



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

SABERES E EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: ENTRE PRÁTICAS DE ENSINO, PARCERIAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Miriã Lúcia Luiz - UFES¹

Ticiane Pivetta Costa - IFES

Regina Celi Frechiani Bitte - UFES

Genesis Marcos Rodrigues de Freitas - SEDU

Raiza da Silva Bianchi - UFES

Janinha Gerke - UFES

Resumo

O painel problematiza saberes didáticos e experiências formativas docentes e discentes, em contextos de Educação Básica. Aborda o Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas e a Educação Popular, a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, convergindo nas reflexões sobre saberes e experiências mobilizados na formação docente com foco na Educação Básica. Os dois primeiros textos discutem o Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas. Ao tratar de experiências realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório em História II na Escola da Ciência-Biologia e História uma escola-museu situada na cidade de Vitória-ES, o primeiro texto tematiza a História Local, o ensino de História e a memória na relação com os patrimônios culturais materiais e imateriais. O segundo artigo busca compreender o Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores, a partir do elo entre as Instituições de Ensino Superior-IES e as escolas de Educação Básica. O painel finaliza com o texto que discute aproximações teóricas e metodológicas das práticas de ensino da Pedagogia da Alternância, Educação Popular e Educação do Campo, enredadas nos processos formativos, em especial da educação básica da classe trabalhadora, buscando evidenciar os itinerários desses três movimentos e os encontros possíveis entre eles. Busca potencializar discussões que centralizam os saberes e as experiências que se produzem no interior e nas relações com os contextos educativos e, acima de tudo, os resultados nos desaconselham a homogeneizar as vivências e as possibilidades educativas relacionadas à Educação Básica local, regional ou nacional.

Palavras-chave: Educação Básica, Saberes docentes e discentes, Práticas de Ensino.

¹A Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) apoiou financeiramente a apresentação do trabalho da autora.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

SABERES DIDÁTICOS E PRÁTICAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA ESCOLA DA CIÊNCIA-BIOLOGIA E HISTÓRIA

Miriã Lúcia Luiz²
Ticiane Pivetta Costa³

RESUMO

O artigo analisa experiências realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório em História II na Escola da Ciência-Biologia e História (ECBH): uma escola-museu situada na cidade de Vitória-ES. A discussão parte da experiência das autoras como professora da disciplina de Estágio Supervisionado em História II (2022/1), do curso de História da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da professora referência de História da ECBH. Tematiza a História Local, o ensino de História e a memória na relação com os patrimônios culturais. Por meio da operação historiográfica que compreende toda ação humana como fonte, os resultados apontam que ECBH é um potente espaço formativo para o ensino de história na formação de professores para a atuação na Educação Básica, por meio da mediação dos patrimônios culturais que remetem a lugares de memória/história local, além de favorecer os processos formativos multilaterais: de estudantes da graduação, da educação básica e da população, de modo amplo.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado, Ensino de História, Educação Básica.

INTRODUÇÃO

O artigo problematiza e tensiona experiências da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em História II, no semestre 2022/1, que teve como um⁴ dos espaços de cumprimento da carga horária prática, a Escola da Ciência-Biologia e História (ECBH): uma escola-museu situada na cidade de Vitória-ES.

A discussão parte da experiência das autoras que, durante a realização desta vivência, trabalhavam como professora da disciplina de Estágio Supervisionado em História II (2022/1), do curso de História da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e como professora referência de História da ECBH.

Ao longo da experiência e no movimento de escrita analítica a respeito da mesma, focalizamos a História Local, a consciência histórica e a memória na relação com os patrimônios culturais. Por meio da operação historiográfica pautada no pensamento de Bloch (2001), que compreende toda ação humana como fonte, buscamos problematizar, juntamente

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

³ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo e professora da rede municipal de Vitória-ES.

⁴ Uma parte da carga horária foi cumprida em uma escola da rede pública estadual do Espírito Santo, situada no município de Serra-ES.

com as elaborações dos estagiários, narrados por meio de artigos científicos, as potencialidades e os desafios de atuação desse espaço na formação da consciência histórica de estudantes da Educação Básica e, sobretudo, na formação dos professorandos para a atuação nas escolas.

Considerar o ECS como campo de conhecimento implica superar a tradicional redução a ele atribuída de ser principalmente uma atividade prática instrumental, relegando a teoria a segundo plano. Pensamos, portanto, essa experiência de estágio como “[...] uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis” (PIMENTA, LIMA, 2012, p. 45). Concebê-lo como campo de conhecimento é um passo importante para se alcançar a interação acadêmica tão desejável entre cursos de Licenciatura e a escola-campo, entendendo que neste processo todos os sujeitos envolvidos são agentes formadores, uma vez que a profissão docente se efetiva no dia a dia e que envolve/mobiliza diferentes saberes. Assim, constitui-se um momento profícuo de contato com o ambiente de trabalho no qual o estudante irá atuar, essa formação dimensiona o sentido freireano de práxis, entendida em sua “[...] estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (ROSSATO, 2010, p. 686). Neste sentido, tratar a prática do estágio como investigação permite-nos interrogar, a exemplo de Pimenta e Lima (2012, p. 46): “É possível o estágio se realizar em forma de pesquisa?” Esse questionamento, longe de se constituir em uma pergunta retórica, nos possibilita o prosseguimento do diálogo com nossas fontes, materializadas de modo particular, nos registros dos estudantes.

O ato de ensinar, sob a ótica freiriana, implica em responsabilidade ética e profissional do professor, pois requer competência para fazê-lo. Desse modo, “[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (FREIRE, 2001, p. 259).

Metodologicamente, o artigo orienta-se pelos pressupostos da pesquisa histórica pautados no pensamento de Bloch (2001), que compreende todas as fontes como possíveis, por meio de uma produção do historiador. Na perspectiva desses autores, as fontes são interrogadas e, por meio dessa operação historiográfica, narrativas são produzidas. Essas narrativas apoiam-se, portanto, em provas, em vestígios dos sujeitos – professoras e estudantes – partícipes deste processo formativo.

O *corpus* documental compõe-se da ementa da disciplina e dos registros de quatro estagiários da turma, materializados em artigos científicos. A estrutura do artigo constitui-se da introdução, metodologia, referencial teórico e análise das fontes acerca das elaborações textuais e experiências formativas ensejadas no ECS, especialmente, na ECBH.

METODOLOGIA

Realizamos um estudo na perspectiva da pesquisa histórica, a partir do pensamento de Bloch (2001), que pressupõe que tudo o que os homens fazem são vestígios históricos e, portanto, são fontes históricas: escrever um relatório, construir instrumentos, criar utensílios e produzir sua existência.

Segundo Bloch (2001, p.79) “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que constroi, tudo o que toca, pode e deve fornecer informações sobre eles”. Importante ressaltar que, para esse processo de análise, é preciso ficar atento, pois Bloch (2001, p. 27) afirma: “O essencial é enxergar que os documentos e os testemunhos “[...] só falam quando sabemos interrogá-los [...]”. Assim, para uma investigação histórica dos documentos, deve-se ter a preocupação em contextualizar, ser imparcial, evitar anacronismos e evitar juízos de valor sobre os mesmos.

Nessa mesma direção, Marc Bloch, ao tratar do trabalho do historiador frente aos testemunhos históricos, afirma que ele os reúne, os lê, avalia sua autenticidade e veracidade e, em seguida, os interroga. “Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los [...]” (Bloch, 2001, p. 79). Bloch argumenta ainda que

[...] a partir do momento em que não nos resignamos mais a registrar [pura e] simplesmente as palavras de nossas testemunhas, a partir do momento em que tencionamos fazê-las falar [mesmo a contragosto], mais do que nunca impõe-se um questionário. Esta é, com efeito, a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida (Bloch, 2001, p. 78).

Essa metodologia parece-nos apropriada, pois nosso objetivo é analisar as experiências realizadas na disciplina de ECS em História II na ECBH, compreendendo cada narrativa dos estudantes materializadas nos artigos científicos como fonte. Por isso, elegemos esse modo de operar historicamente, por sua potencialidade de reflexões e de transformação de documento em fonte histórica.

O *locus* da pesquisa foi a Escola da Ciência-Biologia e História (ECBH), uma escola-museu e os objetos de análise foram as mediações realizadas no Salão dos Patrimônios, onde encontramos 23 maquetes que compõem o acervo sobre o Patrimônio Cultural da cidade de Vitória-ES. Este acervo possui QR codes, o que favorece a visita autoguiada à comunidade escolar e ao público em geral. Entretanto, por entendermos a potencialidade da mediação, por favorecer processos formativos dos estudantes da graduação, da educação básica e de todas as pessoas que visitam o espaço escolar museal, é que realizamos esta proposta de mediação com os estudantes do curso de História.

Em nossa estudo, os relatórios se constituem fonte histórica, pois, constituem-se em indícios que, ao serem interrogados, nos dizem sobre a importância das experiências do ECS na ECBH, tendo em vista os processos formativos, tanto dos estudantes da graduação, como dos estudantes da Educação Básica e do público em geral que visita a escola-museu.

REFERENCIAL TEÓRICO

Uma reflexão a respeito da formação de professores de História para a atuação nas escolas de Educação Básica nos move, ainda que de forma breve, a percorrer a trajetória da disciplina de História no Brasil, isso porque é pela compreensão dos percursos acidentados pelos quais passou, que podemos reconhecer permanências e discontinuidades. Como descontinuidade destacamos a incorporação de uma pluralidade de fontes no ensino dessa disciplina, dentre elas, as patrimoniais.

Schmidt (2012) nos dá pistas desse movimento constituinte da História em cenário nacional quando propõe uma periodização. Para a autora, o período de criação se inicia com a criação do plano de estudos do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, se tornando a Escola-modelo do país, em 1838 e termina em 1931, quando se inicia o período de consolidação, especialmente com as leis Francisco Campos (1932) e Gustavo Capanema (1942). Com essas leis, a disciplina passa a ocupar currículos da escola secundária e ganham autonomia e maior carga horária, a História Nacional. O fim dessa fase se dá em 1971, com a implementação da lei de Reforma do ensino de 1º e 2º graus, que marca o início da crise da História, pois ocorrem mudanças na organização do ensino e na configuração curricular, de modo que História e Geografia são substituídas pelos Estudos Sociais e, são acrescentadas disciplinas de teor cívico e voltadas para a formação moral, com destaque para Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Nesse período há a massificação do

ensino e os professores passam a assumir salas de aulas com um número excessivo de estudantes e ministram disciplinas que não contam com uma ciência de referência. Além disso, o caráter técnico se sobressai à pesquisa e à formação do pensamento crítico. É a partir dos anos 1980 que inicia-se o processo de reconstrução, quando

[...] foram propostos novos currículos de História para as escolas de Primeiro e Segundo Graus, mas sob novas condições quanto ao atendimento de um público escolar diferenciado, com experiências complexas em salas de aulas sempre precárias e professores em constantes lutas para melhoria das condições de trabalho e de salário. Era urgente introduzir novos conteúdos que estimulassem os alunos ao mesmo tempo que havia necessidade de propostas que incorporassem a nova produção da história sócio/cultural e a do mundo do trabalho (Bittencourt, 2018, p. 142).

Ao analisar os modos como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) foi produzida, Bittencourt (2018, p. 143) alertava a respeito de uma “[...] ‘modernização’ dos conteúdos e dos métodos escolares, tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor”. A autora aponta, ainda, que o sonho desse sujeito passa pela necessidade de “[...] se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias”. Com isso, a autora denuncia uma tendência nos projetos do moderno capitalismo, que colocam a educação submissa exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças.

Nesse sentido, apontamos como desafios para a formação do professor de História para a Educação Básica, a necessidade de abertura para uma educação mais humanista, que permita centralizar as realidades locais e, a partir daí, criar nexos com diferentes contextos e realidades. O trabalho com o Patrimônio Cultural material e imaterial nos parece uma possibilidade.

Assim, ao pensarmos nos *bens de patrimônio*, entendemos a importância da ampliação do conceito de Patrimônio Cultural – perspectivando os bens imateriais –, que passa a considerar a memória como elemento fundamental, portanto, passa a requerer a consciência de que além da preservação de um objeto como testemunho de um processo histórico, valoriza-se os saberes envolvidos em sua permanência, com destaque para o saber-fazer, conhecimentos, celebrações, práticas e sonoridades no tempo presente (LACERDA et. al, 2015).

Desse modo, Patrimônio Cultural Imaterial “[...] compreende o conjunto dos saberes, fazeres, lugares, conhecimentos, sonoridades e práticas culturais de referência para uma comunidade” (LACERDA, et al, 2015, p. 21), ou seja, o termo abriga bens cujo valor não reside em sua materialidade, propriamente, mas no seu processo de constituição e ao valor atribuído por um grupo ou comunidade às expressões e aos sentidos que podem ser emanados por ele/ela para a compreensão da cultura.

Como significativa repercussão da ampliação dos limites intrínsecos aos critérios de herança nacional (raridade, exclusividade, excepcionalidade e valor material intrínseco aos objetos e bens da natureza material) destacamos, sobretudo, a incorporação de bens e referenciais culturais instituídos por traços identitários e noções de referencialidade. (LACERDA et al, 2015).

Centralizar a discussão em torno da noção de Patrimônio Cultural implica pensarmos nos modos como estes elementos se constituem e a relação dos sujeitos envolvidos nessa produção. Isso leva em conta, inevitavelmente, a dinâmica do apego à comunidade afetiva, pois é ela quem produz permanência/consistência da memória, enquanto no desapego não há reconhecimento tampouco lembrança (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993), e, conhecendo e reconhecendo um patrimônio cultural, é possível conhecer-se e reconhecer-se, tanto na lembrança, quanto no esquecimento. Logo, “[...] as memórias coletivas se materializam através desses bens simbólicos que ao serem exteriorizadas, seja por meio da oralidade ou das inscrições, agem como um operador de socialização nas atividades coletivas desenvolvidas pelo grupo” (COSTA; CASTRO, p. 126).

Nesse ínterim, pensamos as potencialidades do trabalho com o acervo patrimonial da ECBH na formação dos professores de História, especialmente, no ECS, para atuação nas escolas de Educação Básica. É disso que trata o presente artigo.

A turma que vivenciou essa experiência compunha-se de quatro estudantes, dos quais analisamos seus artigos, produzidos como trabalho final da disciplina,⁵ A análise se concentrou nos recortes dos artigos relacionados à ECBH. Identificamos os estudantes pelas letras A, B, C e D e suas elaborações serão interrogadas para compreendermos os modos como as vivências do ECS na ECBH podem ser pontos de partida para pensarmos a formação de professores de História para atuação na Educação Básica, especialmente no que trata das

⁵ Como realizamos as experiências do ECS em dois espaços: em uma escola de educação básica e na ECBH, os artigos trazem reflexões dessas experiências e também do estágio I, cumprido no ensino remoto, em função da Pandemia de covid-19.

temáticas Estágio, e Formação docente, Patrimônio Cultural Material e Imaterial e História Local.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a produção das narrativas acerca das potencialidades das experiências do ECS em História realizado na ECBH, privilegamos as escritas dos estudantes, especificamente, os artigos científicos por eles produzidos ao final da disciplina. Assim, em diálogo com a ementa, interrogamos como essa vivência contribuiu para a formação dos professorandos/as para o trabalho nas escolas de Educação Básica, particularmente, na temática dos Patrimônios Culturais Materiais e Imateriais e História Local.

A princípio, o desafio do estágio em dois ambientes: em uma escola regular e na ECBH foi relatado pela estagiária D, quando registrou:

A proposta do Estágio Supervisionado II foi dividida em dois movimentos, que aconteceram em duas escolas com modelos diferentes. Uma escola regular da rede estadual, localizada no município da Serra, e uma escola museu, localizada no Município de Vitória. As duas vivências foram bem diferentes e diferentemente desafiadoras. Trabalhar em dois ambientes tão distintos um do outro faz com que a gente abra os olhos para os diferentes tipos de atuação que podemos ter durante a nossa carreira na docência. O texto irá discutir a escola-museu primeiramente, de forma a discutir as experiências vividas e no segundo momento a escola de ensino regular (ESTUDANTE D).

Esse excerto do artigo da estudante vai ao encontro do que está proposto na ementa da disciplina, especialmente quando prevê a “[...] construção da práxis docente do profissional de História” e “Procedimentos metodológicos com fontes imagéticas e patrimoniais” (UFES, 2022/2, n.p.). Tendo isso em vista, organizamos este tópico em dois movimentos, buscando contemplar o que emergem das fontes acerca do *Estágio e da formação docente*, apontando seus desafios e suas potencialidades e sobre o *Patrimônio cultural, a memória e a História Local*, no âmbito das experiências do ECS na ECBH.

Reflexões sobre o *estágio e a formação docente* aparecem nos relatos substanciados dos estagiários e apontam para o ECS na ECBH como uma oportunidade de favorecer experiências para que os estudantes conheçam e reflitam acerca de diversas realidades educativas existentes, bem como, a respeito das diferentes formas de atuação em suas práticas

profissionais futuras. Convém destacar a narrativa do estudante C, que evidenciou, dentre suas atribuições e práticas na ECBH, as atividades realizadas no âmbito da disciplina:

O objetivo proposto concretizou-se em três momentos: 1) pesquisa histórica que fornecesse à escola base acadêmica e atualizada sobre os patrimônios culturais materiais; 2) apresentação dinâmica das pesquisas para estudantes-visitantes da ECBH; 3) propostas de modificações e investimentos com foco na melhora de interação com a disciplina (ESTUDANTE C).

Assim, notamos que o estágio, ao contemplar a pesquisa sobre as maquetes de patrimônios culturais materiais, seguida da sua apresentação aos estudantes-visitantes, constitui-se em momentos significativos na formação desses professorandos, pois a socialização dos conteúdos, por meio da mediação, favorece a cada envolvido no processo, construir e reconstruir conceitos e saberes, por meio da interação entre mediadores e público visitante. Destacamos os modos como o estudante C narra esse movimento: “Em cada momento, as atividades, desafios, questionamentos, recursos, dentre outros fatores, fizeram a experiência das metodologias, abordagens, pesquisas e vivências favorecerem a relação teoria e prática nesses momentos formativos” (ESTUDANTE C, 2022).

Já a estudante D aponta a mediação como oportunidade para evocar a memória e mobilizar o sentimento de pertencimento, por isso a importância da valorização dos patrimônios culturais, que são, sem dúvida, lugares capazes de favorecer a constituição de identidade:

Havia também pessoas com mais idade visitando o local e, muitos deles, começaram a se lembrar de alguns patrimônios que ali existiam, que até mesmo já trabalharam naqueles espaços, ou, visitaram presencialmente. A experiência de ouvi-los e apreciar as histórias narradas por cada uma daquelas pessoas foram de grande importância para o conhecimento e sua relação com a memória e identidade, pois, de alguma forma, percebiam-se como que cada um se reconhece naquele espaço e, como a história local passou, de alguma forma, a favorecer o conhecimento destas pessoas, trazendo um sentimento de pertencimento do lugar em que viveram (ESTUDANTE D).

Para o estudante D, a mediação foi desafiadora, por ser uma ação pedagógica diferente e ele considerou ter sido uma experiência gratificante, pois com esta prática, as pessoas entenderam a importância dos patrimônios culturais de uma maneira mais dialógica. Esse estagiário reconhece e sublinha ainda que dependendo do público, a forma de mediação muda. É o que lemos em um trecho do seu artigo:

Em alguns momentos é possível perceber, de acordo com o público, que precisamos dinamizar a forma como vamos mediar a visitação. Por exemplo, o primeiro grupo que apareceu era composto por um pai e sua filha. Algumas explicações foram feitas, mas ao chegar no monumento pelo qual fiquei responsável, que era o último,

percebi que a criança já estava dispersa e um pouco desinteressada. Por isso, falei de uma forma mais dinâmica, com uma entonação diferente e me direcionando à ela, o que acabou chamando a sua atenção novamente para a apresentação e [ela demonstrou] interesse (ESTUDANTE B).

A estudante A, relata que, realizar o estágio na ECBH foi também desafiador, pois a mediação foi uma nova prática:

Os momentos enquanto estagiários do curso de licenciatura em História na ECBH nos proporcionou experiências nunca vivenciadas anteriormente, tal como atuar como mediadores das visitas, abordando aspectos históricos e culturais das maquetes que representam 23 patrimônios culturais do estado. Essa experiência foi analogamente desafiadora, pois implicou em ter que falar em público e na apropriação de conhecimentos novos, produzidos por meio de pesquisa. Senti também a alegria em trocar conhecimentos e experimentar esse espaço tão diferente. (ESTUDANTE A).

Com base nisso, as fontes evidenciaram que a formação docente é entendida pelos professorandos como desafiadora, seja para a atuação na sala de aula regular ou em uma escola-museu, pois, esse exercício profissional exige a busca incessante de novos métodos e abordagens, favorecendo o desenvolver nos estudantes “[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores e atitudes que lhes permitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano [...]” (PIMENTA, 1999, p. 18).

A temática *Patrimônio Cultural, memória e História Local* emerge das fontes quando os estagiários apontam essa trilogia temática como a questão geradora das reflexões ensejadas na ECBH, como podemos ler no artigo do estudante B, ao desenhar seu objetivo geral, na busca por refletir sobre como ocorre a mediação na sessão dos *patrimônios culturais*, problematizando a maneira como é trabalhado o sentimento de pertença dos sujeitos em relação à história *regional capixaba*, por meio da experiência dos estagiários como monitores da ECBH. Especificamente, sua reflexão expressa no artigo buscou

[...] observar as práticas educativas ensejadas na sessão dos *patrimônios culturais* na instituição; identificar os conteúdos dos roteiros temáticos elaborados pela ECBH e; analisar a maneira como são desempenhadas as práticas do *acervo histórico patrimonial*, fazendo uso da mediação como experiência, junto aos visitantes neste espaço, na perspectiva de favorecer conhecimento dos indivíduos e promover a *evocação de lembranças* que possibilitem que cada um se *reconheça pertencente onde residem* (ESTUDANTE B, grifos nossos).

As expressões *patrimônios culturais*, *história regional capixaba*, *acervo histórico patrimonial*, *evocação de lembranças* remetem à temática anteriormente anunciada e contribuem para pensarmos o ensino de História naquele espaço, enquanto escola-museu, mas

também o trabalho da docência na Educação Básica, pois ao conhecer e reconhecer um patrimônio cultural, é possível conhecer-se e reconhecer-se, tanto na lembrança, quanto no esquecimento (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993).

Já a acadêmica A, em seu resumo, dá pistas dos modos como compreende as intrínsecas relações entre os patrimônios culturais situados próximos dos contextos de vida dos estudantes com suas aprendizagens. Assim, registra, que dentre outros aspectos, seu artigo

[...] compõe-se de experiências vivenciadas na Escola da Biologia, da História e da Ciência. Assim, como discente em formação, desafios do ensino de história, das vivências cotidianas em sala de aula e do trabalho com o patrimônio cultural material e imaterial se presentificaram, revelando que quanto mais próximos os saberes históricos estejam dos estudantes, maiores são as possibilidades de aprendizagens históricas significativas (ESTUDANTE A).

Ao iniciar o seu texto com esses apontamentos, a estudante A indicia elementos fulcrais para o trabalho com a História Local e, aqui, vale à pena sublinhar aquilo que Raphael Samuel já destacava na década de 1990:

A História local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador [e também ao professor], uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas no campo (SAMUEL, 1999, p. 220).

Desse modo, ao focalizarmos o trabalho com a disciplina na sessão do acervo histórico e patrimonial da ECBH, com espaços de memória do Espírito Santo, além de elementos da cultura imaterial, como o congo, João Bananeira, uma cozinha com características de um tempo mais remoto, com elementos de uma realidade rural, notamos o seu potencial, tanto naquilo que pode ser familiar, quanto no que se distancia das vivências e dos costumes dos visitantes.

Ainda tratando do artigo da estudante A, chama-nos a atenção a compreensão de como esse movimento realizado no interior da disciplina a desafiou e se mostrou importante para a sua formação. Cabe destacar que a estudante optou por escrever o artigo na perspectiva de um memorial de formação, gênero trabalhado no estágio I, durante o ensino remoto. Assim, o seu registro evidencia um processo de autorreflexão, que parece indicar que se constituiu em um momento autoformativo. Nas palavras da estagiária: “Os momentos enquanto estagiários do curso de licenciatura em História na ECBH nos proporcionou experiências nunca vivenciadas anteriormente, tal como atuar como mediadores das visitas, abordando aspectos históricos

e culturais das maquetes que representam 23 patrimônios culturais do estado” (ESTUDANTE A). E segue:

Essa experiência foi analogamente desafiadora, pois implicou em ter que falar em público e na apropriação de conhecimentos novos, produzidos por meio de pesquisa. Senti também a alegria em trocar conhecimentos e experienciar esse espaço tão diferente. Sendo em uma escola museu ou em uma escola básica, a preparação é muito importante nesse processo e o nervosismo devido a avaliação pela qual estamos passando pode atrapalhar um pouco, causando esquecimentos durante a mediação. Entretanto, foi gratificante me desafiar enquanto futura professora e dialogar com as pessoas (ESTUDANTE A).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das incontáveis possibilidades didático-pedagógicas que essas reflexões produziram e, analogamente, aos inúmeros desafios relativos ao estágio, ao ensino de História e ao trabalho na Educação Básica, apontamos aqui inconclusões e provocações visando outras práticas e muitas outras reflexões, sejam com estudantes em formação, com professores da educação básica, superior e todos os envolvidos com a educação.

Convém, ao final dessa reflexão que tematiza o estágio, os saberes históricos na relação com o Patrimônio Cultural Material e Imaterial e a formação docente para a Educação Básica, visibilizar a escrita de uma das estudantes da turma. Ao final dos dois estágios, que ocorre nos períodos finais do curso de História, ela registra em seu artigo:

Ao longo de nossa formação, o momento de estágio é o mais desafiador e o que mais nos prepara para lidar com situações em sala de aula ou fora dela, sendo muito importante passar por esse processo. Durante o estágio, dois sentimentos se misturaram: um de querer realizar a atividade porque contribui para minha formação e preparação para o exercício da profissão e o outro de receio, por causa do receio de não estar preparada (ESTUDANTE A).

Assim, a eloquência dos questionamentos do estudante CA nos impele a parafrazeamos aqui, ao final deste artigo, como questões motivadoras para outros e novos projetos e produções acadêmicas: “O estágio supervisionado favorece a formação no processo do ser professor? Como impulsionar um ensino de história considerando a identificação ou não dos estudantes com os saberes ensinados? Como pistas, um recorte das conclusões do estudante B nos dão pistas de caminhos possíveis a seguir:

[...] Entendemos a importância da memória como elemento fundamental para que os indivíduos se reconheçam e possam produzir e significar suas histórias diariamente, pois o ensino de história local permite que possamos constituir esse sentimento de pertencimento ao lugar onde vivemos (ESTUDANTE B).

Ademais, quanto à formação para a docência na Educação Básica, a estagiária D acredita que “

[...] a docência possui diversos desafios e precisamos estar prontos para enfrentá-los. É evidente que essas duas disciplinas sozinhas [Estágio I e II] não são suficientes para nos preparar completamente para o que nos espera futuramente, mas foi de extrema importância para a nossa formação acadêmica e profissional (ESTUDANTE D).

REFERÊNCIAS

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BITTENCOURT, C. F.. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**, v. 32, p. 127-149, 2018.

COSTA, M. L.; CASTRO, R. V. Patrimônio imaterial natural: preservando memórias ou construindo histórias? **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 3, 2008, p. 125-131.

LACERDA, A. D, et al. **Patrimônio cultural em oficinas**: atividades em contextos escolares. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

PIMENTA, S. G.. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L.. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSSATO, R. Práxis. in: STRECK, D. R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 686-689.

SAMUEL, Rl. História local e história oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-243, set.89/fev.90.

SCHMIDT, M. L. S.; MAHFOUD, M.. **Halbwachs**: memória coletiva e experiência. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993.

UFES. **Ementa da disciplina de Estágio Supervisionado em História II**. DEPS/UFES, 2022/2.

POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA PARCERIA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE BREJETUBA/ES

Regina Celi Frechiani Bitte⁶
Genesis Marcos Rodrigues de Freitas⁷

RESUMO

Objetiva compreender o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como elo na formação de professores em articulação com as Instituições de Ensino Superior-IES e as escolas de Educação Básica. Torna-se crucial o diálogo com autores que versam sobre este tema para, em seguida, por meio da metodologia da História Oral (Bom Meihy, 1996), entrevistarmos professores, atuantes em escolas de Educação Básica da Município de Brejetuba/ES, buscando respostas possíveis para questionamentos como: O ECS pode ser um elo de aproximação das IES com a Educação Básica, numa parceria na formação inicial e continuada de professores? Como esta parceria tem sido realizada entre IES e escolas de educação básica? Na perspectiva de compreender o ECS como eixo na formação de professores e elemento potente na parceria na formação inicial e continuada de professores elencamos como objetivo geral desvelar, por meio das narrativas dos professores de escolas públicas de Educação Básica do município de Brejetuba/ES potencialidades e dificuldades no estabelecimento da parceria entre IES e ECS e seus desdobramentos. Considerando as contribuições de Foerste e Lüdke (2003), Foerste (2005) e Tardif (2008) acerca da importância da parceria para se garantir um movimento formativo plural, que dê conta da formação docente inicial e continuada, apontamos a parceria colaborativa interinstitucional como uma potência na e para realização do ECS. Concluiu-se que a parceria estabelecida na realização do ECS nas escolas do município de Brejetuba não coadunam com as parcerias colaborativa, oficial e dirigida (Monteiro, 2021), mas com o que Borges (2012) denomina parceria de fato.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado, Parceria na Formação Docente, Saberes e fazeres docentes.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo que se concebe em vários âmbitos da vida humana, ocorrendo nos aspectos formais, que envolvem as instituições escolares, como também nos âmbitos não formais, nas relações sociais, culturais, nas interações pessoais, entre outras. Dentre estes, destacamos as instituições escolares, com foco no ensino-aprendizagem.

⁶ Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES/Brasil. E-mail: bitteregina@gmail.com. Professora do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da UFES.

⁷ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e professor das escolas do campo na Secretaria de Estado da Educação (SEDU)

Nesse sentido, delimitamos nosso universo de pesquisa, situando a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) enquanto eixo na formação de professores, que busca o constante diálogo entre teoria e a prática (PIMENTA; LIMA, 2005/2006), se materializando na aproximação dos campos de formação Instituições de Ensino Superior (IES) e de atuação docente Educação Básica. Conforme assevera as autoras acima, o Estágio Curricular Supervisionado se constitui em espaço de integração entre universidade, escola e comunidade, por meio do diálogo de saberes e da articulação de ações que envolvem ensino, pesquisa e extensão em espaços educativos, de maneira a potencializar a visão crítica reflexiva acerca da realidade educacional. É exatamente nesse elo de diálogos o enfoque da presente pesquisa.

Conceber o ECS como lócus de integração dos diferentes espaços de formação já nos conduz à necessidade da parceria na formação docente. Comungando com Borges (2020), entendemos que as relações de parceria se dão na aproximação principalmente entre as IES e as escolas de Educação Básica, logo, entre os professores universitários e os professores da escola, que, na abordagem da parceria, tornam-se parceiros da formação docente ao conduzir processos de ECS nas suas respectivas unidades escolares e os estagiários. Segundo Borges (2020, p. 429), tais “[...] relações de parceria, de uma maneira ou de outra, vêm ocorrendo. No entanto, lamentavelmente, se não formalizadas e nem institucionalizadas ficam, na maioria das vezes no âmbito das relações interpessoais”, o que acaba por ocorrer desde o momento que o estudante licenciatura e/ou professor universitário procuram a escola para formalizarem o ECS, mas não alcança a validação, a valorização e o reconhecimento que lhe são devidos.

A percepção dessa problemática compõe o objeto de estudo desta pesquisa e, diante disso, postulamos as questões orientadora, na intenção de aprofundarmos na reflexão sobre o tema. Nesse sentido, pergunta-se: O Estágio Curricular Supervisionado pode ser um elo de aproximação das IES e da Educação Básica, numa relação de parceria na formação inicial e continuada de professores? Como esta parceria tem sido realizada entre IES e escolas de educação básica?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2013) estabelecem a obrigatoriedade do ECS como exigência comum na matriz curricular de todos os cursos de licenciatura em exercício. Para além das contribuições objetivas dos professores em formação, a experiência do ECS pode se constituir em um espaço que contribua tanto para a formação inicial do professor, quanto para a escola de educação básica, ao pensar suas concepções e

práticas, a fim de que esse processo possa ser formativo não apenas para os estagiários, mas também para a escola e seus professores.

Na perspectiva de compreender o ECS como eixo na formação de professores e elemento potente na parceria na formação inicial e continuada de professores elencamos como objetivo geral desvelar, por meio das narrativas dos professores de escolas públicas de Educação Básica do município de Brejetuba/ES potencialidades e dificuldades no estabelecimento da parceria entre IES e ECS e seus desdobramentos.

As entrevistas realizadas com os professores parceiros de estágio nos revelam as condições e ricas pistas sobre o modo como se efetivam ou não tais parcerias para a realização do ECS nas escolas do município de Brejetuba/ES.

METODOLOGIA

Com a pretensão de mapearmos experiências, saberes e fazeres acerca do desenvolvimento do ECS nas escolas públicas do município de Brejetuba/ES que nos forneçam pistas acerca das relações de parceria para o desenvolvimento de processos formativos, nos preocupamos em desvelar o que as vozes dos professores parceiros podem nos dizer.

A História Oral é uma metodologia de pesquisa que se fundamenta na utilização de fontes orais, que, por sua vez, apresentam-se como recurso de pesquisa tão válido quando a fonte escrita, gerando dados que podem ser registrados e analisados de forma autêntica (BOM MEIHY, 1996). Para Santos e Araújo (2007), a História Oral constitui-se em “[...] um conjunto de procedimentos que têm como ponto de partida um projeto, e que têm como definição pessoas a serem entrevistadas. Tais entrevistas são gravadas, transcritas, conferidas e com autorização para serem usadas” (SANTOS; ARAÚJO, 2007, p. 192). Ressaltamos que os professores parceiros assinaram Termo de Compromisso Livre e Esclarecido e Carta de Cessão onde dispensaram o critério de invisibilidade.

De acordo com Bom Meihy (1996), na História Oral, primamos por dar visibilidade aos sujeitos que cedem suas entrevistas, já que são os autores de suas narrativas, que, por sua vez, são carregadas de saberes construídos na experiência docente e na teoria que perpassa suas práticas; logo, também são autores referenciados em nosso trabalho.

A metodologia da História Oral utiliza como técnica de coleta de dados a entrevista. Para tanto, é necessário pensarmos em quais serão os entrevistados e como se dará a escolha/captação desses sujeitos. Dessa forma, com base em Bom Meihy (1996), que

classifica a abordagem da História Oral em três tendências principais, para o nosso trabalho utilizamos a tendência da História Oral Temática. Acerca da abordagem da História Oral Temática, Pereira (2022, p. 72) esclarece que são “[...] nos depoimentos orais recolhidos de pessoas particularmente significativas [...] centra-se em um conjunto limitado de temas, buscando auscultar partes de experiências de vida diretamente relacionadas com a temática da pesquisa”.

Considerando a abordagem da História Oral Temática, delimitamos como nossos sujeitos de pesquisa professores parceiros de estágio, aqueles que recebem alunos de licenciatura em suas salas de aula, atuantes em escolas públicas do município de Brejetuba/ES. A delimitação de tais sujeitos ocorreu em função da temática abordada em nossa pesquisa, que se preocupa com os desdobramentos do ECS no que tange à formação inicial e continuada de professores, bem como com as relações de parceria estabelecidas para a sua efetivação.

Os professores parceiros de ECS, foram selecionados considerando as áreas do conhecimento da BNCC para o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio; logo, podemos observar nas narrativas a prevalência de experiências nas quatro áreas do conhecimento, especificamente nas disciplinas de Matemática, Português, História, Geografia, Biologia e Ciências. Passemos para a escuta dos professores de como tem sido construído a parceria entre IES e escolas de Educação Básica no município de Brejetuba/ES.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Foerste (2005, p. 68), “[...] a educação, por exemplo, está hoje sendo significativamente afetada pelo debate da colaboração, do trabalho cooperativo, enfim, pela parceria”. O autor destaca que os processos educacionais hoje exalam a necessidade de múltiplas parcerias para se efetivarem, sobretudo no que tange à formação de professores, que tem sido tomada como uma necessidade urgente a fim de possibilitar a garantia do diálogo entre todos os protagonistas da formação docente, quais sejam, as instituições formadoras e/ou seus sujeitos.

Os processos de parceria têm por finalidade produzir alternativas institucionais para atender às inúmeras demandas que se apresentam na formação docente ou mitigá-las, de acordo com cada contexto específico. Segundo Foerste e Lüdke (2003, p. 165), “[...] negociações são estabelecidas, com transparência ou partilha de tarefas e responsabilidades

identificadas com determinados grupos, localizados em instituições diferentes”. Desse modo, evidencia-se a parceria interinstitucional, que envolve um trabalho articulado entre as instituições corresponsáveis pela formação do futuro professor — a IES e a escola de Educação Básica.

A corresponsabilidade dessas duas instituições na formação de professores ocorre na medida em que entendemos a escola como espaço de formação e os seus professores como formadores. Esse processo dual de formação incide com toda força no contexto de realização do ECS, já que essa disciplina necessita intrinsecamente da articulação entre IES e escola para ser realizada efetivamente. Ancorados em Foerste e Lüdke (2003), Foerste (2005) e Borges (2012), apontamos que a realização do ECS que precisa das duas instituições formadoras para se desenvolver só acontece por meio de um processo de parceria, desde o momento em que o estagiário ou o professor da IES faz o primeiro contato com a escola. Acerca de parcerias, Monteiro (2021), à luz de Foerste e Lüdke (2003), situa rapidamente três tipos de parceria educacional, sendo

[...] colaborativa, oficial e dirigida. A primeira consiste no processo de articulação entre professores das universidades e da Educação Básica. Já a parceria oficial possui caráter burocrático e exige decreto governamental, instância à qual se juntam as universidades. Por fim, a parceria dirigida diz respeito à racionalidade técnica dos cursos das universidades, em um processo de mostrar às escolas seu trabalho e forma de atuação, influenciando as concepções de formação (MONTEIRO, 2021, p. 92).

Acerca do primeiro tipo de parceria, a colaborativa, Foerste (2005, p. 93) contribui enfatizando que ela surge como a possibilidade mais viável para se garantir um processo de formação docente qualitativo, tanto inicial quanto continuada, pois “[...] são práticas que se firmam na perspectiva de superar a racionalidade técnica, que tem colocado ao longo de muito tempo a universidade e a escola básica como instituições desarticuladas na formação do professor”. Dito isso, a parceria colaborativa é uma alternativa possível e urgente para a formação de professores, para e na realização do ECS, pois ela estrutura, por meio da articulação entre IES e escola, os saberes acadêmicos e os saberes da experiência, possibilitando a articulação teoria/prática. Tardif (2008) afirma que a formação docente deve ser concebida por meio da parceria, sobretudo uma parceria que possibilite a corresponsabilidade das duas instituições de formação, por meio da partilha de objetivos, compromissos e responsabilidades sobre o processo formativo.

Considerando as contribuições de Foerste e Lüdke (2003), Foerste (2005) e Tardif (2008) acerca da importância da parceria para se garantir um movimento formativo plural, que dê conta da formação docente inicial e continuada, apontamos a parceria colaborativa interinstitucional como uma potência na e para realização do ECS, haja vista a necessidade de articulação institucional entre IES e escola para a realização do ECS. Via de regra, em todos os movimentos de estágios, haverá a necessidade de se assegurar a parceria colaborativa interinstitucional, que agrega os papéis da IES e da escola, bem como dos sujeitos de formação: professor da IES – estagiário – professor parceiro de ESC (FOERSTE, 2005).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No tocante à realização de parcerias na e para realização do ECS nas escolas do município de Brejetuba/ES foi consenso nas narrativas de nossos professores parceiros de estágio a ausência da parceria colaborativa interinstitucional. Desse modo, não é possível observar uma articulação entre as IES e as escolas, ou seja, uma associação dos saberes acadêmicos com os saberes da experiência. Isso posto, Santos (2022) aduz;

Então, seria de grande valia se a instituição acadêmica formadora estivesse junto com a escola, na qual o estagiário está fazendo esse trabalho bacana. Só que em todo esse período de gestão e de regência de classe, eu nunca tive a presença de nenhuma IES fazendo esse controle, esse acompanhamento. Nunca participei, nem por e-mail, nem por telefone, nem por conversa ou por visita, de nenhum (vamos colocar assim) orientador de estágio, de nenhuma faculdade, nos ensinando, nos orientando: Olha professora, olha gestora, você podia fazer assim, assim e assim, você vai receber o estagiário e vai ser orientado assim e assim, você vai receber o estagiário e vai ser orientado de tal maneira. Eu vejo que isso é uma falha muito grande das instituições, porque elas simplesmente dão os estágios, mas não entram em contato com nenhuma escola do município de Brejetuba/ES [...] (SANTOS, 2022).

A narrativa de Santos aponta essa lacuna na e para a realização do ECS em relação a essa parceria interinstitucional entre as instituições formativas, reafirmada por Badaró (2022):

Em todo meu tempo aqui, eu não me lembro de ter sido procurada ou procurarem a escola para fazer algum diálogo, é sempre o aluno estagiário que vem, nunca a instituição superior. É sempre o aluno estagiário que vem sozinho e entra em contato.

É latente a reflexão sobre como se desenvolver uma parceria colaborativa que seja efetiva, quando não se há a articulação entre a IES e a escola. Está explícita nas narrativas de Santos (2022) e Badaró (2022) a ausência de comunicação entre as instituições de formação, que, segundo elas, comungando com Proêza (2022) e Zambon (2022), deveria partir

inicialmente da IES, mesmo que as escolas possuam prerrogativa de aceitar receber ou não estagiários em seus espaços de aprendizagem. É importante também ressaltar que os estagiários são estudantes dos diversos cursos de licenciatura matriculados nas disciplinas de ECS. Grosso modo, antes de incidir sobre a escola e seus professores, a responsabilidade formativa incide sobre a IES e seus professores/orientadores de estágio.

Não podemos perder de vista também a necessidade de contrapor a dicotomia teoria/prática, possível por meio da formação inicial e continuada de professores com parceria colaborativa, e tomamos o ECS como a mola propulsora das práticas de parceria na formação docente. Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 36) destacam que

[...] a aproximação entre o espaço da escola de formação e os contextos reais de exercício profissional precisa se basear em um novo relacionamento no qual as escolas sejam consideradas espaços fundamentais de aprendizagem profissional e não simples espaços de aplicação.

De acordo com nossos parceiros de ECS, a IES não tem concebido o estágio dessa forma. Segundo Proêza (2022), os estudantes de licenciatura chegam à escola com orientações apenas burocráticas. A professora indaga se existe algum vínculo entre as instituições, já que, segundo ela, não há diálogo, minimizando o ECS apenas a uma parte documental e burocrática. Acerca da relação estabelecida com a IES, Proêza declara:

Relação nenhuma. Não existe uma relação. Geralmente o aluno chega com uma declaração da faculdade solicitando a permissão para que ele faça o estágio, aquilo ali é o único vínculo que se tem, se é que pode ser chamado de um vínculo, pra mim é uma questão burocrática. Ele chega com aquela declaração, solicitando que o estágio seja feito e ponto, não tem mais nada. A partir dali, eu particularmente peço para ver o tal do manual, se existir um manual, eu peço para ver o que precisa ser feito, para que eu tenha uma ideia, porque não existe relação, nem contato nenhum. O aluno entra e sai, sem a escola ter nenhum contato com a instituição formadora dele, nem com o professor de estágio, nada disso (PROÊZA, 2022)

Sem articulação institucional que assegure a consolidação da parceria colaborativa como potente alternativa de formação docente inicial e continuada numa perspectiva plural, não há partilha de objetivos, compromissos, responsabilidades e negociações, bem como se torna fragilizada a articulação dos saberes acadêmicos com os saberes da experiência (Foerste, 2005). De acordo com Zambon (2022), “[...] a relação hoje, entre, por exemplo, a IES de onde vem o estagiário e a instituição onde ele vai fazer o estágio, simplesmente eu diria, só por um documento de aceitação ou não, do estagiário, nada mais, uma relação extremamente fria”.

A partir dessa narrativa, a condução do ECS nos espaços escolares fica a cargo apenas da escola e de seus professores, impossibilitando a corresponsabilidade dos processos de formação e a articulação dos saberes da experiência com os saberes acadêmicos.

Em relação à realização do ECS, podemos inferir nas narrativas que não há parceria colaborativa institucional. Segundo Borges (2012), existe urgência em se buscar uma verdadeira aproximação institucional entre as instituições formadoras, IES e escola, considerando as responsabilidades que cabem a cada uma dessas instituições e seus sujeitos, professores universitários (supervisores de estágio) e professores da escola básica (parceiros de estágio), sobre a formação do estudante de licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que só é possível a realização do ECS por meio da parceria. A parceria, por sua vez, pode se estruturar de diferentes maneiras, a depender do seu contexto de aplicação e das necessidades da realidade social. No contexto educacional, ela é urgente e necessária, surgindo como uma possibilidade de mitigar as lacunas na formação docente, sobretudo no e para o desenvolvimento do ECS (FOERSTE; LÜDKE, 2003).

Considerando essa flexibilidade que a parceria assume de acordo com as necessidades de cada contexto de formação, identificamos que o tipo de parceria estabelecida na realização do ECS nas escolas do município de Brejetuba não coaduna com as parcerias colaborativa, oficial e dirigida apontadas por Monteiro (2021) e, sim com o que Borges (2012) denomina parceria de fato.

De acordo com Borges (2012), a parceria de fato ocorre através das relações interpessoais e inicia-se desde o primeiro contato do estudante em formação com a escola para formalizar o ECS. Ela se estrutura de várias maneiras, normalmente atrelada às relações de amizade entre os estagiários e os profissionais da escola, que, em vários casos, foram seus professores no ensino básico ou foram indicados por terceiros para procurar determinada escola, diretor, pedagogo ou coordenador. Pontuamos a prevalência da parceria de fato na realidade do desenvolvimento do ECS nas escolas de Brejetuba a partir das narrativas de Proêza (2022), Santos (2022), Badaró (2022) e Zambon (2022), que ressaltaram nunca terem recebido nenhum contato institucional das IES e que, em mais de 20 anos de experiência docente, somente os estagiários fazem contato com a escola para formalização do ECS. Nesse sentido, Badaró (2022) assevera:

Geralmente, quando nós recebemos estagiários, eles ligam para saber o momento que pode conversar com a diretora, com a professora, se a professora aceita a presença do estagiário, sempre é o estagiário que entra em contato com a escola. Na minha experiência de professora, eu nunca tive um contato com a instituição formadora, por exemplo a faculdade, nunca tive nenhum contato. Nenhum professor, nem o orientador de estágio, nem o coordenador do curso, nada. Sempre é só o aluno estagiário, que entra em contato com a diretora, e aí a diretora entra em contato com a professora e a gente recebe da melhor forma, da melhor maneira possível, conversa, orienta [...]. (BADARÓ, 2022).

Na narrativa de Badaró (2022), fica evidente a incidência da parceria de fato entre os estagiários, a escola e os professores parceiros da realidade pesquisada. Via de regra, compreendemos que, mesmo sem o estabelecimento de um vínculo institucional entre IES e escola, as experiências de estágio estão se desenvolvendo nos âmbitos escolares.

REFERÊNCIAS

BOM MEIHY, J. C. S. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

BORGES, V. J. Parceria na formação docente: o Estágio Curricular Supervisionado como lugar de fronteira dos cursos de formação e a Educação Básica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 422-435, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12482>.

BORGES, V. J. **Modos de realizar estágio curricular supervisionado em geografia**: vozes de professores supervisores e professores parceiros na Região Sudeste (Brasil). 2012. 250 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FOERSTE, E.. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOERSTE, E; LÜDKE, M. Avaliando experiências concretas de parcerias na formação de professores. **Revista da Rede de Avaliação Institucional de Ensino Superior**, v. 8, n. 4, p. 163-182, 2003.

GHEDIN, E; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

MONTEIRO, T. B. **Cinema de animação e trabalho docente**. 2021. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

PEREIRA, I. B. **Ensinaraprender geografia com aportes em gêneros textuais**: saberes e fazeres docentes. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póesis Pedagógica**, v. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

SANTOS, S. M; ARAÚJO, O. R. História oral, vozes, narrativas e textos. **Cadernos de História da Educação**, n. 6, p. 191-2001, jan./dez. 2007.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.17-46. v. 1.

FONTES ORAIS

BADARÓ, L. C. R. [Entrevista cedida a] Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas. Brejetuba, 2022.

PROÊZA, S. S. [Entrevista cedida a] Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas. Brejetuba, 2022.

SANTOS, E. T. M. [Entrevista cedida a] Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas. Brejetuba, 2022.

ZAMBON, O. [Entrevista cedida a] Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas. Brejetuba, 2022.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

Raíza da Silva Biachi⁸
Janinha Gerke⁹

RESUMO

O texto é parte de uma pesquisa de mestrado que tematiza as concepções identitárias camponesas emergentes nas narrativas dos educandos e das educandas das Escolas Famílias Agrícolas (EFA), em seus processos formativos com a Pedagogia da Alternância. Tem como objetivo principal discutir as aproximações teóricas e metodológicas das práticas de ensino da Pedagogia da Alternância, Educação Popular e Educação do Campo, enredadas nos processos formativos, em especial da educação básica da classe trabalhadora. Como perspectiva teórica e metodológica, faz uso do estudo bibliográfico e toma como fontes referenciais da Educação Popular, Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, buscando evidenciar, por meio de autores que historicizam e refletem criticamente o processo, os itinerários desses três movimentos e os encontros possíveis entre eles. Como resultados, traz reflexões sobre as potencialidades formativas da Pedagogia da Alternância, no âmbito da Educação Básica, como uma *práxis* que há 55 anos vem se constituindo numa significativa possibilidade formativa do jovem camponês; com matrizes na Educação Popular e enredada no movimento nacional da Educação do Campo.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância, Educação Popular, Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

O texto busca, na história da Pedagogia da Alternância (PA) do Brasil, *práxis* formativa dos jovens camponeses, apresentar suas interfaces com a Educação Popular e Educação do Campo, reconhecendo suas singularidades e semelhanças, bem como a importância das mesmas na formação básica dos jovens camponeses.

Na esteira da história dos movimentos sociais e sua luta pela Educação do Campo, o pensar e o compreender histórico são imprescindíveis. Nos remetem à busca pelo entendimento das bases constitutivas e das conquistas processualmente alcançadas, daí a importância de reconhecermos a Educação Popular como terra fértil para a criação da Pedagogia da Alternância no Brasil e, posteriormente, para a criação do movimento nacional organizado da Educação do Campo.

⁸ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo.

⁹ Professora do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da UFES.

A Pedagogia da Alternância, como amplamente conhecida, foi criada a partir do desejo profundo e da confiança do padre francês Abbé Granereau na educação, em meados da década de 1930 com fortes esforços de aliados camponeses e principalmente do movimento sindical.

O padre Granereau criou a primeira experiência na Pedagogia da Alternância, pautado nas necessidades formativas dos jovens camponeses franceses e na valorização da agricultura, construindo um processo formativo que alternava os espaços e os tempos da escola e da propriedade familiar. Daí o nome Pedagogia da Alternância.

Algumas décadas após a criação da primeira escola, a Pedagogia da Alternância se expande rapidamente pela Europa e posteriormente chega ao Brasil, por meio também de um padre, Humberto Pietrogrande e por meio do trabalho do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, no final da década de 1960, em Anchieta/Espírito Santo, sendo a Escola Família Agrícola de Olivânia a primeira instituição com essa pedagogia na América Latina (GERKE DE JESUS, 2011, 2018).

Ao chegar em terras brasileiras, a Pedagogia da Alternância se encontra com a Educação Popular e essa passa a se constituir como matriz inspiradora para essa nova Pedagogia que começava a ser construída por sujeitos educadores no Sul do Espírito Santo (BIANCHI, 2024). Nessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância vai assumindo contornos políticos e pedagógicos ao encontro da realidade brasileira e com os pressupostos da Educação Popular.

O autor Nosella (1977) traz a primeira dissertação, desenvolvida em seis capítulos sobre a sistematização e organização das primeiras instituições, deixando como legado a compreensão de uma Pedagogia voltada ao povo camponês. Na esteira da história do Brasil e da história da Educação Brasileira, a Alternância desenvolve na compreensão da especificidade da classe trabalhadora camponesa, incluindo na sua metodologia e em suas práticas de ensino os princípios da Educação Popular. As experiências de Freire (1987) e Brandão (1981) pelo Brasil com os círculos de cultura, com processos de alfabetização de trabalhadores e da valorização dos seus modos de vida, a Pedagogia da Alternância passa a incorporar tais experiências como elementos dessa realidade brasileira, instituindo-os também como pressupostos de sua formação.

A educação para Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro “O que é a educação?”, publicado inicialmente no início da década de 1980, começa o seu escrito anunciando “ninguém escapa da educação” (BRANDÃO, 1981, p. 3), o autor segue “[...] não há uma

forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.” (BRANDÃO, 1981, p. 4), discorre sobre a educação como um campo vasto das ciências pedagógicas, sociais e humanas que se divide e multiplica em inúmeras faces, com segmentos diferentes sobre conhecimentos diversos.

A educação do Campo, por sua vez, é aqui compreendida como práxis, modalidade de ensino e movimento nacional organizado (GERKE E SANTOS, 2019). Sua constituição, como movimento nacional organizado se dá no final da década de 1990, a partir da organicidade dos sujeitos que já militam e trabalham com a Pedagogia da Alternância e com a Educação Popular, nas diferentes experiências que se colocam na contramão dos modelos capitalistas de educação, instituídos nas escolas rurais (MOLINA, 2012; CALDART, 2012).

Outrossim, a constituição histórica da Educação do Campo atravessa diretamente a reflexão que temos sobre o campo. O intelectual Raymond Williams, autor de “O campo e a cidade: na história e na literatura” (2011, p. 12), traz análises interessantes e reforça como o campo e a cidade ainda são termos em disputa teórica e social, evocando que mesmo diante das revoluções industriais e das mudanças compulsórias “todas essas experiências transformadoras”, o campo e sua literatura, seus sentimentos e atividades permaneceram de forma extraordinária, considerando seus significados flexíveis e resilientes, mesmo diante de mudanças geracionais. Esta relação de compreender o campo também como dinâmico e complexo, sem romantizações, revela nos a concepção de práxis, na educação, emerge o movimento organizado e modalidades de ensino; incide inicialmente na compreensão do caráter de luta para discutir e elucidar a construção e consolidação da Educação do Campo e do movimento primordial do princípio da epistemologia da *práxis*. Nessa perspectiva, se faz indissociável a compreensão do direito à educação, ou melhor, a educação enquanto direito, prerrogativa legal defendida pela Educação do Campo, especialmente a partir de 1988 com a promulgação de nossa atual constituição, que compreendemos estar subjacente às práticas formativas da Pedagogia da Alternância e da Educação Popular como impulsos de luta pelo direito à aprendizagem de todos e todas.

Desta forma, compreendemos que a Pedagogia da Alternância, a Educação Popular e a Educação do Campo são experiências distintas, com aproximações que aqui trazemos como potentes para a formação dos jovens, especialmente da Educação Básica.

Portanto, é nesse sentido que vamos tecer nossas reflexões, buscando nos referenciais teóricos aqui expostos uma história reveladora de lutas, encontros e práticas educativas situadas nesses três movimentos educativos.

METODOLOGIA

A perspectiva metodológica que deu origem a este texto, é de abordagem qualitativa e se caracteriza como estudo bibliográfico, tomando como base os referenciais que historicizam a constituição dos três movimentos educativos em discussão. Desta forma, procedemos com uma leitura analítica das obras selecionadas de modo a atingir o objetivo precípua do estudo.

Ademais, classificamos o presente trabalho como pesquisa bibliográfica, nos valendo de Gil (1995, p. 71), que assim afirma: “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Outrossim, em termos metodológicos com base também em Fonseca (2002, p.32), a pesquisa documental se apresenta como “[...] fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico”, o que demandou de nós uma leitura na perspectiva analítica e situada historicamente.

Desta forma, lançamos mãos das obras bibliográficas e as tomamos como fontes desse estudo, de modo a buscar, a partir dos objetivos elencados, as interfaces entre a Pedagogia da Alternância, Educação Popular e a Educação do Campo, reconhecendo ainda suas potências formativas no âmbito da Educação Básica, em especial do campo.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que sustenta o estudo foi constituído por autores da Pedagogia da Alternância, Educação Popular e Educação do Campo. Trata-se de um referencial que historiciza os processos, como também reflete criticamente sobre os pressupostos dos três movimentos de educação.

Especificamente sobre a Pedagogia da Alternância, o estudo está fundamentado em Granereau (2020); Nosella (1977, 2013, 2014); Zamberlan (2019); Gerke de Jesus (2011, 2018) e Begnami (2019). A partir deles, produzimos uma narrativa histórica sobre a constituição da Pedagogia da Alternância, na França e no Brasil, seus princípios e suas mediações pedagógicas, relacionando-os com os pressupostos da Educação Popular.

Já o referencial da Educação Popular, foi composto por autores âncoras desse processo como Freire (1967, 1987, 1992, 2002, 2006); Brandão (1981, 2020, 2021); Paludo (2012). Ancorados em suas abordagens, buscamos elucidar os pressupostos que contribuíram na constituição da especificidade do trabalho didático-pedagógico da Alternância no território brasileiro e, sobretudo, de seu viés político.

E, por fim, sobre a Educação do Campo, nos baseamos nos estudos de Arroyo (1999, 2007, 2012); Caldart (2012) e Molina (2012), autores referência na discussão política e pedagógica da Educação do Campo no Brasil. A partir de suas contribuições tecemos encontros entre os três movimentos, considerando suas singularidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao nos propormos a pensar as interfaces entre a Pedagogia da Alternância, a Educação Popular e a Educação do Campo, nos vimos também enredadas em meio às nossas experiências de trabalho docente na educação básica em diálogo com os horizontes sinalizados pelas leituras de nossos referenciais. Nessa perspectiva, refletimos sobre a existência ainda de um modelo de educação com estrutura física, simbólica e curricular de séculos passados. Muitas vezes, abraçamos sem escolha o modelo educacional cartesiano francês e bebemos experiências Norte Americanas como propostas de mudanças, que nos mantiveram em uma lógica liberal. Modelo hegemônico de ciências, estruturas e conteúdos fixos e rígidos, carteiras enfileiradas agora de plástico, antes de madeira resistente ao tempo. O quadro escuro marcante que ocupa um local de respeito na cartografia da sala de aula deu espaço a um projetor frio ligado a um computador que expõe telas e telas de conteúdo. Uma professora com corporalidade militar que pouco falava, deu lugar a uma professora quase sem voz, que insiste em terminar a matéria. As disciplinas rigorosamente marcadas no tempo com ponteiros, horas e minutos, porém para pouca função cronológica. O conhecimento é marcado pelo relógio que anos atrás estava também na parede, local estratégico para todos e as janelas, fonte de curiosidade, que antes era uma linha de fuga da realidade da sala de aula, hoje quase não existe mais. O cheiro forte de giz desapareceu, deu espaço ao barulho do celular, também discreto e a sala de aula permanece, enquanto estrutura de poder. Diante de novas campanhas e marketing de uma sala de aula invertida que propõe metodologias ativas para um aprendizado mais potente, disciplinas para vida, como empreendedorismo e personalização dos estudos, uniformes mais coloridos, salas tecnológicas, enquanto segue o vai e vem de

estudantes, na esteira de 4 ou 5 aulas por dia, de 2 ou 3 matérias diferentes. Raro perceber aquele que se envolve, seja ora o professor, seja ora o estudante, e quando acontece, longos minutos de glória, e tudo segue... vida e morte ao professor(a).

Com essas palavras, queremos reconhecer as contradições da materialidade que acolhe as diferentes práticas formativas. Sabemos que a luta pela superação desse modelo se faz ao longo de décadas e ainda hoje convivemos com os desafios de construção e/ou produção de outras lógicas formativas, de outras pedagogias (ARROYO, 2012). É em meio a este cenário que refletimos sobre a potência dos três movimentos, que por sua vez, se constituíram em diferentes itinerários, mas que se encontram nas proposições de transformação dessa escola tradicional. Afirmamos que a educação está em crise, não é difícil a ver a resistência entre nossos pares, que ainda teimam em esperar, mesmo dentro da educação colapsada e inflamada. Alguns insistem e a categoria de professores e professoras tenta de novo, e mais uma vez, apesar dos indicadores internacionais, das provas de larga escala, dos dilemas contemporâneos postos e compulsórios, estrategicamente estruturados na vida da comunidade escolar, eis os que ousam! Paralelo a este cenário que, por vezes, parece teatral e que se arrasta no tempo-história do Brasil e que na verdade muito narra sobre a realidade, queremos evidenciar outros momentos e movimentos para se pensar, não em plano secundário, o exercício profundo da função política do educar e do aprender, para pensar a educação como uma função de trabalho e pauta política emancipatória.

Neste enredo histórico de esperança e práxis para se movimentar e promover transformações, nos esperamos em escritores e escritoras que se desdobram e rasgam-se em suas obras e experiências, abrindo caminhos para sistematizar uma educação que vem das demandas populares, uma educação que vem de espaços não urbanos, uma educação que vem dos saberes e interlocuções entre tempo-escola e tempo-comunidade e como se estabelecem estas aproximações e os limites. Trazemos a gênese da Educação Popular com um itinerário de trabalho, não linear, no tempo passado e presente, como um movimento construído e voltado expressivamente para e dentro das necessidades da classe trabalhadora, sendo estas, uma parte significativa da população brasileira (PALUDO, 2012; BRANDÃO, 2020).

Ainda que de forma cronológica esses limites de consolidações das educações conceituadas não sejam bem delimitados ou determinantes, Paludo (2012) e Brandão (2012, 2020) retratam como no período de 1960 e 1990, o Brasil e América Latina, foram gestando uma concepção de educação, envolvida pelos movimentos sociais e populares, com caráter

comunitário e participativo, uma concepção de educação popular. Como sugere Arroyo (1999, p. 23), [...] “os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de se expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir das causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores”.

Marcados por experiências históricas e movimentos sociais dispersos, não interferem no entendimento de propostas que dialogam de forma profunda e subsidiam-se uma na outra, por vezes envolvendo-se sistematicamente na promoção e nas práticas multiplicadoras de princípios emancipatórios e libertadores.

Brandão (1981) destaca a realidade e a espontaneidade como vínculos de uma proposta pedagógica e de elementos educativos. Defende a educação como uma atitude expressa no dia a dia, de formas múltiplas e em locais distintos: a educação é constante e com forte interação com os contextos sociais. Nesta defesa, a compreensão da educação está na relação e interação do sujeito e sujeita com o mundo e sua leitura, com a construção-concepção de mundo e os elementos que compõem esta realidade e pertencimento.

No encontro dessas pedagogias, vimos por meio dos estudos bibliográficos que os primeiros pensadores da Pedagogia da Alternância apoiaram-se na Educação Popular, leram Paulo Freire, beberam de suas experiências no território brasileiro e juntaram-se à classe trabalhadora do campo (NOSELLA, 2013; BIANCHI, 2024). O contato íntimo com educadores e educadoras, teóricos e teóricas, intelectuais brasileiros e brasileiras da Educação Popular foi fundamental para imprimir uma perspectiva crítica e política ao processo formativo dos estudantes da Educação Básica do Campo, nas primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância e hoje com o trabalho da Educação do Campo.

A Pedagogia da Alternância versa no encontro com a educação popular quando toma por base, dentre outros, a construção de uma pedagogia com o povo, com os agricultores e a partir de suas necessidades e realidades. Tem no horizonte a formação integral e o desenvolvimento sustentável do meio; a gestão e a organicidade da escola pelos camponeses. Trata-se de uma pedagogia que permite a conciliação entre a formação escolar e o trabalho no campo, buscando ainda integrar esses espaços e tempos, os saberes e fazeres produzidos em ambos, potencializando assim uma formação que integra a escola à realidade dos estudantes. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância passa a ser construída em terras brasileiras e encontra um terreno fertilizado pela Educação Popular, com o compromisso assumido com a alfabetização e dignidade pela via da educação, voltada para prática de moradores de áreas periféricas, áreas dos campos e os socialmente marginalizados. (FREIRE, 1967; 1987).

Neste encontro pedagógico e crítico surge, intencionalmente, uma pedagogia politizada, que se produz no bojo social, na contracorrente da negligência do estado ou mesmo da negação e exclusão a partir da marca social.

Outrossim, no encontro destas identidades, emerge uma Pedagogia da Alternância, sob uma base de Educação Popular, como resposta organizada, crítica e social para as experiências que se materializam no âmbito das escolas e para além delas, se constituindo numa possibilidade formativa e/ou educativa da Educação do Campo, um patrimônio (GERKE E SANTOS, 2019). Esta marca social gera movimentação em direção às emancipações e o alargamento do entendimento de que existem outros sujeitos e outras pedagogias (ARROYO, 2012) com espaços não hegemônicos e práticas não conteudistas.

Quando pensamos em interfaces, nos propomos a pensar as redes possíveis de serem tecidas nesses movimentos, partindo de seus objetivos, passando pelos aspectos teóricos e metodológicos dos fazeres formativos, na escola e para além dela e, materializando-se nas transformações de sujeitos e seus contextos. Essas interfaces apresentam uma nova e instigante seara de investigações, onde os sujeitos e sujeitas da história brasileira e sua relação com educação posta ou a educação “pró-posta”, são de fato pensados na materialidade de suas existências. Os projetos formativos e de pesquisa da Educação Popular, Educação do Campo e Pedagogia da alternância se produzem com os sujeitos e sujeitas sociais. Homens e mulheres não somente alvos de pesquisas ou alvos de ações assistencialistas voltadas ao campo ou a um debate somente de políticas diretivas (BIANCHI, 2024).

Para Freire (1992, p. 14), “[...] o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar ao povo, deve ir transformando com o povo. E isso implica o respeito ao saber de experiência feito”, tornando os educandos e as educandas agentes promotores de culturas, com reivindicações sociais, que pela via da educação dialoga com o povo brasileiro e seus caros e valiosos contextos e culturas.

Destacamos que, ações diferenciadas em locais, contextos e culturas igualmente dessemelhantes produzem ações formativas ao encontro dessas diferentes demandas, demarcadas em um processo de diferenciação dos territórios. Assim ocorre a operacionalização das alternativas pensadas com o povo, seguindo a partir das possibilidades e estratégias dos movimentos sociais, estabelecidos também em parceria direta com o povo.

A Educação do Campo, por sua vez, reúne todas essas experiências e traz a Educação Popular como matriz formadora (PALUDO, 2012). A valorização dos saberes populares, a consciência crítica, a identidade dos educadores e educadoras e a organização social são

alguns dos elementos fundantes desse movimento, oriundos da Educação Popular e assumidos também pela Pedagogia da Alternância.

O movimento organizado é educativo e busca imprimir nos processos formativos da Educação do Campo um caráter crítico e emancipador. As práticas educativas, em sua perspectiva podem e devem se dar na dinâmica da auto-organização, protagonizando sujeitos, saberes e fazeres com vista a outras lógicas formativas na educação básica (MOLINA, 2012, CALDART, 2012; ARROYO, 1999).

Portanto, entendemos que em comum entre Educação Popular, Pedagogia da Alternância e Educação do Campo estão a formação integral pela politização e a promoção da dignidade e cidadania por meio da educação. Neste sentido, a Educação Popular é um campo da práxis de produções políticas, estéticas, territorialidades e educativas como elementos primordiais para pensar e fazer a educação, com pressupostos teórico-metodológicos que embasam e apoiam a constituição e o fortalecimento da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo. Alinhamos então, o encontro da Pedagogia da Alternância em território brasileiro cunhada no encontro com a Educação Popular e nos enredamentos da Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente a Educação do Campo é um movimento e uma práxis reconhecida pelos sujeitos da classe trabalhadora, pelos ordenamentos legais e pelo poder público. Nos últimos 25 anos de seus trabalhos, empreendeu conquistas relevantes no âmbito da formação de professores, na construção de escolas no campo, na defesa pelo direito dos camponeses acessarem a escola no lugar onde residem (ARROYO, 2007). A construção de diretrizes curriculares e operacionais foi fundamental para as práticas pedagógicas contra-hegemônicas nas escolas do campo.

De igual modo a Pedagogia da Alternância, nos últimos 55 anos se tornou uma possibilidade formativa da Educação do Campo (GERKE E SANTOS, 2019), com práticas de ensino pautadas na valorização dos saberes camponeses, na integração dos espaços e tempos da escola e da família/comunidade, como também na importante conciliação do estudo e do trabalho, especialmente dos jovens que acessam a escola.

Portanto, ao pensarmos a formação dos jovens da Educação Básica do Campo e ao nos apropriarmos das fontes históricas que narram a constituição da Pedagogia da Alternância, da Educação Popular e da Educação do Campo, vimos que a luta pelo direito à educação, aos saberes historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade é de longa data e, podemos compreender que é uma luta propulsora da criação de outras lógicas educativas.

A Pedagogia da Alternância, Educação Popular e Educação do Campo, são movimentos educativos potentes da formação da classe trabalhadora, uma vez que se forjam numa perspectiva política e libertadora (FREIRE, 1987). Sua expressão maior está na Educação Básica, com práticas de ensino que valorizam os saberes dos estudantes; que protagonizam suas experiências e que acenam na direção de outras relações entre a formação escolar, o trabalho e a vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G; FERNANDES, Bruno, M. **A educação básica e o movimento social do Campo**. Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 2. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, M. G. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BEGNAMI, J. B. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. 2019. 402f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BIANCHI, R. S., **Formação e Produções e identitárias dos educandas e das educandas da Pedagogia da Alternância: Traçando saberes e poéticas pelo sul e norte do Espírito Santo**. Qualificação. 2024. – Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, Universidade do Espírito Santo. Vitória. 2024.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C. R. **Educação Popular, Educação Rural e Educação do Campo**. Culturas, Parcerias e Educação do Campo. Curitiba/PR: Appris Editora, 2020.

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

FREIRE, P. **Educação Como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 20. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GRANEREAU, A. **O Livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância**. Organização de Elenilce Gomes de Oliveira, Enéas de Araújo Arrais Neto; Revisão técnica de Paolo Nosella, João Batista Begnami, Thierry de Burghgrave; Tradução de Antônio João Mânfió, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry de Burghgrave. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

GIL, C. A. 4. ed. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GERKE DE JESUS, J. **Formação de professores na Pedagogia da Alternância: Saberes e fazeres do campo**. Vitória: GM editora, 2011.

GERKE DE JESUS, J. **Formação e Profissão Docente do Campo**. Curitiba: Appris, 2018.

GERKE, J. SANTOS, S. P. dos. Alternância e Seus 50 anos: Uma Possibilidade Formativa da Educação do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, e7292, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/7292/16085>
Acesso em 03 de out. 2024.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M, (Orgs.). Escola do Campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

NOSELLA, P. 1977. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**.(Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 1977.

NOSELLA, P. Educação: Multiculturalismo e Globalização. In FOERSTE, E. et al. (ORGs.). **Cultura, dialética e hegemonia**. Vitória: EDUFES, 2013. p. 53-64.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2014.

PALUDO, C. Educação Popular. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 280 – 285

WILLIAMS, R. **O Campo e a Cidade na história e na literatura**. Trad. Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ZAMBERLAN, S. **Entrevista concedida a Janinha Gerke**. Anchieta/ES, 7 de agosto de 2019.