boa parte de sua área é coberta pelas APAs do Descoberto e da Cafuringa.

O Itapoã é a região administrativa XXVIII do Distrito Federal, e está localizada a cerca de 30 km de Brasília com aproximadamente 95.000 hab. A região já possui abastecimento de água e energia elétrica, porém ainda não há asfalto nem coleta de esgoto.

A Região Administrativa do Paranoá foi criada em 10 de dezembro de 1964, através da Lei nº 4.545, porém, somente em 25 de outubro de 1989, o Decreto nº 11.921 fixou os novos limites da Região Administrativa (RA-VII). Nesse mesmo ano, iniciou-se a transferência e o assentamento definitivo do Paranoá. Localizado a 28 km de Brasília, o Paranoá ocupa uma área de 853,33 km² e possui aproximadamente 63 mil hab., o que corresponde a 14,74% da população do Distrito Federal.

Na RA-VII, existe um elevado número de condomínios, concentrados principalmente na DF 001. Que liga a Escola de Administração Fazendária - ESAF à barragem do Lago Paranoá. Além de condomínios, vários Núcleos Rurais pertencentes a outras Regiões Administrativas têm proximidade com a cidade e utilizam os serviços e o comércio do Paranoá.

Atualmente a principal atividade econômica da região é o comércio, seguida da produção agrícola, que confere à região o título de maior produtora de feijão da América Latina. A região rural é constituída do Altiplano Leste, Boqueirão, Buriti Vermelho, Café Sem Troco, Capão Seco, Cariru, Granja Progressos, Jardim II Itapeti, Lamarão, Núcleo Rural Assentamento Três Conquistas, Núcleo Rural Rajadinha, PAD-DF, Quebrada dos Guimarães, Quebrada dos Néri, São Bernardo, Sobradinho dos Melos, Sussuarana.

Água Fria de Goiás tem apenas cinco mil habitantes, sendo o maior produtor de laranja de Goiás, responsável por aproximadamente de 21% da safra do estado. Em 2005, ano de produção recorde, o município escoou 24.480 toneladas da fruta, de um total de 26.890 produzidas no Entorno. Criado em 1989, ao ser desmembrado do município de Planaltina de Goiás, está localizado a cerca de 156 km da Capital Federal na porção norte do Entorno do DF. Tem 2.037 km² de área e possui uma densidade populacional de 1,85 habitantes por km², segundo o IBGE.

Agora, é importante que façamos a alerta que existem algumas cidades de Goiás e de Minas Gerais, que fazem parte importante do processo de formação dessa área de abrangência do entorno do DF, que também é importante mencionarmos aqui, pois temos estudantes destas áreas que fazem presente no contexto educacional estudado, são elas:

O município de Água Fria surgiu, historicamente, na Fazenda Beco, depois chamada de Fazenda da Água Fria, por possuir um riacho que tinha “água muito fria”. Cresceu com a

chegada de posseiros, vindos das fazendas vizinhas, na década de 40; e nos anos 50, pessoas de Minas vieram atraídas pelas terras propícias para criar gado e produzir cana-de-açúcar. Sendo também um grande produtor de laranja em Goiás e milho no Estado de Goiás. Em 2006, a produção de milho foi de 82.500 toneladas, à frente da soja (51.300), feijão (20.700), laranja (13.058) e da cana-de-açúcar (720). Na pecuária, o município tem destaque na bovinocultura, com 44.900 cabeças contabilizadas em 2006; seguido da avicultura, com 28.100 cabeças.

O município de Formosa está localizado no Nordeste do Estado de Goiás, situado a 75 km de Brasília e 272 km de Goiânia, tendo população de 94.717 hab. (IBGE, 2008). Tem área de 5.806,891 km² e clima semiárido, estando a 916 m de altitude. O PIB é de R\$ 428,7 milhões, o PIB per capita é de R\$ 4.750 (IBGE, 2005); e o IDH é de 0,75 (PNUD, 2000). As principais atividades econômicas desenvolvidas no município são: pecuária, agricultura, indústria de móveis e olarias. Dentro da pecuária podemos citar a criação de gado bovino, suíno, equino e muar. Na agricultura destaca-se o cultivo de arroz, milho, feijão, soja, mandioca e de produtos hortigranjeiros. Há indústria com grande número de serrarias e marcenarias. O grupo do Frigorífico Mataboi S/A vai construir uma unidade em Formosa. A previsão é o abate de 1,5 mil reses / dia e a criação de 1,5 mil a 2 mil empregos diretos. O frigorífico tem sede em Araguari, onde abate 1,2 mil cabeças/dia. O apoio oferecido pelo governo goiano, à facilidade de escoamento de produção, a fatura em matéria-prima e a proximidade com os mercados consumidores de Brasília, Anápolis, Goiânia e Norte / Nordeste foram determinantes na escolha de Formosa para instalação de mais uma unidade do grupo.

O Município de Mimoso fica no Leste Goiano, situada a 267 km de Goiânia e tem população de 2.930 habitantes (IBGE, 2008) distribuídos em 1.386,9 km². O PIB é de R\$

17,6 milhões, o PIB per capita é de R\$ 7.972 (IBGE, 2005) e o IDH é de 0,664 (PNUD, 2000).

Padre Bernardo é um município de clima tropical fica no Leste de Goiás, situado a 111 km de Brasília e tem população de 27.429 habitantes (IBGE, 2008) distribuídos em 3.137,9 km². O PIB é de R\$ 228,7 milhões, o PIB per capita é de R\$ 2.457 (IBGE, 2005) e o IDH é de 0,742 (PNUD, 2000). A pecuária movimenta a economia de Padre Bernardo, participando da arrecadação com 32,31 %. Na agricultura, o forte é o cultivo de soja e de milho. O comércio local, com restaurantes, bares, lojas de roupas e calçados, bancos, supermercados, entre outros, é pequeno e atende às necessidades básicas da população. As indústrias que merecem destaque na região são as de cerâmica, os laticínios e as confecções.

Fica no Leste Goiano, Planaltina de Goiás, situado a 273 km de Goiânia e tem população de 79.162 habitantes (IBGE, 2008) distribuídos em 2.539,1 km². O PIB é de R\$ 237,5 milhões, o PIB per capita é de R\$ 2.508 (IBGE, 2005) e o IDH é de 0,723 (PNUD, 2000). O clima é tropical e a economia é baseada na agricultura (9.000 hectares, em 2006) com a produção de milho, mandioca e frutas cítricas. A criação de gado bovino destaca-se com 62.000 cabeças (2006).

Vila Boa fica no Leste Goiano e tem população de 4.461 habitantes (IBGE, 2008) distribuídos em 1.060,2 km². O PIB é de R\$ 17,7 milhões, o PIB per capita é de R\$ 4.963 (IBGE, 2005) e o IDH é de 0,674 (PNUD, 2000). A cidade destaca-se pela produção agrícola, em especial, o coco-da-baía e a cana-de-açúcar. Em 2007, foi instalada uma usina de álcool que emprega cerca de metade dos habitantes da cidade.

A Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno - RIDE/DF é constituída pelo Distrito Federal, 19 municípios do Estado de sendo: Abadiânia, Água Fria de Goiás, Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Cabeceiras, Cidade Ocidental, Cocalzinho de

Goiás, Corumbá de Goiás, Cristalina, Formosa, Luziânia, Mimoso de Goiás, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto, Valparaíso de Goiás e Vila Boa e três municípios do Estado de Minas Gerais (Unaí, Buritis e Cabeceira Grande).

Sendo assim, o *Campus* Planaltina se insere neste contexto regional, em condições de contribuir para seu desenvolvimento socioeconômico, pelo caminho formação e profissionalização de seus habilitantes, nos vários níveis de capacitação nos quais pode atuar.

3.3.2. Documentos Norteadores da Prática Pedagógica do *Campus* Planaltina

Os documentos que norteiam as práticas sociais e pedagógicas aplicadas no IFB – *Campus* Planaltina é: O PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, que serve para trilhar os caminhos que o IFB deve seguir para atingir os objetivos e cumprir com a missão estabelecida perante a comunidade. Neste documento deve ser posto um cronograma e as metodologias para as possíveis implantações das metas estabelecidas pela instituição educacional, sempre pautada na coerência e na articulação das diversas ações previstas em seu quadro de metas, esse documento é efetivado de cinco em cinco anos com o intuito de comparar a real e atual situação, para que posteriormente possa analisar, avaliar e modificar (caso necessário). O Ministério da Educação (MEC) orienta que a elaboração do PDI explicita como o documento foi elaborado e a interferência que terá sobre a dinâmica da Instituição, tendo como pressuposto o atendimento às normas vigentes. Deve-se considerar a clareza e a objetividade do texto, a coerência, de forma a adequar os seus elementos, e a factibilidade, demonstrando a viabilidade de seu cumprimento.

Outro documento importante para os direcionamentos das ações desenvolvidas pelo IFB é o RET – Regulamento de Ensino Técnico, que basicamente trata das regras que

estabelece e discerne os direitos e deveres dos estudantes perante a Instituição Educacional. Já o principal documento que foi efetivado com o intuito de direcionar as atividades vinculadas ao Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância é o PPC - Projeto Pedagógico do Curso, com este documento os professores e agentes sociais educacionais baseiam-se seus trabalhos com o intuito de desenvolver as ações pedagógicas com o propósito de desvelar o processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO IV: METODOLOGIA

4.1. Caracterização da Pesquisa

Tal como já referimos anteriormente, a pesquisa teve como foco os conceitos aplicados de educação do campo, de educação profissional e de pedagogia da alternância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - *Campus Planaltina*, especificamente no âmbito do Curso de Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância, em parceria com INCRA, por intermédio de financiamento do PRONERA, para assentados da reforma agrária na Superintendência Regional-28.

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 são contrários aos métodos quantitativos e exatos. Então, se recorrermos a Gil (2010, p. 28), podemos observar que este tipo de pesquisa, “tem como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. Estas pesquisas são as que mais aprofundam o conhecimento da realidade, pois têm como finalidade explicar a razão o porquê das coisas”.

Em relação à abordagem qualitativa, Creswell (2010, p. 206) afirma o seguinte: “a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e imagem, têm passos singulares da análise dos dados e se valem de diferentes estratégias de investigação”.

Paralelamente, a nossa investigação integrou-se no chamado estudo de caso. O estudo de caso pode ser “encarado como o delineamento mais adequado para a investigação

de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos”. (Gil, 2010, p. 37). No nosso caso, analisámos a relação entre o fenômeno da educação do campo, numa perspectiva da educação profissional e da pedagogia da alternância, no caso concreto do Curso de Técnico em Agropecuária no Regime de Alternância.

Além disso, para melhor compreender o fenômeno analisado e o contexto prático no qual está inserido, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Por sua vez, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. (Gil, 2010, p. 30).

No que respeita à abordagem quantitativa seguida, desenvolvemos e aplicámos um questionário aos nossos respondentes, conforme esclareceremos com maior detalhe adiante.

4.2. Definição e critérios de seleção da amostra (Unidade de Análise)

O IFB-CPLA localiza-se na zona rural da cidade de Planaltina-DF. É uma instituição educacional de grande porte em termos de estrutura física, mas fica aquém das expectativas quanto ao atendimento à comunidade, pois conta somente com aproximadamente 800 alunos e tem capacidade para atender a aproximadamente 1500 - nas modalidades de Ensino Médio Integrado, pós-médio, concomitante, superior e de pós-graduação.

É importante ressaltar que 60% de nossos alunos são oriundos de Zona Rural e de outro estado da federação, tais como: Goiás, Bahia, Minas Gerais e Mato Grosso. Com essa diversidade de regionalidade o *Campus* Planaltina é desafiado a cada instante para o desenvolvimento de atividades diversas para a tentativa de contemplar tais especificidades e atendê-las de forma significativa.

Em um aspecto geral, quando nos referimos aos agentes pedagógicos do instituto, temos somente um pedagogo, três Técnicos em Assuntos Educacionais (licenciados), dois assistentes sociais e cinco assistentes de alunos (todos licenciados).

Seguidamente, faz-se necessário informar quem são os sujeitos dessa pesquisa. Ao todo, durante o curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância, havia quarenta alunos, dos quais apenas vinte e seis concluíram o curso, oito cancelaram por motivos de trabalho e seis abandonaram ou reprovaram; dezenove professores e seis gestores. No entanto, apenas quatorze alunos concluintes, dezoito professores e cinco gestores contribuíram para a presente pesquisa.

4.3. Plano de Observação

Visando alcançar o objetivo principal deste trabalho, qual 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
2. Pesquisa documental
3. Questionários Semiestruturados
 - 3.1 Estudantes
 - 3.2 Corpo Docente
 - 3.3 Gestores

Ao considerarmos os aportes teórico-metodológicos desta pesquisa, destacamos a necessidade de uma coleta de dados que também contemplasse a observação participante,

com elaboração de notas de campo, pois as lacunas deixadas pelo questionário poderiam ser mais facilmente entendidas com a observação *in loco*. Vale ressaltar que o pesquisador fez parte do grupo pesquisado, ou melhor, ele trabalhou no IFB-CPLA como coordenador adjunto do curso e está em contato direto com o grupo pesquisado. Para a observação participante, esse é um fator positivo, pois ela “consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do grupo em que é realizada a pesquisa” (Gil, 2010, p. 121).

Paralelamente, observámos algumas aulas (concomitante a uma análise documental do plano de curso das turmas envolvidas na pesquisa), com a finalidade de compreendermos a metodologia utilizada em sala de aula e verificarmos se a inclusão social se fez presente nas referidas aulas. Ainda com o intuito de atingir os objetivos citados anteriormente, observámos as características das concepções dos professores em relação à educação do campo, à educação profissional e à pedagogia da alternância relacionando-as ao desenvolvimento do curso, num aspecto geral. Para isto, utilizamos uma observação sistemática das atitudes e falas dos professores durante as aulas e durante os encontros pedagógicos de formação.

4.3.1. Pesquisa Bibliográfica

Na primeira etapa, ou seja, da pesquisa bibliográfica, foram identificados, analisados e articulados livros, teses, dissertações e artigos que tratam das temáticas Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Educação Profissional. A compilação desse material foi importante para consolidar o entendimento dos temas e compôs a parte de referencial teórico do trabalho.

4.3.2. Pesquisa Documental

Na parte documental, foram analisados, principalmente, Leis, Decretos e Pareceres relacionados com a educação profissional; legislação pertinente à Educação do Campo e Pedagogia da Alternância; Termo de Cooperação Técnica entre o INCRA e o IFB para viabilizar a execução do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância e o seu respectivo Plano de Curso.

4.3.3. Questionário

De acordo com Vieira (2009, p. 15), “o questionário deve ser entendido como um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema”. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao inquiridor que pode ser ou não o pesquisador principal.

Ainda segundo o autor, os questionários estão sendo cada vez mais utilizados na área das Ciências Sociais, pois permitem um maior número de dados e variáveis que, ao serem analisados e relacionados, contribuem significativamente para uma pesquisa de qualidade.

No nosso caso concreto, aplicámos questionários aos professores, aos estudantes e aos gestores. Através desses questionários procurámos identificar as suas percepções sobre as concepções de educação profissional, educação do campo e pedagogia da alternância, bem como investigámos suas propostas metodológicas relacionando-as ao processo de inclusão social dos povos do campo.

Mais concretamente, foram aplicados questionários semiestruturados aos estudantes e professores do curso Técnico em Agropecuária em regime de alternância. O questionário aplicado aos alunos visou identificar de forma comparativa como os alunos percebem a

aplicabilidade dos conceitos de educação do campo, educação profissional e pedagogia da alternância no desenvolvimento de seu curso. O questionário aplicado ao corpo docente objetivou o entendimento sobre os desafios, dificuldades e demandas no desenvolvimento pedagógico do curso. Vale ressaltar que os questionários semiestruturados são formados por uma combinação de questões abertas e fechadas que se complementam e permitem que os dados sejam coletados de forma mais fidedigna. Esse tipo de questionário é viável para o público alvo, já que direciona melhor as questões. E, ao mesmo tempo, por permitir questões abertas ou semi-fechadas, não limita a diversidade de análise do respondente ao defini-lo a uma grelha fixa.

O questionário semiestruturado é composto de questões objetivas e subjetivas, perguntas abertas e fechadas. Para Vieira (2009, pp. 52-53): “a grande vantagem dos questionários com questões fechadas é, sem dúvida, a facilidade de análise”. Por outro lado, os pesquisadores da área qualitativa preferem as questões abertas. Eles enfatizam a relatividade cultural do sentido das palavras - isto é, as palavras do respondente devem ser entendidas com o significado que o respondente dá a elas. Convém ressaltar que escolhemos o questionário semiestruturado para que pudéssemos beneficiar das vantagens desses dois tipos de questões.

Por outro lado, foram aplicados questionários estruturados aos coordenadores de curso, que exerceram seu trabalho no período de vigência do curso (05/2011 à 12/2013); os diretores-gerais do *Campus* no período (cinco pessoas); e o Reitor, como gestor máximo da Instituição. Esse tipo de questionário permite que os pesquisados dêem sua opinião sem fugirem ao objetivo da pesquisa.

Embora essas etapas estejam descritas de forma linear, na prática elas aconteceram de maneira simultânea e articulada entre si, pois somente desta forma acreditamos que

atingiríamos os objetivos propostos no projeto de pesquisa, em uma constante pesquisa-ação-reflexão para a construção e a sedimentação das ideias pertinentes ao presente trabalho.

Por meio do questionário aplicado, levantámos dados sobre as características do processo de inclusão social de assentados da reforma agrária na educação profissional, em relação à proposta e aos métodos utilizados no IFB-CPLA pelos professores, posteriormente relacionando-as a educação do campo e a pedagogia da alternância e verificando possíveis transformações na prática pedagógica dos mesmos. O questionário contemplou os eixos temáticos seguintes: 1. Formação acadêmica, atuação no magistério e a atuação no contexto social do campo; 2. Inclusão social e escola; e 3. Prática pedagógica dos agentes transformadores do projeto.

Para coletar os dados, conversámos com os representantes da Instituição e mostrámos o objetivo central da pesquisa, tendo em vista o conhecimento da instituição no que concerne à localização, ao espaço físico e à estrutura geral; também, procurámos conhecer os recursos humanos cuja ação estivesse voltada para a inclusão social e para o atendimento aos alunos advindos da educação do campo, mais especificamente, para o trabalho da pedagogia da alternância. Por fim, buscámos conhecer o perfil dos professores e dos gestores e a estrutura pedagógica voltada ao desenvolvimento das aulas na pedagogia da alternância.

Vale ressaltar que o contato com os sujeitos da pesquisa foi feito pessoalmente e individualmente, seguindo o seguinte roteiro: Exposição dos objetivos dos trabalhos; Solicitação da colaboração em responder ao questionário; Entrega do questionário para os colaboradores; Devolução do questionário previamente respondido; e Agradecimento pela colaboração.

4.3.4. Tratamento e Apresentação dos Dados

Nesta investigação, os dados obtidos por meio das questões fechadas e semifechadas do questionário foram tratados e analisados tendo como suporte ao SPSS. Para as demais questões abertas, utilizamos análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Os dados obtidos por meio da observação foram comparados aos obtidos no questionário e tiveram um papel fundamental em preencher as lacunas deixadas pelo questionário. Vale ressaltar que os resultados obtidos com a aplicação do questionário e análise documental foram analisados à luz da literatura apresentada.

4.3.5. Cuidados Éticos da Pesquisa

Elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde o diretor geral e o diretor de ensino, pesquisa e extensão do IFB-CPLA concordaram com o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, os professores, estudantes e gestores, precisaram concordar em participar da referida pesquisa. Faz-se imprescindível destacar que a identidade dos sujeitos e os dados obtidos foram mantidos em sigilo, respeitando as normas éticas voltadas para o desenvolvimento de pesquisas científicas.

CAPÍTULO V: ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1. Contextualização do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância no Campus Planaltina⁶

O curso supracitado tem como base teórica e prática os princípios e as diretrizes da educação do campo. A Educação do Campo é fruto das lutas dos movimentos sociais do campo que almejam pelo amplo acesso à educação dos sujeitos do campo como também por uma pedagogia que possa contribuir na compreensão dos processos sociais, técnicos, econômicos, políticos e ambientais da realidade vivenciada por esses sujeitos. Segundo Molina (2011, p. 107), “a Educação do Campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino, ela é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais no campo, mas, na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam”.

A instituição educacional sendo o espaço de “aprendizagens, constituição dos saberes, acesso aos conhecimentos históricos socialmente construídos” deve existir como um espaço de socialização dos conhecimentos e todo conhecimento seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir das condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber. Assim, a investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem.

Para Catalão (2011, p. 76), “aprender não significa mais memorizar e acumular conhecimento e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Existe um consenso

⁶ Todo esse ponto são análises e reflexões que resultaram principalmente das vivências do autor enquanto trabalhava diretamente com o curso em estudo, das leituras dos Planos de Curso e do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFB, além das leituras realizadas para a elaboração do referencial teórico deste estudo.

entre as teorias pedagógicas de que é preciso contextualizar, articular informações, promover relações e conexões para que aconteça aprendizagem...”.

Como processar informações e como transformar informações em atitudes? ... Esta é a questão central para a educação contemporânea e para educação do campo, numa perspectiva de atender aos anseios dos agentes sociais do campo, na educação profissional e tecnológica.

Assim sendo, este curso que tem como principal elemento o compromisso com a formação integral para a promoção do ser humano comprometido com o desenvolvimento de suas comunidades como também da região onde estão inseridos, e principalmente o compromisso com os arranjos locais e regionais. As práticas sociais ideológicas que fundamenta e que orientam as ações educativas nascem da consideração dos agentes sociais do meio rural como ponto central e convergente da realidade que o rodeia. Assim objetiva juntar forças sociais no meio rural em vista de desenvolver uma educação o mais integral possível da pessoa - formar indivíduos que se sintam capazes de encontrar em si e em sua comunidade as forças necessárias para o engajamento em mudanças políticas, sociais, técnicas e econômicas.

Este Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância foi pensado para atender aos povos do campo na Superintendência Regional SR-28 específica e trabalhar uma educação onde se tenha o máximo de participação, envolvendo a família para que assuma junto à escola seu papel de verdadeira educadora, e principalmente de formadora de opinião, uma educação partindo sempre da experiência vivida pelo aluno para que ele não se desligue do seu meio, facilitando a compreensão e, sobretudo despertando-o para analisar e refletir sua realidade. Destarte, deve necessariamente operar a integralidade da vida com a Escola, o projeto político pedagógico deixa de ser responsabilidade única da escola e passa a ser

comungado por vários agentes comprometidos com o desenvolvimento da região, nos aspectos social, técnico, político e econômico do seu meio.

Assim, tomar-se a decisão de realizar um Curso de forma concomitante e subsequente ao mesmo tempo, deve-se às especificidades metodológicas do Curso, do público a ser beneficiado e do sistema educacional do qual provêm. Grande parte das escolas do campo está em péssimas condições estruturais e pedagógicas, têm grandes problemas com distorções idade/série, o que resulta em uma alta taxa de evasão. Desta forma, tem-se um público diferenciado, por vários motivos, que incluem áreas rurais isoladas, sem escolas, problemas de transporte público ou escolar, ocasionam dificuldades em conclusão dos estudos, seja em níveis fundamental ou médio.

De acordo com Nascimento (2004), a Pedagogia da Alternância é aquela que tem centralidade no processo de ensino e aprendizagem em espaços diferenciados e alternados, tais como o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando/a partilha os diversos saberes que possui com os outros atores/as e reflete-se sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais.

A Educação que é fundamentada pela Pedagogia de Alternância Regular de Períodos de Estudos considera que a formação no meio rural, para ser completa, depende das experiências vividas na escola, na família e na comunidade. A Pedagogia da Alternância Regular de Períodos de Estudos estabelece uma relação entre o meio em que vive o aluno - familiar e comunitário - e a escola.

Assim recorreremos a um projeto político pedagógico já consolidado e aceite por uma dada comunidade para reforçar a questão do tripé da pedagógica da alternância, como princípio educativo que é:

esse princípio educativo que concilia escola, vida e trabalho, consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na escola e na família, permitindo o descobrimento da vida pela reflexão. Esse ritmo alternado rege toda a estrutura da escola, buscando a conciliação entre a escola e o fazer, permitindo ao jovem não desligar-se da família. A Escola é o lugar privilegiado para a escuta e reflexão dos problemas que o jovem vive em seu meio. Por um lado, receptora dos problemas e, por outro, propulsora da ação refletida. (AREFASE - Plano de Formação do Ensino Fundamental, 2012, p.7).

De acordo com os preceitos da EFAORI (2005), o aluno deve ser sujeito ativo no processo educacional, e ainda mais nos processos desenvolvidos pela pedagogia da alternância, assumindo uma dinâmica que permita a utilização de instrumentos metodológicos específicos. Estes instrumentos e a pedagogia da alternância podem captar as indagações e problematizações provindas da realidade de sua vida familiar e comunitária, levando-as para a escola, para um fortalecimento das aprendizagens coletivas, coloca-as em comum, compara-as com os demais colegas, analisa-as interpretando-as e as generaliza, fazendo o confronto de informações e principalmente da diversidade para estabelecer uma interlocução entre as vivências, considerando assim que a pessoa se educa e forma mais pelas situações vividas do que apenas pelas tarefas que efetiva nos momentos escolares.

Com esse sistema de ensino nos leva a pensar e refletir sobre a tomada de decisão; assim o jovem busca perspectivas, avalia o seu fazer cotidiano, estimulando a tomada de posições pessoais. Essa trajetória de idas e vindas sucessivas torna o aluno o ator principal do projeto educativo e os demais agentes envolvidos - famílias, comunidades - participantes

ativos de seu processo de formação, fazendo valer o princípio de que a vida é o eixo central da aprendizagem, o ponto de partida e chegada da formação.

Diante disso, essas ações possibilitadas pela descontinuidade de atividades e situações vividas pelo aluno, a pedagogia de alternância, rompem com a dicotomia entre: teoria e prática; saber popular e saber intelectual; escola e meio e com a visão errônea da aprendizagem, onde os processos devem ser fragmentados e de forma não sistematizada. Proporciona um processo dinâmico de aprendizagem, pois o jovem nesse eixo entre família e escola encontra o ambiente propício para a sua aprendizagem de forma organizada e sistematizada. Por um lado, permanecendo no meio, mantém o vínculo afetivo com sua família e comunidade e continua desenvolvendo as atividades sócio-profissionais-culturais no meio em que vive e, por outro, o afastamento do meio possibilita-lhe refletir sobre o mesmo e adquirir novos conhecimentos técnico-práticos para a sua ação em sua propriedade e principalmente na comunidade na qual está inserido. Trata-se de uma ação que o jovem assume livre e consciente, numa atitude filosófica de desvendar a realidade, como ser pesquisador, investigador e questionador para que, num futuro próximo, possa tornar-se um agente mobilizador e provocador da sociedade.

A Pedagogia de Alternância trabalha com vista à dignidade da pessoa como sujeito, levando em conta a totalidade da pessoa como indivíduo e o que ela representa na sua história e no seu contexto social. Este modelo de Educação do Campo atende os jovens camponeses e utiliza uma pedagogia específica. Nessa pedagogia o aluno participa de atividades formais e sistematizadas do espaço escolar de 8 a 15 dias, em regime de internato, e, sucessivamente, volta para sua família e comunidade camponesa, por 20 a 45 dias intercalados, onde realiza as atividades próprias do meio agrícola, trocas de experiências e associação do saber científico com o popular, de forma que os dois ambientes favoreçam a construção do conhecimento.

A Pedagogia de Alternância diferencia-se das demais pedagogias, pois favorece que a família, a comunidade, as organizações populares e os órgãos governamentais participem da formação integral dos alunos. No município de Pe. Bernardo encontra-se em implantação a Escola Família Agrícola - Pe. Bernardo, um projeto de educação do campo para o campo, com uma pedagogia própria, para um público específico: os assentados da Reforma Agrária e comunidades do campo em geral, envolvendo mais de 480 famílias.

A efetivação da formação de quadros técnicos comprometidos e que visam o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais ao qual pertencem é de suma importância para o alcance da dignidade de vida no campo, por parte de seus agentes sociais do campo. A materialização da perspectiva pedagógica, trans-inter-multidisciplinar, ecológica e humana da extensão rural é um dos maiores desafios para os profissionais e os agricultores familiares, e é por isso, que as ações desenvolvidas neste curso, pretendem que as pessoas envolvidas sejam antes de qualquer coisa, felizes. Esses desafios originam-se das concepções subjacentes ao surgimento da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), a lógica tecnicista e economicista materializada em currículos conservadores e construídos para atender uma lógica de desenvolvimento econômico consubstanciados nos pacotes tecnológicos implementados a partir da Revolução Verde, bem como o processo histórico de exclusão das classes populares do campo dos debates e propostas de desenvolvimento para o meio rural. Será preciso aprofundar a construção de contra hegemonia e de parcerias estratégicas para que, assim, a Educação do Campo e a Educação Ambiental possam avançar no sentido de uma Extensão Rural comprometida com as transformações sociais.

Valorizar e provocar o debate sobre processos que tenham a autonomia do sujeito e a construção coletiva do conhecimento são o ponto principal deste projeto, privilegiando a prática, a experiência e o saber acumulados ou, de outra forma, surgem processos formativos focados na Ecologia Humana, no Desenvolvimento Sustentável, no mercado solidário, no

consumo responsável, questionando o tipo de desenvolvimento, visivelmente voltado para prática de produção não sustentável, que utiliza volumes assustadores de agrotóxicos. Dito de outra forma, a ação da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) deveria ser uma ação político pedagógica que possibilitasse a construção de processos educativos comprometidos com a formação de sujeitos autônomos e não heterônomos, como parece ocorrer, e será como estão acontecendo a formação no IFB-CPLA? E principalmente como aconteceu essa formação numa perspectiva da construção humana, dos alunos do PRONERA – IFB-CPLA?

Em diagnóstico participativo elaborado pela equipe do Núcleo de Estudos Agrários da UnB, como parte das atividades para implantação da Escola Família Agrícola Pe. Bernardo, verificou-se que 40% dos assentados ainda não são autossuficientes na produção alimentar, tendo que adquirir alimentos em estabelecimentos comerciais, na maioria localizada em áreas urbanas, aos arredores da cidade de Pe. Bernardo. Constatou-se que uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores rurais para conseguir viabilizar seus lotes é exatamente a baixa capacitação e escolarização, aliada a uma profunda ausência de assistência técnica para acompanhar e viabilizar a organização da produção. Assim o Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância, oferecido pelo IFB-CPLA, veio como possibilidade de atender aos anseios e as necessidades de formação técnica para essa população.

As características da produção, de organização e de recursos naturais presentes nas comunidades rurais são determinantes para a consolidação de meios de vida sustentável das famílias agricultoras e dos assentamentos da Reforma Agrária. Dessa forma, as atividades agrícolas numa perspectiva da Agroecologia podem favorecer o desenvolvimento endógeno das comunidades assentadas, para que alcancem um grau de produtividade que lhes permita alimentar suas famílias com qualidade e, ainda, obter um excedente para comercialização

dos produtos, seja em feiras de produtores rurais, ou para a revenda de outros comerciantes. As recentes exigências do mercado consumidor por uma melhor qualidade dos alimentos, passa pela produção agroecológica, onde se aliam tecnologias e redução ou até extinção de insumos químicos na produção agropecuária para o desenvolvimento sustentável, com ênfase social e ecológica.

Então, é com base na realidade desta região, que consideramos de fundamental importância incentivar a formação técnico-profissional dos jovens e adultos, como alternativa concreta para possibilitar sua permanência no campo de modo sustentável e, além disso, para atender as necessidades da região. A formação oportuniza a permanência dos jovens e dos adultos na atividade agrícola orientando tecnicamente às famílias do seu assentamento e assentamentos próximos, contribuindo para a promoção do desenvolvimento equilibrado da região.

A possibilidade de formação colocada para os jovens e adultos dos assentamentos, a partir de sua inserção produtiva no campo, reforçam a importância do acesso à educação profissional e tecnológica, para contenção do êxodo rural e para a criação das possibilidades de um novo modelo de desenvolvimento, pautado na sustentabilidade e em aspectos agroecológico. A oferta de um Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária com ênfase em Agroecologia a partir da primeira turma (2007/2008) tem potencializado ações em andamento em sete assentamentos envolvidos na implantação da Escola Família Agrícola, podendo abranger outros assentados no município de Padre Bernardo/GO e nos municípios do território Águas Emendadas.

Para Gutiérrez (1992, citado por Gadotti, 1998, p. 2),

parece impossível construir um desenvolvimento sustentável sem uma educação para o desenvolvimento sustentável. Para ele, o desenvolvimento sustentável requer quatro

condições básicas: Ele deve ser: a) economicamente factível; b) ecologicamente apropriado; c) socialmente justo; e d) culturalmente equitativo, respeitoso e sem discriminação de gênero. (Gutiérrez, 1992, citado por Gadotti, 1998, p. 2).

A formação de Técnicos em Agropecuária numa perspectiva da sustentabilidade se pauta na emergência de um mercado desafiante ainda mais promissor para o Centro-Oeste Brasileiro. O crescimento da atividade agroindustrial na SR-28 e no Território de Águas Emendadas traz como base de sustentação a produção e captação de matérias-primas, que desencadeiam todo um processo de aumento da produção e da produtividade agrícola e zootécnica. Evidentemente, a expectativa de empregabilidade no setor não se reduz ao empreguismo, mas principalmente no nosso caso ao empreendedorismo, associativismo e solidariedade, onde se situa grande parte dos postos ocupacionais no setor. Na região de abrangência da Associação Mantenedora Escola Família Agrícola, doravante AMEFA Pe. Bernardo destaca-se a agricultura familiar. Assim a oferta de um Curso Técnico em Agropecuária está diretamente ligada às demandas de mercado e às prospecções de aproveitamento dos profissionais “do campo” os quais, oriundos de um processo de formação baseada em competências, estarão aptos a fazer frente à demanda gerada e estimulada pelos arranjos e cadeias produtivas do setor numa perspectiva do local para o regional.

Sendo assim, tentando potencializar as ações sustentáveis nas áreas de reforma agrária na SR-28 e no território de Águas emendadas, foi efetivado o Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária em Regime de Alternância para assentados da Reforma Agrária do município de Padre Bernardo-GO e do território Águas Emendado.

5.1.1. O Plano de Curso⁷

O Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância obedece ao disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; no Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997; na Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997; na Portaria MEC nº 1.005, de 10 de setembro de 1997; no Parecer CNE/CEB nº 17/97, de 03 de dezembro de 1997, no Parecer nº 16/99, de 5 de outubro de 1999; na Resolução CNE/CEB nº 04/99 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

A organização curricular do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância tem como características principais:

- ✓ Atendimento às demandas dos cidadãos do campo, do mercado e da sociedade;
- ✓ Conciliação das demandas identificadas com a vocação, a capacidade institucional e os objetivos do Instituto Federal de Brasília e do *Campus Planaltina*;
- ✓ Estrutura curricular que evidencie as competências gerais relacionados ao perfil do Curso Técnico dentro do eixo tecnológico Recursos Naturais conforme Catálogo de Cursos Técnicos;
- ✓ Articulação modular das competências.

Assim, para o desenvolvimento deste curso, foram utilizados diversos instrumentos que facilitavam e auxiliavam o processo recíproco de aprendizagem entre os agentes atuantes neste processo. São eles:

O Itinerário Formativo – Tempo escola/Tempo comunidade, o trabalho de ensino-aprendizagem foi desenvolvido sob orientação dos professores e dos técnicos através de

⁷ Todo esse ponto são análises e reflexões que resultaram principalmente das vivências do autor enquanto trabalhava diretamente com o curso em estudo, das leituras dos Planos de Curso, do Regulamento do Ensino Técnico (RET), e dos momentos de reuniões colegiadas para a discussão e elaboração deste curso com as comunidades.

planos de ensino com a participação dos estudantes. No período complementar de Tempo Comunidade, temos as seguintes atividades e instrumentos pedagógicos:

O *Plano de Estudo*: é um questionário elaborado na Escola, relacionado ao tema gerador do tempo escola (elaborado no plano de formação), com questões formuladas pelos (as) alunos (as), orientados pelos professores (as), respondido na fase domiciliar pelas famílias e pessoas da comunidade.

O *Caderno da Realidade*: é o caderno que o (a) aluno (a) registra todas as atividades realizadas no tempo escola e no tempo comunidade de forma sintética.

A *Visita às Famílias e as Comunidades*: os (as) professores (as) visitam as famílias dos (as) alunos (as) com objetivos de: 1) verificar os trabalhos técnicos (plantações, criações, geração de renda, etc.); 2) observar a realidade sócio familiar (moradia, local e condições de trabalho, condições higiênicas e outros aspectos da vida social do grupo familiar); 3) conhecer os aspectos culturais (costumes, vestuário, linguagem, religiosidade outras manifestações do povo camponês; 4) avaliar com a família o processo educativo da escola e o crescimento pessoal e social do (a) aluno (a). É um momento de trocas de ideias sobre questões sócio pedagógicas;

Os *Cursos*: são atividades extraclasse necessárias para o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na escola.

A *Atividade Retorno*: o Plano de Estudo pesquisado, debatido e sistematizado, deverá preparar o (a) aluno (a) para fazer interferências no meio sócio profissional: material escrito para a comunidade, palestra, demonstrações práticas, teatro, engajamento na comunidade, transformações pessoais, dentre outras;

O *Projeto Pessoal*: durante o curso o (a) aluno deverá realizar um projeto de vida, onde demonstre suas intenções e reflexões de continuidade dos estudos ou não, para fim de

adquirir conhecimentos que favoreçam a iniciação à pesquisa, no que tange as habilidades na elaboração de texto, como sua predisposição em iniciar um trabalho, com perspectivas de uma vida melhor.

Os *Seminários Integradores TE-TC e TC-TE*: sempre no início (primeiro dia) e no final (último dia) de cada etapa de tempo escola (TE) ocorre o seminário integrador. Estes seminários se desenvolvem da seguinte forma:

O *Seminário Integrador Tempo-Comunidade – Tempo-Escola*: primeiro momento de encontro pedagógico. Ocorre na chegada dos estudantes do tempo comunidade, iniciando a etapa de tempo escola. Este seminário tem o objetivo de dar espaço aos estudantes, divididos por região e proximidade de assentamentos e municípios, para que possam repercutir de forma breve como foi o encaminhamento das atividades coletivas e individuais passadas pelos professores e seus respectivos componentes curriculares.

O *Seminário Integrador Tempo-Escola – Tempo-Comunidade*: último momento pedagógico da etapa de TE antes do retorno dos estudantes aos assentamentos e comunidades rurais.

Grupos de Organicidade: são grupos de estudantes divididos aleatoriamente para contribuir na organização interna no que diz respeito a todos os processos políticos pedagógicos que acontecem no período do tempo escola.

Setores de Trabalho: são instâncias de organização estudantil onde cada grupo se responsabiliza por um setor vinculado a atividades específicas integrando os processos educativos aos do trabalho. Desta forma, busca-se integrar de forma holística o estudante a vida do curso, em todos os processos, responsabilizando-os também pela organização de tudo que gere demanda durante as etapas de tempo escola. Os setores de trabalho são os seguintes: Setor de Comunicação: se responsabiliza pelas demandas de comunicação interna

dos estudantes do curso, divulgação de atividades, informações gerais, reivindicações, podendo utilizar qualquer instrumento ou linguagem como: teatro, panfletos, música, arte e etc. Setor de Saúde: se responsabiliza em acompanhar e informar a coordenação do curso sobre possíveis demandas ou problemas que possam ter relacionados a saúde dos estudantes do curso, bem como solicitação de algum remédio (naturais ou convencionais) ou informar sobre algum caso que demande uma atenção maior, encaminhamento ao hospital ou centro de saúde; Setor de Cultura: se responsabiliza pelas articulações e organizações (internas ou externas) de atividades ou momentos culturais durante as etapas de tempo escola. Setor de Animação: antes dos momentos das aulas ou de alguma atividade de trabalho, este setor pode contribuir com momentos lúdicos, atividades corporais, dinâmicas e/ou brincadeiras para ajudar no melhor aproveitamento das atividades do dia. Setor de Esporte: se responsabiliza por pensar e organizar atividades esportivas que serão realizadas em espaços pré-determinados durante o cronograma da semana.

Comissão Política Pedagógica (CPP): nos finais das etapas de tempo escola acontece uma reunião de avaliação da fase escolar, onde representantes dos grupos de organicidade e dos setores de trabalho junto aos professores presentes avaliam oralmente ou por escrito a fase nos aspectos pedagógicos, relações interpessoais, trabalhos práticos, alimentação, questões políticas entre outros pontos da fase de tempo escola.

Dividem-se da seguinte maneira: Tempo Abertura: responsável pela abertura das atividades do dia. O grupo de organicidade indicado para coordenar o dia se responsabiliza pela organização do tempo abertura, podendo realizar uma mística, leituras de poesias, poemas, danças, ou qualquer forma de expressão, sempre vinculadas às questões que contribuam com o fortalecimento das concepções que norteiam o curso, como a Reforma Agrária, a Educação do Campo, a Agroecologia, a Educação Popular, os Movimentos Sociais e sindicais, a luta pela terra e etc. Tempo Estudo: segundo momento do dia. Tem

como objetivo conceder um espaço de uma hora e vinte minutos para estudos dos textos, individual ou coletivo, realização de qualquer atividade que diz respeito aos componentes curriculares desenvolvidos na semana de TE; Tempo Aula: o tempo aula é o momento em que os estudantes participam das atividades em sala de aula, sempre coordenada pelos professores dos componentes curriculares escalados para a semana. Este tempo dura cerca de sete horas; Tempo Trabalho: este momento é destinado para que os estudantes, após o almoço, se dediquem em trabalhos diversos de organização e limpeza dos espaços que ocupam. Geralmente a divisão destas tarefas é feita e coordenada pelos próprios estudantes com apoio dos monitores. Este tempo acontece entre as 13hs e 14hs.

5.2. Perfil de Regionalização dos Estudantes do curso

A tabela abaixo traz à tona a regionalização dos estudantes, nos possibilitando enxergar a localização dos mesmos numa tabela espacial que retrata a quantidade de participantes no Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância para assentados da Reforma Agrária na SR-28 do INCRA, por intermédio de Termo de Cooperação Técnica entre IFB e INCRA.

TABELA 1 – REGIONALIZAÇÃO DOS ESTUDANTES POR CIDADE, QUANTITATIVO DE ALUNOS E RESPECTIVOS ASSENTAMENTOS

Assentamento		Cidade
Vereda I	5	Padre Bernardo
Vereda II	3	
Colônia I	2	
Colônia II	3	
Santa Helena	2	
Boa Vista	2	
Santa Felicidade	1	Cocalzinho
Contagem	1	Sobradinho II
Pequeno Wiliam	1	Planaltina DF
Itaúna I	4	Planaltina de Goiás
Itaúna II	2	

Flor da Serra	5	Água Fria
Sonho Realizado	1	
Cigano	1	
Nova Jerusalém	2	
Terra Conquistada	2	
Vale da Esperança	2	Formosa
Barra Verde	1	

Fonte: Construção do Autor com dados recolhidos das Fichas de Matrícula dos Estudantes

Essa tabela nos mostra também que temos envolvidos estudantes de dois estados brasileiros, sendo o Distrito Federal que é representado por 2 estudantes, 1 da região administrativa de Sobradinho II e o outro da região administrativa de Planaltina. Os demais estudantes são todos oriundos do Estado de Goiás, compreendido pelas cidades de Padre Bernardo (17 estudantes); Cocalzinho (1 estudante); Planaltina de Goiás (6 estudantes); Água Fria (11 estudantes); e Formosa (3 estudantes).

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR NÍVEL OU MODALIDADE DE ENSINO E SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO NA REGIONALIZAÇÃO DOS ESTUDANTES

Localidade	Área	Total	Níveis de Instrução				
			A	B	C	D	E
Brasil	Urbano	84,88%	38,86%	15,34%	22,04%	8,11%	0,53%
	Rural	15,12%	11,39%	2,06%	1,41%	0,20%	0,07%
Distrito Federal	Urbano	96,61%	32,91%	16,24%	29,42%	17,41%	0,63%
	Rural	3,39%	1,99%	0,58%	0,66%	0,15%	0,01%
Goiás	Urbano	90,29%	42,67%	16,64%	22,82%	7,57%	0,59%
	Rural	9,71%	6,95%	1,51%	1,02%	0,18%	0,05%
Planaltina	Urbano	94,95%	54,93%	16,23%	20,89%	2,70%	0,20%
	Rural	5,05%	3,82%	0,74%	0,43%	0,06%	-----
Formosa	Urbano	91,77%	42,91%	16,03%	24,13%	8,42%	0,28%
	Rural	8,23%	5,80%	1,39%	0,72%	0,22%	0,10%
Cocalzinho	Urbano	37,71%	23,38%	5,67%	7,03%	1,51%	0,12%
	Rural	62,29%	39,57%	13,83%	7,66%	1,04%	0,19%
Água Fria	Urbano	41,48%	25,18%	5,90%	8,87%	1,39%	0,14%
	Rural	58,52%	40,83	8,52%	8,26%	0,90%	-----
Padre Bernardo	Urbano	40,55%	24,56%	6,53%	7,98%	1,43%	0,05%
	Rural	59,45%	41,26%	9,65%	7,58%	0,18%	0,17%

Fonte: Construção do Autor, com base de dados do IBGE, Censo 2010.

A = Sem instrução e fundamental incompleto
B = Fundamental completo e médio incompleto
C = Médio completo e superior incompleto
D = Superior completo

E = Não determinado

Essa tabela nos traz uma comparação entre as localidades em nível de país (Brasil), estado (Goiás) e cidades onde moram os alunos do curso estudado nesse trabalho (Distrito Federal, Planaltina de Goiás, Formosa, Cocalzinho de Goiás, Água Fria de Goiás e Padre Bernardo). Após analisá-la, vale tecer algumas reflexões.

Podemos observar que a grande maioria da população brasileira em idade escolar (84,88%) reside em área urbana, o que indica que uma minoria dos estudantes brasileiros reside no campo, representando apenas 15,12%. Além disso, a maioria dessa população do campo, não tem instrução ou possuem o ensino fundamental incompleto, demonstrando que as políticas de educação podem não estar atendendo esta população.

Por outro lado, a maioria da população urbana (46,02%) possui o ensino fundamental completo. No entanto, a minoria dessa mesma população (30,68%) possui o ensino médio completo, nível que hoje no Brasil é considerado básico.

No entanto, em algumas cidades desses alunos (Padre Bernardo, Água Fria e Cocalzinho), a população rural supera a urbana em relação à quantidade. Porém, em relação ao nível de instrução, essa diferença vai diminuindo até virar completamente em alguns níveis. Nas outras duas cidades (Formosa e Planaltina de Goiás), a urbana supera a rural em quantidade e em todos os níveis de instrução. Isso nos faz compreender que o acesso à educação é maior e dura mais tempo para os estudantes da área urbana, com raras exceções.

Nesse contexto que mostra a triste realidade do acesso à educação dos povos do campo, perguntamo-nos sobre como estão sendo elaboradas e desenvolvidas as atuais políticas de Educação do Campo, questões centrais que, como já dissemos antes, nos propomos estudar e cujos resultados que se seguem pretendem clarificar.

5.3. Resultados e Discussões

5.3.1. Formação acadêmica e atuação

Entre os alunos, verificamos que a grande maioria, dez (71,43%) possuía o Ensino Médio completo quando se matriculou no curso; outros três alunos (21,43%) tinham o Ensino Médio incompleto e apenas um aluno (7,14%) estava cursando o Ensino Superior. Vale lembrar que o curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância era um curso concomitante e subsequente, como explicado anteriormente. Dos quatorze alunos, todos já haviam estudado em escolas vinculadas ao campo, sendo que dois (14,29%) estudaram de seis a nove anos; cinco (35,71%) estudaram de três a seis anos; e sete (50%) estudaram por menos de três anos. Desses alunos, seis (42,86%) moram no campo de seis a dezasseis anos; cinco (35,71%) há mais de dezasseis anos; e três alunos (21,43%) moram no campo há até oito anos. Percebemos, com isso, que os alunos desse curso tinham, em sua formação, condições para realizar o que era previsto no regime de alternância: num período, a aprendizagem teórica e, no outro, a aplicação prática em suas atividades diárias.

Além disso, em outras duas questões, perguntámos sobre a produção e comercialização dos produtos e se o curso em questão contribuiu para o aperfeiçoamento prático dessas atividades em seus assentamentos. Na primeira questão, percebemos que dez alunos (71,43%) direcionam suas produções para a comercialização e a subsistência; dois alunos (14,29%) direcionam a produção apenas para a subsistência; apenas um aluno (7,14%) não produz; e um aluno (7,14%) não respondeu. Na segunda questão, oito alunos (57,14%) acham que o curso contribuiu para o aperfeiçoamento da produção de maneira satisfatória, com melhora da qualidade de produção; quatro alunos (28,57%) acham que o curso contribuiu superficialmente, com poucas melhorias; e dois alunos (14,29%) acham que o curso contribuiu satisfatoriamente, melhorando a qualidade de vida no campo. Sendo assim, a Pedagogia da Alternância desenvolvida no curso não atingiu seu objetivo, já que

apenas dois alunos dizem que ela contribuiu para melhorar a qualidade de vida no campo. Dessa maneira o tipo de alternância desenvolvido foi a alternância justapositiva, ao contrário do que havia sido planejado, que era a alternância integrativa. Tais conceitos foram retratados anteriormente no capítulo dois desse estudo.

Apesar disso, a maioria dos alunos, oito, (57,15%) considera como satisfatória a experiência vivida no IFB-CPLA; cinco alunos (35,71%) consideram essa experiência plenamente satisfatória; e apenas um aluno (7,14%) considera a experiência insatisfatória. E isso nos faz entender porque treze alunos (92,86%) acreditam ser possível implementar ou ampliar propostas de Educação do Campo no IFB-CPLA, com a perspectiva de aumentar as possibilidades de formação para o espaço do campo na SR-28; e apenas um aluno (7,14%) não acredita nessa possibilidade. Ora, se eles acreditam na ampliação dessas propostas, significa que o que eles vivenciaram foi satisfatório para os mesmos.

Referenciando os estudos de Sousa Santos (2007), quando tratamos sobre as experiências sociais é importante frisar a necessidade de aceitar a diversidade e principalmente a heterogeneidade, abrindo espaços para a construção e enraizamento dos processos sociais, sem desperdiçar as experiências.

Por outro lado, no que se refere à formação acadêmica e atuação dos professores, entre os dezoito, dez (55,55%) possuem bacharelado; seis (33,33%) possuem licenciatura plena; um (5,56%) possui licenciatura e bacharelado; e um (5,56%) é tecnólogo e bacharel. Desses professores, dez (55,55%) são mestres; sete (38,89%) são doutores; e um (5,55%) é especialista. Percebemos aí um problema na formação dos professores pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), obrigatoriamente todos os professores precisam de uma licenciatura para lecionarem. Entretanto, na Educação Profissional e Tecnológica existem mecanismos legais para que bacharéis ou tecnólogos atuem como professores, mesmo sem terem formação pedagógica específica que os habilite

para a docência e da qual resulta, por sua vez, tendo em conta literatura da especialidade, uma parte considerável da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Existe aí um percalço na política da Educação Profissional e Tecnológica. Uma possível solução para tal problema seria a obrigatoriedade de todos os professores não licenciados que ingressarem na carreira da Educação Profissional e Tecnológica serem envolvidos num processo formativo voltado para essa lacuna em sua formação inicial.

Além disso, quatro professores (22,23%) atuam como docentes na área da Educação do Campo há menos de cinco anos; sete (38,89%) atuam de cinco a dez anos na Educação do Campo; dois (11,11%) atuam de dez e quinze anos; três (16,67%) atuam de quinze a vinte anos; um (5,55%) de vinte a vinte e cinco anos; e um (5,55%) entre quarenta e quarenta e cinco anos. Desses, a maioria, onze (61,12%) atuam de cinco a dez anos como professores; três (16,67%) atuam de dez a quinze anos; dois (11,11%) atuam de quinze a vinte anos; um (5,55%) atua de vinte a vinte e cinco anos; e um (5,55%) atua de quarenta a quarenta e cinco anos. Além disso, a maioria, dez professores (55,55%) atuam de cinco a dez anos no IFB-CPLA; cinco (27,79%) atuam há menos de cinco anos; um (5,55%) atua de quinze e vinte anos; um (5,55%) atua de vinte a vinte e cinco anos; um (5,55%) atua de quarenta a quarenta e cinco anos no IFB-CPLA. Ou seja, todos os professores pesquisados possuem um mínimo de experiência docente na Educação do Campo ou Rural.

No que se refere ao conhecimento relacionado à Educação do Campo, onze professores (61,11%) acreditam que não lhes foi proporcionado, durante sua formação acadêmica, aprender a adequar os métodos de ensino e a fazer adaptações curriculares de acordo com as vertentes trabalhadas na Educação do Campo; quatro (22,22%) acreditam que isso lhes foi proporcionado de forma superficial; e outros três professores (16,67%) acreditam que isso foi proporcionado satisfatoriamente.

Além disso, a maioria dos professores, sete (38,89%), afirmou que necessita melhorar os conhecimentos que possui na área da Educação do Campo que vise à formação humana necessária aos povos do campo; seis (33,33%) acreditam que possuem parte desses conhecimentos; e cinco professores (27,78%) acreditam que possuem tais conhecimentos. Quando foram questionados se possuem conhecimentos suficientes para o trabalho diversificado com a Educação do Campo, os professores ficaram extremamente divididos, pois a metade (50%) afirmou que possui conhecimentos suficientes e outros (50%) afirmaram que não possuem conhecimentos suficientes. Além disso, oito professores (44,44%) se sentem seguros, mas pouco à vontade com seus conhecimentos acadêmicos para selecionar recursos educativos a fim de proporcionar um melhor aprendizado a alunos com as especificidades do campo; sete (38,89%) se sentem seguros e muito à vontade; e três professores (16,67%) afirmaram não se sentirem seguros para isso.

Com essas quatro questões, percebemos que a maioria dos professores pesquisados, além de não terem tido uma formação inicial que contemplasse a Educação do Campo e suas especificidades, também reconhecem que precisam melhorar seus conhecimentos nessa área. Entretanto, é interessante notar que, mesmo assim, quinze professores (83,33%) se sentem seguros para atuar nessa área. Ou seja, tal segurança pode estar baseada apenas no conhecimento científico de seus conteúdos disciplinares, deixando de lado, as questões pedagógicas e metodológicas essenciais para a Educação do Campo.

Por outro lado, dez professores (55,55%) afirmam que sua formação continuada é apoiada pelo IFB-CPLA, mas poderia melhorar; seis (33,34%) afirmam que não; e apenas dois (11,11%) dizem que sim, são apoiados significativamente. Além disso, dez professores (55,55%), um pouco mais da metade, afirmaram que o IFB-CPLA não lhes proporcionou alguma capacitação com vistas ao trabalho desenvolvido na Educação do Campo; e oito (44,45%), afirmaram que foi lhes proporcionado essa capacitação. Voltamos assim, a um

problema de formação que foi apontado anteriormente e que nos remete para a necessidade de uma formação continuada realizada tanto pela instituição na qual estão inseridos, quanto em ações promovidas por outras instituições educativas e sociais que pensam, planejam e praticam a Educação do Campo em sua complexidade.

No que se refere à formação acadêmica e atuação dos gestores, a maioria, três (60%), possui licenciatura plena e dois (40%), bacharelado. Na formação continuada, três (60%) são mestres e dois (40%) são doutores. Todos eles atuam como gestores educacionais na área da Educação do Campo há menos de cinco anos, sendo que dois (40%) trabalham há menos de cinco anos no IFB-CPLA e três (60%), há mais de cinco anos. A maioria, quatro (80%), afirma que durante o período de formação acadêmica não lhes foi proporcionado conceitos de gestão numa perspectiva de gerir uma escola voltada para a Educação do Campo; e um afirma que lhe foi proporcionado esse conceito, porém de maneira superficial.

Além disso, três (60%) dos gestores afirmam que não possuíam conhecimentos suficientes para o trabalho de gestão voltado para a diversidade que impõe a Educação do Campo e, ainda, que o IFB-CPLA não lhes propiciou nenhuma capacitação com vistas ao trabalho de gestão desenvolvido na Educação do Campo; e dois (40%) afirmam que possuíam tal conhecimento e, ainda, que o IFB-CPLA lhes propiciou alguma capacitação com vistas à Educação do Campo.

Ora, sabendo-se da necessidade de ter uma formação básica para trabalhar com a Educação do Campo e suas especificidades, como os gestores envolvidos no processo assumiram seus cargos sem procurar tais conhecimentos? Como realizar uma gestão de qualidade sem os conhecimentos necessários? Além disso, percebemos a importância de o Instituto Federal de Brasília desenvolver cursos de capacitação para esses gestores buscando garantir gestões que atendam às complexidades do campo de maneira contextualizada, valorizando e respeitando a realidade dos agentes sociais do campo.

5.3.2. Educação do campo e suas especificidades

Com base nas definições obtidas com o levantamento bibliográfico, o aluno da Educação do Campo é o sujeito que participa da construção político-pedagógica de sua escola e, durante o processo escolar, constrói seus conhecimentos valorizando seus saberes, suas experiências e sua cultura. Como diz Arroyo (2003, p. 34) “...são sujeitos de educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e culturas. Sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação”.

Ao analisar as representações dos alunos sobre quem é o aluno do campo, podemos afirmar que a metade dos estudantes pesquisados (quatorze 50%) não sabe quem é o aluno do campo, relacionando-o sempre com as características do aluno rural, como podemos observar em uma das respostas: “são pessoas que moram no campo e querem estudar, aprender as coisas certas, num único propósito de crescimento intelectual e técnico”. No entanto, seis estudantes (42,86%) souberam definir o aluno do campo, como “alunos em busca de novos conhecimentos para agregar valores tanto na sua comunidade como no campo em geral”. Vale ressaltar que dos catorze alunos pesquisados, um não respondeu essa questão. Ora, ao compararmos essas duas questões, percebemos uma contradição entre o “ser do campo” e “saber o conceito de aluno do campo”, pois, apesar de onze alunos (78,57%) se considerarem camponeses, sete (50%) confundem o aluno do campo com um aluno que apenas mora no campo.

Continuamente, ao serem questionados sobre o preconceito, quatro alunos (28,57%) dizem que é comum atitudes de preconceito e discriminação com os alunos que vêm do campo; oito (57,14%) dizem que às vezes acontece esse tipo de atitude; e dois alunos (14,29%) dizem que não é comum esse tipo de atitude.

Seguidamente, perguntámos aos alunos, se eles se consideram camponeses. Segundo Carvalho e Costa,

camponesas são aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos – suas necessidade imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família – mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação. (Carvalho e Costa, 2012, p. 113).

Desses alunos, oito (57,14%) afirmaram que se consideram camponeses, por serem agentes sociais do campo; três (21,43%) afirmaram que sim, por estarem no campo; e três (21,43%) afirmaram que não se consideram camponeses.

No que diz respeito às atitudes discriminatórias, numa outra questão, vale ressaltar que doze alunos (85,71%) presenciaram ou vivenciaram experiências preconceituosas ou segregatórias, devido à especificidade do curso; e outros dois alunos (14,29%) não presenciaram ou viveram experiências desse tipo. Isso nos leva a pensar que o IFB-CPLA não oportunizou momentos de esclarecimentos e conversas para explicar a todos os alunos como era o desenvolvimento do curso de Agropecuária em Regime de Alternância, de suas especificidades e diferenças entre os demais cursos. Entretanto, com as observações realizadas no decorrer do curso, pudemos verificar que houve seminários de integração entre os alunos regulares, toda a comunidade local e os alunos da alternância. Ou seja, as atitudes preconceituosas não se justificam pela falta de informação.

Concordando com as ideias de Gracindo (2006), a história de implantação do sistema econômico de nosso país fomenta a desigualdade e a segregação entre o meio urbano e o rural. Por outro lado, essas desigualdades e crescentes segregações potencializam a discriminação e o preconceito voltados para o povo do campo. Isso provoca uma necessidade

urgente de uma política educacional eficaz voltada para o campo. “É urgente trabalhar com as questões do direito e da igualdade, que têm sido promessas não cumpridas historicamente e que evidenciam a usurpação de direitos, a ampliação das desigualdades e discriminação do campo, dentro do sistema social mais amplo.” (Gracindo, 2006, p.18).

Além disso, ao voltarmos na questão anterior, podemos verificar que alguns alunos não se consideram camponeses, apesar de estarem morando e vivendo do campo. Ora, isso não pode ser uma atitude de preconceito com eles mesmos?

Ainda em relação ao preconceito, seis professores (33,33%) acham que são comuns atitudes de preconceito e discriminação para com os alunos que vêm do campo; dez professores (55,56%) acham que às vezes, aconteceu esse tipo de atitude; e dois professores (11,11%) acham que não aconteceu esse tipo de atitude.

Em relação às respostas dos gestores, percebemos que dois (40%) acreditavam que os alunos regulares tratavam os demais com indiferença, um gestor (20%) acreditava que os alunos em regime de alternância eram tratados com atitudes normais “nunca percebi discriminação, e havia até mais respeito para este grupo, pois alguns alunos se destacavam pela idade e maturidade”, um gestor (20%) afirma que os alunos regulares tiveram atitudes preconceituosas, “apesar de ter tido um curto tempo na implantação do projeto, acompanhei o depoimento de alguns alunos e membros da comunidade que se sentiam discriminados pelos demais alunos e alguns servidores”, um gestor (20%) não respondeu à pergunta, afirmando que no período em que esteve no campus não tinha alunos vigentes na alternância. Entretanto, de acordo com as observações que realizámos, todos os professores e gestores que participaram da pesquisa trabalharam em algum período com estes alunos em regime de alternância.

Vale ressaltar que é mais comum os professores perceberem essas atitudes de preconceito do que os gestores, já que o contato do corpo docente com o discente é mais direto e cotidiano. Essas atitudes também podem estar relacionadas ao fato de os alunos da alternância ficarem menos tempo na escola que os demais que não compreendem a importância e os processos específicos da alternância.

Voltando ao conceito de aluno do campo, a maioria dos docentes (66,67%) não soube definir o aluno do campo, afirmando, por exemplo, que são “todos os estudantes que buscam formação em qualquer área das ciências que têm residência na área rural ou terço”. Apenas seis (33,33%) souberam definir afirmando, por exemplo, que “são sujeitos que têm como materialidades de origem o campo, e que como sujeitos coletivos demandam uma educação que atenda suas realidades, resgatando direitos historicamente não atendidos”, “pessoas que têm o campo como a principal referência de espaço e território em suas vidas”, ou ainda “são os camponeses do Brasil, historicamente marginalizados do acesso ao conhecimento científico produzido pela sociedade ao longo da sua história”.

No que se refere aos gestores, a grande maioria, quatro (80%) não soube caracterizar o aluno do campo, relacionando-o apenas ao trabalhador rural “trabalhadores rurais ou filhos de trabalhadores rurais” ou ao fato de residirem no campo “são os que residem no ambiente rural, em assentamentos, comunidades...”. Sendo assim, dos cinco gestores pesquisados, apenas um (20%) soube representar o aluno do campo, afirmando que “são aqueles que vêm do campo, trazendo suas experiências de vida e de trabalho. Contudo, não se pode esquecer que outros cidadãos podem querer se juntar ao povo do campo”.

Tomando como base as observações realizadas durante o curso, podemos compreender os resultados que afastam os gestores do verdadeiro significado do aluno do campo, pois dentre os cinco gestores pesquisados, apenas um participou diretamente do processo de execução do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância. De

acordo com Gracindo, (2006, p.43), “a participação é condição para a gestão democrática: uma não é possível sem a outra. Assim, concebe-se a gestão democrática como uma ação coletiva, onde os diversos segmentos da escola e da comunidade externa contribuem na delimitação e na implementação das ações educacionais”.

Além disso, apesar de ter sido um curso planejado com os princípios da Educação do Campo, podemos observar, pelas respostas dos professores, que não foi executado seguindo os mesmos princípios, pois grande parte dos professores não compreende o que realmente é o aluno do campo, e isso, por fim, nos faz compreender porque os próprios estudantes, ou melhor, a metade dos estudantes não sabe quem é o aluno do campo.

Ora, lidando o Curso de Agropecuária em Regime de Alternância com o conceito primordial de aluno do campo, por ser em torno dele que se estrutura toda a filosofia da formação, percebe-se que, logo aqui, existe uma falha que não é menor e que poderá ter (veremos adiante) impactos na eficácia do próprio curso. Na verdade, como desenvolver de forma adequada o processo de ensino-aprendizagem dirigido às características dos formandos se não conhecemos a sua verdadeira formação e orientação formativa?

Por outro lado, perguntamos somente aos gestores, o que poderia ser feito para manter a população no campo. Três gestores (60%) acham que as Tecnologias Sociais e os Projetos de Extensão podem contribuir para a permanência dos sujeitos no campo; um gestor (20%) acha que apenas a qualificação pedagógica e profissional desses sujeitos poderia contribuir para sua permanência no campo; e outro gestor (20%) não respondeu. Bem, como gestores, esses sujeitos poderiam ter pensado na construção de uma política institucional ou na criação de um projeto de extensão voltados para os anseios da comunidade do campo e, conseqüentemente, para sua permanência no mesmo.

Como vimos no referencial teórico deste estudo, sabemos que a pedagogia da alternância é uma metodologia essencial para uma Educação do Campo efetiva que integre a escola, a família do educando e toda a comunidade local. Segundo as ideias de Caldart, para que aconteça essa integração,

Podemos olhar e/ou fazer a escola com dois momentos distintos e complementares: o tempo escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores; o tempo comunidade, que é um momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro dessa experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos. (Caldart, 2009, p. 105).

Buscando compreender a relação entre esses tempos e a aprendizagem, numa outra questão voltada apenas aos professores e alunos, questionamos em que medida a relação tempo-escola (TE) e tempo-comunidade (TC) contribuiu nas atividades desenvolvidas na comunidade. Dentre os alunos, nove (64,29%) acham que essa relação TE e TC foi produtiva, pois, “...com os dois tempos TE e TC, se pôde ter conhecimentos diferenciados tanto da teoria quanto da prática. Nota-se latente a evolução do educando no processo, que foi bastante eficaz para desenvolver o TC”; quatro alunos (28,57%) acham que essa relação foi superficial, pois “... raramente era possível contar com o apoio e a compreensão da comunidade, por serem muito individualistas e não presarem a coletividade.”, ou que “no início a escola era mais presente junto aos alunos na comunidade, mas no decorrer do curso acredito que o tempo comunidade deixou um pouco a desejar. Acredito não ter conseguido aplicar tudo que aprendi na comunidade”; e um aluno (7,14%) não respondeu.

Vale ressaltar que oito professores (44,45%) acharam que essa contribuição ocorreu de forma superficial, afirmando que “Não conseguimos atuar de forma eficaz. O tempo

comunidade ficou sem o apoio necessário para os estudantes, o que prejudicou muito a assimilação dos conteúdos do tempo escola. Os docentes não tinham tempo livre o suficiente para o acompanhamento eficaz nas comunidades e a verba de apoio demorou a sair o que dificultou a organização de projetos pedagógicos práticos nas comunidades. A dificuldade de deslocamento dos estudantes para outros assentamentos também prejudicou alguns acompanhamentos práticos organizados nas comunidades dos estudantes. Não conseguimos estar presentes em todas as comunidades com o mesmo empenho e muitos estudantes saíram prejudicados”. Outros seis professores (33,33%) acham que a contribuição foi produtiva, visto que “o acompanhamento na comunidade era um espelho de como a atividade pedagógica do professor é um constante processo de aprendizagem também. Era do tempo comunidade que tínhamos um termômetro de como as atividades proporcionadas eram desenvolvidas. Dessa maneira, tanto os estudantes se forçavam a associar teoria e prática quanto nós, os docentes, a relacioná-las, num constante transitar entre a teoria e a prática”. Dois professores (11,11%) acham que não ocorreu essa contribuição pois, “... o TC foi bastante precário, comprometendo a ideia da alternância de tempos-espacos de aprendizagem” e outros dois (11,11%) não responderam à questão.

Ainda seguindo os princípios da Educação do Campo numa perspectiva da Pedagogia da Alternância, no qual a realidade dos alunos e de suas famílias é fundamental para o processo de construção do conhecimento, perguntámos aos alunos e professores como foram consideradas as questões relacionadas à realidade dos alunos no processo formativo do curso. Para os alunos, onze (78,58%) acham que os professores davam significativa importância, adequando os conteúdos à realidade dos alunos e usando essa realidade para desenvolver os conteúdos. Apenas um aluno (7,14%) acha que a realidade deles não era considerada pelos professores e outro aluno (7,14%) acha que a realidade era considerada em parte, pois “inicialmente a realidade da comunidade eram levadas para as salas, era

pensado projetos para aplicarmos na comunidade, mas foi algo que se deixou a desejar, pois não consegui ver tanto entusiasmo nessa área, pois no nosso “tempo escola” não foi aplicado muita coisa, talvez pela falta de recurso...”. Para os professores, treze (72,22%) acredita que a realidade dos alunos foi considerada por meio do diálogo entre Tempo Comunidade - TC e Tempo Escola - TE, dos diagnósticos, das visitas e dos temas geradores; dois professores (11,11%) acham que a realidade dos alunos foi parcialmente considerada, podendo ter sido mais valorizada; um professor (5,56%) acha que essa realidade não foi considerada; e um (5,56%) não respondeu à questão.

Procurámos também verificar se os participantes entendem os profissionais da Educação do Campo como educadores que planejam e executam o processo de ensino e aprendizagem a partir dos conhecimentos trazidos pelos alunos do campo, valorizando seus saberes, suas experiências e sua cultura.

A maioria dos alunos, oito (57,15%) acredita que os docentes da Educação do Campo no IFB-CPLA são profissionais que educam para o campo, pois acreditam que estes profissionais “são pessoas especializadas na vida do campo e conhecedores dos assuntos que tratam nas respectivas aulas os mesmos nos incentivaram a buscar qualidade de vida no próprio ambiente que vivemos, melhorando-o dia-a-dia”. Nessa mesma linha de raciocínio, a maioria dos alunos que responderam a questão, quatro (28,57%) acredita que os gestores da Educação do Campo no IFB-CPLA são profissionais que planejam a educação para o campo, “são pessoas responsáveis por planejar, analisar...”, apesar de não estarem diretamente inteirados da realidade subjetiva dos agentes sociais do campo, “os gestores deveriam olhar mais de perto as necessidades dos alunos antes de propor um projeto...”.

Na contramão do que afirmam os alunos, a maioria dos gestores participantes, quatro (80%) acredita que o gestor da Educação do Campo é um profissional que planeja a educação sem vinculá-la com a realidade do campo. Por outro lado, concorda com os alunos no que

refere-se à necessidade de contato entre gestores e estudantes. Aponta, por exemplo, que “são todos aqueles que gerem a escola, desde reitor, pró-reitores, diretores gerais, coordenadores de curso. Muitos são gestores da educação embora não façam contato com estudantes”. Além disso, foi perguntado, apenas aos gestores, como eles percebem seus papéis no processo de aprendizagem dos alunos que chegam com experiências práticas do campo, mas que precisam dos conhecimentos teóricos para consolidar sua prática. Três gestores (60%) afirmam que o gestor deve ter um papel agregador, criando “... as condições para ingresso e permanência de estudantes oriundos do campo. Para isso é preciso: criar um plano de apoio ao estudante; ampliar a qualificação e capacitação dos servidores do IFB para que todos (docentes e técnicos) possam atuar no processo educacional; organizar os currículos de forma a tornar possível a permanência e o sucesso dos estudantes ao longo do curso; e ampliar a quantidade de aulas práticas e de tempo na biblioteca para que os alunos possam criar seu próprio método e tempo de estudo”. Outros dois gestores (40%) acham que possuem um papel apenas administrativo, pois “a gestão raramente está associada a apenas uma pessoa. Cabe ao gestor máximo de um Campus manter o Campus em funcionamento e avaliar novos planos em função dos recursos disponíveis. (...)”.

No que se refere ao papel do professor no processo da Educação do Campo, a maioria dos docentes, doze (66,67%) acredita que o professor tem o papel de agregar pedagogicamente todos os saberes trazidos pelos alunos, contribuindo para o processo de construção do conhecimento, visto que “o professor tem que ser um articulador, facilitador, valorizar o conhecimento do aluno, colocar os alunos para aprenderem entre si, conhecerem as experiências uns dos outros”. Os outros (33,33%) acreditam que o papel do professor é apenas o de repassar o conhecimento técnico e pronto sem citar a necessidade de uma construção coletiva baseada nas especificidades do campo.

Sabemos que nossos alunos são seres pensantes que trazem uma bagagem histórica, social e cultural que irá influenciar e contribuir significativamente para o conhecimento construído na escola. Além disso, ao falar sobre a relação entre educador e educando, Freire (1996, p. 23) afirma que

embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, p. 23).

De acordo com Sá e Molina (2012), à escola do campo deve se colocar,

o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana. (Sá e Molina, 2012, p. 325).

Neste ponto, concordantemente, a maioria dos alunos participantes (85,71%) considera o IFB-CPLA uma escola do campo, enquanto que apenas dois alunos (14,29%) não fazem a mesma consideração e não conseguem explicar como o IFB-CPLA poderia tornar-se uma escola do campo. Já ao analisar as respostas dos dezoito professores, percebemos que treze, a sua grande maioria (72,22%), não consideram o IFB-CPLA uma escola do campo. Vale ressaltar que, desses treze, dez acreditam que o IFB-CPLA poderia se tornar uma escola do campo e três professores defenderam que o IFB-CPLA poderia ter a educação do campo como uma das várias modalidades que poderia oferecer, mas não necessariamente como uma escola exclusivamente do campo. Além disso, dentre os que

acreditam que o IFB-CPLA poderia tornar-se uma escola do campo, quatro (30,77%) apontam que, para isso, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo devem ser aplicadas no IFB-CPLA; seis (46,15%) apontam que o IFB-CPLA deve criar políticas internas que contemplem as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo; e três (23,08%) afirmam que o IFB-CPLA deve desenvolver projetos de cooperação técnica com outras instituições.

Diante deste quadro, torna-se necessário lembrarmos o que é uma Escola do Campo. Tal conceito já foi analisado no referencial teórico desse trabalho e não deixa dúvidas de que o IFB-CPLA é uma Escola do Campo. Entretanto, com as respostas dos professores, percebemos que as Diretrizes Operacionais do Campo não são aplicadas no *Campus*. Ora, se eles não consideram a instituição uma Escola do Campo, então não desenvolvem uma Educação do Campo. Dessa maneira, falta a essa instituição a construção participativa de um projeto pedagógico que contemple a identidade do IFB-CPLA e oriente os trabalhos de maneira que se busque uma educação voltada para a realidade do público campestre a que se destina.

Vale ressaltar que esse projeto deve trazer consigo a gênese da Educação do Campo que, segundo Santos (2010), traz três desafios:

Primeiro deles é assegurar o direito ao acesso dos camponeses ao conhecimento, como instrumento político fundamental para a ruptura da sua histórica condição de subordinação frente ao capital. O segundo desafio diz respeito ao direito à diferença. Que os novos sujeitos sejam reconhecidos pelas suas práticas e pelo acúmulo de conhecimentos construído. O terceiro desafio é trabalhar um novo projeto que, no campo da elaboração e da disseminação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, rompa com o paradigma hegemônico do capital na educação. (Santos, 2010, p 38).

Diante dos desafios postos pelos movimentos sociais do campo e suas representatividades, será que o Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância, foi promotor de discussões e principalmente de ações que desenrolou a aplicabilidade dos desafios postos por estes agentes sociais?

É fácil notar que havia vontade, por parte dos estudantes e da maioria dos professores, de alcançar e superar os desafios supracitados, porém não conseguimos enxergar nos gestores o papel articulador necessário para fazer do IFB-CPLA uma instituição que desenvolva projetos voltados para a Educação do Campo, que atendam aos anseios dos movimentos sociais, deixando de lado o jeito capitalista e imediatista de pensar e fazer educação.

Por outro lado, apenas um gestor (20%) não considera o IFB-CPLA como uma escola do campo e acredita que poderia tornar-se uma escola do campo se fossem criados núcleos de ensino mais próximos das comunidades rurais nas quais os alunos estão inseridos. Vale destacar que os demais gestores (80%) acreditam que o IFB-CPLA já é uma escola do campo. Entretanto, ao analisar suas justificativas nessa questão, percebemos contradições no que seria realmente uma escola do campo para esses gestores, pois, de acordo com os mesmos: “o IFB, CPLA atua em educação profissional ofertando o curso técnico em agropecuária há pelo menos 50 anos. Ofertou o curso nesse período, principalmente a trabalhadores rurais ou filhos de trabalhadores rurais” (G4); e “todas as vezes que o IFB dá prioridade para o público do campo no processo seletivo, todas as vezes que abre cursos para este público ou ainda quando faz turmas especiais para atender o povo do campo” (G5). Podemos verificar aqui uma certa divergência, pois num outro momento os gestores deixam dúvida sobre o que é ser um aluno do campo, misturando os significados de aluno do campo e alunos oriundos de áreas rurais. Isso nos leva a pensar que existem incongruências ou até mesmo que eles responderam por responder.

No que se refere à percepção dos alunos em relação à sua participação e/ou mobilização no planejamento e gestão escolar no IFB-CPLA, sete alunos (50%) afirmam que o curso teve um planejamento participativo “os alunos contribuíram com sugestões, participação nas reuniões e até mesmo críticas quando se fez necessário”, quatro alunos (28,57%) afirmam que não participaram do planejamento “não teve nenhuma participação nem mobilização” e três alunos (21,43%) não souberam responder essa questão.

Em relação à participação da comunidade local sob a ótica dos professores, nove professores (50%) apontaram o planejamento e a gestão como não-participativos, já que afirmam, por exemplo, que “o contato do IFB-CPLA com a comunidade se resume às reuniões com os pais a cada bimestre. Reuniões que, ultimamente, são chamadas às vésperas onde ocorre pouca participação devido à pouca mobilização. Geralmente esta participação não é para definição de rumos da instituição. É uma participação passiva apenas para receber o boletim dos estudantes, conversar com os professores e receber alguns informes”; os outros nove professores (50%) afirmam que a participação da comunidade local no planejamento é superficial, já que, segundo eles, existe pouca participação e quando existe, não são ouvidos.

Para a maioria dos gestores (60%), a participação da comunidade local no planejamento e na gestão não ocorreu, situação enfatizada pelo G4 que relata que “existe a previsão da composição do conselho diretor do campus, composto por todos os segmentos da comunidade acadêmica incluindo familiares e sociedade, com o objetivo de auxiliar no planejamento e gestão escolar. Ainda não implementado”. Vale ressaltar o termo “auxiliar” na fala desse gestor que, se considerasse o planejamento participativo, daria uma ênfase na tomada de decisão e não apenas no auxílio. Por outro lado, dois gestores (40%) consideram o planejamento participativo, pois “abria espaço para os estudantes e servidores atuarem nos Conselhos de Classe, nos Conselhos Gestores, no CEPE, no CS, em outras instâncias administrativas”.

De acordo com Libâneo (2015, p. 89) “participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. Se essa participação fosse efetivada poderíamos tentar uma aproximação dos agentes sociais da escola e da comunidade, promovendo a consolidação de uma comunidade escolar participativa voltada a atender os anseios da comunidade local. Vimos também certa convergência entre as respostas dos professores, onde os mesmos dizem que não acontece a participação da comunidade e que quando acontece ela vem de forma superficial, e que os mecanismos para que ocorra essa participação no Instituto Federal de Brasília – Campus Planaltina, não são consolidados, como o Conselho Gestor, o Conselho de Classe, o Conselho Superior, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), entre outros.

5.3.3. A Pedagogia da Alternância e suas consequências

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...”.

Nessa perspectiva, onde a maioria dos alunos aponta que eram tratados com indiferença ou com atitudes preconceituosas por serem assentados da Reforma Agrária, é necessário dizer que o IFB-CPLA precisa urgentemente modificar a forma de atuação nos

projetos e ações a grupos específicos, possibilitando uma integração eficaz desses grupos com os alunos regulares pois, como afirma Munanga (2005),

A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente. [...] a educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-las para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania. (Munanga, 2005, p. 189).

Assim, cabe ao Instituto Federal de Brasília – *Campus Planaltina*, pautar seus trabalhos na perspectiva 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 aceite e reconheça as diversidades.

Analisando as respostas dos docentes sobre essa mesma questão, percebemos que oito professores (44,44%) afirmaram que os alunos regulares tomavam atitudes com 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%) acreditavam 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 essa questão.

Ao verificar os pontos positivos da educação do campo nas ações desenvolvidas pelo IFB-CPLA destacados pelos alunos, percebemos que quatro (28,57%) destacam as relações interpessoais entre os envolvidos e a troca de experiências, outros quatro (28,57%) destacam a eficiência da prática pedagógica, três alunos (21,43%) referem-se à infraestrutura como ponto positivo, um aluno (7,14%) destaca 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 “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%) aponta como ponto negativo fato de que as 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 equipe 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%) apontam a falta de infraestrutura adequada e apoio financeiro, “falta de apoio financeiro”, “falta de verba e infraestrutura de transporte...”, um professor (5,56%) apontou 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 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.

Quando perguntados 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 a 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.

Ao analisar 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 e mais importante etapa que seria de implementar ações nas comunidades no final do processo formativo ocorreram problemas de ordens de gestões 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 são imprescindíveis.

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 trás...”, 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. Antes de analisarmos os dados dessa questão, recorreremos às ideias de Bocayuva e Veiga, que se referem a contra hegemonia como um,

conceito de estratégia político-cultural que procura deslocar o equilíbrio dos aparelhos privados de hegemonia e dos seus intelectuais na direção de um novo projeto político-social. [...] 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. Isso permite compreender a relevância da esfera política dos novos movimentos sociais como a luta dos negros, mulheres, jovens etc. que não aparecem como aspectos derivados diretamente do econômico (Bocayuva; Veiga, 1992, p. 22-23).

Entre os alunos, a metade (50%) acredita que sim 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 de 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%) afirmam 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 essas ações 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”. Essa fala do professor nos remete 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. Entre 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 mesmice 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 saber administrar bem as coisas, pois o nosso curso ficou 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, a maioria expressiva (66,66%) concorda com a continuidade de 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 demandas específicas de atuação pedagógica. Isso exige um certo compromisso que é, sobretudo, político. Em uma escola que por muitos anos se viu voltada a atender as demandas 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 torne-se 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 conscientes para 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).

Perguntamos 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, que contemple as necessidades do campo. Dos quatorze alunos, seis (42,86%) responderam que acham que o IFB-PLA está preparado para receber esses alunos; um (7,14%) acham 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 do projeto; e cinco alunos (5,72%) 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 em sua especificidade, visando o atendimento dos sujeitos do campo segundo suas necessidades, anseios, reivindicações, seu contexto, sua visão de mundo, sua cultura, sua forma de se relacionar com o meio ambiente, com a terra e principalmente com 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 para o seu modo de vida, seu tempo, espaço, história de lutas e intervenções nos projetos sociais gestados em seu meio. Por outro lado, sete alunos (50%) afirmam que lhe foi apresentado um Projeto Político Pedagógico (PPP) ou uma Proposta Pedagógica adequada às especificidades da vida no campo; dois alunos (14,29%) dizem 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%) diz que o PPP não foi apresentado e desconhece o fato de a instituição possuir esse tipo de documento.

Para os professores, quatro (22,22%) acham que o IFB-CPLA trata a Educação do Campo em sua especificidade, visando o atendimento dos sujeitos do campo segundo suas necessidades, anseios, reivindicações, seu contexto, sua visão de mundo, sua cultura, sua forma de se relacionar com o meio ambiente, com a terra e principalmente com seus modos de organização familiar e do trabalho; treze professores (72,22%) acham 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, seu tempo, espaço, história de lutas e intervenções nos projetos sociais gestados 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 à 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 em sua especificidade, visando o atendimento dos sujeitos do campo segundo suas necessidades, anseios, reivindicações, seu contexto, sua visão de mundo, sua cultura, sua forma de se relacionar com o meio ambiente, com a terra e principalmente com seus modos de organização familiar e do trabalho; três gestores (60%) acredita 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, seu tempo, espaço, história de lutas e intervenções nos projetos sociais gestados 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 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 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 equipe 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 engajados 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 “acredita 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?

CAPÍTULO VI : CHEGOU A HORA, COMO PROCEDER? PROPOSTA DE UM PLANO DE INTERVENÇÃO

Diante do que foi analisado com a pesquisa, faz-se imprescindível um plano de intervenção que procure dar voz aos anseios e inquietudes de todos os atores envolvidos no processo de desenvolvimento de um curso voltado para o campo e que tenha a pedagogia da alternância como metodologia principal. Como o curso analisado nesta pesquisa já foi concluído, esta proposta de intervenção pode ser analisada e executada para outros cursos que possam ser planejados com as mesmas intenções do curso estudado nesta pesquisa. Ou seja, essa proposta se dá pelas inquietações dos pesquisados nos momentos de aplicação dos questionários, com vistas a possíveis formas de atuação, para que os próximos cursos sejam aplicados com maior êxito.

6.1. Inquietações analisadas e problemas diagnosticados na pesquisa

Durante a análise dos dados obtidos com a pesquisa, constatamos que alguns aspectos contribuíram para uma fraca execução do curso e para a frustração dos atores envolvidos no processo, principalmente os alunos e docentes.

6.1.1. Aspectos relacionados à formação e capacitação dos professores e gestores

- Insegurança aliada à falta de conhecimento na área de Educação do Campo;
- Ausência de formação continuada incentivada pela instituição da qual fazem parte.

6.1.2. Aspectos relacionados às especificidades da educação do campo desenvolvida no IFB-CPLA

- Atitudes discriminatórias por parte dos alunos que não fazem parte do curso;
- Ausência de uma gestão participativa;
- Ausência de projetos voltados para a permanência dos sujeitos no campo;
- Falta de envolvimento da comunidade como um todo e não apenas das famílias dos alunos;
- Problemas financeiros e logísticos para o acompanhamento dos docentes durante o tempo comunidade;
- Falta de contato entre gestores e alunos;
- Presença de professores que ainda acreditam na educação bancária;
- Reconhecimento da identidade do campo para o IFB-CPLA por parte dos professores;
- Ausência de discussões e ações voltadas para os movimentos sociais;
- Falta de competência articulatória aos gestores.

6.1.3. Aspectos relacionados à pedagogia da alternância

- Falta de integração entre os alunos regulares e os alunos em regime de alternância;
- Dificuldades dos professores para trabalhar com várias modalidades de ensino;
- Falta de compreensão dos conceitos de alternância por parte dos alunos;
- Falta de envolvimento de todos os atores com um objetivo comum;
- Falta de valorização das experiências trazidas pelos alunos.

6.2. Possíveis ações de intervenção

- Criar situações e/ou estratégias para conscientizar reitor e pró-reitores (gestores) da necessidade de fazer com que as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo tornem-se também uma política institucional que permita ao IFB-CPLA uma construção sólida de sua identidade enquanto escola do campo e promotora de uma educação do campo;

- Promover palestras, seminários e cursos voltados para a formação continuada dos professores que, como visto anteriormente, são, em sua maioria, bacharéis sem uma formação inicial voltada para o fazer pedagógico. Tais cursos devem contemplar as especificidades da Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, enquanto metodologia adequada aos objetivos institucionais estabelecidos no PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional;

- Envolver os alunos regulares na captação de estudantes e comunidades através de diagnósticos elaborados pelos professores e aplicados por esses mesmos alunos na perspectiva de criar um elo desde o início entre o aluno advindo do campo e em regime de alternância e o aluno regular, evitando assim, futuras atitudes discriminatórias e preconceituosas;

- Envolver todo o colegiado e não apenas alunos, professores e coordenadores, na CPP – Comissão Política Pedagógica, que avalia todo o processo nos finais das etapas de tempo escola, e nos Seminários Integradores que avalia os processos do tempo comunidade. Esse envolvimento deve contar também com os gestores nas suas diversas instâncias;

- Projetos que visem parcerias com o setor privado na busca de financiamentos para melhorar e acrescentar ações voltadas para as comunidades do campo, permitindo que elas consigam produzir, comercializar e se sustentar no campo;

- Envolver a comunidade local na estruturação de propostas alternativas de desenvolvimento, construídas a partir da lógica das necessidades existentes partindo do local para o regional;

- Integrar os diversos instrumentos e estratégias consolidadas ou em construção para, através desta integração, dinamizar e valorizar o processo de desenvolvimento local, que só existe enquanto os diversos fatores se articulam, promovendo a melhoria da qualidade de vida e possibilitando a permanência dos agentes sociais do campo sob a ótica dos aspectos locais;

- Desburocratizar os processos financeiros que impossibilitam a utilização dos recursos em tempo útil para o desenvolvimento do processo educativo;

- Fortalecer, na Pedagogia da Alternância, uma educação libertadora que valorize as experiências e conhecimentos trazidos pelos agentes sociais em transformação, por meio da problematização e da conscientização dos educadores através dos cursos citados anteriormente;

- Oportunizar momentos e espaços de reflexão e discussões dentro do IFB-CPLA sobre o papel dos movimentos sociais das comunidades locais e a importância das lutas desses movimentos sociais para a consolidação de uma Educação do Campo voltada para os anseios dos agentes sociais do campo, permitindo a participação ativa desses movimentos sociais nos conselhos existentes no IFB.

- Promover cursos voltados aos gestores, com o objetivo de conscientizá-los sobre a importância de uma gestão que consiga articular todos os processos e atores envolvidos na educação do campo e, em especial, nas ações promovidas pela pedagogia da alternância;

- Fomentar a criação de grupos de professores voltados para as diferentes modalidades de ensino, nos quais hajam diversas áreas de formação, para que os professores

possam se dedicar a uma única modalidade de ensino e, assim, melhore a qualidade do serviço prestado;

- Incentivar a formação de grêmios estudantis com a necessidade de participação de alunos das diversas modalidades de ensino, para que os mesmos possam compreender e auxiliar nos processos específicos de cada modalidade.

CAPÍTULO VII: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além dos questionamentos feitos no decorrer da dissertação, trazemos aqui algumas inquietações dos envolvidos no Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância (professores, técnicos educacionais e estudantes), que pensam em uma formação libertadora, onde o sistema capitalista deve ser expulso das ações voltadas para a Educação do Campo, trazendo uma organicidade pedagógica voltada a atender aos anseios dos agentes sociais do campo. Estes questionamentos são encaminhados unicamente aos gestores do IFB-CPLA, na tentativa de verificar a possibilidade e a real situação de uma instituição educacional do campo, que se localiza no campo e que incentiva uma educação voltada aos grandes centros urbanos.

Então, cabe aqui colocarmos 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).

Em contraste com a realidade, portanto, a implantação e posterior execução dos cursos que utilizaram a Pedagogia da Alternância na perspectiva Integrativa ou Formativa no Instituto Federal de Brasília – *Campus* Planaltina mostrou-se ineficaz. Porém, por outro

lado, podemos dizer que aconteceu de forma significativa com uma Pedagogia da Alternância numa perspectiva Justapositiva. Isso se explica porque, ao mesmo tempo contribuiu para a formação de assentados da Reforma Agrária e auxiliou o crescimento e o melhoramento das comunidades envolvidas. Esse diagnóstico evidencia que a implementação da Pedagogia da Alternância que procura fortalecer os preceitos estabelecidos para a Educação do Campo numa ótica da Educação Profissional e Tecnológica está trilhando um caminho inverso ao proposto na etapa de formulação.

Nesse momento, nossas reflexões finais advindas das análises dos dados nos fazem pensar em soluções diversas para os problemas detectados na implementação e execução do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância. Percebemos a importância da conscientização 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. Além disso, o incentivo à criação de grêmios estudantis contribui para o fortalecimento de uma gestão democrática e participativa.

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.

Nesta Dissertação analisámos o valor da Pedagogia da Alternância no âmbito do Curso de Agropecuária do IFB-CPLA e o seu valor específico em termos de uma Educação do Campo. Em futuros trabalhos pensamos levar mais longe esta proposta alargando a outros IFB/outros cursos a nossa análise, estabelecendo as comparações possíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Arroyo, M. G. (1999). As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: Ferretti, C. J., Jr., J. R. S., & Sales M. R. N. (orgs.): *Trabalho, formação e currículo*. São Paulo: Xamã.
- Arroyo, M. (2003). *Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais?* Currículo Sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun.
- Arroyo, M. G., Caldart, R. S. & Molina, M. C. (2004). *Por uma educação do campo - Petrópolis, RJ: Vozes*.
- Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão – AREFASE, (2012). *Projeto Político Pedagógico*. Monte Santo, 2012.
- Azevedo, A. A. (1998). *A Formação de técnicos agropecuários e a alternância no estado de São Paulo: Uma proposta inovadora*. Marília, Tese de Doutorado.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa. ed. 70.
- 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. (2002). (Orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- Caldart, R. S. (2009). *Educação do campo: notas para análise de um percurso*. *Trabalho, Educação, Saúde*. Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.
- Calvó, P. P. (1999). Introdução. In: *Pedagogia da alternância - alternância e desenvolvimento*. Primeiro Seminário Internacional. Salvador: Dupligráfica Editora, 1999.
- Carvalho, O. F. (2003). *Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre*. Brasília: Plano Editora.

- Catalão, V. L. (2011). *A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade*. Disponível em < http://cettrans.com.br/artigos/Vera_Lessa_Catalao.pdf > Acesso em 19 de fevereiro de 2016.
- Chauí M. A. (2003). A sociedade democrática. In: Molina, M. C.; Souza Junior, J. G.; Tourinho, F. (org.). *Introdução crítica ao direito agrário*. Brasília: Editora UnB. pp. 332-340.
- Ciavatta, M. A. (2005a). Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (orgs.): *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Ciavatta, M. A. (2005b). O trabalho como fonte de pesquisa: memória, história e fotografia. In: Frigotto, G., & Ciavatta, M. (orgs.): *A experiência do trabalho e a educação básica*. DP&A, 2005, 2ª ed.
- Cordeiro, T. G. (2010). *Política social e direito social: uma abordagem histórico-conceitual*. Disponível em < http://cac-php.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/anais/TC_POL_SOCIAL_DIREITO_SOCIAL_ABORD_HIST_CONCEITUAL.pdf >. Acesso em 01 de fevereiro de 2016.
- Costa, F. A. & Carvalho, H. (2010). Campesinato. In: Dicionário de Educação no campo. Caldart, R. S.; P. Isabel, B. (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Creswell, J. W. (2010). Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto; tradução, Lopes, M. 3 ed. Porto Alegre, Artmed.
- Dourado, L. F. (2006). *Gestão da educação escolar*. MEC. SEB. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância.
- Duarte, C. S. (2008) A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: *Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação / Bernardo Mançano Fernandes ... [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos*. -- Brasília: Inkra; MDA, (NEAD Especial; 10).
- 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. 2003.
- Ferreira, S. R. B. (2012). Quilombolas. In: Caldart, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular. p. 645-650.
- Fernandes, B. M. (2015). *Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial*. Disponível em < http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Bernardo_QA.pdf >. Acesso em 30 de novembro de 2015.

- Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. (2012). *Notas para análise do momento atual da Educação do Campo Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012*. Sistematização realizada pelos membros do Fonec: Antonio Munarim, Eliene Novaes Rocha, Mônica Castagna Molina e Roseli Salete Caldart.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *A Educação na Cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2002). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Francisco, W. C. E. (2015). *Os problemas sociais no campo brasileiro*. Brasil Escola. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/brasil/os-problemas-sociais-no-campo-brasileiro.htm>>. Acesso em 30 de novembro de 2015.
- Franco, M. A. S. (2003). História de vida: uma abordagem emancipatória aliando pesquisa e formação de professor reflexivo. Educação On-Line. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=314:historia-de-vida-uma-abordagem-emancipatoria-aliando-pesquisa-e-formacao-de-professor-reflexivo&catid=4:educacao&Itemid=15> Acessado em 15 maio. 2015.
- Frigotto, G. (1989). Trabalho, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: Gomes, C. M., Frigotto, G., Arruda, M., & Nosella, P. (orgs.): *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G. (2003). *Educação profissional e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 5ª ed.
- Frigotto, G. (2005a). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio. In: Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (orgs.): *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G. (2005b). A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: Frigotto, G., Ciavatta, M. (orgs.): *A experiência do trabalho e a educação básica*. DP&A, 2ª ed.
- Frigotto, G. (2006). Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje. In: Lima, J. C. F., & Neves, L. M. W. (orgs.): *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro, Editora FIOCRUZ.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gadotti, M. (1998). *Ecopedagogia e educação para a sustentabilidade*. Disponível em: [http://www.paulofreire.org/Moacirgadotti/Artigos/Portuguese/Pedagogiadaterra/Ecoeducacaosustentabilidade1998%20\(b\)](http://www.paulofreire.org/Moacirgadotti/Artigos/Portuguese/Pedagogiadaterra/Ecoeducacaosustentabilidade1998%20(b).). Acesso em: 19 de fevereiro de 2016.
- Gemani, G. I. (2006). *Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro*. GeoTextos, vol. 2, n. 2, 2006. 115-147

- Gil, A. C. (2010). Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed. São Paulo, Atlas.
- Gohn, M. G. (1992). *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez.
- Gohn, M. G. (1997). *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola.
- Gohn, M. G. (2002). Educação, trabalho e lutas sociais. In: Frigoto, G. (Org.). *A cidadania negada*. São Paulo: Cortez, p. 90-101.
- Gohn, M. G. (2003). *Movimentos sociais no início de século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Jimonet, J. C. (1999). Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, 1, 1999, Salvador. Anais. Salvador: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, p. 39-48.
- Jimonet, J. C. (2005). A Alternância na formação, um caminhar no coração da complexidade. In: *Congresso Internacional Família, Alternância e Desenvolvimento*, N° 8, Puerto Iguazú - Argentina - Brasil.
- Jimonet, J. C. (2007). *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Coleção AIDEFA. Petrópolis-RJ: Editora VOZES.
- Gomez, A. P. (1998). A função e formação do professor/a para a compreensão: diferentes perspectivas. In Sacristán, J. G. & Gomez, P. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Gracindo, R. V. (2006). *Conselho Escolar e a educação do campo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.
- Jesus, M. S. A. (2004). Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs) *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º5.
- Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Leite, S. P.; Medeiros, L. S. (2012). Agronegócio. In: Caldart, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular. p. 79-85.
- Libâneo, J. C. (2015). *Organização da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Luck, H. (2010). *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes.
- Lukács, G. (1978). *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Temas de ciências humanas, n° 4. São Paulo: Livraria Editora de Ciências Humanas.

- Magalhães, M. S. (2004). *Escola Família Agrícola: uma escola em movimento*. 2004. 126 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- Mañano, B. M., & Molina, M. C. (2004). O campo da educação do campo. In Molina, M. C.; Jesus, S. M. S. A. de. (Orgs) *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 5.
- 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.
- Molina, M. C.; Fernandes, B. M. (2004a). (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).
- Molina, M. C. & Jesus, S. M. A. (2004b) (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2005. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.
- Molina, M. C. (2011). Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo. In: Munarim, Antônio et al (Orgs.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.
- Munanga, K. (2005). (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. Ed. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Nascimento, C. G. (2004). - *Escola família agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural*. *Revista da UFG, Vol. 7, No. 01, junho 2004*. Online (www.proec.ufg.br).
- Neves, L. M. W. (2000). *Ensino Médio, ensino técnico e educação profissional: XXI*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Novaes, E. C. (2011). “Parte 02 – políticas sociais – por que existem?”. Disponível em: <http://edmarciuscarvalho.blogspot.com/2011/04/parte-02-politicas-sociais-por-que.html> em 12 abril de 2011. Acesso em 05 de fevereiro de 2016.
- Nunes, E. P.; Contini, E. (2001). *Complexo agroindustrial brasileiro: caracterização e dimensionamento*. Brasília: Abag.
- Pacheco, E. (2012). *Perspectiva da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais*. Brasília – Setec/MEC. Fundação Santillana. Moderna.
- 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, C. A. (2010). *Educação do campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação*. Brasília. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade de Brasília, Brasília.
- Santos, C. A. (2012). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, R.S. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 629-637.
- Santos, E. & Pereira, G. P. (2011). *Formação de professores e os fundamentos da educação socialista*. Sergipe: I Colóquio Internacional: educação e contemporaneidade.
- Saviani, D. (1989). *Sobre a concepção de politecnicia*. Rio de Janeiro: FioCruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio.
- Sá, L. M. & Molina, M. C. (2012). A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto*. Sá e Molina (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora,.
- Schon, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Silva, L. H. (2003). *As Experiências de Formação de Jovens do Campo - Alternância ou Alternâncias?* Viçosa: UFV.
- Sousa Santos, B. (2007). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- 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.
- Vieira, S. (2009). Como elaborar questionários. São Paulo, Atlas.



INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária
IFB em Cooperação com IP Santarém/ESSE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (INSTITUIÇÃO)

Sua instituição está sendo convidada para participar, como voluntária em uma pesquisa. Os sujeitos que irão participar serão devidamente esclarecidos sobre as informações acerca da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo. Deste modo, pedimos a sua autorização para que possamos convidar os integrantes de sua instituição a participar da pesquisa acadêmica relacionada abaixo, assinando este documento de consentimento da participação institucional, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa a instituição não será penalizada de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar a Coordenação Geral de Política e Qualificação do Instituto Federal de Brasília pelo telefone (61) 2103-2133.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A Educação do Campo no IFB – *Campus* Planaltina: Um Estudo de Caso do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância.

Responsáveis: Paulo Jorge de Castro Garcia Coelho Dias (Orientador)

Davi Lucas Macedo Neves Cruz (Mestrando-Pesquisador)

Descrição da Pesquisa:

Esta é uma pesquisa desenvolvida para o Curso Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém – Portugal, em cooperação com o Instituto Federal de Brasília, com o objetivo de identificar, analisar e conceituar Educação do Campo, Educação Profissional, Pedagogia da Alternância e Concepção de Trabalho (Politecnia) no *Campus* Planaltina do Instituto Federal de Brasília (IFB) na execução do Curso Técnico em Agropecuária em regime de alternância.

Observações Importantes:

A pesquisa não envolve riscos à saúde, integridade física ou moral daquele que será sujeito da pesquisa. Não será fornecido nenhum auxílio financeiro, por parte dos pesquisadores, seja para transporte ou gastos de qualquer outra natureza. A coleta de dados deverá ser autorizada e poderá ser acompanhada por terceiros. O resultado obtido com os dados coletados, bem como possíveis imagens, serão sistematizados e posteriormente divulgado na forma de uma tese, que será apresentado em sessão pública de avaliação disponibilizado para consulta através da Biblioteca Digital de Teses do Instituto Politécnico de Santarém - Portugal.

TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu,

_____,
RG _____, CPF _____ responsável
pela instituição _____

autorizo, conforme abaixo assinado, a utilização para fins acadêmico científicos do conteúdo do (teste, questionário, entrevista concedida e imagens registradas - o que for o caso) para a pesquisa: A Educação do Campo no IFB – *Campus Planaltina*: Um Estudo de Caso do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância. Fui devidamente esclarecido pelo (a) estudante: Davi Lucas Macedo Neves Cruz, Matrícula 130225005 sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os seus objetivos e finalidades. Foi-me garantido que a instituição ou qualquer um de seus participantes poderão desistir de participar em qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Também fui informado que os dados coletados durante a pesquisa, e também imagens, serão divulgados para fins acadêmicos e científicos, através de Trabalho de Tese que será apresentado em sessão pública de avaliação e posteriormente disponibilizado para consulta através da Biblioteca Digital de Teses do Instituto Politécnico de Santarém - Portugal.

Brasília-DF, _____, de Dezembro de 2015.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (PROFESSOR)

Sua instituição está sendo convidada para participar, como voluntária em uma pesquisa. Os sujeitos que irão participar serão devidamente esclarecidos sobre as informações acerca da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo. Deste modo, pedimos a sua autorização para que possamos convidar os integrantes de sua instituição a participar da pesquisa acadêmica relacionada abaixo, assinando este documento de consentimento da participação institucional, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa a instituição não será penalizada de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar a Coordenação Geral de Política e Qualificação do Instituto Federal de Brasília pelo telefone (61) 2103-2133.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A Educação do Campo no IFB – *Campus* Planaltina: Um Estudo de Caso do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância.

Responsáveis: Paulo Jorge de Castro Garcia Coelho Dias (Orientador)

Davi Lucas Macedo Neves Cruz (Mestrando-Pesquisador)

Descrição da Pesquisa:

Esta é uma pesquisa desenvolvida para o Curso Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém – Portugal, em cooperação com o Instituto Federal de Brasília, com o objetivo de identificar, analisar e conceituar Educação do Campo, Educação Profissional, Pedagogia da Alternância e Concepção de Trabalho (Politecnicidade) no *Campus* Planaltina do Instituto Federal de Brasília (IFB) na execução do Curso Técnico em Agropecuária em regime de alternância.

Observações Importantes:

A pesquisa não envolve riscos à saúde, integridade física ou moral daquele que será sujeito da pesquisa. Não será fornecido nenhum auxílio financeiro, por parte dos pesquisadores, seja para transporte ou gastos de qualquer outra natureza. A coleta de dados deverá ser autorizada e poderá ser acompanhada por terceiros. O resultado obtido com os dados coletados, bem como possíveis imagens, serão sistematizados e posteriormente divulgado na forma de uma tese, que será apresentado em sessão pública de avaliação disponibilizado para consulta através da Biblioteca Digital de Teses do Instituto Politécnico de Santarém - Portugal.

TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu,

_____,
RG _____, CPF _____ autorizo, conforme abaixo assinado, a utilização para fins acadêmico científicos do conteúdo do (teste, questionário, entrevista concedida e imagens registradas - o que for o caso) para a pesquisa: A Educação do Campo no IFB – Campus Planaltina: Um Estudo de Caso do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância. Fui devidamente esclarecido pelo (a) estudante: Davi Lucas Macedo Neves Cruz, Matrícula 130225005 sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os seus objetivos e finalidades. Foi-me garantido que a instituição ou qualquer um de seus participantes poderão desistir de participar em qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Também fui informado que os dados coletados durante a pesquisa, e também imagens, serão divulgados para fins acadêmicos e científicos, através de Trabalho de Tese que será apresentado em sessão pública de avaliação e posteriormente disponibilizado para consulta através da Biblioteca Digital de Teses do Instituto Politécnico de Santarém - Portugal.

Brasília-DF, _____, de Dezembro de 2015.

Nome do Participante-Professor

Assinatura do Participante-Professor



INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária
IFB em Cooperação com IP Santarém/ESSE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (ESTUDANTE)

Sua instituição está sendo convidada para participar, como voluntária em uma pesquisa. Os sujeitos que irão participar serão devidamente esclarecidos sobre as informações acerca da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo. Deste modo, pedimos a sua autorização para que possamos convidar os integrantes de sua instituição a participar da pesquisa acadêmica relacionada abaixo, assinando este documento de consentimento da participação institucional, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa a instituição não será penalizada de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar a Coordenação Geral de Política e Qualificação do Instituto Federal de Brasília pelo telefone (61) 2103-2133.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A Educação do Campo no IFB – *Campus* Planaltina: Um Estudo de Caso do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância.

Responsáveis: Paulo Jorge de Castro Garcia Coelho Dias (Orientador)

Davi Lucas Macedo Neves Cruz (Mestrando-Pesquisador)

Descrição da Pesquisa:

Esta é uma pesquisa desenvolvida para o Curso Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém – Portugal, em cooperação com o Instituto Federal de Brasília, com o objetivo de identificar, analisar e conceituar Educação do Campo, Educação Profissional, Pedagogia da Alternância

e Concepção de Trabalho (Politecnia) no *Campus* Planaltina do Instituto Federal de Brasília (IFB) na execução do Curso Técnico em Agropecuária em regime de alternância.

Observações Importantes:

A pesquisa não envolve riscos à saúde, integridade física ou moral daquele que será sujeito da pesquisa. Não será fornecido nenhum auxílio financeiro, por parte dos pesquisadores, seja para transporte ou gastos de qualquer outra natureza. A coleta de dados deverá ser autorizada e poderá ser acompanhada por terceiros. O resultado obtido com os dados coletados, bem como possíveis imagens, serão sistematizados e posteriormente divulgado na forma de uma tese, que será apresentado em sessão pública de avaliação disponibilizado para consulta através da Biblioteca Digital de Teses do Instituto Politécnico de Santarém - Portugal.

TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____,
RG _____, CPF _____ autorizo, conforme abaixo assinado, a utilização para fins acadêmico científicos do conteúdo do (teste, questionário, entrevista concedida e imagens registradas - o que for o caso) para a pesquisa: A Educação do Campo no IFB – *Campus* Planaltina: Um Estudo de Caso do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância. Fui devidamente esclarecido pelo (a) estudante: Davi Lucas Macedo Neves Cruz, Matrícula 130225005 sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os seus objetivos e finalidades. Foi-me garantido que a instituição ou qualquer um de seus participantes poderão desistir de participar em qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Também fui informado que os dados coletados durante a pesquisa, e também imagens, serão divulgados para fins acadêmicos e científicos, através de Trabalho de Tese que será apresentado em sessão pública de avaliação e posteriormente disponibilizado para consulta através da Biblioteca Digital de Teses do Instituto Politécnico de Santarém - Portugal.

Brasília-DF, _____, de Dezembro de 2015.

Nome do Participante-Estudante

Assinatura do Participante-Estudante



INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária
IFB em Cooperação com IP Santarém/ESSE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (GESTOR EDUCACIONAL)

Sua instituição está sendo convidada para participar, como voluntária em uma pesquisa. Os sujeitos que irão participar serão devidamente esclarecidos sobre as informações acerca da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo. Deste modo, pedimos a sua autorização para que possamos convidar os integrantes de sua instituição a participar da pesquisa acadêmica relacionada abaixo, assinando este documento de consentimento da participação institucional, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa a instituição não será penalizada de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar a Coordenação Geral de Política e Qualificação do Instituto Federal de Brasília pelo telefone (61) 2103-2133.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A Educação do Campo no IFB – *Campus* Planaltina: Um Estudo de Caso do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância.

Responsáveis: Paulo Jorge de Castro Garcia Coelho Dias (Orientador)

Davi Lucas Macedo Neves Cruz (Mestrando-Pesquisador)

Descrição da Pesquisa:

Esta é uma pesquisa desenvolvida para o Curso Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém – Portugal, em cooperação com o Instituto Federal de Brasília, com o objetivo de identificar, analisar e conceituar Educação do Campo, Educação Profissional, Pedagogia da Alternância e Concepção de Trabalho (Politecnia) no *Campus* Planaltina do Instituto Federal de Brasília (IFB) na execução do Curso Técnico em Agropecuária em regime de alternância.

Observações Importantes:

A pesquisa não envolve riscos à saúde, integridade física ou moral daquele que será sujeito da pesquisa. Não será fornecido nenhum auxílio financeiro, por parte dos pesquisadores, seja para transporte ou gastos de qualquer outra natureza. A coleta de dados deverá ser autorizada e poderá ser acompanhada por terceiros. O resultado obtido com os dados coletados, bem como possíveis imagens, serão sistematizados e posteriormente divulgado na forma de uma tese, que será apresentado em sessão pública de avaliação disponibilizado para consulta através da Biblioteca Digital de Teses do Instituto Politécnico de Santarém - Portugal.

TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____,
RG _____, CPF _____ autorizo, conforme abaixo assinado, a utilização para fins acadêmico científicos do conteúdo do (teste, questionário, entrevista concedida e imagens registradas - o que for o caso) para a pesquisa: A Educação do Campo no IFB – Campus Planaltina: Um Estudo de Caso do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância. Fui devidamente esclarecido pelo (a) estudante: Davi Lucas Macedo Neves Cruz, Matrícula 130225005 sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os seus objetivos e finalidades. Foi-me garantido que a instituição ou qualquer um de seus participantes poderão desistir de participar em qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Também fui informado que os dados coletados durante a pesquisa, e também imagens, serão divulgados para fins acadêmicos e científicos, através de Trabalho de Tese que será apresentado em sessão pública de avaliação e posteriormente disponibilizado para consulta através da Biblioteca Digital de Teses do Instituto Politécnico de Santarém - Portugal.

Brasília-DF, _____, de Dezembro de 2015.

Nome do Participante Gestor Educacional

Assinatura do Participante Gestor Educacional



INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária
IFB em Cooperação com IP Santarém/ESSE

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA:

Alunos do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância

Nome do Entrevistado: _____

Aluno-Pesquisado A

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

Título do Projeto: A Educação do Campo no IFB – *Campus* Planaltina: Um Estudo de Caso do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância

Responsáveis: Paulo Jorge de Castro Garcia Coelho Dias (Orientador)

Davi Lucas Macedo Neves Cruz (Mestrando-Pesquisador)

Esta é uma pesquisa desenvolvida para o Curso Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém – Portugal, em cooperação com o Instituto Federal de Brasília, com o objetivo de identificar, analisar e conceituar Educação do Campo, Educação Profissional, Pedagogia da Alternância e Concepção de Trabalho (Politecnia) no *Campus* Planaltina do Instituto Federal de Brasília (IFB) na execução do Curso Técnico em Agropecuária em regime de alternância.

Pedimos a gentileza de observar as seguintes orientações:

Responda as questões individualmente.

Por favor, não busque informações adicionais durante a realização do questionário.

Todas as informações prestadas aqui serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa.

Apenas o pesquisador terá acesso às informações detalhadas e de antemão se compromete a manter em sigilo os dados individuais.

Muito obrigado pela sua colaboração!

1.1. Qual era a sua formação inicial, quando foi matriculado(a) no curso:

a. () Ensino Médio Completo.

c. () Médio (EJA).

b. () Ensino Médio Incompleto.

d. () Outra. Qual? _____

1.2. Durante quanto tempo você estudou em escolas que são vinculadas à Educação do Campo ou Educação Rural?

1.3. Há quanto tempo mora no campo? E na Superintendência Regional 28 do INCRA?

1.4. Em sua propriedade é realizada alguma produção? Se sim, qual a produção é feita e como ela é comercializada?

1.5. Durante o período de formação acadêmica no IFB-PLA, no Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância, lhe foi proporcionado aprender a adequar os métodos de intervenção no campo e a fazer aplicações dos conhecimentos adquiridos no curso para suas atividades em sua vida diária não escolar?

a. () Sim, de forma satisfatória. b. () Sim, de forma superficial. c. () Não, de forma nenhuma.

Se SIM, exemplifique: _____

1.6. Como você ficou sabendo da oferta do Curso? E, como foi o processo para você chegar até o Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância?

1.7. Você se considera um camponês, por quê?

1.8. Você presenciou ou vivenciou experiências discriminatórias, preconceituosas ou segregatórias durante o curso, devido à especificidade do curso?

a. () Sim.

b. () Não.

1.9. Você acredita ser possível implementar ou ampliar propostas de Educação do Campo no IFB-PLA, com a perspectiva de aumentar as possibilidades de formação para o espaço do campo na SR-28?

a. () Sim.

b. () Não.

Se SIM, qual(is)? _____

Se NÃO, por quê? _____

1.10. Considerando os mais diversos aspectos deste curso, como você avaliaria a experiência vivida no IFB-PLA?

a. () Irrelevante

b. () Insatisfatória.

c. () Satisfatória.

d. () Plenamente Satisfatória.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS ESPECIFICIDADES

2.1. Para você, quem são os alunos da Educação do Campo?

2.2. Para você, quem são os docentes da Educação do Campo no IFB-PLA? E como eles entendem a Educação do Campo?

2.3. Para você, quem são os gestores da Educação do Campo no IFB-PLA? E como eles entendem a Educação do Campo?

2.4. Você considera o Instituto Federal de Brasília – Campus Planaltina escola do campo?

a. () sim.

b. () não.

2.4.1. Se NÃO, como você acha que o IFB - *Campus* Planaltina poderia se tornar uma escola do campo?

2.5. Em sua opinião, os professores do IFB-PLA estão preparados para receber alunos oriundos do campo?

a. () Sim.

b. () não .

c. () em parte .

2.5.1. Se a resposta for B ou C, como o IFB - *Campus* Planaltina poderia se tornar receptor destes alunos de uma forma mais organizada e sistematizada, que contemple as necessidades do campo?

2.6. Em sua opinião, a experiência trazida por vocês alunos do campo são consideradas pelo IFB-PLA e principalmente pelos professores nas aulas desenvolvidas no decorrer do curso?

a. () Sim.

b. () Não.

2.7. É comum atitudes de preconceito e discriminação para com vocês alunos que vem do campo para buscar conhecimento científico no IFB-PLA?

a. () Sim.

b. () as vezes.

c. () Não.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

3.1. Marque a alternativa que, em sua opinião, expressa mais claramente a forma como sua escola (IFB-PLA) trata a questão da escolarização dos alunos do campo?

a. () Trata a Educação do Campo em sua especificidade, visando o atendimento dos sujeitos do campo segundo suas necessidades, anseios, reivindicações, seu contexto, sua visão de mundo, sua cultura, sua forma de se relacionar com o meio ambiente, com a terra e principalmente com seus modos de organização familiar e do trabalho.

b. () 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 seu modo de vida, seu tempo, espaço, história de lutas e intervenções nos projetos sociais gestados em seu meio.

Caso queira, adicione comentários à questão sobreposta: _____

3.2. No tempo em que passou como estudante no IFB-PLA lhe foi apresentado um Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica adequada às especificidades da vida no campo, como proposto pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, e principalmente pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo:

- a. () Sim, foi apresentado. b. () Não, não foi apresentado.
- c. () Sim, foi apresentado de forma superficial.
- d. () Não, não foi apresentado e desconheço de ter esses documentos no IFB-PLA.

Em caso negativo, você e os demais alunos se mobilizaram junto aos docentes, gestores e Técnicos (Educadores Sociais) para o conhecimento e/ou efetivação destes documentos, como coparticipantes?

3.3. Enumere em ordem de importância, as maiores deficiências do IFB-PLA em relação à Educação do Campo. Considerando que, 1 seja o mais importante e 5 menos importante.

- a. () A falta de recursos ou a falta de fiscalização dele.
- b. () A ineficiência de programas e de projetos de aprendizagem que a escola oferece ou o excesso e a diversidade de alunos na sala de aula.
- c. () A inexistência de mediações pedagógicas que podem articular o trabalho da escola com o projeto de desenvolvimento dos povos do campo, tais como planejamento coletivo, resgate e valorização dos conhecimentos e saberes da comunidade, seminários de socialização com as famílias e a comunidade, embelezamento da escola, quintais e hortas florestais entre outras.
- d. () A evasão escolar relacionada ao período de trabalho no campo ou por condições financeiras/alimentares dos estudantes ou a falta de transporte para o deslocamento dos alunos ao IFB-PLA.
- e. () Não existe deficiências no IFB-PLA.
- f. () Outra(s): _____

3.4. Por parte dos professores, como eles trabalharam os conteúdos das aulas com vocês no decorrer do curso?

- a. () Por meio de aulas teóricas. b. () Por meio de aulas práticas
- c. () Por meio de aulas teóricas e práticas.

3.4.1. Qual foi a(s) componente(s) curricular(es) que mais aproveitou para a sua vida social no campo e para as atividades práticas no dia-a-dia de sua propriedade rural? Por que?

3.5. Como você percebe a participação e/ou mobilização dos alunos no planejamento e gestão escolar no IFB-PLA?

3.6. Como você percebe que vocês alunos do curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância eram tratados pelos demais alunos regulares na vida cotidiana do IFB-PLA?

3.7. Enquanto aluno oriundo do campo, como você percebe os sentimentos dos professores e gestores em relação à atuação docente diante das especificidades da educação do campo? De acordo com a intensidade, enumere-os de 1 a 13. Lembrando que estamos trabalhando numa perspectiva de escala crescente.

- | | | | |
|-------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| a. () bem-estar. | d. () impotência. | g. () indiferença. | j. () solidariedade. |
| b. () medo. | e. () prazer. | h. () angústia. | k. () colaboração. |
| c. () raiva. | f. () alegria. | i. () insegurança. | l. () cooperação. |

4. PENSANDO NO FUTURO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFB-PLA

4.1. Destaque os pontos positivos da Educação do Campo nas ações desenvolvidas no IFB-PLA:

4.2. Destaque os pontos negativos das práticas pedagógicas desenvolvidas no IFB-PLA, que poderiam impedir a concretização de uma Educação do Campo voltada para os interesses dos “grupos sociais” do campo.

4.3. Escreva três palavras ou breves expressões, que expressem sua reflexão pessoal, hoje, sobre Educação do Campo:

- a- _____
 b- _____
 c- _____

4.4. Em que medida, (considerando uma escala crescente) a participação no desenvolvimento do curso Técnico em Agropecuária em regime de Alternância acrescentou em seus conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais para os seguintes conceitos e conteúdos.

ITEM A SER AVALIADO		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Concepções e conceito de educação do campo.											
2	Características sociais, políticas e econômicas do campo brasileiro.											
3	Educação do campo como direito humano.											
4	Movimentos sociais do campo.											
5	Políticas de educação do campo.											
6	Fundamento e princípio da educação do campo.											
7	Concepções de desenvolvimento e aprendizagem.											
8	Organização do trabalho pedagógico.											
9	Organização curricular da educação do campo.											
10	Organização da educação nacional e a educação do campo.											
11	Gestão educacional do campo.											
12	Projetos de intervenção local.											
13	Concepções de educação profissional.											
14	Concepções sobre a pedagogia da alternância.											
15	Modelos da pedagogia da alternância.											
16	Trabalhos em comunidades em rede (assentados da reforma agrária).											
17	Captação de verbas externas, através de Termos de Cooperação Técnica com outras instituições.											
18	Conceitos de aprendizagens externas ao ambiente escolar.											
19	Valorização dos saberes trazido pelos alunos.											
20	Conceito de Politecnia.											
21	Crescimento da produção na propriedade.											
22	Aumento da qualidade da produção.											

4.5. Como as questões relacionadas à realidade de vocês estudantes e principalmente de sua comunidade eram consideradas no processo formativo do curso?

4.6. Em sua opinião como o conceito de Alternância foi materializado durante o desenvolvimento pedagógico do Curso?

4.7. Como a relação Tempo Escola – TE e Tempo Comunidade – TC foi potencializada nos processos de ensino e aprendizagem? Em que medida você percebeu a materialização da relação teoria-prática dos conteúdos trabalhados na inserção orientada no IFB-PLA, para com as atividades em sua comunidade?

4.8. Você percebe que a educação do campo desenvolvida num prisma da pedagogia da alternância na educação profissional e tecnológica possibilita ações contra hegemônicas? Em caso afirmativo, quais?

4.9. O curso em questão foi a experiência piloto da oferta por intermédio da Pedagogia da Alternância no IFB-PLA. Você vê condição para que a Pedagogia da Alternância seja aplicada em outros cursos, tornando-a regular no IFB-PLA?

Pela atenção, obrigado!



INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária
IFB em Cooperação com IP Santarém/ESSE

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA:
Professores do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância

Nome do Entrevistado: _____

Professor-Pesquisado A

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

Título do Projeto: A Educação do Campo no IFB – *Campus* Planaltina: Um Estudo de Caso do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância

Responsáveis: Paulo Jorge de Castro Garcia Coelho Dias (Orientador)

Davi Lucas Macedo Neves Cruz (Mestrando-Pesquisador)

Esta é uma pesquisa desenvolvida para o Curso Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém – Portugal, em cooperação com o Instituto Federal de Brasília, com o objetivo de identificar, analisar e conceituar Educação do Campo, Educação Profissional, Pedagogia da Alternância e Concepção de Trabalho (Politecnia) no *Campus* Planaltina do Instituto Federal de Brasília (IFB) na execução do Curso Técnico em Agropecuária em regime de alternância.

Pedimos a gentileza de observar as seguintes orientações:

Responda as questões individualmente.

Por favor, não busque informações adicionais durante a realização do questionário.

Todas as informações prestadas aqui serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Apenas o pesquisador terá acesso às informações detalhadas e de antemão se compromete a manter em sigilo os dados individuais.

Muito obrigado pela sua colaboração!

1.1. Qual a sua formação inicial:

a. () Licenciatura Plena.

c. () Bacharelado.

b. () Tecnólogo.

d. () Outra licenciatura.

1.1.1. Qual a sua formação continuada:

a. () Especialista.

c. () Doutor.

b. () Mestre.

d. () Outra. Qual? _____

1.2. Há quanto tempo atua como docente na área da Educação do Campo ou Educação Rural?

1.3. Há quanto tempo leciona?

1.3.1. E no IFB - Campus Planaltina (DF)?

1.4. Durante o período de formação acadêmica lhe foi proporcionado aprender a adequar os métodos de ensino e a fazer adaptações curriculares de acordo com as vertentes trabalhadas na Educação do Campo?

a. () Sim, de forma satisfatória. b. () Sim, de forma superficial. c. () Não, de forma nenhuma.

Se SIM, exemplifique: _____

1.5. Você se sente seguro com seus conhecimentos acadêmicos para selecionar recursos educativos a fim de proporcionar um melhor aprendizado a alunos com as especificidades da Educação do Campo?

a. () Sim, muito à vontade. b. () Sim, pouco à vontade. c. () Não.

1.6. Sua atualização e/ou formação continuada é apoiada pelo IFB-PLA?

a. () Sim, de maneira significativa. b. () Sim, mas poderia ser melhor. c. () Não.

1.7. Você possui conhecimentos suficientes para o trabalho diversificado com a Educação do campo?

a. () Sim. b. () Não.

1.8. O IFB-PLA lhe propiciou alguma capacitação com vistas ao trabalho desenvolvido na Educação do Campo?

a. () Sim. b. () Não.

Se SIM, qual(is)? _____

1.9. Você possui conhecimentos na área da Educação do Campo que vise à formação humana necessária aos povos do campo?

a. () Sim. b. () Em parte. c. () Necessita melhorar. d. () Não.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS ESPECIFICIDADES

2.1. Para você, quem são os alunos da Educação do Campo?

2.2. Você considera o Instituto em que trabalha escola do campo?

a. () sim.

b. () não.

2.2.1. Se NÃO, você acha que o IFB - *Campus* Planaltina poderia se tornar uma escola do campo?

2.2.2. Se sim, Como?

2.3. Em sua opinião, os professores do IFB-PLA estão preparados para receber alunos oriundos do campo?

a. () Sim.

b. () não .

2.3.1. Se NÃO, como o IFB - *Campus* Planaltina poderia se tornar receptor destes alunos?

2.4. Como você percebe o papel do professor no processo de aprendizagem destes alunos que chegam com uma experiência prática ligada ao campo, mas precisam dos conhecimentos científicos e sistematizados para consolidar o aprender a aprender?

2.5. Em sua opinião, as experiências trazidas pelos alunos do campo são consideradas pelo IFB-PLA?

a. () Sim.

b. () Não.

2.6. É comum atitudes de preconceito e discriminação para com os alunos que vem do campo para buscar conhecimento científico no IFB-PLA?

- a. Sim.
- b. as vezes.
- c. Não.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

3.1. Marque a alternativa que, em sua opinião, expressa mais claramente a forma como sua escola (IFB-PLA) trata a questão da escolarização dos alunos do campo.

- a. Trata a Educação do Campo em sua especificidade, visando o atendimento dos sujeitos do campo segundo suas necessidades, anseios, reivindicações, seu contexto, sua visão de mundo, sua cultura, sua forma de se relacionar com o meio ambiente, com a terra e principalmente com seus modos de organização familiar e do trabalho.
- b. 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 seu modo de vida, seu tempo, espaço, história de lutas e intervenções nos projetos sociais gestados em seu meio.

Caso queira, adicione comentários à questão sobreposta: _____

3.2. No IFB-PLA existe um Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica adequada às especificidades da vida no campo, como proposto pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, e principalmente pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo:

- a. Sim, existe.
- b. Não, não existe.

Em caso negativo, você e os demais professores já se mobilizaram junto aos Técnicos (Educadores Sociais) e Gestores para a efetivação destes documentos?

3.3. Enumere em ordem de importância, as maiores deficiências do IFB-PLA em relação à Educação do Campo. Considerando que, 1 seja o mais importante e 5 menos importante.

- a. A falta de recursos ou a falta de fiscalização dele.
- b. A ineficiência de programas e de projetos de aprendizagem que a escola oferece ou o excesso e a diversidade de alunos na sala de aula.
- c. A inexistência de mediações pedagógicas que podem articular o trabalho da escola com o projeto de desenvolvimento dos povos do campo, tais como planejamento coletivo, resgate e valorização dos conhecimentos e saberes da comunidade, seminários de socialização com as famílias e a comunidade, embelezamento da escola, quintais e hortas florestais entre outras.
- d. A evasão escolar relacionada ao período de trabalho no campo ou por condições financeiras/alimentares dos estudantes ou a falta de transporte para o deslocamento dos alunos ao IFB-PLA.
- e. Não existe deficiências no IFB-PLA.
- f. Outra(s): _____

3.4. Como os conteúdos foram trabalhados com os alunos?

- a. Por meio de aulas teóricas.
- b. Por meio de aulas práticas

c. () Por meio de aulas teóricas e práticas.

3.4.1. Qual foi a(s) componente(s) curricular(es) que ministrou durante o curso?

3.5. Como você percebe a participação e/ou mobilização da comunidade local no planejamento e gestão escolar no IFB-PLA?

3.6. Você desenvolveu um plano de curso para a disciplina ao qual foi direcionado a ministrar no Curso Técnico em Agropecuária em regime de alternância?

a. () Sim. b. () Não.

3.6.1 Se SIM, no plano de curso foram contempladas as especificidades dos alunos do campo?

a. () Sim, para todas as aulas. b. () Em parte, para algumas aulas.
c. () Não, para nenhuma

3.7. Como você percebe que os alunos do curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância eram tratados pelos demais alunos regulares na vida cotidiana do IFB-PLA?

3.8. Enquanto professor de alunos oriundos do campo, quais os sentimentos que apresenta diante desses alunos? De acordo com a intensidade, enumere-os de 1 a 13. Lembrando que estamos trabalhando numa perspectiva de escala crescente.

a. () bem-estar.	d. () impotência.	g. () indiferença.	j. () solidariedade.
b. () medo.	e. () prazer.	h. () angústia.	k. () colaboração.
c. () raiva.	f. () alegria.	i. () insegurança.	l. () cooperação.

4. PENSANDO NO FUTURO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFB-PLA

4.1. Destaque os pontos positivos da Educação do Campo nas ações desenvolvidas no IFB-PLA:

4.2. Destaque os pontos negativos das práticas pedagógicas desenvolvidas no IFB-PLA, que poderiam estar impedindo a concretização de uma Educação do Campo voltada para os interesses dos “grupos sociais” do campo:

4.3. Em que medida, (considerando uma escala crescente) atualmente, as atividades propostas no Projeto Político Pedagógico, na Proposta Pedagógica ou no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFB ou do IFB-PLA contemplam ações de educação do campo?

- a- () 0 b- () 1 c- () 2 d- () 3 e- () 4 f- () 5
 g- () 6 h- () 7 i- () 8 j- () 9 k- () 10 j- () Não sei responder

4.4. Você acredita ser possível implementar ou ampliar propostas de Educação do Campo no IFB-PLA?

- a- () Sim b- () Não c- () Atualmente, não.

Se SIM, como podemos começar? _____

Se NÃO, por quê? _____

4.5. Escreva três palavras ou breves expressões, que expressem sua reflexão pessoal, hoje, sobre Educação do Campo ou sua prática pedagógica em torno deste tema:

a- _____

b- _____

c- _____

4.6. Em que medida, (considerando uma escala crescente) a participação no desenvolvimento do curso Técnico em Agropecuária em regime de Alternância acrescentou em seus conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais para os seguintes conceitos e conteúdos.

ITEM A SER AVALIADO		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Concepções e conceito de educação do campo.											
2	Características sociais, políticas e econômicas do campo brasileiro.											
3	Educação do campo como direito humano.											
4	Movimentos sociais do campo.											
5	Políticas de educação do campo.											
6	Fundamento e princípio da educação do campo.											
7	Concepções de desenvolvimento e aprendizagem.											
8	Organização do trabalho pedagógico.											
9	Organização curricular da educação do campo.											
10	Organização da educação nacional e a educação do campo.											
11	Gestão educacional do campo.											
12	Projetos de intervenção local.											
13	Concepções de educação profissional.											
14	Concepções sobre a pedagogia da alternância.											
15	Modelos da pedagogia da alternância.											
16	Trabalhos em comunidades em rede (assentados da reforma agrária).											
17	Captação de verbas externas, através de Termos de Cooperação Técnica com outras instituições.											

18	Conceitos de aprendizagens externas ao ambiente escolar.																		
19	Valorização dos saberes trazido pelos alunos.																		
20	Conceito de Politecnia.																		

4.7. Como as questões relacionadas à realidade do estudante e de sua comunidade eram consideradas no processo formativo do curso?

4.8. Em sua opinião como o conceito de Alternância foi materializado na matriz pedagógica do Curso?

4.9. Como a relação Tempo Escola – TE e Tempo Comunidade – TC foi potencializada nos processos de ensino e aprendizagem? Em que medida você percebeu a materialização da relação teoria-prática dos conteúdos trabalhados na inserção orientada no IFB-PLA, para com as atividades na comunidade?

4.10. Você percebe que a educação do campo desenvolvida num prisma da pedagogia da alternância na educação profissional e tecnológica possibilita ações contra hegemônicas? Por que?

4.11. O curso em questão foi a experiência piloto da oferta por intermédio da Pedagogia da Alternância no IFB-PLA. Você vê condição para que a Pedagogia da Alternância seja aplicada em outros cursos, tornando-a regular no IFB-PLA?

Pela atenção, obrigado!



INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária
IFB em Cooperação com IP Santarém/ESSE

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA:
Gestores do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância

Nome do Entrevistado: _____

Gestor-Pesquisado A

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

Título do Projeto: A Educação do Campo no IFB – *Campus* Planaltina: Um Estudo de Caso do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância

Responsáveis: Paulo Jorge de Castro Garcia Coelho Dias (Orientador)

Davi Lucas Macedo Neves Cruz (Mestrando-Pesquisador)

Esta é uma pesquisa desenvolvida para o Curso Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém – Portugal, em cooperação com o Instituto Federal de Brasília, com o objetivo de identificar, analisar e conceituar Educação do Campo, Educação Profissional, Pedagogia da Alternância e Concepção de Trabalho (Politecnicidade) no *Campus* Planaltina do Instituto Federal de Brasília (IFB) na execução do Curso Técnico em Agropecuária em regime de alternância.

Pedimos a gentileza de observar as seguintes orientações:

Responda as questões individualmente.

Por favor, não busque informações adicionais durante a realização do questionário.

Todas as informações prestadas aqui serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Apenas o pesquisador terá acesso às informações detalhadas e de antemão se compromete a manter em sigilo os dados individuais.

Muito obrigado pela sua colaboração!

1. FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO NA GESTÃO

1.1. Qual a sua formação inicial:

a. () Licenciatura Plena.

c. () Bacharelado.

b. () Tecnólogo.

d. () Outra licenciatura.

1.1.1. Qual a sua formação continuada:

a. () Especialista.

c. () Doutor.

b. () Mestre.

d. () Outra. Qual? _____

1.2. Há quanto tempo atua ou atuou como gestor educacional na área de da Educação do Campo ou Educação Rural?

1.3. Há quanto tempo trabalha no IFB - Campus Planaltina (DF)?

1.4. Durante o período de formação acadêmica lhe foi proporcionado conceitos de gestão numa perspectiva de gerir uma escola voltada a para a Educação do Campo?

a. () Sim, de forma satisfatória. b. () Sim, de forma superficial. c. () Não, de forma nenhuma.

Se SIM, exemplifique: _____

1.5. Na época da gestão você possuía conhecimentos suficientes para o trabalho de gestão voltado para a diversidade que impõe a Educação do campo?

a. () Sim. b. () Não.

1.6. O IFB-PLA lhe propiciou alguma capacitação com vistas ao trabalho de gestão desenvolvido na Educação do Campo?

a. () Sim. b. () Não.

Se SIM, qual(is)? _____

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS ESPECIFICIDADES

2.1. Para você, quem são os alunos da Educação do Campo?

2.2. Para você, quem são os gestores da Educação do Campo?

2.3. Você considera o Instituto em que trabalha escola do campo?

a. () sim. b. () não.

2.3.1. Se NÃO, você acha que o IFB - *Campus* Planaltina poderia se tornar uma escola do campo?

a. () sim.

b. () não.

2.3.1.1. Se SIM, como?

2.4. Em sua opinião, o IFB-PLA está preparado para receber alunos oriundos do campo?

a. () Sim.

b. () não .

2.4.1. Se NÃO, como o IFB - *Campus* Planaltina poderia se tornar receptor destes alunos?

2.5. Como você percebe o papel do gestor no processo de aprendizagem destes alunos que chegam com uma experiência prática ligada ao campo, mas precisam dos conhecimentos científicos e sistematizados para consolidar o aprender a aprender?

2.6. Em sua opinião, as experiências trazidas pelos alunos do campo são consideradas pelo IFB-PLA?

a. () Sim.

b. () Não.

3. PRÁTICA DE GESTÃO

3.1. Marque a alternativa que, em sua opinião, expressa mais claramente a forma como sua escola (IFB-PLA) trata a questão da escolarização dos alunos do campo?

a. () Trata a Educação do Campo em sua especificidade, visando o atendimento dos sujeitos do campo segundo suas necessidades, anseios, reivindicações, seu contexto, sua visão de mundo, sua cultura, sua forma de se relacionar com o meio ambiente, com a terra e principalmente com seus modos de organização familiar e do trabalho.

b. () 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 seu modo de vida, seu tempo, espaço, história de lutas e intervenções nos projetos sociais gestados em seu meio.

Caso queira, adicione comentários à questão sobreposta: _____

3.2. No IFB-PLA existe um Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica adequada às especificidades da vida no campo, como proposto pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, e principalmente pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo:

- a. Sim, existe. b. Não, não existe.

Em caso negativo, você e os demais gestores já se mobilizaram junto aos técnicos (Educadores Sociais) e professores para a efetivação destes documentos?

3.3. Enumere em ordem de importância, as maiores deficiências do IFB-PLA em relação à Educação do Campo? Considerando que, 1 seja o mais importante e 5 menos importante.

- a. A falta de recursos ou a falta de fiscalização dele.
b. A ineficiência de programas e de projetos de aprendizagem que a escola oferece ou o excesso e a diversidade de alunos na sala de aula.
c. A inexistência de mediações pedagógicas que podem articular o trabalho da escola com o projeto de desenvolvimento dos povos do campo, tais como planejamento coletivo, resgate e valorização dos conhecimentos e saberes da comunidade, seminários de socialização com as famílias e a comunidade, embelezamento da escola, quintais e hortas florestais entre outras.
d. A evasão escolar relacionada ao período de trabalho no campo ou por condições financeiras/alimentares dos estudantes ou a falta de transporte para o deslocamento dos alunos ao IFB-PLA.
e. Não existe deficiências no IFB-PLA.
f. Outra(s): _____

3.4. Como a participação e/ou mobilização da comunidade local no planejamento e gestão escolar no IFB-PLA foi fomentada pela gestão?

3.5. Como você percebe que os alunos do curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância eram tratados pelos demais alunos regulares na vida cotidiana do IFB-PLA?

3.6. Enquanto gestor de uma escola que recebe alunos oriundos do campo, quais os sentimentos que apresenta diante desses alunos? De acordo com a intensidade, enumere-os de 1 a 13. Lembrando que estamos trabalhando numa perspectiva de escala crescente.

- | | | | |
|-------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|
| a. () bem-estar. | d. () impotência. | g. () indiferença. | j. () solidariedade. |
| b. () medo. | e. () prazer. | h. () angústia. | k. () colaboração. |
| c. () raiva. | f. () alegria. | i. () insegurança. | l. () cooperação. |

3.7. Enumere ações realizadas pela gestão para o fomento da educação do campo no IFB-PLA:

3.7.1. Pedagógicas:

3.7.2. Administrativas:

4. PENSANDO NO FUTURO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFB-PLA

4.1. Destaque os pontos positivos da Educação do Campo nas ações desenvolvidas no IFB-PLA:

4.2. Destaque os pontos negativos das práticas de gestão desenvolvidas no IFB-PLA, que impedem a concretização de uma Educação do Campo voltada para os interesses dos “grupos sociais” do campo:

4.3. Em que medida, (considerando uma escala crescente), as atividades propostas no Projeto Político Pedagógico, na Proposta Pedagógica ou no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFB ou do IFB-PLA contemplam ações de educação do campo?

- | | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|-----------|--------------------------|
| a- () 0 | b- () 1 | c- () 2 | d- () 3 | e- () 4 | f- () 5 |
| g- () 6 | h- () 7 | i- () 8 | j- () 9 | k- () 10 | j- () Não sei responder |

4.4. Você acredita ser possível implementar ou ampliar propostas de Educação do Campo no IFB-PLA?

a- () Sim b- () Não c- () Atualmente, não.

Se SIM, como podemos começar? _____

Se NÃO, por quê? _____

4.5. Escreva três palavras ou breves expressões, que expressem sua reflexão pessoal, hoje, sobre Educação do Campo ou sua prática pedagógica em torno deste tema:

a- _____

b- _____

c- _____

4.6. Em que medida, (considerando uma escala crescente) a participação como gestor no desenvolvimento do curso Técnico em Agropecuária em regime de Alternância acrescentou em seus conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais para os seguintes conceitos e conteúdos.

ITEM A SER AVALIADO		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Concepções e conceito de educação do campo.											
2	Características sociais, políticas e econômicas do campo brasileiro.											
3	Educação do campo como direito humano.											
4	Movimentos sociais do campo.											
5	Políticas de educação do campo.											
6	Fundamento e princípio da educação do campo.											
7	Concepções de desenvolvimento e aprendizagem.											
8	Organização do trabalho pedagógico.											
9	Organização curricular da educação do campo.											
10	Organização da educação nacional e a educação do campo.											
11	Gestão educacional do campo.											
12	Projetos de intervenção local.											
13	Concepções de educação profissional.											
14	Concepções sobre a pedagogia da alternância.											
15	Modelos da pedagogia da alternância.											
16	Trabalhos em comunidades em rede (assentados da reforma agrária).											
17	Captação de verbas externas, através de Termos de Cooperação Técnica com outras instituições.											
18	Conceitos de aprendizagens externas ao ambiente escolar.											
19	Valorização dos saberes trazido pelos alunos.											
20	Conceito de Politecnia.											

4.7. Em sua opinião como o conceito de Alternância foi materializado na matriz pedagógica do Curso?

4.8. Você percebe que a educação do campo desenvolvida num prisma da pedagogia da alternância na educação profissional e tecnológica possibilita ações contra hegemônicas? Em caso afirmativo, quais?

4.9. O curso em questão foi a experiência piloto da oferta por intermédio da Pedagogia da Alternância no IFB-PLA. Você vê condição para que a Pedagogia da Alternância seja aplicada em outros cursos, tornando-a regular no IFB-PLA?

4.10. Além de ações educacionais direcionadas para o desenvolvimento do campo, o que mais poderia ser feito para manter a população no meio rural?

4.11. A gestão realizou algum tipo de pesquisa, com os alunos do Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância do IFB-PLA, 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?

a- () Sim, durante o curso b- () Sim, depois do curso c- () Não.

Se SIM, quais foram os resultados? _____

4.12. Em sua opinião, como a realização de atividades escolares contextualizadas com o campo, modelo seguido e proposto pelo Curso em estudo, estimulará o desenvolvimento da área rural na SR-28?

Pela atenção, obrigado!

GRELHAS 1 – ANÁLISE DOS “ESTUDANTES”

GRELHA 1.1. - Em sua propriedade é realizada alguma produção? Se sim, qual a produção é feita e como ela é comercializada?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA					
1	Em minha propriedade é criada apenas algumas espécies de animais como gado de leite e gado de corte, galinhas caipiras e às vezes suínos, sendo produzidos apenas para consumo próprio sem fins lucrativos.				
2	Sim. Produção de frangos caipiras de corte, comercializados em restaurantes e na comunidade.				
3	Na minha propriedade é realizada a produção de hortaliças orgânica que é comercializada através de feiras localizadas em Brasília (Plano Piloto)				
4	Criação de aves, produção de feijão, milho. No momento não compartilhamos a produção é só para consumo.				
5	Atualmente só galinha caipira e pato, a forma de comercialização não tem um padrão. E comercializada para vizinho, pessoas da cidade que vem a procura do produtor ou até mesmo utilizamos como troca. Exemplo: por milho, ou porco etc....				
6	Sim produzimos hortaliças e verduras. Criação de aves, bovinos. No momento a única coisa que é comercializada são as verduras, vendemos em feiras e na CEASA				
7	Não.				
8	Sim desde que seja conduzido de forma transparente e centrado no aprendizado dos alunos, e aconteça de maneira a respeitar o projeto inicial com professores qualificados e comprometidos com a ideia central do curso.				
9	Sim. No momento estamos com um lote de 500 codornas poedeiras, e o comercio se dá por meio da comunidade e comercio local.				
10	Sim, planto milho, feijão, mandioca, abóbora, amendoim, banana, tenho um pomar de manga, ciriguela, pitanga, acerola, jamelão, tamarindo, goiaba, abacate e limão. Toda a produção é para consumo próprio, trocas e comercialização na CEASA.				
11	Sim, aves e frutas. Vendemos galinhas caipiras e ovos.				
12	- a falta de liberação das DAP's e de recurso por parte do INCRA impediu a construção de uma infraestrutura permanente nos lotes (como água para irrigação) e os mesmos só foram divididos a 4 anos (isso por conta dos próprios agricultores). A produção tem sido só para atender parte do consumo, a produção de milho média de 20 sacos anuais e tem sido vendido sempre na palha para os vizinhos, o feijão de corda tem sido vendido muitas vezes verde, e um média de 5 sacos guardado para consumo ano, os legumes e verduras são só na época da chuva, e nesse período não tem como escoar-las porque as estradas alagam.				
13	Sim. Fabricação de queijos, comercializados na feira de Planaltina e na comunidade.				
14	Sim, produção de galinha e ovos, venda de poucas unidades diretamente para consumidor, por isso, ofertamos em diferentes ocasiões.				
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Produção para Subsistência	B - Sem Produção	C - Produção para Comercialização e Subsistência	D - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES		QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)	
1	Produção para Subsistência	-----		<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (2/14 = 14,29%), comparativamente a categoria B, (1/14 = 7,14%), na categoria C, (10/14 = 71,43%) e na categoria D, (1/14 = 7,14%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (2/14 = 5 linhas), na categoria B, (1/14 = 1 linha), na categoria C, (10/14 = 26 linhas), na categoria D, (1/14 = 3 linhas).</p>	
2	Produção para Comercialização e Subsistência	-----			
3	Produção para Comercialização e Subsistência	-----			
4	Produção para Subsistência	-----			
5	Produção para Comercialização e Subsistência	-----			

6	Produção para Comercialização e Subsistência	-----	
7	Sem Produção	-----	
8	-----	Desde que seja conduzido de forma transparente e centrado no aprendizado dos alunos, e aconteça de maneira a respeitar o projeto inicial com professores qualificados e comprometidos com a ideia central do curso.	
9	Produção para Comercialização e Subsistência	-----	
10	Produção para Comercialização e Subsistência	-----	
11	Produção para Comercialização e Subsistência	-----	
12	Produção para Comercialização e Subsistência	-----	
13	Produção para Comercialização e Subsistência	-----	
14	Produção para Comercialização e Subsistência	-----	

GRELHA 1.2. - Durante o período de formação acadêmica no IFB-PLA, no Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância, lhe foi proporcionado aprender a adequar os métodos de intervenção no campo e a fazer aplicações dos conhecimentos adquiridos no curso para suas atividades em sua vida diária não escolar?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	O curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância proporcionou ampliação de conhecimento e visão por ter sido o primeiro curso técnico realizado em regime diferenciado dos demais sendo possível manter uma conciliação entre ensino médio e o curso técnico. Para mim que já moro na zona rural a mais de 15 anos o conhecimento passado foi superficial por já possuir um conhecimento sobre o campo, a terra e os animais. Parte do que foi passado eu já havia adquirido convivendo com a minha família na minha comunidade.
2	Medicando as aves quando apresentam sintomas de doenças, manejo adequado das mesmas alimentações e ambiente.
3	Acredito que foi um período de aprendizagem muito boa, mas nem tudo dá para aplicar no dia a dia, a pratica realmente consegue ser mais complexa do que aquilo que se foi aprendido.
4	Sim com os conhecimentos adquiridos estou podendo melhorar a qualidade dos produtos e no melhoramento dos cuidados dos animais, tanto na saúde como na alimentação.
5	Apesar das circunstancia que proporcionou minha vida após o termino desse curso que não venha ao caso. Sim foi de forma satisfatória conseguir superar a minha expectativa, sai com um aprendizado que levarei pra toda a vida. Até lembro umas das aplicações adquiridas no curso que enriqueceu tanto minha aprendizagem como da minha comunidade que foi o DRP (Diagnostico rural participativo) principalmente também a metodologia da agropecuária com ênfase em agroecologia. A sustentabilidade e um assunto mais discutido do mundo. E levar essa realidade a minha comunidade com certeza foi satisfatório.
6	Sim com os conhecimentos adquiridos estou podendo melhorar a qualidade dos produtos e no melhoramento dos cuidados dos animais, tanto na saúde como na alimentação.
7	Pude trabalhar de maneira mais ordenada e pensada na produção da parcela.
8	Por ser a primeira experiência do IFB-Planaltina em trabalha com regime em alternância, onde as pessoas tinham perfis diferentes e era do campo mesmo, muitos professores não compreendia e trabalhava da mesma forma de uma turma normal, é isso dificultava aprender certas coisas.

9	Pelo fato de ser em período de alternância, o tempo de curso deveria ser maior pois da forma que foi, ficou muito corrido, por isso ficou bem superficial.		
10	Foi formidável e que até hoje, o que eu faço devo aos profissionais do IFB.		
11	Eu aprendi a envelhecer a terra e a fazer tudo tecnicamente do jeito correto, tanto aos animais e vegetais.		
12	1- me deu uma outra visão de exploração da terra – voltada para modelos, agroecológicos, banimento do uso do agrotóxico por todos os membros da associação criei e coordenei durante 5 anos. 2 – Apossamento de técnicas de discussão e construção de planos de ação coletivos que culminaram em definir o modelo de assentamento e de exploração que queríamos para implantar em nosso assentamento. (os quais foram prejudicados pela morosidade do INCRA em liberar recursos) , 3 - O curso aguçou a minha visão política a respeito de onde e como agir para que os pleitos e as necessidades cotidianas nossas (agricultores Assentados no DFE) possam virar políticas pública, assim larguem a coordenação da associação do assentamento e passei a Coordenar no DF o MLT (Movimento de luta pela Terra: dos povos das águas, florestas, campo e cidade) daí fazer parte da Coordenação do FRAJC – DFE (Fórum Social do DF e Entorno pela reforma Agrária e Justiça no Campo) e junto com a coordenação de outros movimentos sociais e de entidades representativas de agricultores familiares ousem terras pressionar o governo do estado do Goiás e DF a desenvolver e ou executar políticas públicas para os assentamento de reforma agrária. – o governo de Goiás tem insensível, já o governo do Distrito Federal tem adotado uma visão estratégica quanto a instrumentalizar e fomentar o desenvolvimento sócio produtivo nos assentamentos do entorno (aliás potencializar e fomentar a produção no entorno distenciona o mercado de trabalho e a disputa por terra no DF, além de aumentar a diversificação e produção de alimentos que podem fomentar a abertura de novas cooperativas) isso desde a gestão de Agnelo, e foi nessa gestão que conseguimos negociar para que o GDF com a EMATER assumisse a assistência técnica nos assentamentos do entorno, - já neste último depois de uma ocupação em frente ao palácio do Buriti de setembro a outubro de 2015, que durou mais de 25 dia, o governo acenou para atender as reivindicações dos movimento movimentos sociais, começando por reeditar e criação do Fórum Distrital por Reforma Agrária (Responsável para receber e negociar os conflitos agrários, bem como normatiza as medidas negociadas e propostas apresentadas) e dar andamento em outras apresentadas no requerimento.		
13	Na pasteurização do leite, higienização desde a ordenha manual até a fabricação do produto.		
14	Aprendi a trabalhar com segurança e economia de tempo que me apoio nas orientações recebidas quanto a preferência de plantas frutíferas, espaçamento, vizinhança e profundidade... Cuidados com aves combate a pragas e etc....		
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Satisfatória, com melhora da qualidade de vida no campo	C - Satisfatória, com melhora da qualidade de produção
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Superficial, com poucas melhorias	-----	Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (2/14 = 14,29%), comparativamente a categoria B, (4/14 = 28,57%) e na categoria C, (8/14 = 57,14%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (2/14 = 28 linhas), na categoria B, (4/14 = 12 linhas) e na categoria C, (8/14 = 13 linhas).
2	Satisfatória, com melhora da qualidade de produção	-----	
3	Superficial, com poucas melhorias	-----	
4	Satisfatória, com melhora da qualidade de produção	-----	
5	Satisfatória, com melhora da qualidade de vida no campo	-----	
6	Satisfatória, com melhora da qualidade de produção	-----	
7	Satisfatória, com melhora da qualidade de produção	-----	
8	Superficial, com poucas melhorias	-----	
9	Superficial, com poucas melhorias	-----	
10	Satisfatória, com melhora da qualidade de produção	-----	
11	Satisfatória, com melhora da qualidade de produção	-----	
12	Satisfatória, com melhora da qualidade de vida no campo	-----	
13	Satisfatória, com melhora da qualidade de produção	-----	
14	Satisfatória, com melhora da qualidade de produção	-----	

GRELHA 1.3. - Você se considera um camponês, por quê?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA			
1	Considero-me camponesa por residir, e trabalhar no campo ainda que esteja estudando em outra cidade por falta de opção por não possuir ensino superior no campo.		
2	Sim, creio que todo aquele que trabalha, vive ou pertence ao campo é camponês.		
3	Não.		
4	Sim, porque vivo da "Terra", e produzo meu alimento e é dela que tiro meu sustento.		
5	Infelizmente não, por que o pouco tempo que tenho de campo nunca mim vi tirando um lucro da terra. Sempre trabalhando pra os outro. A experiência e a aprendizado adquirido no campo ainda não colocou em pratica ainda.		
6	Sim, porque vivo da" Terra", e produzo meio alimento e é dela que tiro meu sustento, e vivo no campo a maio parte da minha vida é no campo		
7	Não, por que hoje em dia não tenho mais vínculo com o campo.		
8	Sim pelo fato da minha família ser,		
9	Sim. Pela luta diária e consecutiva na comunidade.		
10	Sim, com muito orgulho tiro o meu sustento da terra, adquirir conhecimento.		
11	Eu amo a roça, a minha avó era da roça, fui para a cidade mais voltei.		
12	1 – sim; pela forma de como tive que fazer para conseguir a terra; 2 – por ainda não produzir de forma mercantil, só para subsistência e levando em consideração a relação homem natureza (exploração não predatória, mas também porque uma grande parte da minha produção e comida pela fauna local e nem por isso eu extermio); 3 - e também pelo caráter provisório de concessão da terra por parte do INCRA, até que essa seja de fato titularizada eu possa dizer que ela é minha.		
13	Sim por que vivo e trabalho no campo.		
14	Sim. Nasci e me criei no campo		
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Sim, por ser agente social do campo	B - Sim, por estar no campo
		C - Não	
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Sim, por ser agente social do campo	-----	Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (8/14 = 57,14%), comparativamente a categoria B, (3/14 = 21,43%) e na categoria C, (3/14 = 21,43%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (8/14 = 15 linhas), na categoria B, (3/14 = 3 linhas) e na categoria C, (3/14 = 5 linhas).
2	Sim, por ser agente social do campo	-----	
3	Não	-----	
4	Sim, por ser agente social do campo	-----	
5	Não	-----	
6	Sim, por ser agente social do campo	-----	
7	Não	-----	
8	Sim, por estar no campo	-----	
9	Sim, por ser agente social do campo	-----	
10	Sim, por ser agente social do campo	-----	
11	Sim, por estar no campo	-----	
12	Sim, por ser agente social do campo	-----	
13	Sim, por ser agente social do campo	-----	
14	Sim, por estar no campo	-----	

GRELHA 1.4. - Para você, quem são os alunos da Educação do Campo?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	Os alunos da educação do campo ao contrário do que muitos pensam são todos aqueles que se interessam em aprender sobre o campo e não apenas aqueles que residem no campo.
2	Pessoas que vivem no campo e para o campo.
3	São alunos que vivem a realidade do campo e gostam de estar ali, querem estudar para aderir mais conhecimentos e desenvolver seus conhecimentos ali mesmo no campo.
4	São alunos em busca de novos conhecimentos para agregar valores tanto na sua comunidade como no campo em geral.
5	-----

6	São alunos em busca de novos conhecimentos para agregar valores tanto na sua comunidade como no campo em geral. São geralmente alguma pessoa oriunda do campo ou pessoas com interesse.		
7	Pessoas que se identificam e vivem o dia a dia junto com suas famílias, existe muita diversidade desde alunos em idade escolar certa aos alunos com idade mais elevada e que não puderam estudar em sua idade correta. No geral mostram muito empenho e interesse pelo curso pois sua realidade exige tal postura.		
8	São pessoas que mora no campo e precisar estuda mais tem que trabalha é o regime de alternância Tornar oportuno ele trabalha e estudar é adquirir conhecimento.		
9	Todos os que se formam no instituto sem dúvidas são alunos de educação do campo.		
10	São os que buscam conhecimento com profundidade buscando solução para alguns problemas.		
11	São pessoas que moram no campo e querem estudar, aprender as coisas certas, num único propósito de crescimento intelectual e técnico.		
12	- primeiro quem more no campo, mas uma porcentagem de pelo menos 10 tem que ser reservado para quem queira se adequar a essa vinda no campo, até por a saturação do mercado de trabalho e modo de vida urbano pode provocar um fluxo de migração da cidade para o campo.		
13	São jovens e adultos provenientes do campo.		
14	Moradores do campo.		
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Aluno do Campo	B - Aluno Rural
		C - Não Respondeu	
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Aluno do Campo	-----	Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (6/14 = 42,86%), comparativamente a categoria B, (7/14 = 50%) e na categoria C, (1/14 = 7,14%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (6/14 = 13 linhas), na categoria B, (7/14 = 15 linhas) e na categoria C, (1/14 = 0 linhas).
2	Aluno do Campo	-----	
3	Aluno do Campo	-----	
4	Aluno do Campo	Alunos em busca de novos conhecimentos para agregar valores tanto na sua comunidade como no campo em geral.	
5	-----	-----	
6	Aluno do Campo	-----	
7	Aluno Rural	-----	
8	Aluno Rural	-----	
9	Aluno Rural	-----	
10	Aluno do Campo	-----	
11	Aluno Rural	São pessoas que moram no campo e querem estudar, aprender as coisas certas, num único propósito de crescimento intelectual e técnico.	
12	Aluno Rural	-----	
13	Aluno Rural	-----	
14	Aluno Rural	-----	

GRELHA 1.5. - Para você, quem são os docentes da Educação do Campo no IFB-PLA? E como eles entendem a Educação do Campo?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	-----
2	São pessoas que tem um vínculo ou entende como funciona o processo. Na experiência que tive nem todos os professores entendiam ou não queriam entender o processo desse modelo de educação, mas era um ou dois.
3	-----
4	Vicente, Vânia, Hamilton, Tarcísio, Anna, Bruno, Ednizia, Igor, Juliano...
5	-----
6	Vicente Borges, Vânia Pimentel, Hamilton Marco Tarcísio, Anna Carolina, Bruno Ceolin, Ednizia, Igor... Não sei como alguns entendem mais foram esses que teve mais interesse pelo assunto. O Vicente por ser um professor bastante conhecedor do assunto pôr da aula na UNB para alunos do campo deve conhecer bastante do assunto

7	Alguns comprometidos e muito dedicados e outros nem tanto, Por ter sido um curso diferenciado alguns educadores não entendiam a metodologia do curso.
8	Os professores de educação do campo sabem a história da reforma agrária sabe da onde os alunos deles vem sabe o processo. Sabe que educação do campo e necessário e que transforma vidas e melhora o lugar onde os alunos vive.
9	São os professores que de fato estão voltados e direcionados para o campo, e nesse quesito só tenho a agradecer a todos os meus professores, que sempre fizeram o possível e o impossível para nos ajudar nessa jornada.
10	São vários, vou citar alguns nomes: Hamilton, Vânia, Vicente, Bruno...
11	Todos aqueles que nos deram aulas são educadores do campo através de estudos e agora com a convivência de cada comunidade.
12	- são poucos, vários desses se comprometeram com a execução deste curso, e outros professores mesmo estando encaixados na grade de aula não apareceram para dar aula: estes não são e não compreendem o papel de um educador no campo. No IFB-PLA são poucos Docentes que agem como educadores do campo, e suas ações notadas nas articulações de parcerias e conexões com o público externo, principalmente agricultores familiares nas adjacências do IFB. Durante a realização do curso pelo menos 7 dos docentes tinham esse perfil e hoje os mesmos estão como docentes no curso superior de Tecnólogo de Agro ecologia
13	São professores que estavam dispostos ao novo modelo de ensino com troca de saberes. Alguns tinham afinidades e estavam dispostos a vivenciar essa experiência, mas outros nem tanto.
14	São pessoas especializadas na vida do campo e conhecedores dos assuntos que tratam nas respectivas aulas os mesmos nos incentivaram a buscar qualidade de vida no próprio ambiente que vivemos, melhorando-o dia-a-dia.

IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Profissionais que educam para o campo	B - Profissionais que não vinculam o conteúdo à realidade do campo	C - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES		QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	-----	-----		Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (8/14 = 57,15%), comparativamente a categoria B, (1/14 = 7,14%) e na categoria C, (5/14 = 35,71%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (8/14 = 29 linhas), na categoria B, (1/14 = 2 linhas) e na categoria C, (5/14 = 2 linhas).
2	Profissionais que educam para o campo	-----		
3	-----	-----		
4	-----	-----		
5	-----	-----		
6	Profissionais que educam para o campo	-----		
7	Profissionais que educam para o campo	-----		
8	Profissionais que educam para o campo	-----		
9	Profissionais que educam para o campo	-----		
10	-----	-----		
11	Profissionais que não vinculam o conteúdo à realidade do campo	-----		
12	Profissionais que educam para o campo	-----		
13	Profissionais que educam para o campo	-----		
14	Profissionais que educam para o campo	São pessoas especializadas na vida do campo e conhecedores dos assuntos que tratam nas respectivas aulas os mesmos nos incentivaram a buscar qualidade de		

	vida no próprio ambiente que vivemos, melhorando-o dia-a-dia.	
--	---	--

GRELHA 1.6. - Para você, quem são os gestores da Educação do Campo no IFB-PLA? E como eles entendem a Educação do Campo?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA			
1	-----		
2	Os gestores deveriam olhar mais de perto as necessidades dos alunos antes de propor um projeto, e é o que cuida da liberação financeira. Nem todos gestores entendem sobre educação do campo.		
3	-----		
4	Tem alguns que não domina o assunto mais está sempre em busca de conhecimento.		
5	-----		
6	Como eu já falei o Vicente, e alguns outros gestores que até no momento do início do curso não compreendia muito sobre a educação do campo mais no decorrer do curso se adaptou com o termo educação do campo.		
7	Preparados dedicados e solidários, possuíam visões diversificadas sobre a Educação do Campo.		
8	Gestores de educação do campo sabe a dificuldade de acesso em lugares a onde esses alunos moram não tem preconceito ser é de movimentos sociais, sabe que é difícil a turma está completar em todas as etapas, é muitas das vezes passa atividades para abonar as faltas.		
9	É a equipe que dá suporte para os professores e alunos, os coordenadores, direção, etc.		
10	Tem excelentes profissionais como: Hamilton, Vicente, Anna, Julia...		
11	Os gestores são aqueles professores que empenharam na educação do campo anos atrás e fizeram as coisas acontecer.		
12	- são pessoas que estão no local errado		
13	São pessoas responsáveis por planejar, analisar e principalmente buscar soluções. Creio que tenham entendimentos mas não procuram saber as necessidades individual ou coletiva dos alunos da educação do campo.		
14	Entendo que o campus está sempre bem cuidado; não faltam professores e esses são assíduos. Os animais são bem nutridos e higienizados, almoço, lanches e janta são nutridos, apetitosos e servidos com pontualidade.		
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Profissionais que planejam a educação para o campo	B - Profissionais que planejam a educação desvinculada com a realidade do campo C - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	-----	-----	<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (4/14 = 28,57%), comparativamente a categoria B, (3/14 = 21,43%) e na categoria C, (7/14 = 50%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (4/14 = 10 linhas), na categoria B, (3/14 = 8 linhas) e na categoria C, (7/14 = 6 linhas).</p>
2	Profissionais que planejam a educação para o campo	Os gestores deveriam olhar mais de perto as necessidades dos alunos antes de propor um projeto.	
3	-----	-----	
4	-----	-----	
5	-----	-----	
6	-----	-----	
7	Profissionais que planejam a educação para o campo	-----	
8	Profissionais que planejam a educação desvinculada com a realidade do campo	-----	
9	Profissionais que planejam a educação desvinculada com a realidade do campo	-----	

10	-----	-----	
11	Profissionais que planejam a educação para o campo	-----	
12	-----	-----	
13	Profissionais que planejam a educação para o campo	São pessoas responsáveis por planejar, analisar.	
14	Profissionais que planejam a educação desvinculada com a realidade do campo	-----	

GRELHA 1.7. - Como o IFB - *Campus Planaltina* poderia se tornar receptor destes alunos de uma forma mais organizada e sistematizada, que contemple as necessidades do campo?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	Em parte a organização no Campus estava boa por não ter tido tratamento diferenciado dos demais apenas por serem do campo, mas por outro lado o Campus não estava preparado para suprir todas as necessidades inclusive por falta de repasse de verba pelos órgãos responsáveis pelo desenvolvimento do projeto.
2	-----
3	O campus é uma escola do campo, mas não proporciona o aluno sair dali para trabalhar em pequenas propriedades, em assentamentos, e sim para o agronegócio.
4	Não são todos os professores que se engloba nesse caso, mais os que se interessar batalha para tudo dar certo.
5	Em parte sim, apesar de o instituto IFB ser uma escola voltada para as pratica do campo, não seria pra serem todas as pratica do campo? Em minha opinião a uma controversa quando tocamos na questão técnica em agropecuário convencional e o sustentável. Professores não abraça essa pratica e simplesmente acha uma perda de tempo. OBS: isso no meu tempo de escola hoje não sabe quem são os professores do IFB.
6	Na minha opinião não são todos os professores que se engloba nesse caso, mais tem alguns que tem que estudar mais sobre o assunto, pois tem matéria que ficou a deseja não sei se por falta de conhecimento, mais no restante eles foram se adaptado aos poucos
7	-----
8	Alguns professores entende o processo, mais a maiorias não sabe o que é educação do campo, precisa de uma capacitação desses profissionais na área de educação do campo.
9	-----
10	-----
11	-----
12	A resposta é redundante, mas é preciso preparar/nivelar todo os funcionários IFB/PLA pedagogicamente para atender esse público, 2 – Depois conectar o que se ensina para atender as necessidades do aluno e sua comunidade, e ainda com as políticas de desenvolvimento regional, tanto da origem dos alunos como de onde o IFB está inserido, concomitante com um compromisso da reitoria com essa realidade (libertadora e não escravagista me cobre o vídeo com a crítica ao Conciani), e com um compromisso real em transformar a realidade, além poder dizer que essa instituição educacional está mudando a realidade e compensa a federação continuar mandando recurso pra ela gastar, a reitoria não pode estar desvinculado dos problemas e necessidades regionais. 3 – Devolver os funcionários do GDF Cedidos para o IFB-PLA; não só porque são o resquício da incompetência de um DF feudalista e ditatorial, mas principalmente porque são na sua maioria, imorais, abusados (e cometeram contra o povo do campo abusos de poder, abuso sexual, terrorismo, sonegaram comida, dificultavam auxilio, me negaram condução até minha casa várias vezes) são sabotadores dos processos mais humanizados e integracionistas que alguns novatos tenta aplicar ao público da instituição, não aceitam a mudança em nome da mudança de paradigma (gastar sem recurso e desperdiçar os recursos públicos, também não desvia- lós (como levar ração da escola para os animais em casa, fazer queijo no curral e levá-los para casa e deixar menores comer apenas biscoitos ou pão seco no refeitório, sabotarem os experimentos agroecológico fazendo com que agrotóxicos contamine experimentos agroecológicos. Usar terreno da escola para produção de alimentos e além de não sensibilizá-los aos alunos impedir que estes os produza burocratizando o acesso a maquinas e outros bens. O quarto e último, repactuar com a sociedade o que se quer com o IFB-PLA; não só com o povo do agronegócio e agronegocinho, mas também com o povo público da educação do campo/campesina (AGRICULTORES FAMILIARES, CAMPONES, AGROECOLOGICO, CUIDADORES DA TERRA,

	TERRAQUIOS E POETAS) desses que como eu não derruba e nem transforma em dinheiro os pés de Ipês, Aroeiras, e jatobá porque prefere velo florir no ano seguinte, e nessa lógica).			
13	Fazer palestras e seminários com a abordagem do tema educação do campo com os alunos regulares na instituição para eles entenderem o processo de formação.			
14	Fazer palestras e seminários com a abordagem do tema educação do campo com os alunos regulares na instituição para eles entenderem o processo de formação.			
	IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:	A - Sim, estão preparados	B - Não, faltou interação entre os alunos regulares e do projeto	C - Em parte, faltou planejamento D - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES		QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Em parte, faltou planejamento	-----		Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (1/14 = 7,14%), comparativamente a categoria B, (1/14 = 7,14%), na categoria C, (7/14 = 50%) e na categoria D, (5/14 = 35,72%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (1/14 = 2 linhas), na categoria B, (1/14 = 2 linhas), na categoria C, (7/14 = 37 linhas), na categoria D, (5/14 = 0 linhas).
2	-----	-----		
3	Em parte, faltou planejamento	-----		
4	Em parte, faltou planejamento	-----		
5	Em parte, faltou planejamento	-----		
6	Em parte, faltou planejamento	-----		
7	-----	-----		
8	Em parte, faltou planejamento	-----		
9	-----	-----		
10	-----	-----		
11	-----	-----		
12	Em parte, faltou planejamento	-----		
13	Não, faltou interação entre os alunos regulares e do projeto	-----		
14	Sim, estão preparados	-----		

GRELHA 1.8. - Como você percebe a participação e/ou mobilização dos alunos no planejamento e gestão escolar no IFB-PLA?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	Os alunos contribuíram com sugestões, participação nas reuniões e até mesmo críticas quando se fez necessário.
2	Não me recordo de participação no planejamento nem na gestão escolar por parte dos alunos.
3	Sim, o IFB consegue ser uma instituição muito aberta nesta questão, onde o aluno é escutado e pode expor suas ideias, consegue ser ouvido seja através de grêmios ou direta ou indiretamente na votação para diretor do campus.
4	Percebo que eles sempre estão em uma busca constante para o melhoramento da gestão escolar.
5	A participação dos alunos é incrivelmente legal, como toda escola tem gente de todo tipo, no fim não é diferente, mais a diferença é usada para trazer troca de informação, talentos e muitas ideias.
6	De um modo geral, percebe-se que eles sempre estão em busca de melhoria e sempre na linha da tecnologia.
7	Participação ativa.
8	Não presenciei e não participei de planejamento e gestão no IFB-PLA por falta de convite.
9	Com muito entusiasmo e sempre fazendo frente quando é necessário.
10	Formando grupos com cartaz e ideias, opiniões e reivindicações.
11	-----
12	Fraca e não valorizada. (Porque já houve, inclusive nos dias de hoje, mas não é valorizada, nem as sugestões apontadas foram implementadas, digo até 2015 não).
13	Não teve nenhuma participação nem mobilização.
14	De modo geral boa

IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Planejamento participativo	B - Planejamento não-participativo	C - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES		QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Planejamento participativo	Os alunos contribuíram com sugestões, participação nas reuniões e até mesmo críticas quando se fez necessário.		<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (7/14 = 50%), comparativamente a categoria B, (4/14 = 28,57%) e na categoria C, (3/14 = 21,43%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (7/14 = 12 linhas), na categoria B, (4/14 = 7 linhas) e na categoria C, (3/14 = 4 linhas).</p>
2	Planejamento não-participativo	-----		
3	Planejamento participativo	-----		
4	-----	-----		
5	Planejamento participativo	-----		
6	-----	-----		
7	Planejamento participativo	-----		
8	Planejamento não-participativo	-----		
9	Planejamento participativo	-----		
10	Planejamento participativo	-----		
11	-----	-----		
12	Planejamento não-participativo	-----		
13	Planejamento não-participativo	Não teve nenhuma participação nem mobilização.		
14	Planejamento participativo	-----		

GRELHA 1.9. - Como você percebe que vocês alunos do curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância eram tratados pelos demais alunos regulares na vida cotidiana do IFB-PLA?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	Éramos tratados com certo preconceito devido a participar de um curso exclusivo voltado para o campo com participação apenas de integrantes da zona rural, sendo tachados de "sem-terra" ou sendo associados ao MST, ao qual se referiam com certo preconceito.
2	Não eram todos, mas alguns alunos nos excluía.
3	Inicialmente com muito preconceito, pelo simples fato de sermos "sem terra", éramos discriminados, escutávamos piadinhas entre vários outros conflitos que com o tempo eles foram aprendemos, conseguimos conquistar nosso espaço dentro da instituição.
4	Por alguns no começo era tratado com indiferença, amis depois era tratado normal. A maior dificuldade da indiferença era alguns da própria turma, o preconceito de alguns que pensava que eles eram melhores do que os outros.
5	No começo não foi muito aceito por ser uma coisa nova na instituição, por parte dos colegas. Não demorou muito pra turma do PRONERA ganhar apoio dos servidores, a aceitação no IFB, e gera grandes amizades. Principalmente com a galera do curso superior de AGROECOLOGIA. Também como todo jovem cheio de energia, e ociosidade dê um pouco de trabalho aos guardas noturnos na hora de dormi.
6	Por alguns no começo era tratado com indiferença, mais depois era tratado normal. A maior dificuldade da indiferença era de alguns da própria turma.
7	Com certa indiferença por sermos do campo.
8	Muitos alunos tinham preconceito, mais outros alunos compreendia o processo e até ajudava.
9	Às vezes tratadas com certo preconceito, não de todos, mas de partes que pouco nos prejudicaria. Assim como também teve aqueles que muito nos apoiavam e nos deram força, para que conseguíssemos concluir nosso curso e surpreender a muitos.
10	Particularmente fui bem tratada por todos, com carinho admiração, respeito. Conte com a ajuda de alguns alunos.
11	Os alunos regulares na vida cotidiana não trataram muito bem com respeito e com carinho pelo menos comigo era assim.

12	- por alguns poucos, éramos vistos como inimigos naturais, era visível que nos rejeitam por uma questão de disputa de espaço territorial, sem-terra bom e morto, e burguesia latifundiária boa e morta e defenestrada de suas terras (inúmeras vezes aconteceu pequenos conflitos na escola, que apoio do por funcionários do GDF, tentavam nos obrigar a arrancar as bandeiras da porta dos quartos, foi daí que nasceu o conflito onde o Joaquim nos proibiu de colocar as bandeiras nos corredores e não aceitamos). - para outros a presença nossa e das bandeiras deu segurança, e nos diziam que todo período que estávamos na escola os alunos eram tratados como gente, nunca mais tinha alimento azedo e nem a nutricionista mandava os alunos voltar pra fora do refeitório, e entrar um a um. - uns achavam inclusive que éramos privilegiados, porque sempre ficamos com as luzes aceso na área de serviço fazendo dever para apresentar no dia seguinte e a eles era proibido. Sempre conflitamos com os agentes públicos ali presentes na guarda/vigia da residência naqueles períodos, e diziam que estávamos quebrando as regras e a coordenação do curso estava sendo conivente.				
13	As vezes tinha uma leve impressão de inexistência.				
14	Éramos tratados com respeito.				
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Atitudes normais	B - Atitudes com indiferença	C - Atitudes preconceituosas	D - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES		QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)	
1	Atitudes preconceituosas	-----		<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (3/14 = 21,42%), comparativamente a categoria B, (5/14 = 35,72%), na categoria C, (5/14 = 35,72%) e na categoria D, (1/14 = 7,14%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (3/14 = 5 linhas), na categoria B, (5/14 = 8 linhas), na categoria C, (5/14 = 25 linhas), na categoria D, (1/14 = 5 linhas).</p>	
2	Atitudes com indiferença	-----			
3	Atitudes preconceituosas	-----			
4	Atitudes com indiferença	A maior dificuldade da indiferença era alguns da própria turma, o preconceito de alguns que pensava que eles eram melhores do que os outros.			
5	-----	-----			
6	Atitudes com indiferença	-----			
7	Atitudes com indiferença	-----			
8	Atitudes preconceituosas	-----			
9	Atitudes preconceituosas	-----			
10	Atitudes normais	-----			
11	Atitudes normais	-----			
12	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.			
13	Atitudes com indiferença	-----			
14	Atitudes normais	-----			

GRELHA 1.10. - Destaque os pontos positivos da Educação do Campo nas ações desenvolvidas no IFB-PLA:

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	Ampliar o campo de visão, proporcionar novas experiências e conhecimento, permitindo aos integrantes do campo novas oportunidades para permanecer no campo através dos conhecimentos adquiridos.

2	Troca de experiência; convivências; eixos temáticos voltados à realidade rural.					
3	Tem um ótimo espaço para serem ministradas aulas, tanto em sala de aulas práticas.					
4	Por tratar de uma instituição voltada para a agricultura já é um grande avanço e um grande ponto de partida.					
5	-----					
6	Por se tratar de uma instituição voltada para o ramo da agricultura já é um grande ponto positivo.					
7	A ótima estrutura do Campus, professores capacitados.					
8	Os pontos positivos foram formas profissionais que realmente que trabalha na área, é que possa leva o conhecimento científico para as comunidades.					
9	Interação entre professor, aluno e comunidade, todas de total positividade.					
10	A importância do ciclo na produção no extrativismo, o bem estar animal... O planejamento como base em tudo.					
11	Escola fazenda. Os professores as UEP's animal e vegetal, os laboratórios e o maquinário.					
12	Descritos anteriormente.					
13	Troca de conhecimentos e aulas práticas dentro da instituição.					
14	A parte subjetiva como o apoio e aconselhamento dos professores; aulas bem planejadas e assíduos; ir e voltar com transporte escolar.					
	IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:	A - Condições para permanência no campo	B - Infraestrutura	C - Eficiência pedagógica	D - Relações interpessoais	E - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES		QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)		
1	Condições para permanência no campo	Proporcionar novas experiências e conhecimento, permitindo aos integrantes do campo novas oportunidades para permanecer no campo.		<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (1/14 = 7,14%), comparativamente a categoria B, (3/14 = 21,43%), na categoria C, (4/14 = 28,57%), na categoria D, (2/14 = 14,29%) e na categoria E, (4/14 = 28,57%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (1/14 = 3 linhas), na categoria B, (3/14 = 4 linhas), na categoria C, (4/14 = 7 linhas), na categoria D, (2/14 = 2 linhas) e na categoria E, (4/14 = 5 linhas).</p>		
2	Relações interpessoais	-----				
3	Infraestrutura	-----				
4	-----	-----				
5	-----	-----				
6	-----	-----				
7	Infraestrutura	-----				
8	Eficiência pedagógica	-----				
9	Relações interpessoais	-----				
10	Eficiência pedagógica	-----				
11	Infraestrutura	-----				
12	-----	-----				
13	Eficiência pedagógica	-----				
14	Eficiência pedagógica	-----				

GRELHA 1.11. - Destaque os pontos negativos das práticas pedagógicas desenvolvidas no IFB-PLA, que poderiam impedir a concretização de uma Educação do Campo voltada para os interesses dos “grupos sociais” do campo.

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	O conhecimento teórico muitas vezes foi maior que o conhecimento prático o que levou a gerar inúmeras dúvidas entre teoria e pratica. Houve muitas trocas na gestão incluindo o coordenador pedagógico, o que passou imagem de desorganização.
2	Falta de entendimento processo de alternância; troca de coordenador durante o curso; estágio dentro do IFB.
3	Aulas ministradas preparando o aluno para o agronegócio.
4	O entrosamento de alguns professores em relação a outros.
5	-----

6	Por alguns no começo era tratado com indiferença, mais depois era tratado normal. A maior dificuldade da indiferença era de alguns da própria turma.						
7	Nenhum						
8	Preconceito por parte de alunos dos cursos normais e servidores, e força de vontade dos gestores						
9	Nenhuma						
10	Faltou visitas dos professores, mais foi bom demais.						
11	-----						
12	Empurrar de goela abaixo um ensino de uso predatório da terra, descompromissado com a vida dos demais indivíduos que habitam os demais ecossistemas do planeta. - mesmo sendo redundante, mas a forma descompromissada que alguns funcionários agem, ou agem contra os interesses da escola ou de sua missão, ou agem para sabotar as missões ou acordos. Atos de sabotagem foram e tem sido muitos comuns na realização desses acordos. -a ineficiência administrativa, tem sido absurda alarmante, e não mudou, antes os motoristas diziam publicamente que suas diárias não tinham sido pagas e externalizavam isso para o público atendido responsabilizando esse pelo caso – isso é um constrangimento desnecessário, e mostra o descompromisso, desacordo entre os membros da instituição e mostra a forma anárquica com que eles tratam os acordos da instituição.						
13	Possibilidade de aumentar o TE, as etapas e troca de coordenadores do curso.						
14	Não percebo nenhum e nem vi ninguém reclamar. Mas é verdade que os projetos do PRONERA poderiam cooperação ter sido mais aproveitado pelos alunos não demonstraram cooperação com os professores.						
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Relações Interpessoais	B - Planejamento Administrativo	C - Maior teorização das aulas	D - Desvinculação da realidade do campo	E - Nenhum	F - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES		QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)			
1	Maior teorização das aulas as	-----		<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (1/14 = 7,14%), comparativamente a categoria B, (4/14 = 28,57%), na categoria C, (1/14 = 7,14%), na categoria D, (2/14 = 14,29%), na categoria E, (3/14 = 21,43%) e na categoria F, (3/14 = 21,43%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (1/14 = 1 linha), na categoria B, (4/14 = 6 linhas), na categoria C, (1/14 = 3 linhas), na categoria D, (2/14 = 11 linhas) e na categoria E, (3/14 = 5 linhas) e na categoria F, (3/14 = 2 linhas).</p>			
2	Planejamento Administrativo	-----					
3	Desvinculação da realidade do campo	Aulas ministradas preparando o aluno para o agronegócio.					
4	Relações Interpessoais	-----					
5	-----	-----					
6	-----	-----					
7	Nenhum	-----					
8	Planejamento Administrativo	-----					
9	Nenhum	-----					
10	Planejamento Administrativo	-----					
11	-----	-----					
12	Desvinculação da realidade do campo	-----					
13	Planejamento Administrativo	Possibilidade de aumentar o TE, as etapas e troca de coordenadores do curso.					
14	Nenhum	-----					

GRELHA 1.12. - Como as questões relacionadas à realidade de vocês estudantes e principalmente de sua comunidade eram consideradas no processo formativo do curso?

1	Foi de total relevância para o curso os saberes levados e adquiridos dentro da comunidade através de experiências próprias de cada aluno, levando em consideração os conceitos os locais de origem e a cultura de cada um.				
2	Nas atividades propostas pelos docentes, com grande importância e preocupação de adequar à realidade de cada comunidade.				
3	Inicialmente a realidade da comunidade eram levadas para as salas, era pensado projetos para aplicarmos na comunidade, mas foi algo que se deixou a desejar, pois não consegui ver tanto entusiasmo nessa área, pois no nosso “tempo escola” não foi aplicado muita coisa, talvez pela falta de recurso, mesmo assim, o curso foi todo voltado para a nossa realidade para trabalharmos com o pequeno agricultor.				
4	Era considerada fundamental.				
5	-----				
6	Era considerado como um a que quase todos os conhecimentos eram voltados pra realidade				
7	De suma importância para o desenvolvimento de toda a comunidade.				
8	Muitos professores considerava um campo de pesquisar onde passava atividades para ser desenvolvidas na comunidade.				
9	Era tratada de forma aprofundada e direta, mas de um modo simples para que todos pudessem ter uma boa absorção do conteúdo.				
10	Sim foi considerado e valorizado.				
11	Eram considerados como um aprendizado para nós e para eles. Troca de experiência.				
12	Infelizmente a minha realidade não pareceu importar, porque mesmo tendo sido apontados, não foram construídos nenhum produto a partir destes.				
13	Com grande importância pelos docentes				
14	Com respeito todos os professores demonstraram capacidade de lidar com a realidade dos camponeses.				
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Considerado	B - Não Considerado	C - Em parte	D - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)		
1	Considerado	-----	Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (11/14 = 78,58%), comparativamente a categoria B, (1/14 = 7,14%), na categoria C, (1/14 = 7,14%) e na categoria D, (1/14 = 7,14%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (11/14 = 17 linhas), na categoria B, (1/14 = 2 linhas), na categoria C, (1/14 = 5 linhas), na categoria D, (1/14 = 0 linhas).		
2	Considerado	-----			
3	Em parte	Inicialmente a realidade da comunidade eram levadas para as salas, era pensado projetos para aplicarmos na comunidade, mas foi algo que se deixou a desejar, pois não consegui ver tanto entusiasmo nessa área, pois no nosso “tempo escola” não foi aplicado muita coisa, talvez pela falta de recurso.			
4	Considerado	-----			
5	-----	-----			
6	Considerado	-----			
7	Considerado	-----			
8	Considerado	-----			
9	Considerado	-----			
10	Considerado	-----			
11	Considerado	-----			
12	Não Considerado	-----			
13	Considerado	-----			
14	Considerado	-----			

GRELHA 1.13. - Em sua opinião como o conceito de Alternância foi materializado durante o desenvolvimento pedagógico do Curso?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA

1	A princípio os alunos permaneciam no Campus uma semana por mês, onde era possível dar continuidade ao ensino médio na comunidade e (ou) cidades mais próximas, também era possível passar o conhecimento adquirido durante o período de aprendizagem para a comunidade. Após a conclusão do ensino médio os alunos puderam dar continuidade no curso sem interrupção permanecendo no Campus por semanas e até mesmo meses.		
2	Através do TE-TC.		
3	Foi um período de convivência na sala com aulas práticas e teóricas, com outro no campo, para aplicar o q foi aprendido em sala no campo.		
4	Foi materializado de um modo bem tranquilo e compreendido por quase todos, e uma maneira mais simples e tranquila para se estudar e associar com o cotidiano.		
5	-----		
6	Foi materializado de um modo bem tranquilo e compreendido por quase todos		
7	Sim, uma vez que o conceito aprendido na semana de curso pode ser utilizada e experimentado na comunidade.		
8	Em tempo comunidade e tempo escolar onde uma semana por mês a turma ser encontrava no IFB-Planaltina. E as outras três semanas era passado atividades para tempo comunidade.		
9	O conceito de alternância vem de revezar, fazer revezamento, então 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.		
10	O conceito foi muito.		
11	Ele foi materializado através de aulas no tempo escolar e trabalhos, oficinas em casa.		
12	No final do curso já estava claro que o modelo de alternância foi e era adequado para atender e entender a realidade do povo do campo, em todos os seus aspectos, deste; a sua formatação em módulos alternados para que o agricultor não se ausente dos seus afazeres, inclusive levando em conta a sazonalidade da lavoura e trabalhos do campo, mas também com linguagem aproxima a do campesinato, e ainda lhes instrumentalizando para ser gestor da sua própria realidade. - é claro que hoje tenho uma visão mais apurada daquele processo, já que conto com o benefício de olhar de fora, e sobre uma obra concluída.		
13	Através do TE-TC.		
14	Houve funcionalidade do mesmo.		
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Através do TE-TC	B - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Através do TE-TC	-----	Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (9/14 = 64,29%), comparativamente e na categoria B, (5/14 = 35,72%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (9/14 = 26 linhas), na categoria B, (5/14 = 5 linhas).
2	Através do TE-TC	-----	
3	Através do TE-TC	-----	
4	-----	-----	
5	-----	-----	
6	-----	-----	
7	Através do TE-TC	-----	
8	Através do TE-TC	-----	
9	Através do TE-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.	
10	-----	-----	
11	Através do TE-TC	-----	
12	Através do TE-TC	-----	
13	Através do TE-TC	-----	
14	-----	-----	

GRELHA 1.14. - Como a relação Tempo Escola – TE e Tempo Comunidade – TC foi potencializada nos processos de ensino e aprendizagem? Em que medida você percebeu a materialização da relação teoria-prática dos conteúdos trabalhados na inserção orientada no IFB-PLA, para com as atividades em sua comunidade?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA			
1	As atividades propostas para serem desenvolvidas na comunidade não tiveram muito sucesso, pois raramente era possível contar com o apoio e a compreensão da comunidade, por serem muito individualistas e não presarem a coletividade.		
2	Sim. Na medida em que fomos desenvolvendo os trabalhos de TC comecei a entender a importância dos conteúdos trabalhados.		
3	No início a escola era mais presente junto aos alunos na comunidade, mas no decorrer do curso acredito que o tempo comunidade deixou um pouco a desejar. Acredito não ter conseguido aplicar tudo que aprendi na comunidade.		
4	Desde o princípio pois foi deixado bem claro como seriam divididas as tarefas e as necessidades.		
5	-----		
6	Desde o primeiro momento pois era tudo voltado pra realidade e de acordo com as nossas necessidades		
7	Sim com os dois tempos TE e TC, se pôde ter conhecimentos diferenciados tanto da teoria quanto da prática. Nota-se latente a evolução do educando no processo, que foi bastante eficaz para desenvolver o TC.		
8	Muitas das vezes sim mais tiveram muitas falhas no tempo comunidade por falta de monitores para esta auxiliando nesse processo.		
9	TE e TC siglas muito ouvidas em final de etapa, o tempo comunidade era um momento muito rico em disseminação de conhecimento, onde o aluno leva o que aprende para sua comunidade; e o tempo escola o aluno vem trazendo da comunidade as dúvidas e conhecimentos para ser distribuído com outras comunidades e alunos.		
10	Para mim foi um ponto crucial fazia na teórica na escola, praticava no tempo comunidade.		
11	O que nós aprendemos nós levávamos até a comunidade. E os intercâmbios entre os colegas e comunidades eram trocados.		
12	- sim, um monte de fatores me fizeram priorizar alguns conteúdos, como aqueles que traziam ou potencializava o questionamento da realidade política e de gestão do estado. - isso se deu já no final do curso, mas ainda durante o curso, nesse momento priorizei uma luta externa, ao invés de ficar no acampamento.		
13	Sim. Na medida em fomos de tempo comunidade.		
14	A comunidade não se mostrou interessada em receber conselho do conhecimento adquirido.		
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Produtiva	C - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Superficial	Raramente era possível contar com o apoio e a compreensão da comunidade, por serem muito individualistas e não presarem a coletividade.	Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (9/14 = 64,29%), comparativamente a categoria B, (4/14 = 28,57%) e na categoria C, (1/14 = 7,14). Já no que se refere às áreas na categoria A, (9/14 = 21 linhas), na categoria B, (4/14 = 10 linhas) e na categoria C, (1/14 = 0 linhas).
2	Produtiva	-----	
3	Superficial	No início a escola era mais presente junto aos alunos na comunidade, mas no decorrer do curso acredito que o tempo comunidade deixou um pouco a desejar. Acredito não ter conseguido aplicar tudo que aprendi na comunidade.	
4	Produtiva	-----	
5	-----	-----	

6	Produtiva	-----	
7	Produtiva	Com os dois tempos TE e TC, se pôde ter conhecimentos diferenciados tanto da teoria quanto da prática. Nota-se latente a evolução do educando no processo, que foi bastante eficaz para desenvolver o TC.	
8	Superficial	-----	
9	Produtiva	-----	
10	Produtiva	-----	
11	Produtiva	-----	
12	Produtiva	-----	
13	Produtiva	-----	
14	Superficial	-----	

GRELHA 1.15. - Você percebe que a educação do campo desenvolvida num prisma da pedagogia da alternância na educação profissional e tecnológica possibilita ações contra hegemônicas? Em caso afirmativo, quais?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA					
1	É perceptível que num cenário em que tudo que não é padrão é tratado com estranheza, a diferença adquire um conteúdo negativo. O sistema de ensino brasileiro caminhou para a formação de um quadro de desigualdade entre a escola da cidade e a do campo. É extremamente importante romper esse paradigma que a hegemonia criou vinculando as escolas a educação do campo, o que deveria passar a ser de interesse não apenas dos integrantes do campo, mas sim de todos.				
2	Sim, possibilita uma educação igualitária e justa.				
3	-----				
4	Não.				
5	-----				
6	Não.				
7	-----				
8	A educação do campo possibilita sim ações contra hegemônicas pelo fato de ser uma pedagogia diferente das turmas convencionais, é da possibilidade de jovens e adultos e pessoas mais velha de estudar onde essas pessoas não são prejudicadas nos seus trabalhos diários em sua chácara.				
9	-----				
10	Posso afirmar que tem ações contra hegemônica para mim não tem barreiras.				
11	Sim, porque no colégio aprendemos uma coisa e na prática aqui nas comunidades são outras realidades.				
12	- sim, para derrubar um feudo nojento instalado no campus rural do IFB-PLA, ajudei a construir uma coalizão de movimentos sociais que íamos ocupar todo a área deste campus e implantar ali um grande assentamento experimental, que pudesse ter a escola no seu seio e servir para construir experimentos auto gerenciais e agroecológicos.....pena que colocamos essa estratégia para depois outras áreas tornaram nossos alvos, como áreas ocupadas por grileiros, afinal grande parte dessas áreas foram destinadas para a reforma agrária e eu coordeno dois desses pré-assentamentos.				
13	Sim, trazendo novas possibilidades e propostas desse modelo de educação.				
14	Não possibilita mas seria interessante que houvesse complementação do mesmo.				
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Sim, modificando a realidade	B - Sim	C - Não	D - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)		
1	Sim, modificando a realidade	-----	Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (3/14 = 21,42%), comparativamente a categoria B, (4/14 = 28,57%), na categoria C, (3/14 = 21,43%) e na		
2	Sim	-----			
3	-----	-----			

4	Não	-----	categoria D, (4/14 = 28,57%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (3/14 = 17 linhas), na categoria B, (4/14 = 5 linhas), na categoria C, (3/14 = 3 linhas), na categoria D, (4/14 = 0 linhas).
5		-----	
6	Não	-----	
7		-----	
8	Sim, modificando a realidade	Pelo fato de ser uma pedagogia diferente das turmas convencionais, é da possibilidade de jovens e adultos é pessoas mais velha de estudar onde essas pessoas não são prejudicadas nos seus trabalhos diários em sua chácara.	
9		-----	
10	Sim	-----	
11	Sim	-----	
12	Sim, modificando a realidade	-----	
13	Sim	-----	
14	Não	-----	

GRELHA 1.16. - O curso em questão foi a experiência piloto da oferta por intermédio da Pedagogia da Alternância no IFB-PLA. Você vê condição para que a Pedagogia da Alternância seja aplicada em outros cursos, tornando-a regular no IFB-PLA?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	Há condições para ser aplicada a pedagogia da alternância em outros cursos e se tornar regular no IFB-PLA sendo necessário apenas algumas adaptações para se tornar viável.
2	Sim.
3	Com alguns ajustes, bem planejado, com professores que entendam a metodologia da alternância, acho possível a pedagogia da alternância no IFB. Porque não, e um leque de oportunidades para pessoas que mora no campo amo o campo sente a necessidade de estudar sem abandonar o campo.
4	Sim e será uma ótima ideia mais terá que saber administrar bem as coisas, pois o nosso curso ficou um pouco a desejar, talvez por falta de conhecimento dos métodos do curso e por ser uma primeira turma.
5	Sim, principalmente aos alunos do campo, que com essa pedagogia de alternância dão a eles autonomia e iniciativa e inovação no campo.
6	Sim e vejo uma grande oportunidade por te vários cursos já voltado para agricultura.
7	Sim 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.
8	Sim há condições ser a vê uma capacitação com todos servidores do Instituto Federal <i>campus</i> Planaltina.
9	Sem dúvidas sim, pois a alternância nos deu a oportunidade de nos formar, e como foi um curso piloto, tem agora a oportunidade de dar seguimento e formar outras tantas pessoas que viram nosso exemplo e se sentiram encorajadas a se formar também; podendo assim alternar o estudo e o trabalho já que dependem do mesmo para sobreviver.
10	Uma experiência única está valendo muito e volto a precisar de todos vocês.
11	Sim, acho que deve ser aplicado em outros cursos.
12	- sim, o curso superior de agroecologia e um deles, porém temos que atender as recomendações anteriores, de se criar uma estrutura apropriada de atendimento, e reformar toda a estrutura humana, de serviço e de maquinários, para que estes não contaminem os demais processos. - fazer a repactuação social sobre o objetivo desse novo processo. - levar em conta a preciosa dica de que a educação do campo e humanizada a e precisa se abrir uma parte dessas vagas e com esse perfil para o público urbano que se simpatizam com essa ideia, ou que amanhã ou depois irá morar no campo. - a última coisa e que na holística dos movimentos sociais, não se pode mais gastar recurso público sem gerar novos produtos, mesmo que sejam registros de experiências, planos de ação, que devem ser obrigatoriamente publicizados, etc....
13	Sim.
14	Sim. Diante de nada e o curso administrado assim eu prefiro que seja assim.

IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Sim, da maneira que foi desenvolvida.	B - Sim, modificando algumas ações.
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Sim, modificando algumas ações.	-----	<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (8/14 = 57,14%), comparativamente e na categoria B, (6/14 = 42,86%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (8/14 = 12 linhas), na categoria B, (6/14 = 24 linhas).</p>
2	Sim, da maneira que foi desenvolvida.	-----	
3	Sim, modificando algumas ações.	-----	
4	Sim, modificando algumas ações.	Será uma ótima ideia mais terá que saber administrar bem as coisas, pois o nosso curso ficou um pouco a desejar, talvez por falta de conhecimento dos métodos do curso e por ser uma primeira turma.	
5	Sim, da maneira que foi desenvolvida.	-----	
6	Sim, da maneira que foi desenvolvida.	-----	
7	Sim, modificando algumas ações.	-----	
8	Sim, modificando algumas ações.	-----	
9	Sim, da maneira que foi desenvolvida.	pois a alternância nos deu a oportunidade de nos formar, e como foi um curso piloto, tem agora a oportunidade de dar seguimento e formar (...) podendo assim alternar o estudo e o trabalho já que dependem do mesmo para sobreviver.	
10	Sim, da maneira que foi desenvolvida.	-----	
11	Sim, da maneira que foi desenvolvida.	-----	
12	Sim, modificando algumas ações.	-----	
13	Sim, da maneira que foi desenvolvida.	-----	
14	Sim, da maneira que foi desenvolvida.	-----	

GRELHAS 2 – ANÁLISE DOS “PROFESSORES”

GRELHA 2.1. - Para você, quem são os alunos da Educação do Campo?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	Pessoas que vivem a realidade do campo ou gostariam de retornar viver.
2	Estudantes oriundos de movimentos sociais do campo, assentamentos, comunidades rurais, quilombolas, indígenas e mesmo estudantes urbanos que se identificam com esta questão.

3	São os sujeitos que tem como materialidades de origem o campo, e que como sujeitos coletivos demandam uma educação que atendam suas realidades, resgatando direitos historicamente não atendidos.		
4	São principalmente pessoas que tem o campo como a principal referência de espaço e território em suas vidas. Estes estudantes têm sua história ligada intrinsecamente a própria História de construção do campo como espaço cultural, social, econômico e de disputas e relações de poder.		
5	São estudantes que preferencialmente vivem, estudam e participam de todas as atividades sociais, culturais e de produção no meio rural.		
6	Pequenos agricultores, seus filhos ou pessoas ligadas de alguma forma ao campo, principalmente os assentados da reforma agrária.		
7	Para mim são pessoas do campo ou da cidade que se importa em desenvolver ações para transformação das condições de vida das populações do campo a partir das condições e envolvimento dos próprios sujeitos do campo.		
8	Alunos da Educação do Campo são aqueles que estão imersos – por desejo ou necessidade – na realidade do mundo rural brasileiro.		
9	99		
10	São filhos de produtores familiares, assentados da reforma agrária ou trabalhadores rurais, ou seja, pessoas que vivem no campo e tiram seu sustento dele.		
11	São os produtores rurais e seus filhos/família.		
12	São pessoas de todas as idades e níveis de educação formal envolvidas na produção agropecuária e com responsabilidade em sua unidade produção familiar.		
13	Em tese, são pessoas que vivem no campo e que desejam se profissionalizar.		
14	São aqueles oriundos de comunidades rurais, quilombos, comunidades indígenas, acampamentos/assentamentos rurais ou que possuam algum tipo de vínculo rural.		
15	Todos os estudantes que buscam formação em qualquer área das ciências que tem residência na área rural ou terão.		
16	Na minha opinião o público alvo da Educação do Campo são os agricultores familiares e seus filhos, as famílias assentadas e acampadas atendidas pelos programas de reforma agrária.		
17	Assentados e acampados da Reforma Agrária, Quilombolas, ribeirinhos, pescadores (as), Geraizeiros (as), Raizeiras (os), agricultores camponeses e familiares.		
18	Os que vivem (moram e tiram seu sustento) na área rural		
19	São os camponeses do Brasil, historicamente marginalizados do acesso ao conhecimento científico produzidos pela sociedade ao longo da sua história.		
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:			
	A - Aluno Rural	B - Aluno do Campo	
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Aluno Rural	-----	<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (12/18= 66,67%), comparativamente e a categoria B, (6/18 = 33,33). Já no que se refere às áreas na categoria A, (12/18 = 22 linhas) e na categoria B, (6/18 = 16 linhas).</p>
2	Aluno do Campo	-----	
3	Aluno do Campo	São os sujeitos que tem como materialidades de origem o campo, e que como sujeitos coletivos demandam uma educação que atendam suas realidades, resgatando direitos historicamente não atendidos.	
4	Aluno do Campo	Pessoas que tem o campo como a principal referência de espaço e território em suas vidas.	
5	Aluno do Campo	-----	
6	Aluno Rural	-----	
7	Aluno Rural	-----	
8	Aluno Rural	-----	
9	99	-----	
10	Aluno Rural	-----	
11	Aluno Rural	-----	
12	Aluno Rural	-----	
13	Aluno Rural	-----	

14	Aluno Rural	-----	
15	Aluno Rural	Todos os estudantes que buscam formação em qualquer área das ciências que tem residência na área rural ou terço.	
16	Aluno Rural	-----	
17	Aluno Rural	-----	
18	Aluno Rural	-----	
19	Aluno do Campo	São os camponeses do Brasil, historicamente marginalizados do acesso ao conhecimento científico produzidos pela sociedade ao longo da sua história.	

GRELHA 2.2. - Você considera o Instituto em que trabalha escola do campo?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	Professores capacitados nesta área, com perfil e vontade de trabalhar com este viés. Metodologia da alternância ajuda bastante, mas ideal que fosse pra todas as turmas da escola. Divulgação e método de seleção que priorize este público.
2	É uma escola do mundo, do campo e da cidade. Cada vez mais da cidade. Poderia se tivéssemos uma gestão focada nisso, mas as coisas correm soltas, quem entra como concursado tem autonomia para fazer o que quer e quando quer. Se existisse interesse e isso como meta de política de educação. Mas quem entra não trabalha com estas questões se não se identifica com elas, deveria haver um direcionamento por parte da gestão se esse for o interesse, e quem não se adequar não deveria entrar. O grupo que trabalha com estas questões parecem fazer trabalho voluntário, que muitas vezes não é nem computado oficialmente como trabalho desenvolvido no IFB. Existe grande preconceito por parte dos servidores do instituto em relação aos estudantes oriundos dos movimentos sociais, quilombos, tribos...
3	Não Poderia e Sim Deveria, pelo fato de se tratar de uma INSTITUIÇÃO PÚBLICA de ensino de cunho AGROTÉCNICO, considerando sua missão institucional de atender os ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS, e também se considerando os avanços das políticas públicas reconhecendo diversidades sociais, como no caso das Conquistas dos Sujeitos do Campo, em ações afirmativas do Estado de Direito por Reconhecimento, ampliando o Estado Social e o Estado Legal. De fato uma educação significativa passa por compreensões de realidades para transforma lá no sentido da autonomia dos sujeitos, entendendo a integralidade do sujeito e da sua reprodução de vida, ao contrário da proposta da escola capitalista e urbana, que propõe o esvaziamento do campo, artificializando o ambiente rural, se baseando na reprodução do pacote tecnológico da revolução verde, ancorado na biotecnologia, agroquímicos e mecanização agrícola. Superando o modelo tradicional de educação, que reproduz conteúdo alienados de realidades históricas e concretas, como também metodologias pedagógicas opressoras, para uma metodologia libertadora e com base popular, como se dá nos fundamentos da Educação do Campo.
4	Acho que poderia ampliar sua atuação na educação do campo, sem contudo se tornar uma escola que atende exclusivamente esta perspectiva educacional.
5	Criar uma equipe para atuar preferencialmente com a educação em comunidades previamente pesquisadas.
6	Poderia se tornar uma escola do campo em concomitância com o regime atual, podendo atuar tanto na educação do campo quanto ofertar cursos/turmas destinadas aos estudantes com outros perfis.
7	Chamando movimentos sociais, associações, cooperativas para construir juntos um projeto político pedagógico que dê conta do diálogo das necessidades destas comunidades com o currículo e ações a serem desenvolvidas. 2. Formação profissional para os professores para que tenham a oportunidade de conhecerem sobre a metodologia de trabalho empregado na educação do campo. 3. Fazer concurso específico para contratação de professores que já tenham experiência com Educação do Campo. 4. Desenvolvimento de parceria com a UnB que já tem experiência com Educação do Campo no curso de Licenciatura em Educação do Campo e atua no mesmo território de atuação do IFB. 5. Incentivo aos professores para participarem de cursos de capacitação nesta área.
8	O Instituto tem proporcionado diversas experiências educativas que se aproximam do que considero como uma educação do campo (uma proposta que rompa com o que, tradicionalmente, era entendida como uma educação no campo). A articulação com os movimentos sociais e cursos como o Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, no formato de alternância, tem sido um exemplo disso.
9	99
10	Com certeza.

	Teríamos que ter um grupo de docentes dedicados a esse tipo de educação. Esses docentes devem ter uma jornada de trabalho diferenciada e não podem pegar todos os cursos de planaltina. Isso dificulta muito o trabalho em alternância e as visitas a campo. Não tem como trabalharmos com grades fechadas.				
11	Pelos cursos ofertados, pelo público que é atendido.				
12	-----				
13	Parte de nossa clientela são filhos de produtores rurais que vem estudar em nossa escola.				
14	Fazendo-se um processo seletivo que realmente contemplasse este público-alvo (pois o atual processo seletivo é excludente), além de uma divulgação efetiva nas comunidades locais.				
15	Ao meu ver o campus já é uma escola do campo que pode ser aprimorada.				
16	O campus Planaltina atende um público diversificado. Para se tornar uma escola do campo, aplicando a metodologia da Educação do Campo, há a necessidade que as estruturas administrativas, pedagógicas e técnicas estejam preparadas em todos os aspectos para se tornar uma escola do campo.				
17	Dificilmente. Para isso, teria que revolucionar seu projeto político pedagógico e desenvolver um processo de formação de professores que conseguisse atuar em todas as dimensões que envolvem a educação do campo, de forma transversal a todos os componentes que são desenvolvidos em outros campos do conhecimento agrário. Não basta ter cursos e disciplinas voltados ao campo agrário se não tiver uma estratégia de fortalecimento, a partir da educação do campo, da agroecologia e da cultura camponesa, de projeto de campo.				
18	Desenvolvendo métodos para o trabalho com a população rural como faz a extensão rural (EMATER)				
19	Através de uma maior aproximação com os movimentos sociais do campo e com as demandas de formação desse grupo social.				
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - SIM – Obrigatoriedade	B - SIM – Políticas Internas	C - EM PARTE – Dimensões Internas	D - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES		QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)	
1	SIM – Políticas Internas	-----		<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (6/18= 27,78%), comparativamente a categoria B, (9/18 = 50%), na categoria C, (3/18 = 16,67%) e na categoria D, (1/18 = 5,55%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (6/18 = 46 linhas), na categoria B, (9/18 = 20 linhas), na categoria C, (3/18 = 9 linhas) e na categoria D, (1/18 = 0 linhas).</p>	
2	SIM – Obrigatoriedade	-----			
3	SIM – Obrigatoriedade	-----			
4	EM PARTE – Dimensões Internas	-----			
5	SIM – Políticas Internas	-----			
6	EM PARTE – Dimensões Internas	-----			
7	SIM – Obrigatoriedade	-----			
8	SIM – Obrigatoriedade	-----			
9	99	-----			
10	SIM – Políticas Internas	-----			
11	SIM – Políticas Internas	-----			
12	-----	-----			
13	SIM – Políticas Internas	-----			
14	SIM – Políticas Internas	-----			
15	SIM – Políticas Internas	-----			
16	EM PARTE – Dimensões Internas	-----			
17	SIM – Obrigatoriedade	-----			
18	SIM – Políticas Internas	-----			
19	SIM – Políticas Internas	-----			

GRELHA 2.3. - Como você percebe o papel do professor no processo de aprendizagem destes alunos que chegam com uma experiência prática ligada ao campo, mas precisam dos conhecimentos científicos e sistematizados para consolidar o aprender a aprender?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	O professor tem que ser um articulador, facilitador, valorizar o conhecimento do aluno, colocar os alunos para aprenderem entre si, conhecerem as experiências uns dos outros.

2	Deve ser um facilitador, uma ponte entre estes conhecimentos, mas a maioria dos professores tem apenas o conhecimento científico e não está disposto a assumir esta deficiência, e aí não consegue se conectar com os estudantes. A maioria fala mal de assentamentos sem nunca ter ido num.
3	Não entendi bem a formulação da questão, do professor que temos ou que queremos, no segundo caso o docente tem que se tornar um intelectual orgânico para contribuir na formação omnilateral desse sujeito para ai sim ele ter as ferramentas necessárias para compreender e propor processos de transformação de sua realidade.
4	O papel do professor, assim como de toda a equipe pedagógica e administrativa, é de primeiro reconhecer este fato de que os estudantes trazem experiências práticas, e até conhecimentos teóricos, anteriores. Isto vale inclusive para todas as modalidades de ensino e todos os perfis de estudantes. Uma vez que a escola reconhece esta realidade, é preciso que o professor incorpore e aproveite toda essa experiência no seu planejamento pedagógico e didático, estimulando situações de troca de experiências, desenvolvendo projetos que ajudem os estudantes a organizarem os conhecimentos que possuem, integrando o conhecimento tradicional e o conhecimento científico, proporcionando a compreensão de que a metodologia de pesquisa científica serve também à solução de problemas práticos. Em síntese, o papel do professor é construir com os estudantes uma compreensão de que o conhecimento científico e o conhecimento tradicional podem dialogar em harmonia, e que juntos são capazes de proporcionar uma melhor compreensão da realidade e ampliar as capacidades individuais e coletivas de intervenção social. Se isso não for feito, uma grande riqueza de experiências de vida não serão aproveitados plenamente e com isso o processo de ensino-aprendizagem perderá parte considerável do seu significado concreto na vida dos estudantes.
5	Aproveitar com mais ênfase os conhecimentos e o meio onde vivem e suas atividades desenvolvidas como exemplos para que absorvam os conhecimentos científicos.
6	Muitos estudantes possuem grande interesse em assimilar e relacionar as situações cotidianas com os conhecimentos técnicos e como aplicá-los nas suas atividades a partir do conhecimento, por outro lado, outros alunos não compreendem esses ensinamentos, e ao final do componente e/ou curso nota-se que o senso comum ficou preservado, e desta forma os estudantes continuam a realizar as mesmas práticas de antes de ingressar no curso técnico. O papel do professor é tentar sensibilizar ao máximo estes estudantes, demonstrando situações práticas que poderão ser aplicadas por aqueles estudantes em suas propriedades, as quais poderão, se aplicadas de forma eficazes, gerar renda e serem sustentáveis.
7	Entendo o professor como um mediador entre o conhecimento e a realidade. É a partir do conhecer a realidade e dos problemas e potencialidades das comunidades que os conhecimentos específicos de física, química matemática biologia, sociologia podem ser trabalhados pois o conhecimento vai ter uma função educativa associada à resolução de um problema concreto e não imaginário apenas. Para mim esse conhecimento será mais assimilado que o meramente tratado nas aulas.
8	É preciso sobretudo que o professor conheça o cotidiano dos estudantes. Não é possível um diálogo eficiente se há esse desconhecimento. O conhecimento sistematizado precisa se comunicar com a bagagem de vida acumulada pelas experiências cotidianas dos estudantes.
9	99
10	O Professor nada mais é que um facilitador. Ele utiliza o conhecimento do campo para explicar o por que e como ele ocorre, bem como para explicar as causas e efeitos de algumas atitudes ou ações desenvolvidas no campo.
11	Com um papel de extrema importância, devendo valorizar seus conhecimentos práticos, utilizando-os no cotidiano escolar para melhorar o aprendizado.
12	O professor e os processos desenvolvidos no Campus deveriam proporcionar motivação e orientação para a busca de informação individual pelo estudante, que complete suas necessidades de conhecimento em áreas de seu interesse e respeitando sua experiência.
13	O professor deve ser capaz de mostrar a tecnologia por trás da experiência prática desses alunos assim como tornar possível a reflexão, por parte dos mesmos, quanto ao uso de outras possibilidades para executar aquela mesma tarefa. O aluno deve ser capaz de entender os fundamentos para que ele mesmo possa consultar a bibliografia e buscar as respostas para os seus problemas.
14	O professor tem um papel fundamental, sendo responsável pelas trocas de saberes entre os alunos e, também, com o próprio docente, de modo a estimular-los a buscar novos conhecimentos através de suas próprias indagações e visualizações das diferentes realidades
15	O professor deve reforçar o aprendizado constante como aprimoramento profissional. A área agrária necessita de atualização frequente. Ensinar o estudante a buscar informações sobre legislação, normas, oportunidades no mundo do trabalho e empreendedorismo são diferenciais que o homem do campo necessita para ter sucesso no meio agrícola.

16	O professor é o elemento fundamental para o êxito do processo pedagógico baseado na Educação do Campo, como dos demais processos pedagógicos. Como abordado na questão anterior o professor deve ter formação pedagógica e técnica adequada. Por outro lado além da disposição para as suas aulas os professores e coordenação devem ter consciência que uma proposta pedagógica como esta deve ir além da aula, são necessários processos constantes de acompanhamento e adequação. Os professores e a coordenação devem estar em diálogo constante.		
17	É importante, porém, pode transformar (no sentido positivo) ou deformar. Não basta ter somente a técnica, isso também é importante, mas é necessário intercambiar com os processos políticos e com a cultura local camponesa, seus conhecimentos, sua realidade, compreender o território de atuação, os modos de produção, a luta de classe, os projetos em disputa e etc....		
18	Adaptar a prática com a teoria, este papel do professor independe de onde vem o aluno (urbano ou rural) particularidades urbanas e rurais existiram sempre. Pode ter aluno rural com prática em grandes máquinas e outros com práticas bem simplificadas		
19	O professor precisa ser sensível às demandas e dificuldades desses alunos. Precisa entender o que é o cotidiano do camponês brasileiro. Para tanto, é preciso formação continuada e uma imersão no mundo rural, com visitas a campo e estudos teóricos e práticos.		
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Papel Agregador e Pedagógico	B - Papel Administrativo e Agregador
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Papel Agregador e Pedagógico	O professor tem que ser um articulador, facilitador, valorizar o conhecimento do aluno, colocar os alunos para aprenderem entre si, conhecerem as experiências uns dos outros.	<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (12/18= 66,67%), e comparativamente a categoria B, (6/18 = 33,33%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (12/18 = 68 linhas) e na categoria B, (6/18 = 19 linhas).</p>
2	Papel Agregador e Pedagógico	-----	
3	Papel Agregador e Pedagógico	-----	
4	Papel Agregador e Pedagógico	-----	
5	Papel Agregador e Pedagógico	-----	
6	Papel Agregador e Pedagógico	-----	
7	Papel Agregador e Pedagógico	-----	
8	Papel Agregador e Pedagógico	-----	
9	99	-----	
10	Papel Agregador e Pedagógico	-----	
11	Papel Agregador e Pedagógico	-----	
12	Papel Agregador e Pedagógico	-----	
13	Papel Agregador e Pedagógico	-----	
14	Papel Agregador e Pedagógico	-----	
15	Papel Agregador e Pedagógico	-----	
16	Papel Agregador e Pedagógico	-----	
17	Papel Agregador e Pedagógico	-----	
18	Papel Agregador e Pedagógico	-----	
19	Papel Agregador e Pedagógico	-----	

GRELHA 2.4. - Como você percebe a participação e/ou mobilização da comunidade local no planejamento e gestão escolar no IFB-PLA?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	Existe um grupo pequeno muito mobilizado e outro grupo grande indiferente.
2	Abstenção quase total. Provavelmente por não serem muito ouvidos.
3	Se limita a reuniões de pais, para validar propostas da gestão, nem ao menos dialogada.
4	Muito pouco participativa e pouco influente nas decisões da escola.
5	A participação não é total e efetiva.

6	A participação sempre foi muito pequena. Atualmente está se fortalecendo o Conselho Gestor da escola, acredito que a comunidade poderá participar mais ativamente das decisões da gestão escolar a partir da organização e estruturação deste.			
7	Não existe.			
8	É preciso que tal participação seja mais incentivada. No caso do curso técnico em agropecuária – modalidade de alternância – essa preocupação era cotidiana. Os processos pedagógicos eram constantemente discutidos com a comunidade escolar diretamente envolvida.			
9	99			
10	Nula, quase não tem envolvimento e quando tem a comunidade escolar acha ruim.			
11	De pouca a inexistente.			
12	Eu não percebo que isso ocorra.			
13	Muito pequena e insuficiente.			
14	Nenhuma.			
15	Muito pequena ou inexistente.			
16	A participação da comunidade no planejamento e na gestão escolar é mínima. O contato do IFB-PLA com a comunidade se resume às reuniões com os pais a cada bimestre. Reuniões que, ultimamente, são chamadas às vésperas onde ocorre pouca participação devido à pouca mobilização. Geralmente esta participação não é para definição de rumos da instituição. É uma participação passiva apenas para receber o boletim dos estudantes, conversar com os professores e receber alguns informes.			
17	Fraco, pois não tem incentivo político pedagógico interno para isso.			
18	Pouca.			
19	Bastante superficial. Não havia, na época, conselho gestor implantado.			
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Planejamento participativo	B - Planejamento não-participativo	C - Participação Superficial
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)	
1	Participação Superficial	-----	<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (0/18= 0,0%), comparativamente a categoria B, (9/18 = 50%) e na categoria C, (9/18 = 50%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (0/18 = 0 linhas), na categoria B, (9/18 = 14 linhas), na categoria C, (9/18 = 14 linhas).</p>	
2	Planejamento não-participativo	-----		
3	Participação Superficial	-----		
4	Participação Superficial	-----		
5	Planejamento não-participativo	-----		
6	Participação Superficial	-----		
7	Planejamento não-participativo	-----		
8	Participação Superficial	-----		
9	99	-----		
10	Planejamento não-participativo	-----		
11	Planejamento não-participativo	-----		
12	Planejamento não-participativo	-----		
13	Planejamento não-participativo	-----		
14	Planejamento não-participativo	-----		
15	Planejamento não-participativo	-----		
16	Participação Superficial	O contato do IFB-PLA com a comunidade se resume às reuniões com os pais a cada bimestre. Reuniões que, ultimamente, são chamadas às vésperas onde ocorre pouca participação devido à pouca mobilização. Geralmente esta participação não é para definição de rumos da instituição. É uma participação passiva apenas para receber o boletim dos estudantes, conversar com os		

		professores e receber alguns informes.	
17	Participação Superficial	-----	
18	Participação Superficial	-----	
19	Participação Superficial	-----	

GRELHA 2.5. - Como você percebe que os alunos do curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância eram tratados pelos demais alunos regulares na vida cotidiana do IFB-PLA?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA			
1	Com curiosidade, algumas vezes com preconceito e por muitos com cordialidade		
2	Como os “sem terra”, que eram mais fracos e estavam tendo mais oportunidades que os outros, fazendo um curso com mais visitas técnicas e viagens. Tiveram algumas dificuldades no alojamento, até mesmo alguma resistência por parte do setor responsável pelo alojamento.		
3	Primeiro com estranheza, segundo com algum preconceito, depois com respeito e reconhecimento de seus saberes do campo.		
4	Havia um certo estranhamento pelo fato destes estudantes não estarem na escola todos os dias. Quando eles chegavam era uma novidade na residência estudantil. Eles estavam presentes fisicamente na escola a cada período do chamado “tempo escola”, que durava cerca de uma semana. Contudo, a medida que o curso avançava, os demais estudantes foram se acostumando com os estudantes do Regime de Alternância e foram interagindo normalmente.		
5	Com reserva por alguns estudantes.		
6	Certamente muitas vezes com preconceito. Estudantes do curso regular criticavam a forma que era conduzida as atividades com os estudantes da alternância, em virtude de que a carga horária das disciplinas técnicas do curso em alternância ser inferior ao curso regular e desta maneira poderia estar certificando estudantes ao final do curso com menor competência profissional.		
7	Não havia integração.		
8	As atividades de integração possibilitaram um maior intercâmbio entre as diferentes realidades vividas.		
9	99		
10	Muitos estudantes relataram sofrer um tipo de preconceito. Até porque os estudantes do PRONERA eram regidos por projeto e possuíam muitos benefícios de viagens pagas e etc.		
11	Os alunos achavam que tudo era mais fácil para eles, que eram menos cobrados.		
12	-----		
13	Nunca percebi que houvesse alguma diferença.		
14	Eram tratados com muito preconceitos.		
15	Não tenho conhecimento desse assunto, melhor perguntar para a equipe da CDAE.		
16	Inicialmente houve alguns casos isolados de desentendimentos e mesmo de atitudes preconceituosas. À medida que o curso foi avançando estas situações foram diminuídos significativamente.		
17	Bem por alguns. Com desconfiança por parte considerável.		
18	Não observei nenhuma diferença.		
19	De forma diversificada. Alguns casos de exclusão, mas casos de integração também.		
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Atitudes normais	B - Atitudes com indiferença
			C - Atitudes preconceituosas
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Atitudes com indiferença	-----	Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (3/18 = 16,67%), comparativamente a categoria B, (8/18 = 44,44%), na categoria C, (4/18 = 22,22%) e na categoria D, (3/18 = 16,67). Já no que se refere
2	Atitudes com indiferença	-----	
3	Atitudes com indiferença	-----	
4	Atitudes com indiferença	-----	
5	Atitudes com indiferença	Com reserva por alguns estudantes.	
6	Atitudes preconceituosas	-----	
7	Atitudes com indiferença	Não havia integração.	

8	Atitudes normais	As atividades de integração possibilitaram um maior intercâmbio entre as diferentes realidades vividas.	às áreas na categoria A, (3/18 = 4 linhas), na categoria B, (8/18 = 17 linhas), na categoria C, (4/18 = 12 linhas), na categoria D, (3/18 = 2 linhas).
9	99	-----	
10	Atitudes preconceituosas	-----	
11	Atitudes com indiferença	Os alunos achavam que tudo era mais fácil para eles, que eram menos cobrados.	
12	-----	-----	
13	Atitudes normais	-----	
14	Atitudes preconceituosas	-----	
15	-----	-----	
16	Atitudes preconceituosas	Inicialmente houve alguns casos isolados de desentendimentos e mesmo de atitudes preconceituosas.	
17	Atitudes com indiferença	-----	
18	Atitudes normais	-----	
19	-----	-----	

GRELHA 2.6. - Destaque os pontos positivos da Educação do Campo nas ações desenvolvidas no IFB-PLA:

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	Fez a escola refletir sobre um tema novo para muitos professores e estes foram estimulados a repensar suas práticas.
2	Professores aprenderam muito, com todas as dificuldades formamos uma turma, alguns voltaram para fazer o curso superior de agroecologia, outros divulgaram o IFB em suas regiões. O debate aconteceu e deu uma sacodida no campus.
3	A superação do medo por parte dos docente quanto a proposta pedagógica do curso, e a implementação do Curso Técnico em Agroindústria em Regime de Alternância, que mesmo não sendo uma Alternância Integrativa e sim Justapositiva, inova no trabalho enquanto princípio educativo e integrando disciplinas em blocos.
4	-----
5	Se considerarmos os cursos regulares do IFB-PLA, as ações desenvolvidas para educação do campo não são efetivas.
6	Visitas às comunidades, dias de campo desenvolvidos pelos estudantes com o suporte dos docentes, onde os estudantes apresentavam temas específicos de situações problemas daquelas comunidades e a busca coletiva pela apresentação de soluções.
7	Professores interessados e da área agrária; Área para desenvolvimento de aulas no campus; Infraestrutura de alojamento e restaurante; Infraestrutura de transporte.
8	* Maior aproximação do campus com a realidade do campo; * Necessidade do conhecimento do cotidiano dos estudantes no planejamento e consecução das atividades pedagógicas.
9	99
10	Necessidade de fazer os docentes pensarem em outras formas de ensino aprendizagem; colocar esse tema em discussão com os gestores e coordenadores educacionais; união dos docentes, grande troca de experiência e conhecimentos.
11	Estrutura; Corpo docente; Posição geográfica/localidade
12	-----
13	Cumpra-se a função institucional; -É um prazer receber alunos do campo realmente interessados no assunto; -Geralmente, são alunos mais interessados;
14	Troca de saberes e conhecimentos, relacionamento interpessoal, amizades.
15	Formação profissional gratuita, oportunidade de se relacionar em um outro ambiente de trabalho ou de origem, amadurecimento pessoal, proporcionar perspectivas de desenvolvimento de carreira profissional como verticalização do ensino.
16	Estrutura física adequada para as aulas teóricas e práticas. Condições mínimas para alojamento dos estudantes. Transporte adequado.
17	A atuação de poucos docentes e estudantes, que foram e continuam sendo diferenciais.
18	A tentativa de inclusão destes alunos.

19	Valorização do campo e dos sujeitos do campo; Acolhimento desses sujeitos; Contado dos professores do com a educação do campo.					
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Condições para permanência no campo	B - Infraestrutura	C - Transformação pedagógica	D - Relações interpessoais	E - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES		QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)		
1	Transformação pedagógica	-----		<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (4/18 = 22,22%), comparativamente a categoria B, (3/18 = 16,67%), na categoria C, (7/18 = 38,89%), na categoria D, (1/18 = 5,55%) e na categoria E, (3/18 = 16,67%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (4/18 = 8 linhas), na categoria B, (3/18 = 5 linhas), na categoria C, (7/18 = 19 linhas), na categoria D, (1/18 = 1 linha) e na categoria E (3/5 = 2 linhas).</p>		
2	Transformação pedagógica	-----				
3	Transformação pedagógica	-----				
4	-----	-----				
5	-----	-----				
6	Transformação pedagógica	-----				
7	Infraestrutura	-----				
8	Condições para permanência no campo	-----				
9	99	-----				
10	Transformação pedagógica	Necessidade de fazer os docentes pensarem em outras formas de ensino aprendizagem.				
11	Infraestrutura	-----				
12	-----	-----				
13	Condições para permanência no campo	-----				
14	Relações interpessoais	-----				
15	Transformação pedagógica	-----				
16	Infraestrutura	Estrutura física adequada para as aulas teóricas e práticas.				
17	Transformação pedagógica	-----				
18	Condições para permanência no campo	-----				
19	Condições para permanência no campo	Valorização do campo e dos sujeitos do campo.				

GRELHA 2.7. - Destaque os pontos negativos das práticas pedagógicas desenvolvidas no IFB-PLA, que poderiam estar impedindo a concretização de uma Educação do Campo voltada para os interesses dos “grupos sociais” do campo:

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	Foi difícil para os professores conciliar cursos com metodologias diferentes principalmente pela questão da logística o que prejudicou o acompanhamento aos alunos nos tempos comunidade, ficou um trabalho muito solto nestes períodos.
2	Preconceito, falta de interesse em participar, descrença por parte dos servidores, falta de apoio da gestão. Boa parte dos docentes prefere fazer parcerias com multinacionais ou produtores que não precisam de nós para nada, mas que querem nos usar para fazer propaganda, e ignoram a realidade do campo e da agricultura familiar. É uma questão de visão de mundo, e como não há um direcionamento da gestão, estas diferentes visões disputam espaço diariamente no campus, como acontece no mundo fora da escola. Mas acho que já existem muitas escolas focadas na visão industrial da agropecuária, e acredito que a nossa escola pode ser mais útil desenvolvendo novas formas de agropecuárias mais sustentáveis, focadas nos sujeitos do campo.

3	Reprodução da Escola Tradicional, Conteudista e Tecnista, própria de uma escola capitalista e voltada para o mercado, instruindo mãos de obra para reproduzir modelo de sociedade que explora a classe trabalhadora.						
4	-----						
5	Falta de conhecimento da realidade do estudante do campo. Seleção Universal. Formação de professores.						
6	Falta de informação de muitos docentes e equipe técnica do IFB-PLA das melhores e mais apropriadas metodologias de ensino para este grupo de estudantes.						
7	Conteúdos descontextualizados da realidade social e produtiva dos povos do campo. Poucas ações nas comunidades, de extensão.						
8	* Dificuldade do campus em harmonizar o atendimento das duas modalidades educativas (regular e alternância); * Baixa incorporação, em alguns docentes, de metodologias e práticas pedagógicas voltadas para a Educação do Campo.						
9	99						
10	Falta de verba e infraestrutura de transporte que atendam a demanda do pessoal do campo. A não disponibilidade dos docentes para participarem de todas as atividades. A falta de comprometimento dos diretores, tanto geral quando de ensino, neste tipo de atividade.						
11	Falta de apoio financeiro; Falta de formação básica dos professores em pedagogia de alternância; Definição clara da modalidade de curso.						
12	-----						
13	Não acho que tenhamos que atender grupos sociais. Temos que atender todas as pessoas interessadas em estudar em nossa escola independentemente de sua ideologia, orientação sexual tendência partidária, religiosa, nacionalidade.... e 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.						
14	Processo seletivo excludente, falta de alojamentos, falta reuniões sobre o assunto, falta de incentivo por parte da gestão deste Campus.						
15	Dificuldade de adequação dos horários dos professores às necessidades das aulas destinadas à educação do campo; número inadequado de transporte pela grande demanda que a educação do campo exige; sistema de avaliação muito parecido ao que é utilizado no ensino do curso presencial.						
16	Os aspectos relativos à Educação do Campo só foram tratados no início da formação da primeira turma do Curso Técnico em Agropecuária em Alternância. Durante e após o Curso não houve um aprofundamento e amadurecimento dos diferentes aspectos relacionados à Educação do Campo, como a formação pedagógica e adequação da estrutura física e a administrativa. - A Direção Geral e a Direção de Ensino não tiveram e não têm interesse em conhecer melhor a proposta pedagógica da Educação do Campo. - Depois da conclusão da primeira turma do Curso Técnico em Agropecuária em Alternância não houve empenho do IFB-PLA em iniciar novas turmas. - No processo formativo um aspecto falho na proposta pedagógica foi a falta de acompanhamento dos estudantes no tempo comunidade (TC) por meio de monitores.						
17	Projeto político pedagógico para tal. Projeto estratégico de educação do campo. Formação de professores.						
18	Melhor preparo para prestar educação aos alunos oriundos da área rural						
19	Falta do tempo comunidade. Falta de formação adequada de uma parte do corpo docente						
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Planejamento Administrativo e Pedagógico	B - Desvinculação da realidade do campo	C - Falta de Infraestrutura Adequada e Apoio	D - Acompanhamento Pedagógico TC	E - Existência de Projetos de Extensão	F - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES				QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)	
1	Planejamento Administrativo e Pedagógico	Foi difícil para os professores conciliar cursos com metodologias diferentes principalmente pela questão da logística.				Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (10/18 = 55,55%), comparativamente a categoria B, (3/18 = 16,67%), na categoria C, (2/18 = 11,11%),	
2	Planejamento Administrativo e Pedagógico	-----					

3	Planejamento Administrativo e Pedagógico	-----	na categoria D, (0/18 = 0,0%), na categoria E, (1/18 = 5,56%) e na categoria F (2/18 = 11,11%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (10/18 = 37 linhas), na categoria B, (3/18 = 7 linhas), na categoria C, (2/18 = 6 linhas), na categoria D, (0/18 = 0 linhas), na categoria E (1/18 = 5 linhas) e F (2/18 = 0 linhas).
4	-----	-----	
5	Desvinculação da realidade do campo	-----	
6	Planejamento Administrativo e Pedagógico	Falta de informação de muitos docentes e equipe técnica do IFB-PLA das melhores e mais apropriadas metodologias de ensino para este grupo de estudantes.	
7	Desvinculação da realidade do campo	Conteúdos descontextualizados da realidade social e produtiva dos povos do campo.	
8	Desvinculação da realidade do campo	-----	
9	99	-----	
10	Falta de Infraestrutura Adequada e Apoio Financeiro	Falta de verba e infraestrutura de transporte.	
11	Falta de Infraestrutura Adequada e Apoio Financeiro	Falta de apoio financeiro.	
12	-----	-----	
13	Existência de Projetos de Extensão	Temos que atender todas as pessoas interessadas em estudar em nossa escola independentemente de sua ideologia, orientação sexual tendência partidária, religiosa, nacionalidade.... e 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.	
14	Planejamento Administrativo e Pedagógico	-----	
15	Planejamento Administrativo e Pedagógico	-----	
16	Planejamento Administrativo e Pedagógico	-----	
17	Planejamento Administrativo e Pedagógico	-----	
18	Planejamento Administrativo e Pedagógico	-----	
19	Planejamento Administrativo e Pedagógico	-----	

GRELHA 2.8. - Você acredita ser possível implementar ou ampliar propostas de Educação do Campo no IFB-PLA?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	Talvez escolher professores do campus que tenham o perfil pra se dedicarem só a este tipo de curso e deixar os outros professores para os cursos “convencionais”.

2	Concurso para servidores com perfil, direcionamento e cobrança por parte da gestão, escutar as demandas dos sujeitos do campo.		
3	Apoiando ações do fórum de Educação do Campo do CONIF, e realizando parcerias com UnB no sentido de qualificação OBRIGATÓRIA (em especial os que não tem formação pedagógica) do quadro docente.		
4	-----		
5	Propor a formação de turmas por comunidades rurais próximas, de modo a podermos atender os estudantes de conformidade com a realidade de suas vidas no campo. Ou formar turmas com alunos oriundos do campo e atendê-los de acordo com suas necessidades.		
6	Com participação do corpo docente e técnico, e gestão do Campus para trazer conhecimento sobre metodologias ideais de ensino para este grupo de estudantes.		
7	OS gestores precisam querer desenvolver uma proposta.		
8	Sim, embora certamente haverá bastante resistência.		
9	99		
10	Discutindo com os docentes e gestores interessados em atuar neste tipo de formação e fazendo um cronograma de ação e deixando um grupo de docentes para atuarem somente neste tipo de formação, por se tratar de uma atividade que demanda muito tempo de preparo e de atividades, não vejo como eles atuarem em todos os outros cursos.		
11	Oferecendo um curso de formação para os professores voltada para o regime de alternância; divulgação e captação de alunos.		
12	Pela formação de técnicos e docentes.		
13	Criar condições de infra estrutura para receber os alunos que vivem no campo tais como alojamento e refeitório; estabelecer convênios ou outra forma de parceria com a EMATER, SENAR para que sejam oferecidos cursos aos agricultores e/ou estudantes do Campus durante todo o ano.		
14	Através da retomada das discussões e reuniões sobre este tema.		
15	A partir de uma meta da Pró-Reitoria de ensino e do CPLA.		
16	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 equipe de professores e técnicos a implementação de uma proposta de Educação de Campo se tornaria mais factível.		
17	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.		
18	Fazer integração com diferentes instituições que a muito tempo desenvolve atividades com a população rural.		
19	-----		
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Sim	B - Não
		C - Não Respondeu	
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Sim	Talvez escolher professores do campus que tenham o perfil pra se dedicarem só a este tipo de curso e deixar os outros professores para os cursos “convencionais”.	Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (15/18 = 83,33%), comparativamente a categoria B, (1/18 = 5,56%) e na categoria C, (2/18 = 11,11%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (15/18 = 35 linhas), na categoria B, (1/18 = 2 linhas) e na categoria C, (2/18 = 0 linhas).
2	Sim	-----	
3	Sim	-----	
4	-----	-----	
5	Sim	-----	
6	Sim	-----	
7	Sim	-----	
8	Sim	-----	
9	99	-----	
10	Sim	-----	
11	Sim	-----	
12	Sim	-----	

13	Sim	-----	
14	Sim	-----	
15	Sim	-----	
16	Sim	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 equipe de professores e técnicos a implementação de uma proposta de Educação de Campo se tornaria mais factível.	
17	Não	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.	
18	Sim	-----	
19	-----	-----	

GRELHA 2.9. - Como as questões relacionadas à realidade do estudante e de sua comunidade eram consideradas no processo formativo do curso?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	Eram consideradas pelo diálogo entre o tempo escola e tempo comunidade. Sempre os alunos traziam para o grupo descrições e reflexões sobre suas realidades
2	Eles traziam as questões para o tempo escola, e no tempo comunidade trabalhavam em suas comunidades, sendo visitados pelos servidores.
3	A proposta pedagogia já previa em sua primeira fase diagnósticos rurais e participativos
4	-----
5	Como a maioria dos estudantes era assentados, foi desenvolvido atividades que pudessem ajudá-los em seus projetos de produção e sociais.
6	-----
7	A partir dos diagnósticos realizados mas com limitações.
8	As visitas rotineiras na comunidade escolar, para além da supervisão pedagógica dos estudantes, serviam para o replanejar das atividades pedagógicas
9	99
10	Os assuntos eram abordados com temas geradores que após uma discussão e reflexão com os estudantes eram aprofundados e discutidos de forma mais técnica para eles assimilarem os conteúdos. Muitos eram encorajados a ensinarem aos outros as práticas que adotavam em sua propriedade e após discutíamos os prós e os contras das práticas mencionadas.
11	Poderia ter sido mais valorizada.
12	Os trabalhos que solicitei eram planejados para serem feitos no sistema de produção de cada estudante.
13	Eu sempre procurei contextualizar o assunto a ser abordado e as necessidades reais dos alunos no campo
14	De forma a contemplar estas necessidades específicas.
15	Procurávamos levar em consideração as faltas justificadas, eram feitas ligações e visitas às comunidades para checar o desenvolvimento das atividades propostas.
16	Antes de começar o curso já se tinha um conhecimento prévio da realidade dos estudantes e de suas comunidades. O Curso, inclusive, surgiu por uma demanda da comunidade. Infelizmente, na minha opinião, à realidade do estudante e de sua comunidade não foram considerados como um todo e nem problematizada pelo conjunto dos professores e da coordenação do curso. Esta realidade era tratada de forma fragmentada em cada um dos componentes curriculares. Por meio das aulas dialogadas e das visitas

	às comunidades o professor buscava trazer a realidade dos estudantes para a sala de aula, porém tratava apenas dos aspectos específicos relativos ao seu componente curricular.				
17	De forma geral, com pouca clareza.				
18	Na minha disciplina, procurei saber os produtos que tinham na comunidade e como poderíamos processá-los aplicando as boas práticas de fabricação.				
19	A partir do relato de experiências dos estudantes e das visitas de tempo comunidade.				
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Considerado	B - Não Considerado	C - Em parte	D - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)		
1	Considerado	-----	<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (13/18 = 72,22%), comparativamente a categoria B, (1/18 = 5,56%), na categoria C, (2/18 = 11,11%) e na categoria D, (2/18 = 11,11%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (13/18 = 25 linhas), na categoria B, (1/18 = 8 linhas), na categoria C, (2/18 = 2 linhas) e na categoria D (2/18 = 0 linhas).</p>		
2	Considerado	-----			
3	Considerado	-----			
4	-----	-----			
5	Considerado	-----			
6	-----	-----			
7	Considerado	-----			
8	Considerado	-----			
9	99	-----			
10	Considerado	-----			
11	Em parte	-----			
12	Considerado	-----			
13	Considerado	-----			
14	Considerado	-----			
15	Considerado	-----			
16	Não Considerado	-----			
17	Em parte	-----			
18	Considerado	-----			
19	Considerado	-----			

GRELHA 2.10. - Em sua opinião como o conceito de Alternância foi materializado na matriz pedagógica do Curso?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	Em poucos momentos e por alguns alunos.
2	De maneira mediana, pois faltaram recursos para contratação dos monitores, para realização de alguns tempos comunidade.
3	Em seu primeiro ano funcionou perfeitamente, no segundo e mais importante etapa que seria de implementar ações nas comunidades no final do processo formativo ocorreram problemas de ordens de gestões nas parcerias e calotes institucionais quanto às garantias de cumprir com o projeto político do curso, chegando a ter ocorrências graves de alteração do PPC quanto as regras pedagógicas realizadas na prática como exigências (de coordenadores de ensino da época) para aprovação no Conselho Superior da Instituição.
4	-----
5	A grande dificuldade foi a impossibilidade de alguns professores não estarem disponíveis para as visitas devido outras aulas e atribuições na escola.
6	Durante o período do tempo comunidade percebeu-se que os estudantes muitas vezes não cumpriam o que havia sido acordado durante o tempo escola para a realização de atividades em suas comunidades. Eram passadas atividades de observação da realidade, porém grande parte do grupo não traziam as informações necessárias nos próximos encontros dos tempos escola.
7	Como um tempo na escola e outro na comunidade mas sem uma reflexão mais ampla por parte de todos os professores.
8	A contento, apesar das dificuldades em sua operacionalização.
9	99

10	O Conceito de alternância foi materializado de forma eficaz e respeitando as necessidades dos estudantes. A marcação do tempo escola sempre era decidida em conjunto com eles e levando em consideração todas as especificidades da comunidade.				
11	Boa no papel, porém na prática....				
12	-----				
13	Não sei.				
14	Através do tempo escola e tempo comunidade, onde os conceitos aprendidos em sala de aula eram transferidos para as diferentes realidades locais.				
15	Não sei responder. Penso que principalmente nos intervalos de aula no campus e na comunidade.				
16	A alternância foi materializada na matriz pedagógica do curso por meio da ocorrência do tempo escola (TE) e do tempo comunidade (TC). No tempo escola (TE) houve as aulas teóricas e práticas, visitas técnicas a instituições e às propriedades rurais, participação em seminários, congressos e outros eventos bem como trabalhos em grupos e apresentação de seminários. No tempo comunidade (TC) houve algumas deficiências, sobretudo, com relação ao acompanhamento dos planos de estudo e à elaboração do caderno da realidade e aos procedimentos referentes às atividades de retorno, no entanto as visitas às famílias e às comunidades ocorreram efetivamente.				
17	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.				
18	O que seria visto na escola seria aplicado na comunidade				
19	Não plenamente. Faltaram condições de acompanhar melhor os estudantes no tempo comunidade.				
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Através do TE-TC	B - Não foi Materializado	C - Foi materializado de forma parcial	D - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES		QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)	
1	Foi materializado de forma parcial	-----		<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (5/18 = 27,78%), comparativamente a categoria B, (3/18 = 16,66%), na categoria C, (5/18 = 27,78%), na categoria D, (5/18 = 27,78%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (5/18 = 13 linhas), na categoria B, (3/18 = 6 linhas), na categoria C, (5/18 = 18 linhas), na categoria D, (5/18 = 5 linhas).</p>	
2	Foi materializado de forma parcial	-----			
3	Foi materializado de forma parcial	Em seu primeiro ano funcionou perfeitamente, no segundo e mais importante etapa que seria de implementar ações nas comunidades no final do processo formativo ocorreram problemas de ordens de gestões nas parcerias e calotes institucionais quanto às garantias de cumprir com o projeto político do curso			
4	-----	-----			
5	-----	-----			
6	Através do TE-TC	-----			
7	Através do TE-TC	-----			
8	Foi materializado de forma parcial	-----			
9	99	-----			
10	Através do TE-TC	-----			
11	Não foi Materializado	Boa no papel, porém na prática....			
12	-----	-----			
13	-----	-----			
14	Através do TE-TC	-----			
15	-----	-----			
16	Foi materializado de forma parcial	-----			
17	Não foi Materializado	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.	
18	Através do TE-TC	-----	
19	Não foi Materializado	Faltaram condições de acompanhar melhor os estudantes no tempo comunidade.	

GRELHA 2.11. - Como a relação Tempo Escola – TE e Tempo Comunidade – TC foi potencializada nos processos de ensino e aprendizagem? Em que medida você percebeu a materialização da relação teoria-prática dos conteúdos trabalhados na inserção orientada no IFB-PLA, para com as atividades na comunidade?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	Esta relação ocorreu de maneira tímida com vários problemas de logística e dificuldade dos próprios professores diante da novidade do tema mas foi bastante rica para alunos e professores.
2	Os estudantes que se dedicaram de fato potencializaram de maneira incrível. Porém houveram dificuldades pois faltaram recursos para contratação dos monitores, para realização de alguns tempos comunidade.
3	Até o momento em que se foi possível realizar a prática da alternância integrativa se deu como um processo de muita riqueza e aprendizagem dialogada entre os conhecimentos populares e acadêmicos.
4	-----
5	Nos TCs que participei, verifiquei em seus projetos de produção que os estudantes já aplicavam os conhecimentos adquiridos e com frequência aproveitavam nossa presença para sanar dúvidas.
6	Pouco. Talvez pela imaturidade de alguns estudantes, ou talvez pelo pouco tempo de outros (em virtude do “tempo perdido” durante o tempo escola, tinham que realizar as atividades diárias de sustento da família que estavam atrasadas e não tinham tempo para exercer as atividades propostas pelo discente”. No tempo comunidade pude perceber que a melhor inserção dos conteúdos trabalhados em sala de aula se deu quando estes estudantes apresentavam temas de relevância para comunidade ao qual estava inserido.
7	Pontuais em atividades coletivas na comunidade.
8	O acompanhamento na comunidade era um espelho de como a atividade pedagógica do professor é um constante processo de aprendizagem também. Era do tempo comunidade que tínhamos um termômetro de como as atividades proporcionadas eram desenvolvidas. Dessa maneira, tanto os estudantes se forçavam a associar teoria e prática quanto nós, os docentes, a relacioná-las, num constante transitar entre a teoria e a prática.
9	99
10	Não conseguimos atuar de forma eficaz. O tempo comunidade ficou sem o apoio necessário para os estudantes o que prejudicou muito a assimilação dos conteúdos do tempo escola. Os docentes não tinham tempo livre o suficiente para o acompanhamento eficaz nas comunidades e a verba de apoio demorou a sair o que dificultou a organização de projetos pedagógicos práticos nas comunidades. A dificuldade de deslocamento dos estudantes para outros assentamentos também prejudicou alguns acompanhamentos práticos organizados nas comunidades dos estudantes. Não conseguimos estar presentes em todas as comunidades com o mesmo empenho e muitos estudantes saíram prejudicados.
11	TE com atividades teóricas e TC com atividades prática, de aplicação, onde é possível ver a materialização da relação teoria-prática.
12	-----
13	Muito pouco pois não podemos verificar a possível aplicação dos conhecimentos dos alunos em suas comunidades.
14	Foram muito pouco trabalhadas.
15	Através de atividades desenvolvidas nas comunidades. Alguns grupos eram mais unidos e conseguiram construir essa relação de modo proveitoso.
16	Como os estudantes já eram vocacionados ao curso a relação teoria e prática ocorria a todo momento, pois à medida que o conteúdo avançava os estudantes, por meio dos seus questionamentos, faziam uma conexão com a realidade e ali mesmo respondiam às suas perguntas e logicamente aprendiam. Por outro lado, no retorno do tempo comunidade (TC) era muito comum a existência de muitas dúvidas sobre os temas trabalhados ou mesmo sobre novas questões do dia a dia da comunidade. Estas questões eram problematizadas por toda a turma e por meio do diálogo e da orientação do professor os próprios estudantes

	eram levados a buscar soluções técnicas aos seus questionamentos. Estas soluções muitas vezes se davam por meio de aulas práticas ou mesmo visitas técnicas a outros agricultores.				
17	Em termos gerais, não funcionou na prática, a não ser pela coerência política e pedagógica de alguns docentes e estudantes que se esforçaram no entendimento que esta relação te/tc é fundamental nos processos de acúmulos pedagógicos na Edoc.				
18	Na disciplina que lecionei usei a teoria e apliquei na prática com produtos que tinham na comunidade				
19	Não foi potencializado pela dificuldade de recursos. O TC foi bastante precário, comprometendo a ideia da alternância de tempos-espacos de aprendizagem.				
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Produtiva	B - Superficial	C - Não Ocorreu	D - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES		QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)	
1	Superficial	-----		<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (6/18 = 33,33%), comparativamente a categoria B, (8/18 = 44,45%), na categoria C, (2/18 = 11,11%), na categoria D, (2/18 = 11,11%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (6/18 = 18 linhas), na categoria B, (8/18 = 27 linhas), na categoria C, (2/18 = 12 linhas), na categoria D, (2/18 = 0 linhas).</p>	
2	Superficial	-----			
3	Produtiva	-----			
4	-----	-----			
5	Produtiva	-----			
6	Superficial	-----			
7	Superficial	-----			
8	Produtiva	O acompanhamento na comunidade era um espelho de como a atividade pedagógica do professor é um constante processo de aprendizagem também. Era do tempo comunidade que tínhamos um termômetro de como as atividades proporcionadas eram desenvolvidas. Dessa maneira, tanto os estudantes se forçavam a associar teoria e prática quanto nós, os docentes, a relacioná-las, num constante transitar entre a teoria e a prática.			
9	99	-----			
10	Superficial	Não conseguimos atuar de forma eficaz. O tempo comunidade ficou sem o apoio necessário para os estudantes o que prejudicou muito a assimilação dos conteúdos do tempo escola. Os docentes não tinham tempo livre o suficiente para o acompanhamento eficaz nas comunidades e a verba de apoio demorou a sair o que dificultou a organização de projetos pedagógicos práticos nas comunidades. A dificuldade de deslocamento dos estudantes para outros assentamentos também prejudicou alguns acompanhamentos práticos organizados nas comunidades dos estudantes. Não conseguimos estar presentes em todas as comunidades com o mesmo empenho e muitos estudantes saíram prejudicados.			
11	Produtiva	-----			
12	-----	-----			
13	Superficial	-----			
14	Superficial	-----			
15	Produtiva	-----			
16	Não Ocorreu	-----			
17	Produtiva	-----			
18	Superficial	-----			
19	Não Ocorreu	O TC foi bastante precário, comprometendo a ideia da alternância de tempos-espacos de aprendizagem.			

GRELHA 2.12. - Você percebe que a educação do campo desenvolvida num prisma da pedagogia da alternância na educação profissional e tecnológica possibilita ações contra hegemônicas? Por que?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA					
1	Sim, porque 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.				
2	Sim porque é uma maneira de levar a educação formal para sujeitos que estão condenados à marginalização do processo educativo, ou que se quiserem estudar terão de sair do campo para as cidades, e dificilmente voltarão...				
3	Certamente, pois possibilita processos de autonomia para os sujeitos do campo.				
4	-----				
5	Sim. O Campo é o local natural e ideal para o ser humano viver, com conhecimento para gerir os recursos existentes, desenvolver suas atividades culturais, esportivas e promover a formação de grupos sociais, terão autonomia e liberdade invejáveis.				
6	-----				
7	Sim 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.				
8	Sim. A pedagogia da alternância é profundamente comprometida com a alteração da realidade social dos estudantes. Para além de apenas 'dar uma base de conteúdos', a pedagogia da alternância pretendeu sensibilizar os estudantes e motiva-los em suas possibilidades de participação cidadã.				
9	99				
10	Com certeza. Os estudantes do campo contam com outras especificidades que devem ser levadas em consideração. Não adianta querer esses estudantes em sala de aula nas épocas de plantio e colheita. Isso deve ser levado em conta para garantir que eles consigam tirar seu sustento e ao mesmo tempo se profissionalizarem.				
11	Sim. Pois a educação do campo tenta valorizar a educação regional, cultural; adequando seu currículo as especificidades,				
12	-----				
13	Não sei o que são ações contra hegemônicas				
14	Sim. Pois poderá emancipar o povo do Campo.				
15	Sim, pois, apresenta uma proposta de acordo com as possibilidades do homem do campo voltada para a agricultura familiar.				
16	Sim sem dúvida a educação do campo desenvolvida num prisma da pedagogia da alternância na educação profissional e tecnológica possibilita ações contra hegemônicas. A Educação do Campo se opõe metodologicamente à educação formal onde o centro do processo está baseado no conhecimento do professor que mostra uma situação ideal a ser atingida, normalmente por meio do uso intenso de insumos, sementes melhoradas, maquinário e energia. A educação do campo o foco principal é o estudante, a sua realidade, a sua história, o seu conhecimento e o seu potencial. Por outro lado a sua sobrevivência dependerá de sua relação com o meio, buscando tecnologias adaptadas à sua realidade tendo como base os princípios da Agroecologia e os processos organizativos e participativos.				
17	Com toda a certeza, pois perpassa o imediatismo, o conteudismo, a educação bancária e as barreiras impostas pelo modelo escolar onde o que rege é separação do povo da escola.				
18	Sim, tenta relacionar o que é passado na teoria e que possa ser aplicado na realidade				
19	Sim. Porque fortalece os grupos sociais do campo que nunca tiveram acesso satisfatório aos conhecimentos científicos produzidos pela sociedade.				
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Sim, modificando a realidade	B - Sim	C - Não	D - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)		
1	Sim, modificando a realidade	Questiona a educação convencional, a postura do professor, coloca o professor em	Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (10/18 = 55,56%), comparativamente a		

		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.	categoria B, (4/18 = 22,22%), na categoria C, (0/18 = 0,0%), na categoria D, (4/18 = 22,22%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (10/18 = 33 linhas), na categoria B, (4/18 = 7 linhas), na categoria C, (0/18 = 0 linhas), na categoria D, (4/18 = 1 linha).
2	Sim, modificando a realidade	-----	
3	Sim, modificando a realidade	Possibilita processos de autonomia para os sujeitos do campo.	
4	-----	-----	
5	Sim	-----	
6	-----	-----	
7	Sim, modificando a realidade	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.	
8	Sim, modificando a realidade	-----	
9	99	-----	
10	Sim, modificando a realidade	-----	
11	Sim, modificando a realidade	-----	
12	-----	-----	
13	-----	-----	
14	Sim	-----	
15	Sim, modificando a realidade	-----	
16	Sim, modificando a realidade	-----	
17	Sim	-----	
18	Sim	-----	
19	Sim, modificando a realidade	-----	

GRELHA 2.13. - O curso em questão foi a experiência piloto da oferta por intermédio da Pedagogia da Alternância no IFB-PLA. Você vê condição para que a Pedagogia da Alternância seja aplicada em outros cursos, tornando-a regular no IFB-PLA?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	Sim, um desafio mas também uma necessidade.
2	Sim, mas se for compromisso da gestão. Acredito que para ser possível, necessitamos pensar na logística dos horários, e talvez ter uma equipe dedicada exclusivamente para a alternância.
3	Não é o caso de ver a condição do ponto de vista de instituição, esse é um processo de disputa de classe e de demanda desses sujeitos concretos históricos e de direitos, e que certamente ainda cobrará a conta do não atendimento de seus direitos. Não sabemos o como e nem quando, mais a educação para cumprir seu propósito de humanização, tem que se reaproximar do trabalho de forma cooperativa, a educação por si só deve ser um ato cooperativo e libertador, pois estão na mesma raiz de sociabilidade.
4	-----
5	Sim, desde que sejam aplicados todos os princípios da Pedagogia da Alternância.
6	Apenas se houver maior sensibilização do corpo docente e técnico sobre a importância deste regime, com a oferta de cursos de capacitação sobre as metodologias de ensino aplicáveis a este grupo de estudantes.
7	Sim, em todos os cursos inclusive superiores.

8	Condição há. Entretanto, 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 demandas específicas de atuação pedagógica. Isso exige um certo compromisso que é, sobretudo, político. Em uma escola que por muitos anos se viu voltada a atender as demandas 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.
9	99
10	Sim. Alguns docentes do Curso de Tecnologia em Agroecologia vêm lutando para que isso se torne realidade nesse curso, porém a gestão da escola ainda possui muitos preconceitos com esse tipo de ensino e não entende que a demanda de tempo dos profissionais envolvidos é muito alta, para sair um curso de qualidade. Muitas vezes coloca esses profissionais para atuarem em todos os cursos do Campus dificultando a elaboração de um curso que necessita de mais horas de dedicação dos docentes envolvidos para a sua organização, planejamento e execução.
11	Sim. Mas falta interesse dos gestores para a implantação da modalidade.
12	Acredito que sim.
13	Sim, como está acontecendo com o curso de agroindústria
14	Sim, totalmente!!!
15	Sim. A questão de alcance das metas estipuladas do MEC e alcance de número de eficácia (altíssimos) são políticas que nos colocam em situação complicada, pois não considera a realidade das dificuldades que o homem do campo apresenta.
16	Acredito que há possibilidade da implantação da Pedagogia da Alternância nos cursos de Agroindústria e até mesmo no Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia.
17	Pode até ser, mas acho bem difícil.
18	Não, por não ter estrutura de acompanhamento.
19	Seria muito interessante, desde que fossem asseguradas as condições de acompanhamento do tempo comunidade. Não acho que essas condições existam hoje.

IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Sim, da maneira que foi desenvolvida.	B - Sim, modificando algumas ações.	C - Não	D - Em parte	E - Não Responde u
	CATEGORIA	CITAÇÕES		QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)		
1	Sim, modificando algumas ações.	-----		<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (3/18 = 16,66%), comparativamente a categoria B, (12/18 = 66,66%), na categoria C, (1/18 = 5,56%), na categoria D, (1/18 = 5,56%) e na categoria E, (1/18 = 5,56%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (3/18 = 4 linhas), na categoria B, (12/18 = 36 linhas), na categoria C, (1/18 = 1 linhas), na categoria D, (1/18 = 1 linhas) e na categoria E, (1/18 = 0 linhas).</p>		
2	Sim, modificando algumas ações.	-----				
3	Sim, modificando algumas ações.	-----				
4	-----	-----				
5	Sim, modificando algumas ações.	-----				
6	Sim, modificando algumas ações.	-----				
7	Sim, modificando algumas ações.	-----				
8	Sim, modificando algumas ações.	<p>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 demandas específicas de atuação pedagógica. Isso exige um certo compromisso que é, sobretudo, político. Em uma escola que por muitos anos se viu voltada a atender as demandas do agronegócio,</p>				

		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.	
9	99	-----	
10	Sim, modificando algumas ações.	-----	
11	Sim, modificando algumas ações.	-----	
12	Sim, da maneira que foi desenvolvida.	-----	
13	Sim, da maneira que foi desenvolvida.	-----	
14	Sim, modificando algumas ações.	-----	
15	Sim, modificando algumas ações.	-----	
16	Sim, da maneira que foi desenvolvida.	-----	
17	Em parte	-----	
18	Não	Não ter estrutura de acompanhamento.	
19	Sim, modificando algumas ações.	-----	

GRELHAS 3 – ANÁLISE DOS “GESTORES”

GRELHA 3.1. - Para você, quem são os alunos da Educação do Campo?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA			
1	Alunos que buscam formação na área educacional e agrária.		
2	Os estudantes da educação do campo são os que residem no ambiente rural, em assentamentos, comunidades e os residentes em áreas urbanas.		
3	Preferencialmente filhos de pequenos e médios proprietários rurais, que atuam na produção de subsistência ou comércio cooperativo.		
4	Trabalhadores rurais ou filhos de trabalhadores rurais.		
5	São aqueles que vêm do campo, trazendo suas experiências de vida e de trabalho. Contudo, não se pode esquecer que outros cidadãos podem querer se juntar ao povo do campo.		
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Aluno do Campo	B - Aluno Rural
CATEGORIA	CITAÇÕES		QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Aluno Rural	-----	Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (1/5= 20%), comparativamente a categoria B, (4/5 = 80%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (1/5= 3 linhas)
2	Aluno Rural	São os que residem no ambiente rural, em assentamentos, comunidades.	
3	Aluno Rural	-----	
4	Aluno Rural	Trabalhadores rurais ou filhos de trabalhadores rurais.	
5	Aluno do Campo	São aqueles que vêm do campo, trazendo suas experiências de vida e de trabalho. Contudo, não se pode	

	esquecer que outros cidadãos podem querer se juntar ao povo do campo.	e na categoria B, (4/5 = 6 linhas).
--	---	-------------------------------------

GRELHA 3.2. - Para você, quem são os gestores da Educação do Campo?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA			
1	Profissionais capacitados para prover os recursos e atender as demandas dos estudantes em função do projeto político e pedagógico do curso de educação do campo e atender as especificidades.		
2	Podem ser os gestores da escola, os líderes comunitários.		
3	Genericamente, profissionais com formação em Agronomia ou Zootecnia, mas sem formação para a gestão da educação no campo.		
4	Docentes, Profissionais Técnicos da Educação, Familiares e estudantes do campo.		
5	São todos aqueles que gerem a escola, desde reitor, pró-reitores, diretores gerais, coordenadores de curso. Muitos são gestores da educação embora não façam contato com estudantes.		
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Profissionais que planejam a educação para o campo	B - Profissionais que planejam a educação desvinculada com a realidade do campo
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Profissionais que planejam a educação para o campo	-----	Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (1/5= 20%), comparativamente a categoria B, (4/5 = 80%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (1/5= 3 linhas) e na categoria B, (4/5 = 7 linhas).
2	Profissionais que planejam a educação desvinculada com a realidade do campo	-----	
3	Profissionais que planejam a educação desvinculada com a realidade do campo	-----	
4	Profissionais que planejam a educação desvinculada com a realidade do campo	-----	
5	Profissionais que planejam a educação desvinculada com a realidade do campo	São todos aqueles que gerem a escola, desde reitor, pró-reitores, diretores gerais, coordenadores de curso. Muitos são gestores da educação embora não façam contato com estudantes.	

GRELHA 3.3. - Você considera o Instituto em que trabalha escola do campo?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	Com núcleos de ensino mais próximos de áreas rurais, para um treinamento básico, contudo, como temos recursos escassos, precisamos de apoiadores nesta empreitada. Depois de um treinamento básico, os quiserem outra formação, o ensino a distância ou a pedagogia da alternância podem ser outros instrumentos de aprendizagem e treinamento, desde que bem supridos de monitores ou tutores locais.
2	É uma escola que tem uma preocupação com os estudantes do campo, mas que também tem as suas dificuldades internas em atender de forma mais específica estes estudantes (do campo).
3	Seria necessário retomar as conversas iniciadas em 2009/10 com os movimentos organizados do campo para que se estabelecesse um projeto de Escola (em todos os níveis) de formação de trabalhadores e seus filhos em cursos de qualificação, técnico e superior nas áreas de atuação do campo.
4	O IFB, CPLA atua em educação profissional ofertando o curso técnico em agropecuária há pelo menos 50 anos. Ofertou o curso nesse período, principalmente a trabalhadores rurais ou filhos de trabalhadores rurais
5	Todas as vezes que o IFB dá prioridade para o público do campo no processo seletivo, todas as vezes que abre cursos para este público ou ainda quando faz turmas especiais para atender o povo do campo.

IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Sim, por ser instituição social do campo	B - Sim, por estar no campo	C - Não
	CATEGORIA	CITAÇÕES		QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Não	-----		<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (0/5= 0,0%), comparativamente a categoria B, (4/5 = 80%), e na categoria C, (1/5 = 20%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (0/5= 0 linhas), na categoria B, (4/5 = 13 linhas) e na categoria C, (1/5 = 5 linhas).</p>
2	Sim, por estar no campo	-----		
3	Sim, por estar no campo	-----		
4	Sim, por estar no campo	O IFB, CPLA atua em educação profissional ofertando o curso técnico em agropecuária há pelo menos 50 anos. Ofertou o curso nesse período, principalmente a trabalhadores rurais ou filhos de trabalhadores rurais		
5	Sim, por estar no campo	Todas as vezes que o IFB dá prioridade para o público do campo no processo seletivo, todas as vezes que abre cursos para este público ou ainda quando faz turmas especiais para atender o povo do campo.		

GRELHA 3.4. - Como você percebe o papel do gestor no processo de aprendizagem destes alunos que chegam com uma experiência prática ligada ao campo, mas precisam dos conhecimentos científicos e sistematizados para consolidar o aprender a aprender?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA				
1	A gestão raramente está associada a apenas uma pessoa. Cabe ao gestor máximo de um Campus manter o Campus em funcionamento e avaliar novos planos em função dos recursos disponíveis. Para consolidar o aprendizado destes alunos é necessário que o gestor na área de ensino possua alguns diagnósticos do público potencial para ingressar no curso e avalie com especialistas da área como fornecer esses conhecimentos científicos e sistematizados.			
2	O papel do gestor é fundamental, visto que ele deverá estar atento tanto às necessidades dos estudantes, quanto dos servidores que atenderão a estes alunos e por consequência a comunidade.			
3	O gestor é responsável por liderar a organização do currículo de uma Escola. Se ele não tem convicção e conhecimento desse processo, o grupo de técnico e professores vão ao sabor de seus conhecimentos particulares/especiais e ensinam, mas sem conexão com um projeto.			
4	O gestor tem como principal papel articular, mediar e gerir as relações entre docentes, técnicos e estudantes para que a diversidade de competências vinculadas ao ensino possa efetivamente ser otimizadas proporcionando a aprendizagem.			
5	Ao gestor cabe criar as condições para ingresso e permanência de estudantes oriundos do campo. Para isso é preciso: - criar um plano de apoio ao estudante; - ampliar a qualificação e capacitação dos servidores do IFB para que todos (docentes e técnicos) possam atuar no processo educacional; - organizar os currículos de forma a tornar possível a permanência e o sucesso dos estudantes ao longo do curso; - ampliar a quantidade de aulas práticas e de tempo na biblioteca para que os alunos possam criar seu próprio método e tempo de estudo.			
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Papel Agregador	B - Papel Administrativo	
	CATEGORIA	CITAÇÕES		QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Papel Administrativo	A gestão raramente está associada a apenas uma pessoa. Cabe ao gestor máximo de um Campus manter o Campus em funcionamento e avaliar novos planos em função dos recursos disponíveis.		Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (3/5 = 60%),

2	Papel Administrativo	-----	comparativamente a categoria B, (2/5 = 40%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (3/5= 14 linhas) e na categoria B, (2/5 = 9 linhas).
3	Papel Agregador	-----	
4	Papel Agregador	-----	
5	Papel Agregador	As condições para ingresso e permanência de estudantes oriundos do campo. Para isso é preciso: - criar um plano de apoio ao estudante; - ampliar a qualificação e capacitação dos servidores do IFB para que todos (docentes e técnicos) possam atuar no processo educacional; - organizar os currículos de forma a tornar possível a permanência e o sucesso dos estudantes ao longo do curso; - ampliar a quantidade de aulas práticas e de tempo na biblioteca para que os alunos possam criar seu próprio método e tempo de estudo.	

GRELHA 3.5. - Como a participação e/ou mobilização da comunidade local no planejamento e gestão escolar no IFB-PLA foi fomentada pela gestão?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA			
1	Conforme relatei anteriormente, a gestão geral respeitava o ordenamento hierárquico inferior, isto é, aceitava o parecer emitido pela gestão de ensino e do colegiado competente para articular esta participação e mobilização.		
2	A escola contou com a participação da comunidade na elaboração do projeto político pedagógico (2010).		
3	No último ano de minha gestão, tivemos duas áreas do campo ocupadas por famílias do movimento sem-terra. Iniciamos o diálogo, com a presença do INCRA, para pensar um projeto que contemplasse esses grupos.		
4	Existe a previsão da composição do conselho diretor do Campus, composto por todos os segmentos da comunidade acadêmica incluindo familiares e sociedade, com o objetivo de auxiliar no planejamento e gestão escolar. Ainda não implementado.		
5	Abrindo espaço para os estudantes e servidores atuarem nos conselhos de classe, nos conselhos gestores, no CEPE, no CS, em outras instancias administrativas.		
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Planejamento participativo	B - Planejamento não-participativo
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Planejamento não-participativo	-----	Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (2/5= 40%), comparativamente a categoria B, (3/5 = 60%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (2/5= 5 linhas) e na categoria B, (3/5 = 8 linhas).
2	Planejamento não-participativo	-----	
3	Planejamento participativo	-----	
4	Planejamento não-participativo	Existe a previsão da composição do conselho diretor do Campus, composto por todos os segmentos da comunidade acadêmica incluindo familiares e sociedade, com o objetivo de auxiliar no planejamento e gestão escolar. Ainda não implementado.	
5	Planejamento participativo	Abrindo espaço para os estudantes e servidores atuarem nos conselhos de classe, nos conselhos gestores, no CEPE, no CS, em outras instancias administrativas.	

GRELHA 3.6. - Como você percebe que os alunos do curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância eram tratados pelos demais alunos regulares na vida cotidiana do IFB-PLA?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA					
1	Nunca percebi discriminação, e havia até mais respeito para este grupo, pois alguns alunos se destacavam pela idade e maturidade.				
2	Apesar de ter tido um curto tempo na implantação do projeto, acompanhei os depoimentos de alguns alunos e membros da comunidade que se sentiam discriminados pelos demais alunos e alguns servidores.				
3	No período que estive no Campus não tínhamos alunos nesse regime.				
4	Assim como ocorre a todos os estudantes “novatos”, há uma fase de adaptação e de conhecimento entre os demais estudantes dos outros cursos. Qualquer iniciativa ou ação relacionada que promovesse violência física ou psicológica, realizada de forma intencional, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos causando dor e angústia aos estudantes em regime de alternância foi repreendida pela equipe da escola.				
5	Não foram tratados da mesma forma no que se refere à dignidade e direitos. Foram tratados da mesma forma no que se refere ao acesso à escola e sua infraestrutura.				
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Atitudes normais	B - Atitudes com indiferença	C - Atitudes preconceituosas	D - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES		QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)	
1	Atitudes normais	Nunca percebi discriminação, e havia até mais respeito para este grupo, pois alguns alunos se destacavam pela idade e maturidade.		Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (1/5= 20%), comparativamente a categoria B, (2/5 = 40%), na categoria C, (1/5 = 20%) e na categoria D, (1/5 = 20%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (1/5 = 2 linhas), na categoria B, (2/5 = 7 linhas), na categoria C, (1/5 = 3 linhas) e na categoria D, (1/5 = 1 linha).	
2	Atitudes preconceituosas	Apesar de ter tido um curto tempo na implantação do projeto, acompanhei os depoimentos de alguns alunos e membros da comunidade que se sentiam discriminados pelos demais alunos e alguns servidores.			
3	-----	-----			
4	Atitudes com indiferença	-----			
5	Atitudes com indiferença	-----			

GRELHA 3.7. - Destaque os pontos positivos da Educação do Campo nas ações desenvolvidas no IFB-PLA:

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	Empenho do colegiado para analisar coletivamente as demandas e necessidades dos alunos para obter o aprendizado mais adequado para as comunidades rurais; Acolhimento integral com refeições e alojamento.
2	-----
3	O que posso informar são aqueles pontos indicados na questão 2.3.1.1 e 3.4.
4	Desenvolvimento de várias atividades colaborativas entre estudantes, docentes e técnicos envolvidos no processo; Maior envolvimento com o público e comunidades externas, o que proporciona uma melhor relação com o mundo do trabalho; Expectativa de que os estudantes possam aplicar regionalmente os seus conhecimentos e promover ganhos sociais em suas comunidades; Ganhos para a equipe pedagógica envolvida, que desenvolveu habilidades em mediar o processo ensino aprendizagem em formato de alternância com um público do campo;
5	- atendimento de um público tradicionalmente alijado do processo educacional; - emancipação do público do campo pelo acesso ao conhecimento científico, cultural e tecnológico; - possibilidade de contato dos servidores do IFB com a realidade do Brasil campestre para geração de tecnologias adequadas ao campo.

IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Condições para permanência no campo	B - Infraestrutura	C - Eficiência pedagógica	D - Relações interpessoais	E - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES		QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)		
1	Eficiência pedagógica	-----				
2	-----	-----				
3	-----	-----				
4	Eficiência pedagógica	-----				
5	Condições para permanência no campo	-----				
<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (1/5= 20%), comparativamente a categoria B, (0/5 = 0,0%), na categoria C, (2/5 = 40%), na categoria D, (0/5 = 0,0%) e na categoria E, (2/5 = 40%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (1/5 = 4 linhas), na categoria B, (0/5 = 0 linhas), na categoria C, (2/5 = 10 linhas), na categoria D, (0/5 = 0 linha) e na categoria E (2/5 = 1 linha).</p>						

GRELHA 3.8. - Destaque os pontos negativos das práticas de gestão desenvolvidas no IFB-PLA, que impedem a concretização de uma Educação do Campo voltada para os interesses dos “grupos sociais” do campo:

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA							
	CATEGORIA	CITAÇÕES		QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)			
1	Nem sempre o tempo comunidade houve acompanhamento e monitoria; As longas jornadas (aulas manhã, tarde e outras atividades a noite) podem ter prejudicado o tempo escola.						
2	-----						
3	O projeto de curso era voltado, exclusivamente, para a formação de um técnico para a prática de mercado, com base na perspectiva de “Revolução Verde”.						
4	A formatação de escola ainda não está preparada para receber grandes grupos em regime de alternância; seria necessária uma mudança completa na forma de funcionamento da escola e dos demais cursos.						
5	- a falta de alinhamento entre o que a comunidade põe nos documentos e o que é praticado por todos; - a falta de infraestrutura para mudanças mais profundas necessárias a educação no campo						
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Relações Interpessoais	B - Planejamento Administrativo e Pedagógico	C - Maior teorização das aulas	D - Desvinculação da realidade do campo	E - Nenhum	F - Não Respondeu
	CATEGORIA	CITAÇÕES		QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)			
1	B - Planejamento Administrativo e Pedagógico	-----					
2	-----	-----					
3	B - Planejamento Administrativo e Pedagógico	-----					
4	B - Planejamento Administrativo e Pedagógico	-----					
5	D - Desvinculação da realidade do campo	-----					
<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (0/5 = 0,0%), comparativamente a categoria B, (3/5 = 60%), na categoria C, (0/5 = 0,0%), na categoria D, (1/5 = 20%), na categoria E, (0/5 = 0,0%) e na categoria F (1/5 = 20%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (0/5 = 0 linhas), na categoria B, (3/5 = 8 linhas), na categoria C, (0/5 = 0 linhas), na categoria D, (1/5 = 3 linhas), na categoria E (0/5 = 0 linhas) e F (1/5 = 0 linhas).</p>							

GRELHA 3.9. - Em sua opinião como o conceito de Alternância foi materializado na matriz pedagógica do Curso?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA			
1	Fundamento pelo colegiado especializado e orientado pelos técnicos experientes no PRONERA/INCRA		
2	O projeto tinha esta perspectiva... como não acompanhei não posso assegurar.		
3	Não tenho como emitir opinião.		
4	Sim foi materializado		
5	Não pois ficou claro que não há articulação ente os diversos conteúdos e a prática ou saber que o estudante traz.		
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Não foi Materializado	B - Foi materializado de forma parcial
C - Não Respondeu			
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Foi materializado de forma parcial	-----	<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (1/5= 20%), comparativamente a categoria B, (2/5 = 40%), e na categoria C, (2/5 = 40%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (1/5= 2 linhas), na categoria B, (2/5 = 3 linhas) e na categoria C, (2/5 = 2 linhas).</p>
2	-----	-----	
3	-----	-----	
4	Foi materializado de forma parcial	-----	
5	Não foi Materializado	Ficou claro que não há articulação ente os diversos conteúdos e a prática ou saber que o estudante traz.	

GRELHA 3.10. - Você percebe que a educação do campo desenvolvida num prisma da pedagogia da alternância na educação profissional e tecnológica possibilita ações contra hegemônicas? Em caso afirmativo, quais?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA			
1	Acredito que os assentamentos podem ser fortalecidos com práticas associativistas, difundidas na educação do campo. O compartilhamento das tecnologias sociais e orientação para produção sustentada com a identidade geográfica do assentamento favorecerá a produção perpetuada e comercialização aceitável.		
2	Sim. Novas formas de se construir o projeto político pedagógico; incluir outras populações na vida da escola.		
3	A proposta respeita o “tempo” e o “homem/mulher” do campo. Assim, a produção de mercado não é o objetivo primeiro, mas sim a produção a partir de valores coletivos, cooperativos, que respeita a natureza e seus ciclos.		
4	Talvez algumas. O conceito de hegemonia, ressaltado por Gramsci, mostra como um “bloco histórico” (conjunto de classes dominantes) instaura seu poder por meio do consenso. Atualmente os sistemas de produção fazem parte de algo hegemônico; A contra hegemonia proposta e defendida por alguns movimentos camponeses tentam também impor sua hegemonia como algo absoluto e verdadeiro; Espera-se que com o processo de educação do campo os profissionais se libertem para pensar, idealizar e construir o seus sistemas de produção, de modo a garantir e gerar sustentabilidade nas atividades agropecuárias no longo prazo, se desvinculando de bandeiras que tentam se fazer hegemônicas.		
5	O conceito é bem estabelecido e permite derrubar as barreiras do tecnicismo pedagógico, oportuniza uma melhor formação cultural, científica e tecnológico. O conceito é inclusivo a prática precisa ser aprimorada.		
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Sim, modificando a realidade	B - Sim
			C - Não

	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Sim	-----	<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (4/5= 80%), comparativamente a categoria B, (1/5 = 20%), e na categoria C, (0/5 = 0,0%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (4/5= 17 linhas), na categoria B, (1/5 = 4 linhas) e na categoria C, (0/5 = 0 linhas).</p>
2	Sim, modificando a realidade	-----	
3	Sim, modificando a realidade	-----	
4	Sim, modificando a realidade	Espera-se que com o processo de educação do campo os profissionais se libertem para pensar, idealizar e construir o seus sistemas de produção, de modo a garantir e gerar sustentabilidade nas atividades agropecuárias no longo prazo, se desvinculando de bandeiras que tentam se fazer hegemônicas.	
5	Sim, modificando a realidade	-----	

GRELHA 3.11. - O curso em questão foi a experiência piloto da oferta por intermédio da Pedagogia da Alternância no IFB-PLA. Você vê condição para que a Pedagogia da Alternância seja aplicada em outros cursos, tornando-a regular no IFB-PLA?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA			
1	Sim, só depende do engajamento dos professores que tudo é possível. Já está sendo ofertado outro curso para agroindústria.		
2	Sim.		
3	Mesmo não tendo ocorrido a experiência completa, posso afirmar que sim, é possível. Essa é uma decisão política.		
4	Sim. É possível e viável, que depende do replanejar os demais cursos do campus e articular com os demais Campi do IFB.		
5	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. No IFB já há outros pilotos em andamento no curso de agroindústria (CPLA) e no curso de manutenção automotiva (CEST). Quanto mais se ampliarem as discussões e práticas na alternância tanto mais o IFB se aproxima da sociedade e cumpre seu objetivo.		
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		A - Sim, da maneira que foi desenvolvida.	B - Sim, modificando algumas ações.
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Sim, modificando algumas ações.	Só depende do engajamento dos professores que tudo é possível.	<p>Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (2/5= 40%), comparativamente a categoria B, (3/5 = 60%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (2/5= 7 linhas) e na categoria B, (3/5 = 5 linhas).</p>
2	Sim, modificando algumas ações.	-----	
3	Sim, modificando algumas ações.	Mesmo não tendo ocorrido a experiência completa, posso afirmar que sim, é possível. Essa é uma decisão política.	
4	Sim, da maneira que foi desenvolvida.	-----	

5	Sim, da maneira que foi desenvolvida.	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. No IFB já há outros pilotos em andamento no curso de agroindústria (CPLA) e no curso de manutenção automotiva (CEST). Quanto mais se ampliarem as discussões e práticas na alternância tanto mais o IFB se aproxima da sociedade e cumpre seu objetivo.	
---	---------------------------------------	--	--

GRELHA 3.12. - Além de ações educacionais direcionadas para o desenvolvimento do campo, o que mais poderia ser feito para manter a população no meio rural?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA				
1	Contínua formação (FIC, PRONATEC), para todas as idades e escolaridades, promovendo o associativismo, produção sustentável e geração de tecnologias sociais. Outra importante ação é promover o empreendedorismo, pois depois de um tempo o assentamento deve ter independência financeira.			
2	-----			
3	A criação e organização de estruturas de saúde, transporte e cultura para a permanência com qualidade, dos povos do campo, no campo.			
4	A tecnificação, o conhecimento e o uso tecnologias no meio rural é parte de um processo fundamental para otimizar a escassa mão de obra, e estimular os jovens a permanecerem ou retornarem ao campo; Assim, espera-se a maior produtividade da mão de obra, o melhor uso dos insumos (adequações técnicas quantitativas e qualitativas) para proporcionar a sustentabilidade da atividade no longo prazo.			
5	Os projetos de extensão tecnológica precisam levar no campo as tecnologias necessárias para uma produção mais saudável, sustentável e capaz de atender a demanda mundial de alimentos. Destes projetos devem nascer pesquisas (pesquisa – ação) que resolvam os problemas do agricultor e não os grandes desafios da fronteira do conhecimento (pesquisa científica).			
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		Qualificação Pedagógica e Profissional	Tecnologia Social e Projetos de Extensão	Não Respondeu
CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)		
1	Qualificação Pedagógica e Profissional	-----	Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (1/5= 20%), comparativamente a categoria B, (3/5 = 60%), e na categoria C, (1/5 = 20%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (1/5= 4 linhas), na categoria B, (3/5 = 12 linhas) e na categoria C, (1/5 = 0 linhas).	
2	-----	-----		
3	Tecnologia Social e Projetos de Extensão	-----		
4	Tecnologia Social e Projetos de Extensão	-----		
5	Tecnologia Social e Projetos de Extensão	-----		

GRELHA 3.13. - Em sua opinião, como a realização de atividades escolares contextualizadas com o campo, modelo seguido e proposto pelo Curso em estudo, estimulará o desenvolvimento da área rural na SR-28?

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS PARA O PAPEL E SINALIZAÇÃO TEMÁTICA	
1	O aprendizado prático deve capacitar os egressos adaptarem para a realidade do assentamento as técnicas. O conjunto de técnicas adaptadas deve promover a produção com identidade geográfica, que podem ser fortalecidas com o associativismo. Esses produtos, devidamente rotulados e com garantia de produção sustentada (respeitando o meio ambiente e as pessoas) deverão ser valorizados no mercado local garantindo o desenvolvimento sustentável da região. Estimo que é necessário no mínimo 10 anos para este amadurecimento. Já se passaram 2-3 anos da conclusão do curso. Seria oportuno realizar uma pesquisa

	com os egressos para avaliar quais rumos os alunos tomaram e quais melhorias foram implantadas na área rural.		
2	Não fiz o acompanhamento do desenvolvimento das atividades do projeto.		
3	Não tenho elementos para responder essa questão.		
4	Provavelmente algumas ações poderão ser realizadas pelos estudantes egressos, atuais profissionais, para o desenvolvimento da sua região; Há necessidade de grande articulação e maior envolvimento das comunidades locais.		
5	Com toda a certeza a educação profissional mais próxima da comunidade permite transformar a realidade. Neste caso, o melhor aproveitamento dos cursos e a integração com os movimentos sociais é o caminho mais viável para a mudança de qualidade de vida e de produção destas comunidades.		
IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS NOS PROTOCOLOS DE RESPOSTAS:		Sim, com Transformação Social	Sim, com Adequações
NÃO RESPONDEU			
	CATEGORIA	CITAÇÕES	QUANTIFICAÇÕES: FREQUÊNCIAS, ÁREAS, CONCOMITÂNCIAS (QUANDO EXISTEM)
1	Sim, com Transformação Social	-----	Nas frequências da questão observamos que a categoria A, (1/5= 20%), comparativamente a categoria B, (2/5 = 40%), e na categoria C, (2/5 = 40%). Já no que se refere às áreas na categoria A, (2/5= 4 linhas), na categoria B, (2/5 = 12 linhas) e na categoria C, (2/5 = 2 linhas).
2	-----	-----	
3	-----	-----	
4	Sim, com Transformação Social	-----	
5	Sim, com Transformação Social	-----	