GT 06 – Educação do campo e movimentos sociais

Coordenador: Prof. Dr. Samuel Pereira Campos (UEPA)

Ementa: Esta mesa redonda tratará de questões de educação do campo e movimentos sociais do campo a partir das discussões realizadas por pesquisadores que atuam no estado do Pará. A experiência da educação do campo hoje no sul e sudeste do Pará é, em certo sentido, fruto da luta pela terra realizada pelos trabalhadores rurais a partir da década de 1970. Nessa região, segundo os dados do INCRA, existem 505 Projetos de Assentamentos com cerca de 80.000 famílias, em uma área com mais de 4 milhões de hectares. O debate em torno da educação do campo e as experiências hoje vivenciadas a partir da implantação dos cursos de Técnico em Agropecuária e Agroecologia e Licenciatura em Educação do Campo, por alternância, no Campus Rural do IFPA e na UNIFESSPA, entre outros, é fruto da luta dos trabalhadores rurais pela posse da terra, com apoio de diversas entidades. Nas discussões da mesa redonda, compartilharemos também resultados de pesquisas nesta região do estado, explicitando referências de protagonismo dos atores que compõem o Fórum Paraense de Educação do Campo, movimentos sociais do campo, universidades e setores do poder público (estadual e municipais). Serão discutidas ainda a precarização da realidade educacional enfrentadas pelos sujeitos do campo e o posicionamento quanto à regulação que se institui na relação das populações e movimentos sociais do campo com o Estado e as universidades por ocasião da implementação das políticas de educação do campo na atualidade. Da mesma forma, serão expostos processos de materialização do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo da UNIFESSPA, focalizando, particularmente, os contextos sócios históricos de formação dos educandos, possibilitados pela alternância dos tempos-espacos de formação, sob a orientação das seguintes perguntas: Que significados o curso produz para as políticas e os processos de formação? Como o curso contribui para a consolidação de um campo de saber formulado na tensão que alimenta e impulsiona o projeto de formação de professores do campo.

Palavras-chave: Educação do campo; Movimentos sociais do campo; Luta pela terra.

Apresentação Oral

João Batista Begnami

Formação por alternância na licenciatura em Educação do Campo da UFMG

Apresentação em Pôster

Andressa Luana Rodrigues; Mariana Paranhos de Oliveira; José Vicente Lima Robaina
Clube de ciências saberes do campo: um relato de experiência de uma prática de novos conhecimentos.

FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFMG

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0601

BEGNAMI, João Batista¹ - Jobabe63@gmail.com
Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas – AMEFA
Rua Muriaé, 164, apto. 201 – Bairro Santa Amélia
31555-250 - Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Resumo: *Este artigo apresenta os resultados da pesquisa sobre a Formação por Alternância do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa tinha por objetivo analisar práticas e compreensões sobre a Alternância. Em termos teóricos, a pesquisa teve como referência o Materialismo Histórico e Dialético, conhecimento baseado na concepção da práxis como princípio educativo tensionador da realidade, comprometido com a emancipação humana. A metodologia focou-se na abordagem qualitativa, na realização de grupos focais com estudantes e entrevista narrativa com professores, pesquisa documental e observação através da imersão no curso. Os resultados demonstram que o LECAMPO não utiliza, propriamente, a Pedagogia da Alternância, tal qual é concebida e praticada pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), mas de princípios de Alternância. Alguns deles coincidem com os da Pedagogia da Alternância, outros emergem nas práticas pedagógicas do curso estudado, conforme destacamos: tempos-espacos escola-comunidade, relação prática-teoria-prática, mediações didáticopedagógicas específicas, organicidade e o protagonismo dos sujeitos, parceria com os Movimentos Sociais, trabalho pedagógico em equipe e projeto de campo e sociedade. Por fim, sugere a referência à Alternância nos contextos de formação e educação fora dos CEFFAs como “Formação por Alternância”, uma vez que a Pedagogia da Alternância se revela como um constructo apropriado e protagonizado pelo movimento CEFFA.*

¹ Bacharel licenciado em Filosofia pela PUC-Minas, especialista em Pedagogia da Alternância pela UFES, mestre em Educação pela Universidade Nova de Lisboa (Pt) e François Rabalais de Tours (Fr) e Doutorado em Educação pela UFMG

Palavras-Chave: *Pedagogia da Alternância, Princípio Educativo da Alternância, Formação docente, Educação do Campo.*

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados da pesquisa sobre a Formação por Alternância no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As experiências de organização dos tempos e espaços escolares e do trabalho pedagógico em Alternância no Brasil ocorrem na educação básica, a partir do final da década de 1960, por meio dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) que compreendem as Escolas Família Agrícola (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs), conforme os estudos de Nosella (2012), Silva (2003), Begnami (2003), Estevam (2003), Queiroz (2004), Caliarí (2013), entre outros.

Ao final da década de 1990, começam as experiências de formação por alternância na Educação Superior, em especial, nos cursos de “Pedagogia da Terra”, financiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), conforme Kolling (2002).

A II Conferência Nacional da Educação do Campo reivindica uma política diferenciada de formação de educadores do campo onde afirma: “Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas e gratuitas, pelo poder público, em parceria com os Movimentos Sociais.” (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p.291).

O Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo, (PROCAMPO), criado a partir desta demanda sugere uma “Organização curricular por etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) em regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade para permitir o acesso e permanência [...]” (BRASIL, 2011, p. 363).

A nossa pesquisa identificou 46 cursos realizados em 36 instituições públicas de ensino superior no país, como uma das estratégias pedagógicas, metodológicas e epistemológicas apropriadas para a formação de educadores do campo. (BRASIL, 2014; BEGNAMI, HIRATA E ROCHA, 2018).

O curso LECAMPO da UFMG apresenta a alternância como uma das características básicas da organização do seu currículo, explicitando dois espaços e tempos em interação, conceitua-

os como Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). O TE compreende o tempo/espaço dos estudantes presentes na Universidade e, o TC como o lugar onde os educandos vivem e as escolas onde atuam. (ANUNES-ROCHA, 2011). Nesta relação alternante entre os dois tempos e espaços, parte-se do princípio de que a escola e a comunidade são tempos/espaços de uma formação contínua, pois são compreendidos também como espaços-tempos de ensino, além da pesquisa e extensão, conforme as narrativas dos sujeitos, educadores e estudantes envolvidos nesta pesquisa. Com a Resolução complementar N° 01/2018, de 20 de fevereiro de 2018 sobre “Normas Gerias de Graduação da UFMG”, a Alternância passa a ser reconhecida como uma das metodologias de organização de cursos, conforme. (UFMG, 2018).

Considerada como uma “abordagem multidimensional e complexa”, a Alternância vai além das sequências de espaços e tempos, ela exige relacionar além dos tempos-espaços, sujeitos, instituições, saberes e processos metodológicos, a teoria e a prática no processo de formação e produção do conhecimento.

Para Gimonet (2007), a Alternância define-se como uma pedagogia das relações e desta forma evidencia uma problemática relacional complexa, entre dois universos culturalmente diferentes a priori - o *Tempo-Escola*, que parece natural enfatizar uma lógica de ensino e aprendizagem intensificando o espaço das aulas; e o *Tempo-Comunidade*, onde a lógica da produção material da vida, intensifica o tempo nas atividades do trabalho e da vida cotidiana.

A Pedagogia da Alternância vem constituindo-se como um paradigma. Ela revoluciona os tempos formativos, colocando em tensão a forma tradicional da organização escolar. Tendo a prática e a compreensão da Alternância no LECAMPO como questões centrais deste curso, o objeto de pesquisa aqui definido focou-se na análise sobre o que acontece com a Alternância, desenvolvida no nível da educação básica, por meio dos CEFFAs, quando esta passa a ser base metodológica da organização dos cursos de Licenciatura em Educação, na Educação do Campo, em nível superior. O objetivo central desta pesquisa é analisar, elucidar práticas e compreensões de Alternância no LECAMPO-UFMG, bem como, seus limites e possibilidades de diálogo com a Pedagogia da Alternância.

2 CONTORNOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa se baseia nos referenciais teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético (MHD). Trata-se de um princípio teórico metodológico de interpretação e ação no mundo, articulado conscientemente com uma práxis revolucionária ou uma filosofia posta como ferramenta teórica necessária para orientar as lutas dos trabalhadores, em vista de uma transformação radical da sociedade. A este método de instrumentalização intelectual, Sánchez-Vázquez, (2007) chama de “Filosofia da Práxis Transformadora”.

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se ao verbalismo, nem ao ativismo. (FREIRE, 1983, p. 145).

O MHD revoluciona a forma de pensar e produzir o conhecimento, organicamente, ligado às práticas sociais, criando a unidade sujeito-objeto, teoria-prática e o compromisso da produção científica com a transformação social, mediada pela práxis transformadora. A Dialética do Materialismo Histórico se opõe à ideia de que o processo do pensamento é o criador do real, onde o real seja apenas sua manifestação externa. Para Marx “o ideal é mais do que material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado” (MARX, 1968, p.16).

A proposta da “Escola Unitária” de Gramsci (2001), pensada a partir das reflexões de Marx, retoma o princípio da unidade na diversidade trabalho e educação, a formação omnilateral, humanista, emancipatória dos trabalhadores, que educa a partir e não para o trabalho, numa unidade com a educação política transformadora. Na mesma linha da Pedagogia Socialista, segue o educador brasileiro Paulo Freire, ao propor a educação dialógica, libertadora, com base na problematização da realidade, da conscientização, contra a educação adestradora da perspectiva da escola bancária. (FREIRE, 1983).

A partir desses pressupostos teóricos e metodológicos, elegemos para materialidade da pesquisa, o LECAMPO-UFMG, respaldando esta escolha nos critérios de maior tempo de experiência, turmas concluídas e consolidação institucional. A apropriação do objeto foi feita a partir da pesquisa documental, relatos dos sujeitos (professores, monitores e estudantes) obtidos por meio das entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2008), os grupos focais (GATTI, 2005; Gondim, 2002), e a observação que ocorreu pela imersão durante 18 meses no curso.

A ida a campo para a compreensão da realidade e a construção do conhecimento com base nesta realidade, se deu com base no fundamento epistemológico da práxis. A imersão por um período no curso foi fundamental na perspectiva de projetar uma pesquisa “para” e não apenas “sobre”, a formação por Alternância no LECAMPO. Neste propósito, por meio da pesquisa, constatamos e nos tornamos também sujeito de ocorrências, no sentido Freiriano, o que implica afirmar que o possível conhecimento construído, não é neutro, nem acabado, contudo, comprometido com o fortalecimento e o futuro do LECAMPO, na institucionalidade acadêmica e na Educação do Campo.

3 A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NO LECAMPO-UFG

Utilizamos a análise categorial para acessar o conteúdo dos dados colhidos, conforme Bardin (2009). A leitura e a interpretação dos dados, evidenciaram 4 categorias centrais de análise: a) as relações tempos-espacos educativos na formação por Alternância; b) acesso e permanência na formação por alternância; b) as mediações pedagógicas específicas; d) e as relações teoria-prática. Assim, a formação por alternância no LECAMPO-UFG pode ser compreendida a partir destes 4 atributos conceituais, conforme apresentamos a seguir:

A relação tempo-espaço escola-comunidade

Os territórios, escola e comunidade são clivados de múltiplos tempos-espacos diferenciados, com uma complexidade de interações entre eles. Isso nos faz pensar na relação tempo-espaço escola-comunidade no plural, com múltiplas temporalidades formativas, dando a entender um processo dinâmico, contínuo e espiralado, onde a realidade concreta é ponto de partida e de chegada, no processo pedagógico. Infere-se que não se trata de dois tempos e muitos espacos formativos, como se tempo e espaço fossem separados. Ao trazermos para a análise o conceito de “território”, na acepção de Fernandes (2008), vimos que tempo-espaço são categorias que se misturam e caminham juntas.

Tomando o tempo como categoria da análise, encontramos o problema atual da esquizofrenia do tempo, ou da esquisocronia, um transtorno doentio típico da modernidade, onde o modo capitalista de produção, ao priorizar seus interesses, subordina o homem ao tempo. Com a distribuição anacrônica dos tempos sociais dissociados, de formação, de trabalho e de lazer,

acentua-se a patologia temporal e a tendência de considerar os tempos não formativos como alienantes, de acordo com Pineau (2003).

O Capitalismo impõe um novo ritmo de tempo e esta imposição é ensinada nas escolas, desde o seu surgimento, ritmo que está enrustado ainda em nosso tempo, a ponto de, se todo o tempo livre que não foi transformado em tempo de produção, é submetido ao tempo de consumo. O fato é que mesmo estando livre da prisão temporal criada e imposta pelas forças produtivas capitalistas, nos mantemos em um tempo fechado, que não está absolutamente à nossa disposição, pois não sabemos o que fazer dele. Desde o fim da Idade Média, com o aparecimento do capitalismo, a Cidade passa a impor o ritmo do tempo aos modos de vida e produção camponesas, conseqüentemente, a escola urbana dita as regras do funcionamento dos seus tempos também para as escolas rurais, tanto é que as escolas rurais seguem o calendário urbano, mesmo com as possibilidades de diferenciação garantidas na LDB 9394/1096 (BRASIL, 1996).

Com todo o debate da formação por alternância como possibilidade de reorganização dos tempos escolares e a conquista do tempo de si, para garantir a educação aos trabalhadores, vimos que as condições de vida e do trabalho da mulher, seja na lida da casa, no cuidado com os filhos, do marido e ainda ter que trabalhar fora, ou seja, condicionada á dupla e tripla jornadas de trabalho, colocam questões ainda mais desafiadoras para a organização dos tempos escolares. Tais condições femininas emergiram como um problema que merece o olhar atento e aprofundamentos em pesquisas futuras.

A Formação por Alternância desafia o pensar o tempo e as temporalidades na formação, colocando em debate os tempos sociais. Ao analisarmos a espacialidade com o referencial analítico da territorialidade, vimos que a sala de aula na Formação por Alternância ganha novos sentidos e contornos ao se alargar para além do espaço físico da escola, territorializando-se na comunidade, nos espaços de trabalho, da família, nos movimentos sociais e sindicais, culturais, ecológicos, entre outros. A Alternância forja outras territorialidades educativas. O território passa a ser não mais no sentido geográfico, mas de dimensões políticas, culturais, cibernéticas, virtuais, ideológicas.

As narrativas dos estudantes colhidas nos grupos focais e nas observações no terreno da pesquisa empírica trazem elementos importantes sobre as conseqüências de um currículo alternado entre escola e comunidade, trabalho e educação. Para eles, a alternância cria um

ambiente com relações recíprocas do estudante com sua família e comunidade. Evita deixar o campo, sua cidade natal, no interior, para vir morar na capital para acessar a universidade, impedindo com isso o rompimento de laços familiares e comunitários e até mesmo o risco de não mais voltar. Mantêm-se raízes. Reforçam-se identidades por outro lado, a Universidade insere-se no contexto, na cultura, no modo de produzir e reproduzir a vida no cotidiano camponês.

A cultura camponesa é um território imaterial e, talvez, um dos elementos mais importantes para o fortalecimento da identidade como amalgama dos espaços geográficos que constituem os territórios camponeses. Nos relatos dos estudantes do LECAMPO, destacamos algumas falas que demonstram a importância do curso no que tange a sua contribuição para reforçar e construir a identidade, como resgate de valores, de autoestima, de afirmação do orgulho camponês, do reforço das raízes, da possibilidade de ser multiplicador destes valores, de quebrar os preconceitos e estereótipos do campo como um lugar do atraso, do camponês, das juventudes camponesas e dos Movimentos Sociais de luta pela terra. Capturar as dimensões formativas dessas territorialidades se torna um desafio para a alternância, por isso, a necessidade de mediações pedagógicas específicas, vistas mais adiante, se revelarem indispensáveis para viabilizar a formação contínua nos espaços e tempos.

Ao adotarmos a conceituação de territorialidade concluímos que a alternância é uma pedagogia das territorialidades camponesas educativas. Ou ainda a pedagogia da desterritorialização da escola como espaço absoluto de construção do conhecimento, numa perspectiva de reterritorialização da construção do conhecimento a partir da prática social dos sujeitos.

O acesso e permanência na escola

Os conceitos acesso e permanência emergiram como categorias de análise nesta pesquisa pela sua repercussão nos relatos dos estudantes e pelas observações durante a imersão na pesquisa de campo. O acesso e a permanência dos estudantes têm relação com a Alternância na sua dimensão rítmica de sucessão dos tempos e espaços escola-comunidade. A ritmização dos tempos e espaços, no caso do LECAMPO, consiste na organização de um período de um mês para o Tempo-Escola (TE) e cinco meses para o Tempo-Comunidade (TC), sendo os TEs realizados em períodos de férias (janeiro e julho) e os TCs realizados, coincidentemente, nos períodos letivos nas escolas do campo. Segundo os estudantes, esta ritmização é satisfatória,

tanto no que tange ao trabalho na escola do campo, quanto ao trabalho na produção agropecuária.

Vimos a potencialidade da formação por Alternância como uma das estratégias apropriadas para oportunizar aos trabalhadores camponeses o acesso à educação superior, mantendo sua permanência no campo, enquanto estudam, desenvolvendo estudos que dialogam com sua cultura, sua realidade, fortalecendo sua organização social e política, suas raízes, seus valores comunitários, familiares, legitimando seus saberes e construindo novos saberes que venham fortalecer suas lutas.

Estas constatações, atestadas pelos próprios estudantes em suas narrativas sobre o modo de funcionamento do curso, levam-nos a inferir a Alternância como uma pedagogia social de reconhecimento da classe trabalhadora camponesa, historicamente invisibilizada pelas políticas públicas em geral e na educação, em particular. Um direito humano, que rompe com o paradigma da exclusão e subordinação, reservado às funções da escola capitalista, pautada em valores individualistas e da meritocracia.

Com a Alternância é possível que o LECAMPO se mantenha com a marca social da classe trabalhadora do campo. Há uma presença predominante de estudantes com o perfil camponês, atendendo aos critérios para acesso ao curso. Sendo demandado e projetado com a participação de movimentos coletivos camponeses, o curso assume uma posição de classe. Portanto, o LECAMPO/UFG assume a estratégia política da luta de classes. Assim, ele quebra com o falso discurso de neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais liberais universalistas. Os discursos e as práticas universalistas não contribuem para o princípio da equidade que exige criar as oportunidades diferentes para incluir sujeitos em condições desiguais na sociedade.

A Alternância como novo formato da organização didático-pedagógica dos tempos escolares, ao revelar-se como um meio facilitador do acesso aos povos do campo à escolarização como direito, no âmbito da educação superior, indaga sobre essas possibilidades de organização dos tempos escolares, do currículo e do trabalho pedagógico na educação superior em geral, como também na educação básica nas escolas públicas. Esta seria uma das estratégias para assegurar e expandir a existência de escolas públicas de qualidade e com equidade no campo, como também fortalecer as experiências comunitárias, no caso dos CEFFAs, que celebram 50 anos de caminhada no Brasil e ainda não gozam de uma política pública que assegura

financiamento continuado e suficiente para seu funcionamento. Uma vez que, o LECAMPO funciona em Alternância, seria oportuna a disseminação deste novo paradigma educacional nas escolas onde seus estudantes atuam ou poderão vir a atuar.

Nota-se que não há um padrão de organização dos tempos e espaços a ser seguido, pois as ritmizações alternadas podem ser cadenciadas nos mais diversos tipos de desenhos de tempos-espaços, tendo por base, as temporalidades reais dos sujeitos e suas condições de mobilidade no território onde residem e produzem sua existência. Contudo, os ritmos alternados ganham sentido e se fortalecem com o desenvolvimento de mediações pedagógicas que interatuam na articulação e unidade dos tempos e espaços formativos, potencializando as alternâncias escola-comunidade-comunidade-escola.

Mediações Pedagógicas Específicas

As mediações pedagógicas compreendem um dispositivo com atividades ou instrumentos utilizados em todas as modalidades de ensino, mas nos processos de formação por Alternância, este dispositivo possui especificidades requeridas pela forma de organização curricular e do trabalho pedagógico em Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Os estudos sobre a Pedagogia da Alternância demonstram que o alternar físico entre tempos e espaços escola-família-comunidade se torna um movimento pedagógico com maior ou menor profundidade na medida da potencialização das mediações didáticopedagógicas.

A pesquisa identificou a mediação pedagógica como uma das categorias de análise, por sua relevância evidenciada, com preponderância nas observações das práticas pedagógicas, feitas por meio da imersão no curso. Apesar de todas as limitações, condicionadas pela institucionalidade acadêmica, concluímos que existem mediações em construção no LECAMPO. Elas contribuem para um processo mais associado e integrado na relação entre os tempos e espaços escola-comunidade.

Embora esta compreensão esteja evidenciada nos relatos dos sujeitos como importantes, as mediações não são, conscientemente, compreendidas como tal e necessárias para a formação por Alternância. Contudo, a pesquisa encontrou um conjunto de mediações interagindo no LECAMPO-UFMG. Essas mediações estão dispostas no TE e TC e nas suas intercessões. Os dois círculos interseccionados abaixo demonstra predominâncias da operacionalização de cada uma das mediações. Observamos que elas interagem entre si, sem fronteiras muito

definidas. O que mais importa é que elas são fundamentais para potencializar a relação teoria e prática, no processo de construção do conhecimento na Formação por Alternância.

FIGURA 1 – Mediações Pedagógicas da Alternância no LECAMPO

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração do autor, 2019.

No TE, a Análise da Prática Pedagógica (APP) é uma das atividades centrais e que apresenta interfaces com o TC, assim como a Monitoria, o Guia do Estudante e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que são mediações pedagógicas que ocorrem nos dois tempos-espacos. Esta pesquisa conclui que, na organização do trabalho pedagógico, a Organicidade e Mística são mediações concentradas no polo TE. Pesquisas, Práticas Sociais, Estágio e Jornada Socioterritorial são mediações preponderantes do polo TC, mas possuem interfaces com o TE. A Prática Social é recorrente nas narrativas dos estudantes, mas não é uma atividade formalizada e orientada pedagogicamente pelo curso.

A Análise da Prática Pedagógica (APP) perpassa as 8 sequências de alternâncias previstas no percurso do LECAMPO, ou seja, está presente em todos os semestres letivos. Ela transversaliza o curso, com grande potencial de integração entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Também articula um conjunto de outras mediações como a pesquisa do memorial de vida, da realidade da comunidade e da escola do campo, os Estágios Curriculares Supervisionados, culminando e sintetizando no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). A sua função é ainda a de dinamizar atividades a serem desenvolvidas no TC. A cada retorno do TC,

a APP se torna espaço de socialização, em seguida de planejamento e orientações para a sequência de outras atividades no próximo TC.

Na sequência, a Organicidade Coletiva dos estudantes, é identificada como mediação central no LECAMPO. Esta mediação vem se tornando um princípio estruturante do currículo do curso, tendo em vista que a Educação do Campo a considera como uma das principais estratégias para efetivação do protagonismo dos sujeitos no contexto educacional e social mais amplo. O conceito de organicidade emerge nas práticas dos Movimentos Sociais, conforme estudos de Caldart (2004), Horácio (2015) e Roseno (2010) possuindo fundamentação teórica na Pedagogia Socialista, no entendimento da formação humana plena, unitária entre o técnico, o social e o político, conforme Pistrak (2000). Neste sentido, a nossa pesquisa constatou impactos na tomada de consciência sobre o engajamento social, sindical, político e da própria Educação do Campo.

A Mística é outra mediação pedagógica fundamental no LECAMPO e possui relação indissociável com a Organicidade dos estudantes. Ela expressa o nível de pertencimento e identidade do grupo. Além de envolver as subjetividades, reforça as ações coletivas, o sentido da luta e cimenta a unidade das intencionalidades em torno dela. Reforça a consciência e identidade coletiva, o pertencimento e a coesão grupal, um projeto de vida, de sociedade.

A Jornada Socioterritorial é uma das mediações centrais do TC. Ela emerge nas falas dos sujeitos como atividade de minimização da dispersão dos sujeitos no território. Os relatos seguem definindo a Jornada como oportunidade para os estudantes conhecerem outras realidades e articular ensino, com pesquisa e extensão. Ela potencializa o TC, como tempo também de ensino e de pesquisa, não só como espaços da extensão acadêmica. Ela oportuniza, aos docentes e discentes, a imersão no objeto central do LECAMPO, a escola do campo e as comunidades camponesas.

A monitoria se apresenta como uma atividade fundamental, num contexto de institucionalidade acadêmica, onde os professores não possuem vínculo de dedicação exclusiva para o curso. Estudantes do mestrado e doutorado colaboram como monitores, auxiliando nos processos de ensino e aprendizagem no TE e TC. Nas narrativas de professores e monitores foram recorrentes os apontamentos sobre a necessidade do acompanhamento presencial dos estudantes durante o TC.

O Guia do Estudante é um suporte impresso, no formato de uma apostila, que registra e armazena informações a respeito das atividades pedagógicas desenvolvidas, tanto no TE, quanto no TC. Este foi avaliado como instrumento importante e necessário para orientar as atividades do TC, pelo fato do distanciamento do estudante do contato presencial com o professor e o monitor. O Guia, no contexto do LECAMPO, se justifica como produção impressa, tendo em vista as limitações de acesso às plataformas digitais por uma parte considerável dos estudantes.

Ressalta-se a potencialidade de interdisciplinaridade do Guia, por um lado, e os dilemas do trabalho prescrito que pode prevalecer sobre o real e estabelecer hierarquias, onde o tempo-escola pautaria o tempo-comunidade, causando prejuízos ao trabalho pedagógico por outro lado. O como prescrever é um desafio, para evitar prevalências de um tempo-espço sobre o outro, do conteúdo prescrito sobre os conteúdos da realidade e a possibilidade das atividades planejadas se tornarem um “para casa”. Ainda se instiga o desafio do acúmulo de experiências em torno dessa elaboração se tornar um laboratório para o aprimoramento, desta mediação no LECAMPO.

O Guia se revela com potencial articulador do trabalho em equipe entre os professores, conformando uma lógica de interação de saberes da universidade com a comunidade e vice-versa e relação entre os saberes dos diversos componentes curriculares. Assim, mais que levar conteúdo, o Guia deveria conter planejamentos de atividades, de pesquisas, de leituras, de avaliações, de observações de temas da realidade, numa perspectiva mais interdisciplinar entre as áreas, para trazer elementos da realidade concreta, vivenciadas no TC, para o debate interdisciplinar no TE, além de ser uma possibilidade de avaliação do TC.

Por fim, percebemos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como mediação de pesquisa, com o papel de culminância do curso, desenvolvido didaticamente como conteúdo da APP, conforme já citado antes. Ele é como uma estratégia de formação docente no LECAMPO, pelo percurso investigativo, unindo-se desde as pesquisas iniciais com o memorial de vida, as pesquisas da realidade da comunidade, da escola do campo, passando pelos estágios nos espaços escolares, ligado com as vivências, ao engajamento social, cultural, político, agricultor, seja como educador em escolas do campo, agente social ou em outros espaços de ocupação na comunidade.

Neste estudo, identificamos a pesquisa e as vivências dos estágios, como as mediações centrais da formação por Alternância no Ensino Superior. A pesquisa na formação por Alternância, no nível superior, é concebida como uma estratégia de formação por produção de saberes e de sistematização de experiências da prática social. O Estágio é concebido como oportunidade de inserção no mundo da vida, do trabalho, da vivência concreta de uma situação real de trabalho. Neste sentido, a dinâmica da Alternância na formação entre o espaço escolar e comunitário, oportuniza uma vivência contínua de Estágios e as aprendizagens em situações concretas de trabalho, ou seja, a visão de estágio se alarga e não pode se limitar aos estágios formais.

Enfim, as mediações pedagógicas específicas do LECAMPO, potencializam a continuidade de aprendizagem entre TE e TC e mobiliza o diálogo de saberes do meio social com a universidade, articula os processos metodológicos da ação-reflexão-ação e pode fazer interagir sujeitos e instituições. Isto significa dizer que a formação por Alternância se potencializa, na medida em que se consegue fazer interatuar as mediações pedagógicas. Sem elas, a Alternância se tornaria um esqueleto sem carne, um corpo inanimado, numa relação reduzida a uma sucessão de tempos e espaços, onde o tempo-escola se tornaria o polo único e, determinante do processo da formação e, o Tempo-comunidade, um lugar vazio de sentido no processo ou apenas um receptor passivo de aplicações teóricas.

As narrativas dos sujeitos do LECAMPO colhidas nas entrevistas traduzem uma preocupação, especialmente, entre os docentes com a sucessão dos tempos e espaços, entre escola e meio de vida, sem a integração entre eles, o que demonstra uma compreensão da Alternância como uma pedagogia integrativa que deve ir além dessa relação física do alternar espaços e tempos, se desafiando pela relação teoria e prática.

A relação teoria e prática

Esta última categoria de análise evidenciada nos relatos dos sujeitos participantes nesta pesquisa, como na pesquisa documental e após a observação das práticas pedagógicas no terreno, é tida como um dos fundamentos da Educação do Campo e um elemento chave nos processos de formação por Alternância, ou seja, ela oportuniza a interação prática-teoria-prática, na relação dos tempos e espaços Comunidade-Escola-Comunidade. Indagamos então, qual a relação teoria-prática que orienta a matriz formativa da Licenciatura em Educação do Campo?

No primeiro conjunto dos relatos, os estudantes elegeram o tempo-comunidade como determinante nesse processo, dando a entender que há certa hierarquia, com predominância da prática em relação à teoria. Vimos no segundo conjunto de relatos onde a ideia de hierarquização continua, um movimento contrário, com predominância da teoria sobre a prática. A questão chave seria quem pauta quem? Para o primeiro grupo o TC pautaria o TE e para o segundo grupo o TE pautaria o TC. Num terceiro conjunto de relatos, os estudantes ponderaram que não se trata de um tempo-espço pautar o outro num movimento linear, hierárquico, seja do TE para o TC ou vice-versa, mas que ambos os tempos caminham de forma interligada.

Esta terceira linha de reflexão gera um consenso no debate dos grupos focais realizados entre estudantes. Esta técnica gera este privilégio de favorecer processos de debates que podem gerar, ou não, consensos. Neste caso, o grupo caminhou da polêmica inicial para uma conclusão coletiva, afirmando que os tempos-espços no LECAMPO são integrados. Um não existe sem o outro, embora na prática pedagógica revelem a importância de a realidade estar presente como ponto de partida. Esta postura dialoga com a concepção presente no Projeto Político Pedagógico do LECAMPO, onde se afirma que o TC é ponto de partida e chegada do processo pedagógico. Em outras palavras, a realidade se torna princípio e fim do processo alternante.

Nesta perspectiva, o LECAMPO intenciona, em seu projeto e nas práticas pedagógicas dos seus educadores, assumir uma perspectiva da epistemologia da práxis, assumindo uma postura de ação-reflexão-ação em um processo simultâneo e em espiral. Isso significa afirmar que somente na unidade teoria e prática é possível realizar formação humana integral, emancipatória.

Defender a unidade teoria e prática tem reflexos políticos importantes na luta contra a divisão do trabalho e das classes sociais do modo capitalista de produção. É defender o princípio da unitariedade, entre teoria e prática, trabalho intelectual e manual, de uma escola única que forma o intelectual capaz de pensar, dirigir e fazer manualmente. (GRAMSCI, 2001).

Freire (1983), ao defender o esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, afirma que não se trata de um exercício puramente intelectual, pois para ele, a reflexão verdadeira, que venha enraizada na realidade, conduz à prática. Se a prática é objeto de reflexão crítica, este movimento conduz à práxis. A práxis como unidade é fundamental,

pois imprime na reflexão uma objetividade, uma materialidade da ação concreta, que evita idealismos, abstrações metafísicas vazias e imprime também na ação a subjetividade reflexiva crítica, que a evita se tornar mero ativismo sem alma, sem espírito, vazio de sentido. Assim, a práxis consiste nesta unidade de ação-reflexão, reflexão-ação ou ação-reflexão-ação.

Ainda sobre a relação teoria e prática, percebemos que os relatos dos professores dialogam com o Materialismo Histórico e Dialético quando este fala da utilidade ou função prático-social da ciência, diferente do pragmatismo, na sua visão individualista. O conhecimento faz sentido, é verdadeiro, se ajudar a interpretar a realidade, além disso, servir para objetivar práticas sociais transformadoras.

No que tange aos processos de construção do conhecimento, a mediação temática coloca a preocupação pela problematização dos próprios temas e o diálogo entre os diferentes saberes. Isso possibilitaria romper com processos bancários na educação. A prática, concebida como uma práxis humana tem a primazia sobre a teoria, mas não se opõe a ela, pelo contrário, tem íntima vinculação a ela. Sem teoria crítica não há prática crítica e transformação social, segundo, Sánchez-Vázquez (2007).

Diante de um contexto caótico, no qual vemos a educação brasileira nos seus diversos sistemas e modalidades, de modo especial a Educação no Campo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo se vê diante do desafio de promover uma formação política, que potencialize os novos educadores do campo a adquirir uma visão crítica para enfrentar as situações de forma propositiva e criativa. Para tanto, o currículo não deve limitar-se a desenvolver competências técnicas e práticas pedagógicas das chamadas pedagogias ativas, mas, sobretudo, desenvolver competências analíticas e políticas para uma visão de totalidade, dos fins da escola no contexto do Estado numa sociedade capitalista.

Neste movimento de reflexão, percebemos que as categorias analisadas separadamente guardam conexões entre si. Na inflexão da organização dos tempos e espaços de ensinar e aprender, a Alternância cria a oportunidade de acesso e permanência na educação, como direito humano aos trabalhadores camponeses. Os tempos e espaços não se sucedem, eles se articulam com a ajuda das mediações pedagógicas que estão presentes e interagindo na conjugação dos tempos-espaços, na relação teoria e prática, contribuindo para processos de construção do conhecimento com base no diálogo de saberes, tendo como princípio e fim, a

realidade camponesa e a totalidade da sociedade, numa perspectiva da práxis educativa crítica e transformadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão fundamental de pesquisa que aqui se coloca, foi saber o que acontece na formação por Alternância, desenvolvida no nível da educação básica, por meio dos CEFFAs, quando esta passa a ser base metodológica da organização curricular e prática pedagógica nos cursos de Licenciatura em Educação em Educação do Campo no nível superior. Afinal, que práticas e compreensões de Alternância estão presentes no curso LECAMPO da UFMG? Neste caso, defendemos a tese de que o LECAMPO não utiliza, propriamente, a Pedagogia da Alternância, tal qual é concebida e praticada pelos CEFFAs, mas de princípios de Alternância. Alguns dos princípios coincidem com os da Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs, outros emergem nas práticas pedagógicas do curso estudado.

A pesquisa identificou pelo menos sete princípios de Alternância no LECAMPO-UFMG: tempos-espacos escola-comunidade, relação prática-teoria-prática, mediações didáticopedagógicas específicas, organicidade e o protagonismo dos sujeitos, parceria com os Movimentos Sociais, trabalho pedagógico em equipe e projeto de campo e sociedade.

Os tempos-espacos escola-comunidade são elementos centrais e configuram um primeiro princípio estratégico da Formação por Alternância no LECAMPO. Vale salientar que a organização de novos tempos e espacos escolares entre escola e comunidade, rompendo com a organização escolar tradicional, constitui-se no primeiro elemento característico de uma formação por Alternância.

A relação prática-teoria-prática, como um segundo princípio da Alternância no LECAMPO, demarca uma perspectiva epistemológica da práxis crítica e transformadora. Práxis que pressupõe uma inter-relação teoria-prática, sujeito-objeto para a construção do conhecimento, nas sucessões e articulações dos tempos-espacos escola-comunidade, na perspectiva de horizontalização das relações educador-educando-comunidade ao possibilitar o diálogo de saberes, a relação entre instituições, universidade, comunidades, Movimentos Sociais, Sindicais e sistemas de ensino. O princípio da práxis como modo de conhecer e fazer articular, em um mesmo movimento, conhecimento acadêmico e popular, da realidade

camponesa, na perspectiva de qualificar a compreensão da complexidade do real e suas múltiplas determinações.

As mediações didáticopedagógicas específicas, terceiro princípio da formação por Alternância no LECAMPO, são pontes fundamentais para a operacionalização de uma Alternância mais integrativa pela articulação da sucessão entre os tempos e espaços, pela inter-relação entre os processos metodológicos e epistemológicos na construção do conhecimento, na relação prática-teoria-prática, pela interação entre os sujeitos e as instituições envolvidas. Sem as mediações o tempo-comunidade não se potencializa em suas dimensões formativas e a Alternância se torna um corpo sem vida, ou um ritmo descompassado, sem integração.

O que realça o caráter pedagógico da Alternância na formação são os espaços e tempos que ela articula no processo educativo, alçados dialeticamente à categoria de espaços e tempos pedagógicos, por meio de suas múltiplas interações, inter-relações, articulações, sucessões e mediações específicas que a definem como uma pedagogia das relações interativas e integrativas, entre os espaços e tempos, entre saberes, entre processos metodológicos de construção do conhecimento na perspectiva da práxis, entre instituições e sujeitos individuais e coletivos. Neste sentido, a pesquisa aponta para a necessidade dos educadores tomarem mais consciência desse princípio e da sua potencialidade no LECMAPO. Processos de formação, por meio de deflexões da prática foram demandados em várias narrativas dos professores.

A organicidade está relacionada como uma das mediações didáticas e aparece como o quarto princípio da formação por Alternância no LECAMPO. É um dos princípios estruturantes do currículo do curso, tendo em vista que a Educação do Campo a considera como uma das principais estratégias para efetivação do protagonismo dos sujeitos no contexto educacional e social mais amplo.

A parceria com os Movimentos Sociais, quinto princípio da Alternância no LECAMPO, expressa o vínculo com as raízes da Educação do Campo, o protagonismo dos sujeitos na construção da escola do campo. Este princípio tem uma dimensão pedagógica e política. Na dimensão pedagógica, a parceria com os Movimentos Sociais e Sindicais potencializa os processos de coformação no tempo-comunidade e fortalece a manutenção das matrizes formadoras do currículo do curso: a terra, a luta pela terra, a dimensão formadora das lutas e dos Movimentos Sociais e Sindicais, a territorialidade camponesa, a produção sustentável da

vida no campo, a relação com o trabalho no campo, entre outros. Na sua dimensão política, manter vivo este vínculo é fundamental para a sustentação do futuro do curso, sua coerência aos fundamentos da Educação do Campo e sua existência na institucionalidade acadêmica, enquanto política pública de formação do educador do campo.

O trabalho pedagógico em equipe é o sexto princípio da Alternância no LECAMPO. Uma mediação estratégica para a engenharia dos processos da formação por Alternância, tanto para planejar, executar e avaliar de forma mais compartilhada, as atividades pedagógicas nos tempos e espaços. Talvez, seja uma das mediações mais difíceis no contexto do LECAMPO, dada à impossibilidade da dedicação exclusiva de todos os professores ao curso.

Um projeto de campo e sociedade é o sétimo princípio identificado na formação por Alternância no LECAMPO. É um princípio e finalidade do projeto educativo. O projeto de campo e sociedade vincula-se ao debate da Educação do Campo, a concepção de educação, da Educação do Campo, articulada ao contexto de campo, onde ela se desenvolve. Um contexto de graves conflitos causados pelos diferentes interesses econômicos, políticos e sociais em disputa neste território.

Percebemos também que, há elementos contraditórios identificados que não potencializam a formação por Alternância e estão relacionados à fatores principais: econômicos, recursos humanos, pedagógicos e políticos. Esses fatores econômicos dizem respeito às especificidades de um curso organizado por Alternância, no qual demanda especialmente a disponibilização de recursos para viabilizar a moradia em vista da imersão dos estudantes durante o Tempo-Escola; recursos para a realização do acompanhamento dos estudantes no Tempo-Comunidade, por meio de visitas dos professores e monitores, realização de atividades pedagógicas, entre outros. Os fatores ligados aos recursos humanos dizem respeito à falta de uma equipe de educadores dedicada em tempo integral ao curso. Os fatores pedagógicos são relacionados à falta de tempo para o planejamento, execução e avaliação do curso de forma compartilhada, sistemática entre os docentes. Quanto aos fatores políticos dizem respeito às dificuldades do espaço institucional que formalize a representação dos Movimentos Sociais e Sindicais na gestão política e pedagógica do curso.

O caminho que trilhamos nessa pesquisa pela “Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância”, ao final, sugere a referência à Alternância nos contextos de formação e educação fora dos CEF-

FAs como “Formação por Alternância”, uma vez que a Pedagogia da Alternância se revela como um constructo apropriado e protagonizado pelo movimento CEFFA. Dada a sua relevância, os resultados indicam ainda que a formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo requer aprofundamento nas pesquisas e mais estudos para a sua consolidação como política pública a ser ampliada em todos os níveis e modalidades da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e Projeto Político Pedagógico. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I., MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do Campo**: Desafios para a formação de Professores. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011, p.39–552. (Coleção Caminhos da Educação do Campo;1).

BARDIN, L. [1977] **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

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

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias. Um estudo intensivo dos processos formativos de cinco Monitores**. 2003. 318 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação e Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Nova Lisboa, Portugal. 2003.

BEGNAMI, J. B.; HIRATA, A. R., & ROCHA, L. C. D. Licenciatura em Educação do Campo – Área Ciências Agrárias no IFSULDEMINAS/Campus Inconfidentes. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, 3 (2), p. 649-676, 2018. DOI 10.20873/ufv.2525-4863.2018v3n2p649.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo**. Belém: MEC; SECADI; UFPA; Instituto de Ciência da Educação; Fórum Nacional da Educação do Campo; Fórum Paraense da Educação do Campo, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação Minuta do Projeto da Licenciatura Plena em Educação do Campo. *In*: MOLINA, M.C.; SÁ, L.M. (Orgs). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, p. 357-364, 2011.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: em 31 de maio 2018.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular. 2004.

CALIARI, R. O. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia.** 2013. 563 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Documento II. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 283-293, jul./dez. 2004.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância.** 2003. 126 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território Camponês. In: SANTOS, C. A. dos. **Campo – Políticas Públicas – Educação**, Brasília: INCRA/MDA, p. 39-66, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GATTI, B. A. de. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS.** Tradução de Thierry De Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007. (Coleção AIDEFA).

GONDIM, S. M.G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2. Natal, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 2, Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HORÁCIO, A. de S. **Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais: análise do curso da Universidade Federal de Minas Gerais.** Dissertação. 2015. f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa-MG, 2015.

JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.W. & GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Trad. Pedrinho Antônio Gaureschi, 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 90-113.

KOLLING, E. J. Alternância e formação universitária. O MST e o Curso de Pedagogia da Terra. **Anais do 2º Seminário Internacional - Pedagogia da Alternância – Formação em alternância e desenvolvimento sustentável.** Brasília: Cidade Gráfica, 2002, p. 54-61.

MARX, K. **O Capital. Crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Vitória, Espírito Santo: EDUFES, 2012.

PINEAU, G. **Temporalidades na Formação.** Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 2003.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

QUEIROZ, J. B. P. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – Ensino Médio e Educação Profissional**. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

ROSENO, S. M. **O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras do Campo de Minas Gerais**. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SILVA, L. H. da. **As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou alternâncias?** Viçosa, Minas Gerais: Editora UFV, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução complementar N° 01/2018, de 20 de fevereiro de 2018. **Normas Gerais de Graduação da UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

**ALTERNATING TRAINING IN THE TRAINING DEGREE COURSE
OF EDUCATION FOR RURAL AREAS OF UFMG**

Abstract: *This article presents the results of the research about Alternation Training of the Course of Degree Course of Education for rural areas (LECAMPO) in the Federal University of Minas Gerais. The research aimed to analyze practices and senses about Alternation. The research was based in a theoretical reference as the Historical and Dialectical Materialism, knowledge based on the conception of praxis as a tensioning educational principle of reality, committed to human emancipation. The methodology was focused on the qualitative approach, focusing groups with students and narrative interview with teachers, documentary research and observation through immersion in the course. The results show that LECAMPO does not properly use the Pedagogy of Alternância, as it is conceived and practiced but he Family Educational Centers for Alternation Training (CEFFAs), but of principles of Alternation. Some of them coincide with those of the Pedagogy of Alternation, others emerge in the pedagogical practices of the course studied, as we highlight: times-spaces school-community, practical relationship-theory-practice, specific pedagogical didactic mediations, organicity and the protagonism of the subjects, partnership with social movements, pedagogical work as a team and countryside and society project. Finally, it suggests the reference to Alternation in the contexts of training and education outside the CEFFAs as "Formation by Alternation", since the Pedagogy of Alternation is revealed as an appropriate construct and starring in the CEFFA movement.*

Keywords: *Pedagogy of Alternation, Educational Principle of Alternation, Teacher Training, Education for rural areas.*

CLUBE DE CIÊNCIAS SABERES DO CAMPO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA DE NOVOS CONHECIMENTOS

RODRIGUES, Andressa Luana Moreira – andressaluana.mr@hotmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Ramiro Barcelos, 2600-Prédio Anexo - Santa Cecília
90035-003 – Porto Alegre - RS – Brasil

OLIVEIRA, Mariana Paranhos de – marianaparanhosdeoliveira@hotmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Ramiro Barcelos, 2600-Prédio Anexo - Santa Cecília
90035-003 – Porto Alegre - RS – Brasil

ROBAINA, José Vicente Lima – joserobaina1326@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Ramiro Barcelos, 2600-Prédio Anexo - Santa Cecília
90035-003 – Porto Alegre - RS – Brasil

Resumo: *A criação do Clube de Ciências possibilita o desenvolvimento interativo entre escola e comunidade, onde além da construção dos conhecimentos científicos, é estimulada a versatilidade, a criatividade e ideias para soluções de problemas, criando assim competências intelectuais e comportamentais importantes para a construção da cidadania. O clube de Ciências Saberes do Campo iniciou suas atividades no final do mês de maio do ano de 2016, realizando uma caminhada pela comunidade para explorar e conhecer o ambiente no entorno da escola. O Clube de Ciências tem como objetivo incentivar e oportunizar aos discentes a iniciação científica desde os primeiros anos do ensino fundamental, e assim contribuir com o acesso ao conhecimento científico de forma ativa e crítica, estabelecendo relações com sua realidade e cotidiano. As atividades do Clube de Ciências são desenvolvidas todas as quintas-feiras, no turno da manhã, e as temáticas trabalhadas são partir das necessidades e interesses dos educandos e poderão ser relacionados com as aulas. Os assuntos desenvolvidos no Clube fazem parte do planejamento trimestral e da avaliação dos educandos nos aspectos formativos, havendo integração entre as turmas, educadoras e comunidade.*

Palavras-chave: *Clube de ciências. Educação do campo. Ciência.*

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do campo é a modalidade de ensino que deve ocorrer em espaços denominados rurais nos municípios. Diz respeito a todo espaço educativo que se dá em espaços fora da zona urbana como: florestas, regiões onde há o predomínio da agricultura e da agropecuária, populações ribeirinhas, caçaras, extrativistas, assentamentos indígenas e comunidades quilombolas.

A educação do campo tem três grandes desafios: 1) assegurar o acesso dos camponeses ao conhecimento, 2) direito a diferença, 3) trabalhar um novo projeto no campo da elaboração e da disseminação do conhecimento que rompa a hegemonia o capital no campo. Segundo Arroyo (2005, p. 14), “todo o movimento social sabe que toca em consciência, valores, representações, preconceitos, culturas. Esta consciência do papel educativo e formador tem sido destacada nas experiências de formação de educadores”.

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferente daquela oferecida para quem vive nas cidades é recente. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos, tornando-se uma proposta inovadora no universo educacional. Para Caldart (2004, p.17), “o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Também sabemos que é inviável falar de educação do campo sem falar MST, pois compreendemos que a mesma teve seu início a partir das lutas pela terra e depois passou a contemplar a luta pela educação e por uma transformação social por completo, de valorização do meio. Segundo Molina (2009, p.11), “a educação do campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade: construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social”. A educação do campo fundamenta-se na preocupação da formação humana, com a emancipação e a consciência crítica, coletiva e atuante, objetivando a libertação de toda sociedade. Todas as discussões que permeiam a educação do campo, segundo Freire (2013), devem ser alicerçadas por pessoas do meio em que o campo está inserido, que represente o contexto, caso contrário será para o campo.

A EMEF Rui Barbosa vem se adequando as normativas que regem a educação do/no o campo, bem como recebendo formações para um melhor entendimento e apropriação por parte dos educadores para compreender esse universo que corresponde a educação do/no campo. Como ponto de partida para uma nova visão educativa, surge a possibilidade de trabalhar a partir de um Clube de Ciências que compreenda a ligação entre a educação em ciências e os princípios da educação do campo.

2 A CRIAÇÃO DO CLUBE DE CIÊNCIAS

A ideia da implementação do Clube de Ciências Saberes do Campo¹ na Escola Municipal Ensino Fundamental Rui Barbosa, surgiu através apresentação do Programa de Extensão que trata da Formação de Professores do Campo da FAGED/LECAMPO/UFRGS, e do relato das características e da problemática da comunidade escolar em uma formação de professores, ministrada pelo professor José Vicente Lima Robaina, docente da UFRGS e coordenador do Programa acima citado. Desta forma, a escola foi convidada a participar deste programa através da criação de um Clube de Ciências que faria parte do Projeto “Clube de Ciências do Campo”, ancorado no Programa de Extensão.

A E.M.E.F Rui Barbosa funciona em turno integral, é uma escola do/no campo que está localizada na Zona Rural do município de Nova Santa Rita na região metropolitana. Atende em média 70 crianças da pré-escola ao 5º ano, em turmas multisseriadas. Os educandos são moradores do Assentamento Capela e da Vilinha, uma invasão situada nos arredores da instituição. A instituição conta com a diretora, Camila Martins Grellt, a responsável pela coordenação do C.C.S.C na escola, Andressa Luana Moreira Rodrigues e com seis professores comprometidos com a educação dos educandos. Há também o Círculo de Pais e Mestres e Conselho Escolar que era pouco atuante, porém, após as atividades do Clube, houve uma aproximação e participação das famílias junto ao espaço escolar.

Os educandos perceberam a necessidade de uma mascote que nos representasse e para isso realizamos uma aula sobre o que seria uma mascote e qual representatividade para um projeto

¹ Clube de Ciências Saberes do Campo é desenvolvido na EMEF Rui Barbosa, no município de Nova Santa Rita. Atende 64 educandos do pré-escolar ao quinto ano em tempo integral. O mesmo foi criado em 2016, pelas professoras Janaina da Rosa Pereira, Andressa Luana Moreira e Camila Grellt, com a orientação do professor doutor José Vicente Robaina, coordenador deste projeto de extensão da UFRGS. O projeto tem por objetivo desenvolver atividades que desafiem os educandos a investigar e questionar os fenômenos do dia a dia, desenvolvendo o hábito e o prazer pela pesquisa e a ciência, aliado aos saberes da comunidade.

e quais animais poderiam fazer parte desta criação. Os educandos levaram para as famílias uma proposta de realizar a construção do desenho que nos representasse. Na sequência, os educandos trouxeram suas construções com seus significados para a escola e apresentaram para os jurados (professores da UFRGS: José Robaina, Antônio Dalmolin, Tatiana Camargo e Jaime Z.) que escolheram o logo do aluno Cauê Wicthel, do 4º ano. O educando explicou: *“nossa família escolheu a coruja, pois representa a sabedoria do C.C.S.C”*.

3 AS PRÁTICAS DO C.C.S.C

O Clube de Ciências Saberes do Campo está rompendo as barreiras dos muros da escola, ao desvendar o mundo que existe no pátio da escola, nas propriedades, na comunidade e arredores, criando uma aproximação com as famílias, movimentando a escola e estudando as ciências da natureza no seu ambiente real, através de atividades práticas de fácil execução e entendimento das crianças, voltadas à aprendizagem significativa.

Objetivo geral do C.C.S.C é incentivar e oportunizar aos discentes a iniciação científica desde os primeiros anos do ensino fundamental, e assim contribuir com o acesso ao conhecimento científico de forma ativa e crítica, estabelecendo relações com o seu cotidiano. Sendo assim, o clube buscou desenvolver a interação entre a escola e a comunidade, sendo que, além da construção de conhecimentos científicos, também foi estimulada a versatilidade e a criatividade das ideias para soluções de problemas do cotidiano.

As atividades relacionam saberes científicos aos saberes populares e valorizando a identidade camponesa, levando em consideração a realidade da comunidade escolar, contemplando, assim, os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos de gênero, geração e etnia. As reuniões do C.C.S.C acontecem semanalmente as quintas-feiras, no turno da manhã, para investigar e fazer novas descobertas sobre os mais diversos temas do mundo das ciências.

As temáticas são discutidas mensalmente pelo coletivo educador da escola no momento do planejamento coletivo. Este é um momento de debate, reflexão, estudo e conhecimento. A Escola Rui Barbosa trabalha por trimestre e a cada trimestre é pensado e discutido um tema gerador, a partir da realidade dos educandos, sempre considerando os saberes da comunidade e contemplando o seu território. Após a escolha do tema é elaborado um cronograma flexível de atividades.

As atividades pedagógicas desenvolvidas encontram-se na perspectiva Freiriana, pois Freire (1987) conceitua “tema gerador” como ponto de partida para trabalhar dentro da realidade da comunidade, considerando a cultura, anseios, saberes e as angústias daquele povo. O C.C.S.C usa uma “linguagem para facilitar nossa leitura de mundo” (CHASSOT, 2006, P. 37).

Segundo Delizoicov (2007), “os clubes de ciências são espaços de divulgação científica e cultural e não podem estar desvinculados do processo de ensino-aprendizagem, mas devem fazer parte dele de forma planejada, sistemática e articulada”. Os assuntos pertinentes ao CCSC partem da sua realidade, do conhecimento prévio dos educandos. Segundo (Moreira, 1980), “a função do conhecimento prévio é a de servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber”. As atividades do CCSC estudam ações naturais ao redor, onde o pátio das famílias e da escola passam a ser um laboratório prático para nossas inquietações e curiosidades, o entorno é a extensão da sala de aula. Esse método exhibe uma educação baseada na teoria da aprendizagem significativa. “Se tivéssemos que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio diríamos que o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe, descubra isso e baseie-se nisso seus ensinamentos” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 137).

A cada ano o C.C.S.C. modifica-se e modifica modestamente a forma de ensinar como sugere (Pozo, 2009), “as formas de aprender e ensinar são uma parte da cultura que todos devemos aprender e sofrem modificações com a própria evolução da educação e dos conhecimentos que devem ser ensinados. ”

4 TRABALHO: “FEITO POR MUITAS MÃOS”

As primeiras atividades realizadas pelo Clube de Ciências Saberes do Campo foram (re) conhecer a comunidade e a sua realidade, com o objetivo de explorar o intrigante mundo da ciência a partir das vivências dos educandos e educadoras com a comunidade escolar. Para essa primeira atividade os educadores estavam com algumas inquietações como: Quais os saberes envolvidos? Quais são os espaços educativos? Como a escola pode/deve aproveitar/explorar esses saberes? Essas inquietações, durante as visitas à comunidade, tinham como interesse buscar uma identidade própria, sobre aquela comunidade e assim construir um Clube de Ciências que tivesse sentido dentro da proposta de Educação do/no Campo, que valoriza o seu território e os saberes daquele povo.

Depois da caminhada na comunidade escolar, iniciou-se o mapeamento da região e dos possíveis conteúdos encontrados nesse território para definir as atividades a serem trabalhadas no Clube. Os educandos apontaram, assim como diversificados tipos de produção agrícola, alguns problemas estruturais e ambientais e toda beleza da comunidade. Para Fernandes e Molina (apud MOLINA E JESUS, 2004), o território é algo a mais, é uma vantagem dos cidadãos do campo. Viver e trabalhar na terra e tirar da terra seu sustento requer conhecimentos que são embasados nas experiências cotidianas e na escola. Como instrumento avaliativo usamos a construção de maquetes para representar a comunidade as suas casas.

Entre outras atividades desenvolvidas no C.C.S.C, o ciclo de vida das borboletas também foi objeto de estudo nas aulas do Clube. Após o estudo do processo de metamorfose das borboletas, cada turma ficou responsável por montar e apresentar as fases do ciclo na porta da sua sala. A primeira porta foi montada pelo Pré I e II, nela eles representaram os ovinhos das borboletas e suas primeiras larvas. Dessa forma, foram montadas as outras três portas conforme o ciclo de vida das borboletas.

Outra atividade referente ao aprendizado construído no clube de ciências foi a criação da horta da comunidade. A princípio, recebemos algumas negativas, mas a família da aluna Raiani aceitou a proposta e nos acolheu com alegria e carinho. Importante ressaltar que após essa ação, surgiam, todos os dias, novas perguntas por parte dos educandos e esse foi o momento no qual a educação científica foi efetivada por meio de pesquisa no computador, livros e revistas Ciências Hoje, e conhecimentos populares por parte das famílias.

Após essas atividades, foi elaborado um cronograma de atividades que passou a ser o novo eixo temático da escola e utilizado no C.C.S.C no ano de 2017. O cronograma versa sobre: **o que é meio ambiente?** Conversa e discussão sobre o tema, utilizando vídeos; **quais os ambientes que eu frequento diariamente?** Conversa e desenhos desses lugares, e escrita individual sobre o que precisa mudar; **cuidar do ambiente também é cuidar da nossa saúde.** Os diferentes grupos de alimentos, construção de cartazes, sal temperado, bolo integral com casaca de banana; **construção da horta na casa da colega.** Fazer uma hortinha com temperos e chás na casa da aluna Raiane, Maria e Adrian; **água do Planeta.** Aula expositiva a quantidade de água no planeta e quanto dela estão disponíveis para consumo; **de onde vem a água que chega na minha casa e escola?** Questionário com as famílias, a diferença de como a água chega na casa de quem mora no campo e como ela chega na casa das professoras que moram na cidade; **para onde vai a água que usamos em casa?** Questionamentos com os

alunos, levantamento de hipóteses, questionário com as famílias, a diferença das casas do campo para as casas da cidade; **saneamento básico o que é isso?** Hipóteses dos alunos, relato da realidade deles, explanação sobre o que é saneamento básico, a diferença do campo para cidade; **passeio na Vilinha para observar a sanga relatada pelos alunos, quantas sangas são.** Visitamos a casa de alguns alunos e conversamos com as famílias, os alunos mostraram a sanga e relataram de onde ela vem e para onde ela vai; **mapeamento da Vilinha.** Construção de desenho para mapear por onde passa a Sanga, onde começa a poluição da mesma; **qual a diferença da patente tradicional para o banheiro Bason?** Relato dos alunos como funciona a patente em suas casas, através de cartazes e relatos, explicação do banheiro Bason; **conhecendo o banheiro Bason na propriedade do Seu Olímpio e Dona Zilda no Assentamento Itapuí.** Palestra com o Seu Olímpio sobre a construção e funcionamento do banheiro Bason; o **que é sustentabilidade e equilíbrio?** Aprendemos sobre os equilíbrios energético, térmico, econômico e ecológico e sobre as atitudes que devemos adotar para preservação do meio e da espécie; **recursos naturais renováveis e não renováveis:** quais são esses recursos e onde encontramos eles no nosso dia-a-dia?; **Lobo games perguntas e respostas:** quiz de perguntas e respostas com diferentes jogos de tabuleiro, só joga se acertar as perguntas relacionadas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto; **ação social com as mulheres da comunidade:** laboral palestre com agente de saúde e valorização da mulher, informações sobre preventivo, corte de cabelo e embelezamento de unhas e confraternização entre as mães e professoras; **verbas para recursos da construção do banheiro:** com madeiras e construtoras do Município; **pesquisa com as famílias:** quais atitudes você e sua família aderiram no dia-a-dia para cuidar do bem estar de seus familiares e do meio ambiente em que você vive?

Com esse projeto, “Cuidando e preservando a comunidade”, criado dentro do C.C.S.C, os alunos ganharam o primeiro lugar na Feira Multidisciplinar do Município de Nova Santa Rita/RS e em 2017, foram indicados a MOSTRAEC JUNIOR.

Uma das atividades que mais se destacou dentro desse projeto foi o banheiro Bason, que iria substituir as patentes ainda utilizadas pelos moradores da Vilinha. O Bason é um banheiro que não precisa ter água, é um sanitário seco que transforma os dejetos humanos em adubo orgânico devido a ação de bactérias e microrganismos, que transformam esses dejetos em adubo orgânico e está livre de patogênicos, podendo ser despejado em qualquer lugar da natureza sem perigo de contaminar o solo e a água.

Os educandos que residem na Vilinha ficaram empolgados com a ideia de ter um banheiro Bason na sua casa, uma criança de 7 anos chegou em casa e desenhou esse banheiro para mãe, a mesma foi até a escola para se informar sobre o mesmo. O coletivo educador da Escola Rui Barbosa sonha em poder construir um banheiro Bason na Vilinha para esses alunos e que todas as comunidades sem saneamento básico tenham uma Bason em sua casa. A professora coordenadora do C.C.S.C Andressa L M Rodrigues conseguiu algumas doações de materiais para a construção desse banheiro, mas não foi o suficiente pois também precisamos de mão de obra para construção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a educação do campo e buscando aprimorar o que se tem de maior riqueza neste ambiente, foi que a escola Rui Barbosa se dedicou à educação em ciências como seu carro chefe para aprendizagem dos seus educandos, onde, segundo Blaszkó, Ujii e Carletto (2014, p. 152), descrevem que: “O ensino de ciências aborda conteúdos articulados com a realidade, com o meio ambiente, com o desenvolvimento do ser humano, com as transformações tecnológicas, dentre outros temas”. A reflexão e a ação sobre o meio natural, físico e social possibilitam que a criança desde a primeira infância possa observar, manusear, explorar, investigar e construir conhecimentos científicos. No caso da escola do Campo que será estudada neste trabalho, aproveita os conhecimentos dos educandos que são baseados nos saberes do campo, nos conhecimentos que cada um trás da sua realidade, e acaba se adequando ao que diz (CHASSOT, 2016) “as vivências dos estudantes devem ser contempladas nas práticas escolares, valorizando os conhecimentos passados ao longo das gerações, sendo esses saberes populares ou saberes primevos”. Se aliarmos esses conhecimentos prévios e acrescentarmos aos saberes que a escola oferece, formaremos educandos pesquisadores, críticos, conscientes da sua realidade e ainda incentivaremos a curiosidade científica.

Visando objetivos da educação do/no campo com a intenção de exercitar o convívio com as atividades do meio em que nossos educandos vivem, conhecer esse meio e valorizá-lo, sair do sistema de memorização de conteúdo e passar para uma aprendizagem realmente significativa foi que a EMEF Rui Barbosa implantou, em 2016, um Clube de Ciências (Clube de Ciências Saberes do Campo) que tem objetivos adequados a ciências da natureza que se fundem perfeitamente com os fundamentos da Educação do/no Campo. Para FASOLO e MORAES

(1988) apud MANCUSO et.al (1996) “(...) os clubes constituem-se (...) de uma estratégia de melhoria do Ensino de Ciências, em redutos de ação e combate contra um sistema de ensino ineficiente e domesticador”.

Sendo assim finalizo esse relato dizendo que o Clube de Ciências Saberes do Campo é o projeto carro chefe da E.M.E.F. Rui Barbosa, a partir desse projeto está sendo refeito a reformulação do currículo, foi implementado uma cooperativa escola a COOPERB e o mais importante de tudo para que esse trabalho continue dando certo a união de toda equipe da escola, ou melhor toda a família Rui Barbosa. Dessa forma Escola deve ser um espaço de reflexão e construção de saberes para a compreensão de uma nova sociedade. Portanto, a ideia de criar no espaço escolar um Clube de Ciências vai ao encontro de uma prática reflexiva, investigadora e questionadora de novos conhecimentos. Nesse contexto, o C.C.S.C. da E.M.E.F Rui Barbosa é um ambiente em que os alunos desenvolvem atividades extracurriculares, com ênfase no estudo das ciências e estudos científicos, essas atividades vão além de uma mera lista de conteúdos e da tradicional sala de aula, esses conteúdos serão levados para vida de cada educando e suas famílias assim também para as nossas vidas como educadoras.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. SILVA, Débora A. S. M. VAROTTO, Michele. **Ensinando ciências na Educação Infantil**. 1 ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. BEHRENS, M. A.

BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIE, Nájela Tavares; CARLETTO, Márcia Regina. **Ensino de ciências na primeira infância: aspectos a considerar e elementos para a ação pedagógica**. In: UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. Educação, infância e formação: vicissitudes e que fazeres. Curitiba: CRV, 2014, p. 151-168.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Lei Federal nº. 5.764, de 16 de dezembro de 1971. Define a política nacional do cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências.

CALDART, R. S. **Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo**, projeto UnB/Itterra, no XIV ENDIPE, POA, 29 de abril de 2008.

CHASSOT, atticco. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação.** 7^a edição. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2016.

DELIZOICOV, Demétrio. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 46^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, TAVARES, Dirce Encarnacion e GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica.** Papirus. Campinas – São Paulo. 2015.

FUMAGALLI, L. **O Ensino das ciências naturais no nível da educação formal: argumentos a seu favor.** In: WEISSMANN, H.(org.) **Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MANCUSO, Ronaldo, LIMA, Valderéz Marina do Rosário, BANDEIRA, Vera Alfama, **Clubes de Ciências: criação, funcionamento, dinamização.** Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996. 365p.

MOREIRA, M.A. e SOUSA, C.M.S.G. **“Organizadores prévios como recursos instrumentais.”** Melhorias do Ensino, nº 7. Porto Alegre, PADES/UFRGS, 1980.

RODRIGUES, A.L.M.; Grellt, C.M.; PEREIRA, J.R. **Projeto Clube de Ciências Saberes do Campo.** EMEF Rui Barbosa, Nova Santa Rita. Abril, 2016.

POZO, J.I; CRESPO, M.A.G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROBAINA, J.V. Projeto de extensão. Porto Alegre, UFRGS, 2016.

MOLINA, Mônica. C. **Cultivando princípios, conceitos e práticas. Presença. Pedagógica.** Belo Horizonte, v.155, n.88, p.30-36, jul/ago. 2009.

CLUB OF SCIENCES LEARNING OF THE FIELD, AN EXPERIENCE REPORT OF A NEW KNOWLEDGE PRACTICE

Abstract: *The creation of the Science Club enables the interactive development between school and community, where in addition to the construction of scientific knowledge, versatility, creativity and ideas for problem solving, thus creating important intellectual and behavioral competencies for the construction of citizenship. “The Club of Science: Learning of the field” started its activities at the end of may of the year 2016, taking a walk through the community to explore and get to know the environment around the school. The Science Club aims to encourage and provide students with the opportunity for scientific initiation from the early years of elementary education, and thus contribute to the access to scientific knowledge of active and critical way, establishing relationships with their reality and daily life. At the activities of the Science Club are carried out every Thursday, during the morning, and the themes worked on are based on the needs and interests of students and may be related to classes. The issues developed in the Club are part of the quarterly planning and evaluation of students in the formative aspects, with integration between classes, educators and community.*

Keywords: *Science Club, Rural Education, Science.*