

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.016)

# PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A REALIDADE VIVENCIADA PELAS VOZES DO CAMPO

## Márcio Gardenyo Alves da Silva

Professor da Casa Familiar Rural de Açailândia, estado do Maranhão, licenciado em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, e-mail: [mrgardenyo@yahoo.com.br](mailto:mrgardenyo@yahoo.com.br).

## Jeane de Oliveira Pereira

Professora da Rede Municipal de Açailândia, estado do Maranhão, pós graduada em Pedagogia escolar – gestão, supervisão e orientação escolar na FATEH, graduada em Ciências- habilitação em Biologia na UEMA e em Licenciatura Plena em Química no IFMA, e-mail: [jeane-biologia@hotmail.com](mailto:jeane-biologia@hotmail.com).

## Daiana Lima de Araújo

Professora da Rede Municipal de Açailândia, estado do Maranhão, é professora substituta na UEMASUL – CCHSTL (Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão), mestre em Letras pelo programa de Pós-Graduação Profletras na UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), e-mail: [daiana.letras@hotmail.com](mailto:daiana.lettras@hotmail.com).

## RESUMO

Este artigo aborda o ensino escolar na Educação de Jovens do Campo, tomando como base a Proposta didática da Pedagogia da Alternância. Deste modo, buscamos validar o modelo de ensino proposto pela Casa Familiar Rural (CFR), como sendo um espaço produtivo para a construção de conhecimento do sujeito marginalizado. Sujeito este, em que por diversas vezes, tem no discurso do dominante seu espaço negado. Assim o artigo surge com a pretensão de expor uma proposta metodológica de ensino que res (significa) a prática da docência em sala de aula. Assim, para este estudo utilizou-se como aporte teórico autores como Street (2014), Caldart (2009), Silva (2011), Saviani (2008), Berth

(2018), BNCC (2017), e outros. Ademais, através desta pesquisa os alunos do campo legitimam sua visibilidade e o aprendizado torna-se significativo. É o aprender e (re)descobrir com seu dia a dia uma formação escolar e social para a vida.

**Palavras-chave:** Pedagogia da Alternância, Ensino-aprendizagem. Casa Familiar Rural. Vozes do campo. Empoderamento.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa evidencia diversas experiências em sala de aula em que o educando do campo é negligenciado. E essa problemática, na escola da zona rural com as estratégias da Pedagogia da Alternância é de fato, desconstruída. Isto é, conceitos perpassados em estigmas ou estereótipos na verdade, são compreendidos como ferramentas para emancipação dos educandos, e a escola tornar-se um espaço de construção de “eu(s)” fortalecidos.

Nesse sentido, a educação torna-se significativa quando esta tem legitimidade social para o sujeito. Consiste em afirmar, que a educação ocorre diante da interação do sujeito com suas práticas sociais. Quer dizer, o educando no contexto escolar somente irá encontrar significado em seu ensino aprendido, desde que, suas aulas sejam permeadas por contextos reais. Compreensão que valida o sistema de ensino em fundamentos teóricos e práticos que prioriza o todo, e não o uno. Um sistema de ensino atuante em espaço heterogêneo e contextualizado a este.

Para tal articulação, o sujeito que fundamenta nossa pesquisa “[...] é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro.” (Marcuschi, 2008, p. 71). Isso implica afirmar, a possibilidade da existência da própria coletividade no contexto escolar, e não apenas um sujeito sem história dentro de uma sala de aula. Todos os alunos ao iniciar seu processo de aprendizagem, já possuem seus conhecimentos de mundo.

E a escola deve ser ambiente para o funcionamento desses conhecimentos enciclopédicos<sup>1</sup>. Ou seja, o aluno com seu conhecimento, por exemplo, sobre plantio, organização de ambiente, ou ainda, cuidados com animais, pode-se estabelecer relação com disciplinas como ciências naturais- Biologia, Matemática e a Química, entre outras e o seu dia a dia.

Trata-se do que defendia Bakhtin (2016) acerca da linguagem, “[...] sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas,

1 O conhecimento enciclopédico, relaciona-se “[...] a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos.” (KOCH; ELIAS, 2018, p.42)

mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam” (p. 38). E é nessa forma de representar, e considerar toda a diversidade que nossa produção se define.

Por outro lado, sabemos que a Educação no Campo é em si, ofertada aos recortes, pois, entende-se, que sua estrutura conteudista e metodológica não se adequa aos alunos do campo. E sim, o contrário, são alunos moldados a um sistema “urbano”<sup>2</sup> que não oferece um ensino contextualizado com o meio em que vivem. Assim, são as sujeitados a rótulos e conteúdos de livros didáticos, e se excluem os conhecimentos do campo que os permeiam, e inclusive o entrelaçamento entre o campo e as disciplinas normativas, como já citado anteriormente.

Eis por que o campo geralmente está ligado ao conceito de atrasado, primitivo, ao passo que a cidade se liga ao conceito de desenvolvido, moderno. Veja-se que campo, na sua raiz latina (rus) originou a palavra “rural” e também os termos “rústico”, “rude”, “rudimentar”, isto é, “tosco”, “grosseiro”. Na sua raiz grega (agrós) originou “agrícola” e também “agressividade”, “agre”, isto é, “acre”, que significa “áspero”, “agressivo”. Em contrapartida, cidade na sua raiz latina (civitas) gerou “civilização”, “civilizado”, “civil”, “cívico”, “civildade”. E na sua raiz grega (polis) originou “político” e “polido”, que significa “aperfeiçoado”, “alisado”, portanto, o contrário de “áspero” e também “atencioso”, “cortês”, isto é, o contrário de “agressivo”. (Saviani, 2012, p. 25)

Diante desse paradoxal sistema de ensino, em que se tenta converter o aluno a um sujeito único, sem levar em consideração o seu lugar de fala<sup>3</sup>, infiltra nesta postura, uma sociedade que dia após dia fortalece as divisões sociais que nos rodeiam. Compartilhando

2 Refere-se ao Ensino regular ofertado na maioria das escolas públicas na zona rural. Estas apresentam perfis direcionados ao aprendizado dos alunos da zona urbana, o que por muitas vezes não se adequa a realidade do lócus social do sujeito do campo.

3 Ribeiro, esclarece que “[...] O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos no lugar de fala como refutar historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social.” (p. 66) Ela valida o aspecto sociohistórico do sujeito como forma de possibilitar a desestrutura da classe dominante sobre aqueles que não tem oportunidade de exercer seu lugar social.

dessa mesma concepção, Street (2014) afirma que “as dimensões primárias dessa estrutura de poder, implicam a hegemonia das áreas urbanas sobre as rurais, dos homens sobre as mulheres, das elites centrais sobre as populares locais” (p.33).

Com base nestas concepções, percebemos que a importância que a escola delega acerca das metodologias e direcionamentos das aulas tratam-se, de pressupostos sobre escolarização, conteúdos e exames. E dessa forma, “o modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-a progressão, civilização, liberdade individual e mobilidade social” (STREET, 2014, p. 44).

E tal posicionamento constrói alunos que não se identificam com os conteúdos, os meios e objetivos utilizados em sala de aula. Visto que, a organização curricular baseia-se quase sempre, nos alunos da zona urbana. Porém, é essencial que o espaço escolar forneça um ambiente em que os alunos possam valorizar-se como sujeito, empregar sua cultura e preceitos em aplicações conteudistas em sala de aula.

A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. E uma vez mais, sim! A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (Caldart, 2009, p. 38)

Logo a vida no campo, difere da vida na cidade, quer dizer, que a prática local sendo associada ao ensino é uma aquisição do letramento que se estrutura na base histórica da comunidade. A ambiguidade em manter uma base curricular em preceitos de outro

contexto, é apenas uma ambivalência contextual associada à classe dominante.

[...] para todos que se identificam com a luta pela transformação desta sociedade e construção de uma nova forma social em que a terra deixe de ser apropriada privadamente e volte a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude. (Saviani, 2012, p.32)

Para defender a apropriação de uma educação com a inserção de práticas sociais de seus alunos, manifestações em atividades comunicativas sociohistóricas, tem-se uma nova visão de ensino, definida como a Pedagogia da Alternância. Para Saviani (2012), a configuração desse sistema educacional é “[...] uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural.” (p. 29-30) Neste sentido, diz respeito, ao intuito de transformar a Educação do Campo, em ter o perfil do aluno e de seu contexto social a base para a estrutura curricular,

Seus princípios básicos podem ser assim enunciados:

1. responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos;
2. articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola;
3. alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural. (Saviani, 2012, p.30)

Contudo, são poucas as escolas do campo em que concentra-se, a base curricular no sujeito do campo e no seu contexto. A maioria das instituições escolares que se localizam na zona rural, são direcionadas pelo sistema único de educação (classe dominante), quer dizer, o mesmo parâmetro que atende a escola urbana é o mesmo que atende a zona rural. Apesar, das escolas do campo,

ligadas aos seus respectivos municípios terem planejamentos e métodos direcionados a vivência do aluno, não há interação entre o conhecimento normativo da escola ao campo, e vice-versa.

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (Kleiman, 2007, p.4).

Para Ribeiro (2017), o “[...] lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas.” (p. 71). Deste modo, parece adequado reafirmar a importância da influência do contexto do aluno ser inserida em suas práticas sociais por intermeio da escola, ou seja, reafirmar a validade de sua vivência sociocultural política e econômica.

Visto que, são formas de construir não somente a integração do sujeito em sociedade, como também, o sujeito e sua identidade. Assim, resulta em promover-se um sujeito empoderado, que sinta-se capaz de exercer suas práticas sociais em situações reais em sociedade, assim como em sua comunidade. Por isso, validamos que a base para o ensino escolar, deva direcionar-se ao pensamento teórico de Silva (2011) em que a postura das aulas tradicionais, e o uso exclusivamente do livro didático associado somente ao ambiente da sala de aula, não seja as únicas possibilidades produtivas.

Para ensinar esta matéria, o professor deve fazer uma reflexão sobre o que ensinar e como ensinar, como desenvolver os temas adequadamente, como estabelecer um ordenamento lógico entre os conteúdos, como conciliar as atividades práticas com o conteúdo teórico. É necessário que ele saiba transmiti-la e torná-la assimilável pelo estudante. Associar cada teoria com o que ocorre no dia-a-dia é o caminho. (p. 09).

Certamente, é assim que entendemos as contribuições deste trabalho, a possibilidade de mudança. Em que o aluno exerça-se como cidadão, sujeito crítico-empoderado, e não somente de

seus conhecimentos curriculares, mas também, de sua identidade cultural e social. Por isso, a pesquisa evidencia os elementos fundamentais para o empoderamento do educando e o contado com as diversas disciplinas, sob a perspectiva do letramento social e da metodologia da alternância na Casa Familiar Rural.

O empoderamento como teoria está estritamente ligado ao trabalho social de desenvolvimento estratégico e recuperação consciente das potencialidades de indivíduos vitimados pelos sistemas de opressão e visa principalmente a libertação social de todo um grupo, a partir de um processo amplo e em diversas frentes de atuação, incluindo a emancipação intelectual. (Berth, 2018, p. 34)

Partindo das reflexões feitas, deve aqui ficar claro, que este trabalho vem para dar visibilidade ao uso da metodologia da alternância na Casa Familiar Rural (C.F.R) do Município de Açailândia- MA, estratégia utilizada desde a fundação da escola agrária, assim como oferecer perceptibilidade as “vozes do campo”. Vozes, estas muitas vezes silenciadas, e destinadas a metodologias pedagógicas que não condizem com sua realidade. Por meio dessa estratégia abordada pela C.F.R., os alunos têm uma maior liberdade em se expressar e facilidade na produção de conhecimento. Em razão de o ensino transcender os conteúdos formativos de uma educação do ensino regular.

Nesse sentido, Ribeiro (2017) afirma, “[...] trazer a tona essas identidades passa a ser uma questão prioritária.” (p. 42). Já que, precisamos fazer com que o educando ultrapasse as barreiras produzidas socialmente, e que este resgate sua posição como sujeito crítico e participante de uma sociedade, um sujeito incluso socialmente que vive no/do campo. Assim, a contribuição essencial da pesquisa objetiva validar a estrutura social e escolar fornecida pela Escola Casa Familiar Rural, visto que, a aplicabilidade da metodologia da alternância constrói em seu educando o empoderamento de seu aprendizado.

## 2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: REALIDADE VIVENCIADA PELAS VOZES DO CAMPO

A importância da Pedagogia da Alternância se revela não propriamente no exercício de ser sujeito em seu papel social escolar, mas também, em seu posicionamento quanto ao seu locus social. Isto é, os alunos são motivados dentro da sala de aula com conteúdos normatizados, contudo, reais. Já que, esses alunos são confrontados a experimentar vivências práticas de seu dia a dia com base em seu aprendizado no meio escolar. Para Nascimento (2012), a estratégia da “alternância”, em que o aluno se mobiliza “quinze dias no contexto escolar”, e os outros “quinze dias restante do mês” em casa, é de extrema importância, visto que, o aluno ao desenvolver “práticas sociais rotineiras” no campo com base no que aprendeu na escolar, torna-se, a consolidação de seu papel social em sociedade, e primordialmente, desenvolve sua legitimidade identitária.

Há várias formas de explicar a relevância da Pedagogia da Alternância, contudo, a principal talvez esteja na associação da realidade do aluno ao espaço escolar. Visto que, a Educação do Campo nem sempre permite ao aluno a convivência dos conteúdos estudados aos conteúdos práticos de seu dia a dia. E é precisamente esse deslocamento do sujeito do campo ao meio escolar, e ao mesmo tempo o reconhecimento desse sujeito escolar no campo que vem garantido uma educação de equidade e qualidade. Pois, existe um diálogo entre as participações sociais, tanto por parte dos alunos, como por parte da família.

Segundo Carvalho (2014),

Essa dinâmica educacional segue os princípios da práxis Freiriana: prática – teoria – prática, em que os estudantes tornam-se pesquisadores por meio das observações e pesquisas que fazem para conhecer melhor a sua propriedade familiar e comunidade, voltando para escola com novos olhares. Fazem o aprofundamento teórico, a fim de confrontá-los com a prática, propondo atividades de melhoria, que resultem no crescimento pessoal, de sua família e, conseqüentemente, da sua comunidade camponesa. (p. 28)

Assim, a predominância das Escolas Famílias Agrícolas, doravante E.F.A.S promove o desenvolvimento da própria natureza campesina, e revela aspectos da realidade social da zona rural dentro do contexto escolar, aspectos antes não correlacionados ao ensino regular ofertado a população do campo. Diante da importância da metodologia estudada, faz-se necessário expor um pouco de sua história, de sua construção metodológica em nossa sociedade.

De acordo com Costa (2016) diante de um ensino moldado “por forças produtivas do capitalismo industrial” as escolas públicas foram sendo construídas a considerar um “denominador comum”, a sociedade hegemônica, com “métodos e ferramentas padronizadas” e com isso sem contemplar todas as esferas identitárias dos sujeitos. Assim, diante de uma rigidez obrigatória, a escola do campo mais do que qualquer uma, não conseguia sustentar todos os lugares-sociais do sujeito presente na sala de aula.

De fato, ter uma escola que auto-represente todos os sujeitos do universo escolar exige pelo menos está disposto a desvincular-se do padrão e da obrigatoriedade dos preceitos únicos da classe dominante - caminho esse desenhado por um espaço unitário e controverso. Isto é, um espaço que não lida com as situações específicas de cada local, a tornar o contexto escolar na rigidez de um ensino tradicional.

Esta proposta pedagógica e metodológica propõe atender as necessidades de articular educação e trabalho, para que os indivíduos tenham acesso à escola sem ter que parar de trabalhar nas propriedades familiares. A educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico. (Chaves e Foschiera, 2014, p. 82)

Conforme, destaca Chaves e Foschiera (2014) a constituição da Pedagogia da Alternância foram decorrentes das diversas transformações industriais que a sociedade perpassava, e com o crescimento urbano, a maioria dos jovens da zona rural que antes ajudava suas famílias com o cultivo da terra e cuidados com os animais necessitavam continuar seus estudos na parte cosmopolita da

cidade. E seus familiares que antes dependiam deles para os trabalhos campestres se viam desolados.

“Diante disso um pequeno grupo de agricultores franceses iniciou a discussão acerca da possibilidade de uma nova educação que estivesse em consonância com suas necessidades e aspirações.” (Ibidem, p. 81) Apesar disso, em consonância com toda a comunidade do campo, as famílias decidiram que os jovens não iriam mais para a zona urbana para continuarem seus estudos, a partir daquele ano, eles iriam se envolver em operações escolares e ao mesmo tempo do próprio campo. “Esse método começou a tomar forma em 1935 a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural.” (TEIXEIRA, BERNATT, TRINDADE, 2008, p. 227)

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (Caldart, p. 71)

Dessa forma, o sujeito do campo ao mesmo tempo em busca de uma melhoria de qualidade em seu ensino, pois, pela primeira vez seria uma educação realmente pensada para os sujeitos do campo, e o melhor, é que não precisaria mais sair do seu lugar de fala. Eles poderiam continuar no campo e na escola, em dias alternados, ou seja, “[...], estudando em tempo integral, e nos demais, estariam em suas casas, dando continuidade à sua formação. Surgiu assim a primeira escola da Pedagogia da Alternância, intitulada Maison Familiale Rurale (MFR [Casa Familiar Rural]).” (CHAVES E FOSCHIERA, 2014, p. 82)

A natureza desta aprendizagem “Pedagogia da Alternância”, recebeu assim, definição que “[...] consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional.” (Teixeira, Bernatt,

Trindade, 2008, p. 227). Assim, salienta Costa (2016), uma das estratégias como forma de demarcação social foi a criação dessa nova forma de ensino, em que o objetivo principal, além do ensino em si, fosse o sujeito. Assim, na década de 1960, instala-se no Brasil, uma metodologia de ensino já vigente na França e que ocupava um processo de aprendizado definido por aspectos sociais do sujeito e de seu meio.

Neste contexto, verifica-se que a Pedagogia da Alternância não surgiu somente por fatores econômicos, diria que grande parte, deu-se por conjecturas sociais. Quer dizer, na luta da formação “[...] dos jovens agricultores, como tem sido permanentemente reconstruída e reelaborada ao longo de sua história, em uma busca constante de praticar a interação ação e reflexão. (Sobreira, Silva, 2014 p.216)

Apesar da diversidade entre os países, criou-se um ensino no Brasil autoperfigurado em estratégias a compor um cenário coletivo de grupos sociais da zona rural. Como observa os autores, Teixeira, Bernatt e Trindade (2008) “[...] a experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância começou em 1969 no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas. Não obstante, decorridos 40 anos de sua implantação no país, essa proposta pedagógica ainda é discutida com pouca ênfase em nosso meio acadêmico.” (p. 227)

Assim, a primeira EFA, sigla que define a “Escola Família Agrícola”, localizava-se no estado do Espírito Santo, e hoje tão presente e conhecida no Município de Açailândia, como Casa Familiar Rural (C.F.R). As E.F.A são escolas comunitárias, porém, nem sempre tem os seus devidos repasses governamentais para manutenção e funcionamento do espaço escolar. Isso porque, a Instituição social é compreendida pela sociedade hegemônica como um projeto privado. Entretanto, é um locus social que busca a equidade através de uma legislação de ensino que prioriza o sujeito em suas múltiplas vozes, assim como seu lugar de fala, ou seja, o sujeito e o seu meio social.

Carvalho (2014) enfatiza as três dimensões que são relacionadas as estratégias de ensino das E.F.A.; “[...] a educação formal, que é o fruto conquistado por meio da escola oficial; a educação não formal, que são as práticas educativas realizadas na comunidade

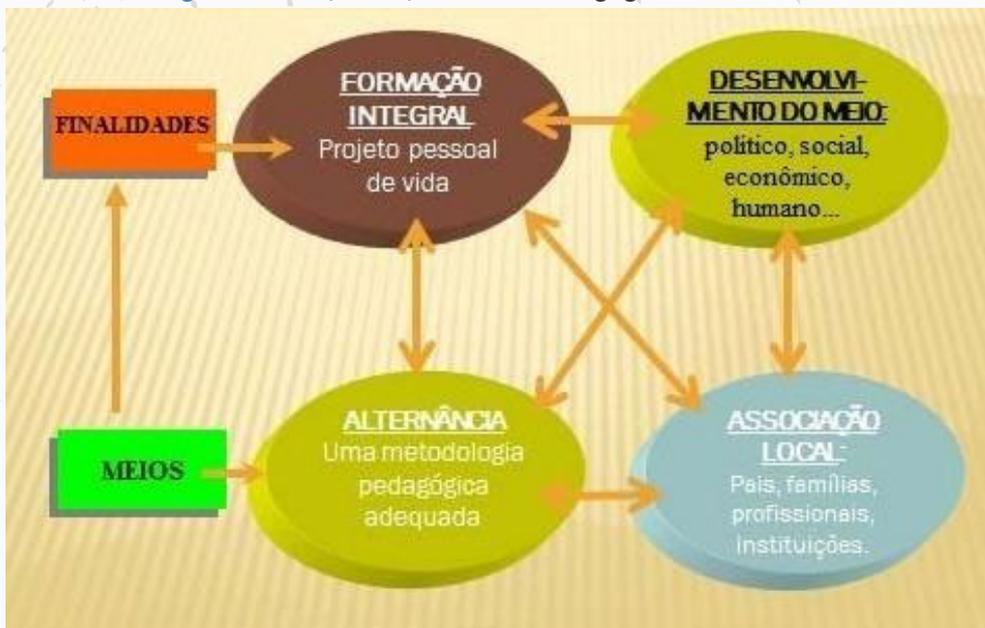
e na sociedade; e, por fim, a educação informal, que é o aprendizado surgido das práticas sociais a partir do convívio cotidiano.” (p. 27) Por isso, este trabalho dialoga com o Letramento ideológico, e não o autônomo. Pois, uma das principais características é a valorização das múltiplas vozes do sujeito do campo, ou seja, seu meio social importa e também é base para alocação da sistematização dos estudos escolares.

A Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral. (Teixeira, Bernatt, Trindade, 2008, p. 229)

Trata-se, então, de uma nova estruturação do ensino regular, a alternar dois espaços com o objetivo de promover o ensino-aprendizado sem priorizar aspectos somente escolares, ou apenas, tópicos campestres, do campo, por exemplo. E não é algo simplista, é uma educação nutrida por aspectos do desenvolvimento da agricultura e o desenvolvimento do sujeito social do campo.

Nesse sentido, a articulação somente ocorre por essa estrutura enfatizar sincronicamente quatro pontos norteadores que são eles: Formação integral – aspectos mais voltados ao sujeito social do campo, em segundo, o Desenvolvimento do meio – diretamente ligado aos aspectos do contexto-meio-coletivo do sujeito, isto é, todas as possíveis atuações do sujeito do campo em sociedade, o terceiro eixo, a Alternância, direcionada propriamente as estratégias estabelecidas para alcançar os objetivos, e por último, temos a Associação local, que constitui o envolvimento e participação da família em todo o processo educativo escolar-campo. Somente assim, tornar-se possível alcançar a formação social do sujeito do campo, profissional e escolar, ou seja, é um processo que exige participação conjunta dessas quatro articulações.

**Figura 1** – Os quatro pilares da Pedagogia da Alternância



**Fonte:** PUIG-CALVÓ, 2006

Dessa forma, entre os fatores que contribuíram para o fortalecimento da Pedagogia da Alternância, destacamos: “[...] parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente” (GIMONET, 2007, p. 16). O que, aliás, destacamos como base para conceber a importância da Pedagogia da Alternância, é a necessidade de compreender o tripé que mantém as estratégias válidas,

[...] o primeiro ambiente é o familiar e a realidade onde vive. Interagindo com a escola, o educando compartilha os múltiplos saberes que possui com os demais atores, de maneira reflexiva e, finalmente, aplica o conhecimento e a prática na comunidade agrícola ou faz uso delas em movimentos sociais. (Chaves e Foschiera, 2014, p. 82)

Dentro desta perspectiva a Pedagogia da Alternância estabelece vínculo com o aluno-escola-contexto (família agrícola). Por isso, garantir uma educação de qualidade no território do campo significa

participação coletiva das ações escolares. Isto é, uma participação social de abrangência da escola ao campo. É uma educação em parceria com a comunidade agrícola, e desenvolve, além dos saberes formais e informais, amplia reflexão acerca de conceitos, como: equidade, direito, conservação, respeito, proteção ambiental, reciprocidade, igualdade, entre outros. Visto que, na Educação do Campo, o ensino merece como qualquer outro ensino, que se valorize o sujeito e este seja construído como atuante crítico e empoderado do seu lugar de fala e conhecimento. Isto é, o ensino “[...] não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.” (CALDART, 2002, p. 26)

Assim, concordamos em afirmar, a Pedagogia da Alternância proporciona a experiência de desestabilizar o ensino tradicional. Embora esse ensino seja com ênfase em identidades fixas, e quase sempre não favoreça o sujeito do campo; é este cruzamento que deve entrelaçar-se ao ensino da zona rural. Pois, é necessário criar as ligações teóricas reais e vivenciadas na normatividade, com os ensinamentos do campo e com a formação da identidade do campo, somente assim, a legitimação será marcada. É a partir desse olhar, ora escolar, ora comunidade, que a Pedagogia da Alternância se delinea diante de um sujeito empoderado, um aluno conciliado com seu meio, e que se reconhece e compartilha dele todos seus saberes.

### **3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O EMPODERAMENTO SOCIAL**

A educação originalmente significa propiciar um local de expressão e desenvolvimento do ser; como garantir o vínculo do sujeito em sociedade, posicionando-o em equidade em sua formação social e intelectual. Então, como pode a educação ao mesmo tempo provocar o descontrole quanto a essa mesma equidade assistida? Existiria ou não de fato educação para todos? E essa educação para todos, será mesmo de igual qualidade fornecida em diferentes classes sociais de nossa sociedade? A Educação do Campo é tão legitimada quanto a Educação na cidade?

A referência acima exposta já é de conhecimento de todo o corpus educativo. Não temos uma educação de igual proporção em

qualidade em todos os lugares sociais de fala. E quando tratamos da zona rural, as deficiências físicas, sociais e metodológicas são ainda mais presentes. A respeito, Caldart (2008) enfatiza como o sujeito do campo é excluído do processo educacional local, e cercados pela homogeneização de uma educação nacional. Assim o sujeito do campo tem sido apagado dos processos pedagógicos, culturais e sociais, quer dizer, “[...] não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e são tratados de modo preconceituoso, discriminatório.” (p. 73)

Porém, o enunciado é para trazer à tona a importância da presença do empoderamento dentro do nosso contexto escolar da Educação do Campo. Visto que,

A realidade desses sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias. (Caldart, 2008, p. 73)

Dessa forma, trazemos o termo empoderamento neste trabalho no mesmo viés exposto por Horochovski (2006) “Empoderar é fazer com que indivíduos, organizações e comunidades ampliem recursos que lhes permitam ter voz, influência e capacidade de ação e decisão, notadamente nos temas que afetam suas vidas, em diversas esferas [...]” (p. 09) Por isso, Caldart (2008) enfatiza sobre a importância do lugar de fala das diversas vozes presentes na Educação do Campo, em que “[...] precisa trabalhar com a questão do pluralismo. Ela precisa desta idéia: existe o outro e ele deve ser respeitado. Os sujeitos do campo são diversos e essa diversidade precisa ser incorporada em nossa reflexão político-pedagógica.” (p. 84). E não serem percebidas pelo corpus social, como “negatividade”.

[...] denúncia/resistência, luta contra – Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja

seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância [...] (Caldart, 2008, p. 75)

Observa-se que o autor cita a dificuldade dos alunos do campo em ser estáveis em ser quem são, pois, costuma-se resgatar neles o sentido cultural da “recusa”. A ideia de empoderamento, tende a desconstruir esses pressupostos homogeneizados da classe dominante. Por isso, Chaves e Foschiera (2014) enfatiza,

Dentro desta perspectiva não basta criar uma escola no campo a partir da concepção urbana, pensada para os cidadãos que habitam esta localidade, a escola precisa ser pensada pelos sujeitos que ali vivem, para que efetivamente sintam-se pertencentes a este ambiente, protagonistas da construção desta instituição. ( p. 82)

Nesse sentido, por termos ciência da realidade social de quem seja e de onde vem o sujeito-aluno, o professor, assim como os demais profissionais da educação precisam entender a importância do termo “empoderar”. Pois, acreditamos que ao propiciarmos o reconhecimento de nosso aluno quanto a sua história, seu contexto e todo seu desenvolvimento como válidos a sociedade, este mesmo sujeito, terá legitimidade em atuar em qualquer corpus social em que se encontre.

[...] o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (Baquero, 2012, p. 181)

E essa transformação somente será possível, se este sujeito reconhecer a importância de seus esforços, valorizar seus conhecimentos, identificar seu lugar social como válido, assim como qualquer outro lugar de fala, além, de referenciar o outro como por igual em direitos e deveres. E Baquero (2012) esclarece, “Conscientizar não

significa manipular, conduzir o outro a pensar como eu penso; conscientizar é “tomar posse do real”, constituindo-se o olhar mais crítico possível da realidade; envolve um afastamento do real para poder objetivá-lo nas suas relações” (p. 181).

Ou seja, o aluno tem que ter consciência crítica da realidade em suas múltiplas facetas, e não somente, no viés que determina certa conjectura social. E acreditar na relação primordial do empoderamento como resultado da Pedagogia da Alternância é presumir que esse sujeito empoderado entende que todo lugar social é legitimado, dado que, cada um tem seu valor e vivência social que enaltece a sociedade como um todo.

E foi, de certa forma do “empoderamento” que iniciou as lutas por uma educação de qualidade no campo. E a Pedagogia da Alternância é a possibilidade de mudança de cenário, em que ao aluno não precisa passar pelo abandono de sua convivência com o campo, ao contrário, ele na Casa Familiar Rural tem a oportunidade de melhorar seus conhecimentos acerca da terra, dos animais e de tudo ligado a vida campesina, além dos conhecimentos formativos em total interação pedagógica.

Assim, empoderar o outro, não é falar ou crescer por ele, significa ao professor e demais profissionais educacionais, fornecerem ao outro, caminhos, possibilidades de crescimento, seja social, moral, intelectual, entre outros. E o sistema metodológico aqui estudado, a Pedagogia da Alternância disponibiliza esse caminhar. Ao mesmo tempo o sujeito tem dentro da escola seu meio social em que vive; como por exemplo, o trabalho com o cultivo, a construção de recursos mais viáveis a plantação, e além de toda essa formação ser com base nas referências didáticas.

O professor atuante do ensino alternante perpassa os valores sociais dos alunos como pressupostos não de uma réplica de ensino do aluno da zona urbana, por exemplo. Pelo contrário, o professor desenvolve, um ensino que perpassa teoricamente toda a vivência do sujeito, promovendo uma realidade com base na construção identitária do aluno.

Como resultado, o empoderamento, apesar de não ser uma dádiva, necessita quase sempre da intervenção de fatores externos, o que aponta para as ações concretas de compreender o fenômeno e intervir na

realidade. A maior parte dessas ações se constitui no âmbito de propostas de desenvolvimento. No que concerne aos estratos de menor status socioeconômico, implica estes tomarem consciência das injustiças de que padecem e passam a lutar para aumentar sua autoestima, autoconfiança, participação nas decisões que afetam suas vidas e sua independência econômica. (Horochovski, 2006, p. 09)

E automaticamente, neste viés, todo o estereótipo e estigmas que supostamente são verdades e perpassado no ensino recriado com base na zona urbana ou em outra realidade diferente da do campo é desconstruída. E começamos a ter uma base sólida num posicionamento com referência ao aluno do campo. E este ensino, assegura ao sujeito uma maior estabilidade emocional, social e intelectual.

Nessa perspectiva, o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (Baquero, 2012, p. 181).

Podemos até fazer associação ao conceito do que nos traz Bell Hooks (2013) sobre o ensino transformador. Apesar da autora abordar especificamente sobre “questões sócio raciais”, ela expõe toda a temática que “autoriza” o sujeito da classe dominante a desconstruir a identidade do outro com base na de outrem.

Sem dúvida, a fala e estudo crítico de Hooks acerca de conjecturas étnico-raciais, expande-se, como ela mesma afirma, a todos os marginalizados<sup>4</sup>. A autora em suas lembranças quanto a ser negra, e pela primeira vez a frequentar uma escola de branco, relata que “à medida que nos deparávamos com os constantes

---

4 Termo referente aos sujeitos colocados socialmente a margem pela sociedade dominante, como os índios, camponeses, negros e todo e qualquer sujeito que de alguma forma tem seu direito de fala burlado pelo seu status social. Para entender mais sobre o assunto leia o livro “Lugar de fala” de Djamila Ribeiro (2017).

preconceitos, uma corrente oculta de tensão afetava nossa experiência de aprendizado” (p.14) E tal colocação foi exposta neste trabalho com o intuito de estabelecer conexão com a influência do meio e o aprendizado do aluno, e como esse ambiente escolar pode influenciar.

Ou seja, assim como Hooks (2013) não considerava válido um ensino “[...] baseado no pressuposto de que a memorização de informação e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimentos que podem ser depositados, guardados e usados numa data futura [...]” (p.14) Nossa pesquisa legitima o ensino formativo-iterativo sempre em paralelo e com suporte nos conhecimentos de mundo do aluno. E nunca o pressuposto de valorizar um e engavetar o outro.

Por isso, consideramos a Pedagogia da Alternância como capaz em oferecer suporte ao que Hooks acredita ser “a educação como prática da liberdade”. Isto é, empoderar o aluno de toda plenitude social, emocional ou cognitiva da qual se é capaz de se desenvolver.

Não exigia somente que se cruzassem as fronteiras estabelecidas; não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um esquema fixo e absoluto. Os esquemas teriam de ser flexíveis, teriam de levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção. Os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades individuais (Ibidem, p. 17)

Empoderar neste contexto, resulta de o aluno atuar em sua construção diariamente, e sempre partindo-se de quem ele já é e do que este traz. Pois, assim como Kleba (2009) temos ciência que “o empoderamento pessoal possibilita a emancipação dos indivíduos, com aumento da autonomia e da liberdade.” (p. 733)

Nesta perspectiva, fica claro o papel fundamental da escola em seu direcionamento acerca da Pedagogia da Alternância, em possibilitar a interação/atuação do aluno com/na sociedade. Por isso, Baquero afirma (2012) “[...] não podem “dar poder às pessoas”, mas podem torná-las capazes de aumentar suas habilidades e recursos para ganhar poder sobre suas vidas” (p. 179). Dado que,

a escola aqui forma sujeitos sociais com poder de voz, e donos de seus lugares de fala.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino escolar é promovido de forma a despertar questionamentos acerca do dia a dia do alternante, em suas práticas e teorias desenvolvida, a favorecer a formação do sujeito do campo quanto sua legitimidade social. E a considerar a Pedagogia da Alternância nesse percurso, o alternante torna-se protagonista de suas experiências e suas vivências impulsionam as inter-relações curriculares. Ou seja, são construídas novas projeções de quem seja o sujeito do campo, abandonando as ideias estigmatizadas, e desenvolvendo o sentido "potencial e real" de ser campestino.

Baseada na fala das autoras Vergutz e Cavalcante (2014), detectamos consonância na validade do ensino aprendizagem em conjunto da Pedagogia da Alternância e da educação do campo

A associação entre Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, entre práxis educativas que se apresentam ambas com ênfase no sentido vivencial dos sujeitos pertencentes ao campo e que estão imbuídas de questões sociais e políticas que empoderaram estes sujeitos como conhecedores de sua história e capazes de se tornarem agentes de uma coletividade, fortalecem a continuidade da luta por educação contextualizada, coerente e conhecedora da sua função social numa sociedade excludente e com projeto hegemônico voltado apenas ao capital. (p. 35).

Portanto, a CFR constitui um espaço escolar diferenciado de outras escolas, pois a própria instituição torna-se casa, um lar para o alternante. Nesse sentido, as propostas de atividades desenvolvidas buscam contribuir para a transformação do alternante no sentido de tornar-se aptos a cuidar e manejar a terra, ter a capacidade de produzir projetos e meios de aplicações de ideias em prol da melhoria de seus recursos do campo.

A CFR por meio dessas práticas sociais - teoria e prática, vem ajudando a termos uma sociedade com mais oportunidades ao sujeito da zona rural, e de certa forma a desestruturarmos uma

realidade que por muitos são concebidas: em que o pessoal do campo é somente do campo.

O ensino neste espaço escolar, tem suas práticas aplicadas com base nas vivências de seus alunos. E o que seria somente teoria, torna-se, além da prática, lidar com o dia a dia do aluno na concretização dos experimentos e seus resultados.

Nesse contexto, este trabalho teve como foco comprometimento com a educação do campo e como a CFR promove a transformação social enquanto os princípios em que se baseia a pedagogia da alternância, e a validade da mesma para o ensino escolar. Assim, torna-se fundamental ter a Pedagogia da Alternância como instrumento de empoderamento para o sujeito do campo, pois é por conta dela que o aluno deixa de ser estigmatizado como o “sujeito rural sem conhecimento” para ser o “técnico agrícola” autônomo, reconhecendo seu lugar de fala e integrado no meio social.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros dos discursos/ organização, tradução, posfácio e notas**. Paulo Bezerra- São Paulo: Editora 34, 2016.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2): 5 (25), 2001. Disponível: <https://docplayer.com.br/3597809-Pesquisa-acao-uma-metodologia-do-conhecer-e-do-agir-coletivo.html>

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. **Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual**. Revista debates, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012

BEGNAMI, J. B. **Pedagogia da Alternância como sistema educativo. Revista da Formação por Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2006, n. 3. p. 24-47.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores.** 2004. Dissertação (Mestrado)- Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2004.

BEGNAMI, Joao Batista. **Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil.** In: Documentos Pedagógicos. Brasília: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, 2004.

BEGNAMI, J. B. **Estudo sobre o funcionamento dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil – CEFFAS.** Brasília-DF: UNEFAB, 2013.

BRASIL (País) Secretaria de Educação Média e Tecnológica - **Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL (País) Secretaria de Educação Média e Tecnológica - **Ministério da Educação e Cultura. PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL (País) Secretaria de Educação Básica - **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.** Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume 2. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 2006.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação.** Brasília: Incri/MDA, 2008, p. 67-86.

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLE, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saletè (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: articulação nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 18-25.

\_\_\_\_\_. **Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. 2006. Disponível em: [www.encontrodeeducacao.org.br/](http://www.encontrodeeducacao.org.br/) Acessado em 14 novembro 2020.

CALIARI, R. O. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. 2002. 123 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Lavras, Lavras. 2002.

CARVALHO, A. M. P. GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo, Ed. Cortez, 1998. (Coleção questões da nossa época).

CASAGRANDE, E. C. M. **O papel da experimentação no estudo do solo através do ensino de química: relações entre ensino e aprendizagem numa perspectiva construtivista**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Seropédica, RJ: UFRRJ. 2006. 76p.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: Lopes, Alice Casimiro; Macedo, Elisabeth (organizadoras). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, S.S.C.; MOREIRA, M.A. **Resolução de Problemas IV: estratégias para resolução de problemas. Investigações em ensino de Ciências**. V.2, n.3, 1997. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.html>

CHAVES, Kênia; FOSCHIERA, Atamis. **PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN DEL CAMPO IN BRASIL: CASA FAMILIAR RURAL, LA ESCUELA DE FAMILIAS AGRÍCOLA Y LA ESCUELA ITINERANTE**. Revista Pegada – vol. 15 n.2, 2014.

DALCASTAGNÉ, Regina. **Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea.** (Org.) Dalcastagné, Regina. Vinhedo- SP: Editora Horizonte, 2008.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A e PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, E. A.; GODOI, T. R. A.; SILVA, L. G. M.; SILVA, T. P. S.; ALBUQUERQUE, A. V. **Aplicação de jogos lúdicos para o ensino de Química: auxílio nas aulas sobre tabela periódica.** Campina Grande: Editora da UEPB, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL-PERÉZ, D. et. al. **Questionando a didática de resolução de problemas: elaboração de um modelo alternativo.** Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 9, n. 1, p.7-19, 1992.

GIMONET, J. C. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação.** In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1. 1999. Anais... Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas, v. 35, n.2, 1995.

GONÇALVES, F.P.; MARQUES, C.A. Contribuições pedagógicas e epistemológicas em textos de experimentação no ensino de química. **Investigações em Ensino de Ciências**, vol.11, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensinalmeidao/revista.htm>.

INFORSATO, E. C.; SANTOS, R. A. **A preparação das aulas.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.9, p. 86-99, 2011

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde soc.* [online]. 2009, vol.18, n.4, pp.733-743. ISSN 0104-1290. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902009000400016>. Acesso em 23 outubro de 2019.

KLEIMAN, Ângela. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Metodologia científica.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LIPMAN, M. **O Pensar na Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006.

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

MACHADO, B. **A Pedagogia da Alternância como modalidade de educação: alguns desafios para a extensão rural.** 2004. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2000.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores.** 5 edição. São Paulo, Ed. Escrituras: 2004. (Coleção Ensaios Transversais).

MALDANER, O. A.; ZANON, L. B. **Situação de estudo: uma organização do Ensino que extrapola a formação disciplinar em ciências.** In:

MORAES, R.; MANCUSO, R. (Org.). Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 43-64.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOREIRA, F. **Formação e práxis dos professores em escolas comunitárias rurais: por uma Pedagogia da Alternância**. 2000. 288 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2000.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados**. V.1, n.1, São João del-Rei, 2006.

OAKLEY, Peter; CLAYTON, Andrew. **Monitoramento e avaliação do empoderamento ("empowerment")**. Tradução de Arashiro, Zuleica e Sameshima, Ricardo Dias. São Paulo: Instituto Pólis, 2003. 96p.

OLIBONI, Samara Pereira. **O bullying como violência velada: a percepção e ação dos professores**. Universidade Federal do Rio Grande, 2008. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/2259>. Acesso em: 12 de novembro de 2020.

PERRENOUD, Philippe; trad. Patrícia Chittoni Ramos. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PASSADOR, C. S. **Um estudo do Projeto Escola do Campo - Casa Familiar Rural (1990-2002) do estado do Paraná: a pedagogia da alternância como referencial de permanência**. 2003. 176 p. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RICARDO, É. C. **Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão**

**para o ensino de ciências.** Tese de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica – Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

ROCHA, J. C.; ROSA, A. H.; CARDOSO, A. A. **Introdução à Química Ambiental.** Bookman: Porto Alegre, 2004.

RUDIO F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 30ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SANTOMÉ, Furjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (Organização e tradução). **Alienígenas na sala de aula.** 11 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, W. L. P. **O Ensino de química para formar o cidadão: principais características e condições para a sua implantação na escola secundária brasileira.** Campinas, 1992. 209p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1992.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: Compromisso com a Cidadania.** Ijuí: Unijuí, 1997. (Coleção educação).

SANTOS, W. L. P. **Aspectos sócio-científicos em aulas de química.** 2002. 339f. (Doutorado em Educação em Química) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Nereida. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo /método no processo pedagógico.** Campinas, Autores Associados, 1994.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.** Tese de Doutorado em Educação: Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, A. M. Proposta para tornar o ensino de química mais atraente. **Revista de química industrial**, n. 731, p. 2, 2011.

SILVA, G. S.; BRAIBANTE, M. E. F.; PAZINATO, M. S. Os recursos visuais utilizados na abordagem dos modelos atômicos: uma análise nos livros didáticos de Química. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n. 2, p. 159-182, 2013.

SOBREIRA, Milene; SILVA, Lourdes. **Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014.

SCHNETZLER, R. **A pesquisa em Ensino de Química no Brasil: conquistas e perspectivas**. Química Nova, v. 25, Supl. 1, 14-24, 2002

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva, 2009.

ZANOTTO, Luana. **Crianças da zona rural e a escola urbana: experiências e significados construídos com uma turma do 3º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Carlos, fevereiro – 2016