



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA– PPGEHIS**

RONAIR JUSTINO DE FARIA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:
UM ESTUDO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL**

ARAGUAÍNA-TO

2018

RONAIR JUSTINO DE FARIA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:
UM ESTUDO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ProfHistória, Núcleo da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Dr. Vasni de Almeida.

ARAGUAÍNA-TO

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- F224e Faria, Ronair Justino de.
O ensino de História no contexto da pedagogia da alternância: um estudo da Escola Família Agrícola de Porto Nacional. / Ronair Justino de Faria. – Araguaína, TO, 2018.
134 f.
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2018.
Orientador: Vasni de Almeida
1. Ensino de História. 2. Aprendizagem Histórica. 3. Cotidiano Escolar. 4. Pedagogia da Alternância. I. Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RONAIR JUSTINO DE FARIA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:
UM ESTUDO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Dr. Vasni de Almeida.

Data de Aprovação 28 / 08 / 2018

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Vasni, de Almeida – UFT (Orientador)



Prof. Dr. Dagmar Manieri – UFT (Membro Interno)



Prof. Dr. Luís Reznik – UERJ (Membro Externo)

Aos meus pais, Olibencio e Maria Madalena, por
compreender minhas ausências;

Aos meus irmãos pelo apoio e companheirismo
em tudo o que faço.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Vasni de Almeida pelas orientações objetivas, empenho e confiança demonstrada em todo o processo de pesquisa, fica aqui o meu respeito, gratidão e minha admiração;

Aos amigos que nunca se intimidam pelas ideias, no qual afino minhas raízes e muito me auxiliam na pavimentação do meu solo político e cultural: Luciano da Fonseca, Cícero da Silva, Miguel Pereira, Orlando Sales, Lázaro Teles, Elistênia Fonseca, Eonilson Lima, Adelma Ferreira, Lucilei Martins e Leni Feitosa;

Aos amigos que mostram que o amor e carinhos não são sentimentos gastos e pelo incentivo grandioso na caminhada: Ademilson Ribeiro, Manoel Alves, Aloizio Carvalho, Emília Ruth, José Sergio, Welton Guido, Keliange Mamedes, Vanilda Campos e Eliane Miranda;

Aos professores(as) do ProfHistória por partilharem suas experiências de pesquisa e ensino, e contribuindo para as escolhas teóricas e metodológicas desse trabalho;

A todos os colegas do Mestrado em Ensino de História, em especial Bruno Thiago, Antônio Guanakuy e João Paulo que se fizeram daqueles irmãos nascidos em outra família;

A todos os monitores da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, que demonstram no dia a dia por meio do ensino, o verdadeiro espírito de solidariedade para com os trabalhadores do campo;

Aos educandos da Escola Família Agrícola de Porto Nacional que muito me ensinaram, proporcionando-me com suas convivências um retorno às minhas origens;

“Somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos. Sem a memória não existimos, sem responsabilidade talvez não mereçamos existir”. (José Saramago)

RESUMO

Este trabalho busca estudar o ensino de História e sua metodologia no âmbito das práticas educativas da Escola Família Agrícola de Porto Nacional - EFAPN, que possui como metodologia a Pedagogia da Alternância, a fim de constituir-se como material de referência para a reflexão e construção de uma nova prática de ensino em História voltada para alunos do campo. Tem por objetivo geral verificar como a disciplina de História é trabalhada pelos professores/monitores em sala de aula, e se os materiais didáticos e as metodologias utilizadas aproximam a História da realidade camponesa do educando. Para isso, analisou-se o ensino de História e os materiais didáticos utilizados no interior da Pedagogia da Alternância, descrevendo os conteúdos e a metodologia da disciplina, no sentido de demonstrar os seus limites e os desafios na prática de ensino da EFAPN. Esta pesquisa está amparada em fontes documentais (PPP, Planos de Formação, Planos de Aprendizagem), em fontes bibliográficas, em artigos de revistas, sites e nos registros em caderno de campo realizados a partir do acompanhamento vivenciado em regime de internato na sessão-escola junto à turma do nono ano do Ensino fundamental. Aplicaram-se também questionários aos educandos e ao professor de História, buscando verificar os conteúdos, materiais didáticos, bem como a prática de ensino e seus significados para os educandos, observando sua coerência com uma proposta de Educação do Campo. A pesquisa demonstrou que o ensino de História somado aos instrumentos pedagógicos da alternância vem contribuindo para o educando compreender a sua realidade, mas ainda possui alguns desafios e limites a serem superados.

Palavras-chave: Ensino de História. Aprendizagem Histórica. Cotidiano Escolar. Cultura Escolar. Educação do Campo. Pedagogia da Alternância.

ABSTRACT

This work seeks to study the teaching of history and its methodology within the framework of the educational practices of the Family Agricultural School of Porto Nacional - EFAPN, which features as methodology the Pedagogy of Alternation, in order to constitute itself as reference material for the reflection and construction of a new teaching practice in History turned to students in the field. It has as general objective to verify how the discipline of History is worked by teachers/leaders in the classroom, and if the learning materials and methodologies used approach History of the reality of the peasant learner. For this, we analyzed the History teaching and the teaching materials used in the interior of the Pedagogy of Alternation, describing the contents and methodology of the discipline, in order to demonstrate their limits and challenges in the teaching practice of the EFAPN. This research is based on documentary sources (PPP, Training Plans, Learning Plans), in bibliographic sources, in journal articles, Web sites and in the records in field notebook made from experienced monitoring in boarding schools in session-school by the class of the ninth year of elementary school. Questionnaires also were applied with students and the History Teacher, seeking to check the contents, teaching materials, as well as the practice of teaching and their meanings for learners, observing their coherence with a proposal from the Field Education. The research demonstrated that the teaching of History together with the pedagogical instruments of the alternation has contributed to the learner to understand its reality, but still has some challenges and limitations to be overcome.

Keywords: Teaching History. History Learning. Everyday Life At School. School Culture. Field education. Pedagogy of alternation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Município de residência dos educandos pesquisados	75
Tabela 2	Motivação para estudar na EFAPN	77
Tabela 3	O significado da História para o educando na EFAPN	82
Tabela 4	Importância da História ensinada na EFAPN para o educando	83
Tabela 5	Pesquisa da realidade do educando no processo de ensino-aprendizagem	84
Tabela 6	Abordagem da realidade camponesa dos educandos na disciplina de História	85
Tabela 7	A importância do Plano de Estudo desenvolvido na EFAPN para os alunos	85
Tabela 8	Os temas do Plano de Estudo desenvolvidos na disciplina de História	86
Tabela 9	Materiais mais utilizados nas aulas de História	88
Tabela 10	Sobre os motivos da utilização do livro didático	88
Tabela 11	Relação entre a História ensinada na EFAPN e a História vivida.	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIMFR – Associação Internacional das *Maisons Familiares Rurales*
CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR – Casa Familiar Rural
COMSAÚDE – Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação
EFA – Escola Família Agrícola
EFABIP – Escola Família Agrícola do Bico do Papagaio Padre Josimo
EFAPN – Escola Família Agrícola de Porto Nacional
EFAZD – Escola Família Agrícola Zé de Deus
FAO – *Food and Agriculture Organization of the United Nations*
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFREO – *Maison Familiares Rurales d'Education e Orientation*
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PE – Plano de Estudo
PPP – Projeto Político-Pedagógico
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação do Tocantins
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA: CULTURA, TRANSFORMAÇÃO E COMPROMISSO SOCIAL	22
1.1	Sobre ensino de História nas duas primeiras décadas do século XXI	24
1.2	Disciplinas escolares e cultura escolar	31
1.3	O ensino na escola como transformação: a reflexão sobre a ação e compromisso social	36
2	EDUCAÇÃO DO CAMPO, ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	41
2.1	Debates teóricos sobre a educação do campo	41
2.2	A origem da Escola Família Agrícola e a Pedagogia da Alternância na Europa	45
2.3	A implantação das EFA's no Brasil	48
2.4	A implantação das EFAs no Estado do Tocantins	53
2.4.1	EFA Zé de Deus	55
2.4.2	EFA do Bico do Papagaio Padre Josimo	57
2.4.3	EFA José Porfírio de Souza	58
2.4.4	EFA de Porto Nacional	59
2.5	A metodologia da Pedagogia da Alternância	61
2.6	Instrumentos pedagógicos e autonomia na EFAPN	63
3	O COTIDIANO DA EFAPN, O PÚBLICO ATENDIDO E O ENSINO DE HISTÓRIA	68
3.1	A estrutura para o ensino	68
3.2	A rotina do Internato	70
3.3	Formação e atuação dos professores/monitores	72
3.4	O envolvimento das famílias	74
3.5	Dados socioeconômicos dos alunos	75
3.6	A organização e estruturação curricular do Ensino Fundamental	78
3.7	O ensino de História na EFAPN	79
3.7.1	O livro didático utilizado	79
3.7.2	O questionário aplicado ao professor/monitor	80

3.7.3	O aprendizado em História na EFAPN	81
	CONSIDERAÇÕES FINAIS, INTERVENÇÃO E PROPOSTAS	91
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
	APÊNDICE	108
	ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

Na busca de estender a discussão do saber histórico que ocorre fora das salas de aulas localizadas nas áreas urbanas é que pesquisamos a Escola Família Agrícola de Porto Nacional (EFAPN), no município de Porto Nacional. Essa escola tem o seu fazer pedagógico organizado na perspectiva educacional que não desvaloriza o mundo e o trabalho de quem mora no campo. Uma escola que, a partir da sua proposta pedagógica, busca oferecer um ensino contextualizado, no qual o espaço escolar torna-se um espaço de ensino ajustado à realidade das famílias do campo e uma instituição colaboradora do desenvolvimento do meio em que os educandos estão inseridos.

A EFAPN, com uma pedagogia educacional diferenciada, surgiu com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da região, formando os filhos e filhas de trabalhadores rurais e fomentando discussões acerca das suas realidades. Nesse sentido, constitui-se como espaço de aprendizagem significativa, pois essa ocorre por meio da compreensão de conceitos, vivência de atitudes, desenvolvimento de habilidades e capacidades das pessoas do campo, tendo em vista a oferecer um fazer educativo que articula a sensibilização, a reflexão, a análise, a síntese e o compromisso com a ação.

O interesse em pesquisar o ensino de História na EFAPN é fruto da minha origem camponesa e de observações da minha experiência profissional de professor de Escolas Públicas urbanas no Estado do Tocantins, onde atuei, e mais recente em escolas no Estado do Pará. Também pela minha vivência acadêmica na graduação, que proporcionou um outro olhar sobre a minha história e a história do outro.

A escolha pela pesquisa envolvendo a EFAPN foi influenciada pelo fato de essa escola oferecer uma proposta de educação diferenciada sobre o campo, o que me foi negado no início da minha trajetória educacional. Filho de trabalhador rural, dos 7 aos 12 anos de idade estudei em escolas de comunidades rurais, em salas multiseriadas e após a conclusão da 4ª série do Ensino Fundamental (hoje 5º ano), fui levado com meus irmãos para a cidade com o objetivo de continuar os estudos, uma vez que naquela localidade rural do município de Colinas do Tocantins não possuía escolas com as séries seguintes. Na condição de filho de trabalhadores rurais, não visualizava nos currículos dessas escolas um tratamento pedagógico e conceitual que refletisse sobre os trabalhadores do campo, o que sempre me inquietava.

Além do mais, em minha experiência de professor no ensino público estadual, ministrando a disciplina de História em escolas urbanas, deparei-me com a realidade de alunos provenientes de assentamentos rurais, pequenas propriedades e fazendas, que viajavam

diariamente, em média de 20 a 40 km de ônibus para estudarem com uma proposta de ensino que não respondia às necessidades de quem mora no campo. Enquanto professor, acompanhando o dia a dia dos alunos, fui percebendo o processo de desagregação gradual que ocorria do educando para com suas famílias e as propriedades no campo.

Nos primeiros meses do ano letivo, eles faziam o percurso cidade e suas propriedades rurais passando por inúmeras dificuldades, como atrasos frequentes em relação aos horários de entrada na escola, faltas, devido a indisponibilidade de transporte, ocasionada por quebra do veículo, falta de combustível e outros empecilhos que envolvem o transporte diário.

Apesar do interesse que a grande maioria desses alunos demonstrava na participação nas aulas, o cansaço das viagens era nítido em seus rostos e nas ações que praticavam na escola. Após os primeiros meses de aulas, muitos deles já começavam a mudar sua rotina. Muitos passavam a ficar em casa de colegas para participar de atividades da escola no contra turno. Outros mudavam para a cidade, ou com toda a família ou residindo com parentes ou amigos. Quase sempre, esses alunos acabavam procurando emprego para garantir a subsistência na cidade.

Quanto às suas participações nas atividades em grupos em sala de aula, notava-se que havia uma certa timidez na realização das tarefas, o que revelava, ao meu ver, um sentimento de não pertencimento aquele espaço. A adaptação seria uma necessidade. As diferenças, nem sempre aceitas pelos alunos do campo, eram perceptíveis ainda no jeito de vestir e no comportamento, o que os fazia buscar adotar posturas urbanas. A incorporação a novos hábitos e valores, acabava sendo uma necessidade de ajustamento àquela realidade urbana que se impunha na continuação dos estudos.

O ensino desenvolvido nas escolas que atuei como professor, dessa forma, era totalmente voltado para quem vive nas cidades: as festas na escola, as brincadeiras, as comemorações, entre outros. A legislação que normatiza o ensino tinha coerência apenas para aqueles do meio urbano, sendo inadequada para quem morava no campo.

Na graduação, no Curso de Licenciatura em História¹, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína, nas visitas a assentamentos rurais, observei escolas onde os alunos tinham aulas em condições precárias. Assim, o aprendizado em História e a minha trajetória educacional me motivaram a refletir sobre a educação ofertada aos alunos do campo, na tentativa de perceber qual História seria ministrada nessas escolas.

¹ Nesse período, tive a oportunidade de iniciar as primeiras reflexões sobre a educação presente no campo, com o Trabalho de Conclusão de Curso sobre a Escola Família Agrícola Zé de Deus em Colinas do Tocantins.

Aliar a minha formação acadêmica em História e a educação do campo, pesquisando uma proposta de educação construída para atender a realidade do educando, possibilitou-me discutir as políticas públicas de educação para o campo e a verificar a contribuição do ensino de História na desnaturalização do descaso para com a educação nas escolas rurais. Entendemos que a precariedade que envolve a educação no campo não pode ser naturalizada, tal como ocorre em várias localidades dos estados do Tocantins e do Pará. Antes, deve ser vista como multiplicadora da desigualdade social. O tratamento que as escolas rurais recebem faz parte de um esquecimento histórico imposto à população camponesa, ou relegada em segundo plano, como tem ocorrido no Brasil. As políticas de ensino precisam ver o campo e seus sujeitos como produtores de cultura e desenvolvimento a partir de suas realidades. Ao estudar as didáticas da escola agrícola de Porto Nacional, pretendemos indicar que o ensino destinado às pessoas do campo pode ser de qualidade. Essa pesquisa pretende contribuir com as discussões acerca de uma educação apropriada aos sujeitos do campo, revelando seu potencial pedagógico, seu alcance e limites.

Outra motivação para pesquisar uma escola voltada para a realidade do aluno camponês foi a de compreender qual o papel da disciplina História na formação desse aprendiz. Assim, tomamos como fio condutor do estudo explicitar em que medida a disciplina História tem propiciado um conhecimento condizente com a realidade de jovens oriundos de famílias camponesas. Nossa suspeita inicial era a de que o ensino de História reservado aos alunos da EFAPN, apesar da pedagogia inovadora da escola, ainda se ocupava muito de outros sujeitos, de outros espaços, de outros tempos. Essa suspeita ocorreu porque, ao percorrer os princípios da Pedagogia da Alternância² que regem as escolas famílias agrícolas, pouco encontramos sobre o papel diferenciado da disciplina de História nessa metodologia. Assim, depreendemos que as discussões sobre o ensino de História, a problematização de conteúdos, das metodologias e o seu potencial para a construção do conhecimento dos educandos no campo, ainda que não negligenciados, ficavam sombreados em relação a outros saberes propiciados pela escola.

Pretendemos, com essa pesquisa, contribuir para ampliar o debate sobre o ensino de História na educação do campo e, especificamente, no âmbito da Pedagogia da Alternância, ampliando as discussões em uma metodologia por si mesma inovadora para o ensino básico. Por fim, acreditamos que a relevância desse estudo reside na possibilidade de trazer para universidade um debate sobre propostas alternativas para os trabalhadores do campo, no

² Criada na França no início do século XX, essa Pedagogia tem como finalidade de proporcionar uma educação afinada com a realidade dos alunos. Discorremos sobre essa pedagogia no primeiro capítulo desta dissertação.

sentido de elucidar, por meio do ensino de História, a memória da população camponesa, permitindo reflexões sobre seu meio e suas identidades.

A EFAPN tem como princípio educacional a participação efetiva e constante das famílias dos alunos, dos monitores, dos alunos e da associação de pais, com vista a alcançar o pleno desenvolvimento do conhecimento dos estudantes. Presente no município de Porto Nacional desde 1994, ano de sua criação, vem até os dias atuais atendendo os filhos e filhas de trabalhadores do campo. A escola articula, na sua proposta metodológica, teoria e prática, ou seja, alternância de estudos, ora na EFAPN, ora na comunidade junto à família.

Dado que uma de nossas propostas na pesquisa foi a de compreender como a disciplina de História é trabalhada pelos monitores/professores em sala de aula, bem como analisar os materiais didáticos e sua metodologia para aliar a relação ensino e realidade de quem vive e mora no campo, guiamo-nos pelo conceito de cultura escolar, que nas compreensões de Julia (2001) e de Chervel (1990), privilegia os estudos escolares intramuros, com as práticas produzidas no interior da escola influenciando o conhecimento ali ofertado. Esse conceito permite verificar as práticas legitimadoras da escola como instituição que valoriza o que produzem professores e alunos em seu interior. Buscamos refletir sobre a EFAPN como espaço onde os saberes são socialmente reconhecidos, cujos objetivos educacionais estão relacionados à inculcação de condutas e voltados para a formação cidadã dos educandos (JULIA, 2001).

É por meio da ideia de cultura escolar que percebemos que a escola possui uma relativa autonomia em seu fazer pedagógico prático. Para Bittencourt (2004a, p. 39), a instituição escolar está imersa em “uma lógica particular e específica da qual participam vários agentes internos e externos”. Chervel (1990, p. 184) afirma que a Escola é uma instituição que sofre influências dos fatores externos, formando uma “cultura que adentra, adapta e transforma a cultura da sociedade que a permeia”.

Procuramos ainda compreender a História ensinada na EFAPN com o auxílio de considerações acerca da trajetória do ensino de História no Brasil, uma área de conhecimento que tem como referência a construção do diálogo entre presente e o passado, bem como sobre as mudanças de concepções a respeito dos saberes históricos escolares. A trajetória do ensino de História no Brasil, desde a sua criação, no século XIX, foi e continua sendo fonte de inúmeros debates quanto à sua função, seus conteúdos, metodologias etc. Bittencourt (1992) ressalta que, de início, os conteúdos ensinados na disciplina de História era a História da Europa e só a partir da segunda metade do século XIX é que a História nacional começa a ser incorporada nos programas curriculares, seja no ensino elementar, seja no secundário.

Já no Período Republicano, a disciplina ganha importância, pois os representantes do Estado tinham na mesma a responsabilidade de formar o cidadão e legitimar a República que acabara de ser proclamada. A partir de 1931, os programas utilizados na escola passaram a cumprir um papel legitimador, criando heróis nacionais e marcos históricos da História pátria (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Na década de 1980 vão se desencadear inúmeros debates acerca do ensino de História no Brasil. Várias pesquisas questionaram as abordagens, os temas, os conteúdos do currículo, as metodologias e a qualidade do seu ensino. As pesquisas e debates suscitados buscavam um repensar do ensino de História bem diferente daquele que foi originado ainda no século XIX, buscando possibilitar ao aluno se ver sujeito na construção da História (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Mudanças significativas ocorreram no ensino de História no Brasil a partir dos anos de 1990, quando, vai haver uma renovação no ensino de História com a incorporação de novas concepções historiográficas e abordagens que melhor responda as demandas da sociedade no contexto que se ensina. (SILVA; FONSECA, 2010).

Em decorrência da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, em 1998 foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, para o ensino fundamental e médio, cujo objetivo seria o de ser referência para os conteúdos e metodologias de ensino para todo o ensino brasileiro. No que tange o ensino de História, a proposta contida nos PCNs é a de superar o ensino de História tradicional em bases cronológicas, propondo uma organização curricular em eixos temáticos. No entanto, desde a sua origem, os PCNs foram criticados por professores universitários acerca das diferentes visões de História neles contidos, que embaralhavam conceitos, táticas e estratégias. Foi necessária, então, uma série de orientações governamentais acerca dos conteúdos e metodologias a serem adotadas (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

De 2015 a 2017, principalmente com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, inúmeras discussões apontam para um ensino de História que venha responder as demandas do tempo presente, a partir da intervenção proativa do sujeito que conhece e interpreta a sua realidade de acordo com suas referências de vida. Diante da necessidade de enfrentar as dificuldades que surgem no cotidiano do ensino de História é imperativo procurar meios para uma aprendizagem em História significativa, seja na forma de abordagem, seja na metodologia ou nos conteúdos.

Esses debates estão presentes nas análises que empreendemos sobre o ensino de História na EFAPN, já que essa escola expressa os princípios educacionais contidos na

LDBEN e nos PCNs, buscando oferecer uma alternativa de educação destinada aos trabalhadores rurais com uma pedagogia capaz de possibilitar a formação integral dos alunos e sua permanência na região (CALVÓ, 2002). Sendo uma escola voltada às pessoas que vivem no/do campo, tem por finalidade o desenvolvimento de atividades educacionais, auxiliando a comunidade na construção de projetos de vida que dão sentido à ação para a permanência do jovem e das famílias no campo, buscando soluções locais para suas necessidades.

Consideramos relevante um estudo sobre a educação do aluno camponês e sobre o ensino de História e sua metodologia no âmbito das práticas educativas da EFAPN, dada a possibilidade de explicitar outras formas de educar e de ensinar História, apresentando suas abordagens teóricas e metodológicas, as fontes e os materiais didáticos. A análise desse *corpus* documental pode se constituir como um material que auxilie a construção de uma nova prática de ensino em História, seja no campo ou na cidade.

Indicamos como objetivo geral da pesquisa verificar como a disciplina de História é trabalhada pelos monitores³ em sala de aula, e se os materiais didáticos e as metodologias utilizadas aproximam a História da realidade agrária do educando. Para isso, fez-se necessário analisar a proposta pedagógica da EFAPN, no que se refere ao ensino de História e aos materiais didáticos utilizados. Buscamos também investigar e descrever os conteúdos e a metodologia da disciplina de História presente no Plano de Formação e, por último, demonstrar os limites e os desafios do ensino de História e sua metodologia na prática de ensino da referida EFA.

A pesquisa desenvolvida está amparada em fontes documentais e bibliográficas. Realizamos pesquisas em livros, revistas e sites, mais especificamente sobre o conceito de cultura escolar, ensino de História enquanto disciplina e sobre a Pedagogia da Alternância. Na busca de ampliar o conhecimento sobre a escola, realizamos visitas à EFAPN para conhecimento dos sujeitos da pesquisa e coleta de documentos, tais como: Projeto Político-Pedagógico (PPP); Plano de Formação e Plano de Aprendizagem. As visitas foram pontos de partida para a compreensão do ensino de História da escola e para a análise documental sobre a EFA e sua metodologia. A partir deles contextualizamos as práticas formativas.

³ O monitor, na Pedagogia da Alternância, possui uma identidade e atuação diferenciada em relação aos demais professores. Esses possuem uma atuação bem mais extensa, desenvolvendo tarefas e funções no acompanhamento dos alunos, seja nas atividades escolares, no meio socioeducativo, seja no meio sócio familiar-profissional, em suas comunidades, contemplando assim a filosofia da proposta pedagógica da alternância tendo como referência a proposta de orientação Humanista e Personalista de *Emmanuel Mounier* (GIMONET, 1999; SILVA, 2004).

Realizamos também três semanas de acompanhamento da sessão-escola⁴ da turma do ensino fundamental em regime de internato⁵, para conhecimento do trabalho diário na EFAPN, na busca de familiaridade com o *lócus* da pesquisa, observando a proposta pedagógica e as atividades desenvolvidas por monitores e educandos. As observações desse acompanhamento foram registradas em caderno de campo. A vivência semanal em regime de internato possibilitou realizar inúmeras observações do cotidiano da EFAPN, tais como levantamentos dos materiais didáticos de História utilizados pelo monitor para sua prática de ensino em sala de aula. Nesse tempo, verificamos ainda a coerência entre as práticas de professores e alunos e a proposta de educação do campo, importante na construção do conhecimento histórico.

No período de 17 a 22 de setembro de 2017, durante nossa visita de observação, aplicamos questionários aos alunos e monitor da turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A partir dos questionamentos ao professor de História da escola e das respostas dos alunos aos questionários, elaboramos tabelas, com as quais analisamos a interatividade social da escola e o aprendizado histórico ocorrido com a metodologia de ensino adotada.

A dissertação está estruturada da seguinte forma. No primeiro capítulo discorremos sobre o conceito de disciplinas escolares e de cultura escolar, abordando a sua utilização na compreensão da estrutura administrativa, pedagógica e o seu ensino desenvolvido no interior de uma instituição escolar. Traçamos também a História do Ensino de História no Brasil e refletimos sobre o seu desenvolvimento na contemporaneidade.

No segundo capítulo, realizamos breves discussões sobre a Educação do Campo no Brasil. Refletimos e contextualizamos a origem do modelo de Escola Família Agrícola, na França, no Brasil e no Estado do Tocantins, enfatizando a História e desenvolvimento da Pedagogia da Alternância como proposta educativa apropriada aos jovens do campo.

No terceiro capítulo caracterizamos a prática formativa da EFAPN, através de análise do PPP, do Plano de Formação, da Estrutura Curricular do Ensino Fundamental e abordamos a disciplina de História na sua especificidade: conteúdos, materiais didáticos e prática de ensino, através dos instrumentos utilizados na pesquisa. Nesse capítulo inserimos as análises realizadas a partir dos questionários aplicados aos alunos e ao professor de História.

Nas Considerações finais relacionamos os conceitos gerais da pesquisa aos conhecimentos permitidos pela documentação levantada. Apresentamos ainda o relato de

⁴ O tempo em que o aluno passa na escola.

⁵ A vivência do internato semanal na EFAPN para o desenvolvimento da pesquisa ocorreu nos seguintes períodos: Agosto: 07 a 12/08/2017; 21 a 24/08/2017; e Setembro: 17 a 22/09/2017.

intervenção que fizemos na escola após a finalização da pesquisa, momento em que dialogamos com monitores/professores e gestor da escola sobre os resultados da mesma, momento em que também apresentamos um projeto que pode ser útil para aprendizagem histórica na especificidade de uma escola família agrícola.

1 O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA: CULTURA, TRANSFORMAÇÃO E COMPROMISSO SOCIAL

Compreendemos que o ensino e aprendizado em História que ocorre na Escola Família Agrícola de Porto Nacional, TO, é parte de um processo histórico e cultural mais amplo. Ele tem sua especificidade, pois se trata de uma escola que atende filhos de famílias camponesas, porém não pode ser analisado aquém do contexto da educação escolar brasileira e, mais especificamente, do que ocorre no campo do ensino de História. Em razão disso, é importante lembrar as mudanças pelas quais tem passado o ensino de História no Brasil - de sua configuração no século XIX até a contemporaneidade. No Período Colonial, a História ensinada ainda não tinha autonomia e o que se aprendia na área, nos colégios jesuítas, passava pelo compêndio organizado pelo professor de Humanidades do Colégio Jesuítico da Bahia, Antônio Maria Bonucci (1651-1728), uma mescla de conteúdos da História sacra e profana⁶.

A disciplina de História foi constituída oficialmente, no Brasil, partir de 1838, com a publicação do Regulamento do Colégio de D. Pedro. Tendo como referência o pensamento positivista, a partir da historiografia produzida na Europa, inicialmente as aulas de História eram destinadas às últimas séries do ginásio com um número pequeno de aulas. O objetivo da História ensinada no Pedro II seria o de forjar uma identidade nacional para o país recém-independente, assumindo o modelo curricular europeu e produzindo uma História que dava ênfase aos acontecimentos políticos, com datas importantes e aos grandes personagens que se queria enaltecer junto à História do país (SCHMIDT, 2012).

Na Primeira República, segundo Gontijo (2006), a História ensinada nas escolas tinha como intuito despertar no indivíduo o interesse de atuar na sociedade, identificando-se com o projeto de nação pensado pelos republicanos. Uma História homogênea que valorizava a luta e defesa do território nacional, os feitos dos grandes homens da pátria, agora identificados como heróis republicanos. Foi um período em que havia pouca disponibilidade de documentos como referência e também os profissionais que empreendiam pesquisas, a escrita e o ensino da História nacional, não eram historiadores de formação, mas sim ocupantes de cargos públicos que exerciam serviços burocráticos e também profissionais de diversas áreas como bacharéis em direito, médicos, engenheiros e literatos que manuseavam documentos e se dedicavam a História da nação (GONTIJO, 2006).

⁶ Para mais detalhes ver Ruckstadter e Ruckstadter (2010).

As mudanças processadas no governo Vargas (1930-1945) foram transformando o ensino de História, com a busca constante de uniformização dos conteúdos e identificando-os com o nacionalismo varguista. A disciplina seguia como instrumento de reprodução dos valores preconizados pelo Estado, um ensino centralizado e seguindo a mesma disposição de conteúdos estabelecidos pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). A História Geral e do Brasil foram organizadas no sentido de apontar para o progresso e civilização, de forma linear e cronológica. A História a ser ensinada em sala de aula teria o seu início com a História de Portugal, país colonizador, passava pelos grandes descobrimentos, até incluir o Brasil no processo civilizatório (ABUD, 1998).

Segundo Schmidt (2012), nas décadas de 1960 e 1970, o ensino de História passou novamente por mudanças. Os militares, com Lei 5.692/71, transformaram as disciplinas História e Geografia numa única disciplina: os Estudos Sociais, a serem ensinados nas escolas de primeiro grau. O ensino de História foi mais uma vez limitado, passando a coibir reflexão sobre o que estava ocorrendo no Brasil e aniquilando as propostas e a formação de um pensamento mais autônomo.

A década de 1980 foi bastante representativa no que se refere aos debates e discussões no âmbito político e também educacional. Sobre o ensino de História, cresceram as publicações apresentando reflexões quanto aos temas, abordagens, conteúdos, metodologias e finalidades do ensino de História, tornando o conhecimento histórico objeto de debates envolvendo a questão da democracia. Com o processo de redemocratização, iniciaram-se as estruturações curriculares em vários estados. As mudanças de concepção de ensino de História traziam em seu bojo discussões acerca da aproximação do educando de sua realidade, o que tornaria a História mais envolvente em sala de aula. A formação para a cidadania passou a ter mais centralidade no ensino em sala de aula (SCHMIDT, 2012).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação, nº 9394, publicada em 1996, estabeleceu uma nova base curricular comum a todos os estados e as diretrizes serviriam de parâmetros para a organização curricular. As propostas dos PCNs para o ensino de História, de 1998, romperam com a forma tradicional de ensinar, passando da forma cronológica e linear para a incorporação de eixos temáticos, utilizando-se outras metodologias como orientações para o trabalho com imagens, músicas, fotografias, documentos escritos e outros aportes. Com a História temática buscava-se valorizar as visões plurais e críticas, com novas produções da História voltadas para o cotidiano dos alunos⁷ (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

⁷ Sobre as mudanças contidas na BNCC, não nos ateremos a ela, pois ainda estão em análise para a publicação definitiva.

1.1 Sobre ensino de História nas duas primeiras décadas do século XXI

O desafio que se apresenta ao ensino de História nas duas primeiras décadas do século XXI é o de educar em uma sociedade que tem valorizado, em demasia, o presentismo, como denominou Hobsbawn (1995), e também a partir do que Bauman (2001) chamou de sociedade líquida. Uma realidade ancorada, de forma apaixonada, no tempo presente, pode levar a uma desincompatibilização do passado ao não refletir sobre a perspectiva de vida futura, desprezando a conscientização histórica.

Segundo Hobsbawn (1995), a valorização do presentismo ou do imediatismo da vida, e da informação fácil pode fazer com que o ensino e a reflexão sejam elementos de pouca relevância. A influência cada vez maior da mídia na consciência das pessoas, a avalanche de informação acaba por confundir o educando, levando-o a pensar que a informação é suficiente. A escola, como espaço de reflexão, acaba sendo deixada de lado.

Diante desse quadro, o desafio é despertar para a busca de sentido histórico da realidade, onde o objetivo é consolidar a escola, não como o único local acessível para o alcance do conhecimento sistematizado, mas como o espaço privilegiado de reflexão e comprometimento com a causa da sociedade nos mais variados aspectos, buscando sempre a ressignificação do ensinar.

De acordo com Schmidt e Cainelli (2009), a História como disciplina auxilia na busca da conscientização e no desvelar através dos conteúdos e reflexões as contradições do mundo contemporâneo, sendo vista como instrumento de compreensão e atuação no mundo, devendo possibilitar ao aluno refletir sobre o que ouve e vê, e não apenas repetir informações, o que não contribui para elevar o nível de consciência crítica e autonomia do mesmo. Segundo as autoras, o ensino de História que leva o aluno a conhecer as mais variadas fontes históricas de vários países, mas não incentiva, não constrói no aluno o desejo de conhecer a sua própria realidade, a sua História, não contribui para a formação da sua consciência histórica, pois o ensino de História que não preza pela sua identidade, está condenado ao fracasso enquanto disciplina importante para os alunos. É importante demarcar que de nada adianta ensinar aos alunos fatos históricos se não ensiná-los a pensar historicamente, dotar de sentido histórico os fatos passados que estão estudando. O que percebemos, muitas vezes, é que estamos reproduzindo em sala de aula meros repetidores e não pensadores. Em plena era do avanço tecnológico, do conhecimento, da democratização e da informação, continuamos a repetir informações, muito mais do que produzindo conhecimentos novos (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Bittencourt (2004b) nos lembra que a compreensão histórica nos auxilia a pensar as pessoas não de forma individual, mas como humanidade, deixando de lado a ideia de pertença a apenas um grupo social, seja nacional, cultural ou religioso, o que muitas vezes tem levado a sociedade a um acirramento da intolerância e do preconceito entre as pessoas. Enquanto historiadores, professores de História, para a autora, devemos exercer sempre a autocrítica a nossos preconceitos, entendendo-nos como o ser humano que interpreta fragmentos da realidade, sem perseguir o estatuto de verdade. Um fato histórico pode haver inúmeras interpretações. Sendo assim, pode-se assinalar que uma disciplina que só ocupa os alunos com milhões de dados, fatos históricos e eventos, não estabelecendo sentido para os mesmos, não os conectando com a vida dos educandos, não contribui de forma significativa para o papel de educar para a sociedade. Cabe ainda ressaltar que se deve educar o aluno para ser protagonista da sua História, pois, uma vez que o ensino fracassa, no seu objetivo, o aluno torna-se um indivíduo conformado, não exercendo a crítica e muitas vezes posicionando-se como vítima das mazelas sociais que o afrontam diariamente. Buscar o protagonismo do sujeito através da História deve ser o papel do professor no processo de ensino, bem como auxiliar o aluno na construção da identidade e consciência crítica (BITTENCOURT, 2004b).

Na trilha de Abud (2005), podemos afirmar que um professor jamais deve se vangloriar de ter, em sala de aula, alunos quietos, pois para se formar pessoas críticas e reflexivas, há que se pensar em alunos que buscam a liberdade, fazendo o tempo todo sua leitura de mundo, desprezando a servidão cotidiana e a passividade submissa e alienante, que encarcera o potencial intelectual dos mesmos. Para a autora, na busca da formação do conhecimento histórico é importante observar que o processo de aprendizagem em História traz em seu bojo a compreensão da realidade histórica, aprendizado esse compreendido como objeto de reflexão e não estudando a mesma como uma mera disciplina para o alcance de uma realização profissional. Deve-se, sempre, buscar no amparo das fontes o desenvolvimento da criatividade histórica, exercendo a arte do questionamento, da crítica, libertando a imaginação histórica, própria de quem busca uma reflexão. Ainda segundo Abud (2005), o aprendizado histórico decorre de uma articulação mais ampla onde a História ensinada nas escolas, a mídia, a prática cotidiana, elementos importantes para a constituição desse aprendizado com o objetivo de levar o aluno a uma compreensão de uma conjuntura que o mesmo está imerso. A autora nos lembra que “parece claro que os meios de comunicação, como a televisão e o cinema deram uma importante contribuição para que os alunos elaborassem suas concepções de História e de tempo histórico” (ABUD, 2005, p. 26).

Contudo, não dá para simplificar o processo de construção do conhecimento histórico, pois ele não acontece somente na Escola, há uma complexidade de fatores relevantes para sua construção e reconstrução, abrindo diversas perspectivas que implicam um repensar contínuo do presente que a todo momento descortinam. É importante observar que a escola é o *locus* privilegiado para reconhecer a complexidade do processo histórico, onde com base em fatos, eventos e teorias, os alunos exercem a crítica fundamentada, tornando-os inteligíveis quanto à apreensão de processos históricos, por meio do compromisso de reflexão, não fantasiando a realidade, mas interpretando-a a partir de sua vivência cotidiana. Conforme Abud (2005, p. 28),

[...] é nas escolas que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar, porque o ambiente escolar é privilegiado para que os alunos aprendam maneiras de pensar sobre o passado que deverão ajudá-los a se orientar no tempo, relacionando o passado, o presente e o futuro com suas vivências como seres temporais. As representações históricas que os alunos constroem emergem de determinados processos da vida humana prática que interagem com o conhecimento escolar.

À medida que o ensino de História, com sua função educativa, vai se formulando a partir de situações vividas no cotidiano, englobando os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e religiosos, é que vai ganhando sentido. O ensino de História ganha em vitalidade quando permite aos alunos a capacidade de analisar e comparar diversas realidades, percebendo as semelhanças, as diferenças no interior de um grupo ou sociedade, nos seus respectivos tempos e espaços.

De acordo com Abud (2005), a construção do conhecimento é um desafio cotidiano no seio da escola, onde exige uma base precisa de orientação na sua construção, tendo em vista a necessidade de mediar o conhecimento científico, produzido a partir das pesquisas acadêmicas e a realidade onde a mesma está sendo ensinada, sem cair no lugar possível dos julgamentos anacrônicos e também das simplificações, que ao invés de aproximar, distancia os alunos da História. Assim, o ensino de História deve fornecer as bases que possibilitem a construção de uma postura crítica, que permitam aos sujeitos inquirir a sua realidade, despertando-os para a análise histórica, construindo argumentos para a interpretação e explicação da realidade. Esse ensino permite ampliar cada vez mais sua capacidade de refletir com suas referências, despertando-os para o interesse da História dos tempos passados construindo uma estreita relação com a realidade presente. Uma postura mais crítica diante do ensino de História tem sido notada nas duas primeiras décadas do século XXI. Ao menos no discurso oficial, buscou-se questionar a História acentuada em bases linear e cronológica,

introduzindo novos conceitos e categorias que auxiliam na compreensão da História e na aproximação desta com o cotidiano dos alunos.

Nesse sentido, os PCNs, de 1998, procuraram orientar os currículos e propostas pedagógicas para a superação desse ensino linear e cronológico de bases políticas que induziam os conteúdos e conceitos destoarem da realidade do aprendiz. O ensino por eixos temáticos aproximaria ensino do cotidiano dos alunos, com a pretensão de romper a linearidade que marcava a disciplina ministrada em sala de aula.

Todavia, as boas intenções dos PCNs esbarraram nas propostas dos livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) e assumidos nas escolas desde então, que continuam tendo por base a História cronológica amparada no *quadripartite francês* (ABUD, 2005). Segundo Abud, são pouquíssimas as obras elaboradas pelo viés temático, metodologia preferencial dos PCNs. Isso nos leva a compreender que a construção do conhecimento histórico no interior da escola exige mais que normas e leis, pois essa passa pela afirmação de uma cultura escolar enquanto espaço produtor de conhecimento e revelador de posições nem sempre visíveis às pesquisas que se fazem sobre a escola.

Voltar o olhar para os meandros da escola nos faz sempre lembrar das orientações de Freire (2005). Para esse autor, o ensino deve estar atento à compreensão da realidade sócio histórica do educando, não impondo formas de pensar e agir. Para esse educador, é função do ensino propiciar o desenvolvimento de um sujeito que conhece e respeita as diferenças para com o outro, agindo em prol da educação do outro. O agir consciente e reflexivo é uma forma de educar, mesmo que não havendo o intuito ou a consciência do ato de estar se educando. O exemplo é uma forma de educar, pode-se ver isso a partir do diálogo (FREIRE, 2005).

O despertar da consciência histórica⁸ em sala de aula é uma necessidade nesse dinâmico mundo das interações sociais, necessitando sempre de um melhor entendimento de si e da realidade dinâmica que o cerca. É de se afirmar, portanto, que o ensino de História tem papel preponderante, na ampliação da esfera do conhecimento.

O crescimento do educando é percebido quando este compreende o ambiente que o cerca, tornando-se sujeito ativo do mesmo, desenvolvendo o respeito, a admiração e a solidariedade com os demais que partilham da caminhada educativa, onde passa a desenvolver-se em prol do outro, compreendendo-o como parte integrante importante para sua caminhada.

⁸ Quando nos referimos à consciência histórica temos em mente a definição de Rusen, quando afirma ser “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2010, p. 57).

De acordo com Rüsen (2010), a atividade educativa deve ser compreendida por todos como importante matéria de interesse e significação, estabelecendo o respeito recíproco, inspirando um ambiente propício ao ensino, onde o educando consciente do seu papel enquanto sujeito ativo se coloca em condições de oferecer algo ao grupo social que pertence e que atua. Esse disponibilizar deve ser consciente e nunca imposto ou em troca de algo. Deve-se fazer por identificação para com a sociedade histórica, com vista à projeção social humana, onde se estabelece uma sociedade norteada pelas conquistas éticas e culturais, tão cara a sociedade atual que tem predominado o interesse pelo individualismo em detrimento do coletivo. Eis a estrutura basilar da História enquanto proposta de ensino.

As autoras e autores que se debruçam sobre o ensino de História na contemporaneidade convergem ao afirmar que esse ensino deve ser desenvolvido com o intuito de romper com o tradicional, sempre buscando elaborar novos materiais, possibilitando novas reflexões acerca da realidade dinâmica, incluindo temas que ressaltem a sua importância histórica para ser abordada e aprofundada na busca do entendimento da sociedade e os processos de mudanças que “emergem” na mesma no decorrer do tempo. Uma postura mais crítica diante do ensino de História tem sido notada nas duas primeiras décadas do século XXI. Ao menos no discurso oficial, buscou-se questionar a História acentuada em bases linear e cronológica, introduzindo novos conceitos e categorias que auxiliam na compreensão da História e na aproximação desta com o cotidiano dos alunos.

Outro debate que cercou o ensino de História nas duas primeiras décadas do século XXI é o que leva em consideração o currículo selecionado como parte do contexto social no qual está inserida a escola. O saber escolar incorpora uma posição clara em relação ao conhecimento do contexto social onde se ensina, de quem ensina e de quem aprende, observando o nexo de relações entre eles, tendo em vista propiciar o avanço na aprendizagem e construindo sentido com o objetivo “de fazer incorporar ao *habitus*” (FORQUIM, 1992, p. 34, apud MONTEIRO, 2003, p. 13).

A seleção dos conteúdos a serem ensinados em uma escola é sempre fruto de inúmeros debates acerca da sua finalidade mais específica, uma vez que a escola está envolvida nas exigências políticas e culturais, sempre ajustada a um projeto do Estado. Nesse sentido, Monteiro afirma que a seleção “resulta, por sua vez, de lutas e negociações políticas envolvendo legitimações ou contestações de poderes na sociedade em geral, no campo acadêmico e/ou sócio profissional, ou no contexto educacional mais específico” (MONTEIRO, 2003, p. 16).

Para Monteiro, o ensino que ocorre a partir do conteúdo selecionado deve levar em consideração o conhecimento e a referência de quem induz a mediação, no caso, os professores e também os alunos, razão ímpar de toda a discussão e processo educativo. A finalidade da seleção deve ter como objetivo a construção de uma sociedade melhor, em uma perspectiva ética e igualitária. Desta forma, a formação do sujeito é o elemento fundamental para a formação de valores caros a uma determinada sociedade. Sobre a formação de valores no contexto educativo, Monteiro (2003, p. 18) afirma que

Os valores são transmitidos não apenas através dos métodos de ensino (que podem induzir a passividade ou a posturas ativas e críticas), mas também através dos conteúdos selecionados para serem ensinados. Eles estão presentes em forma de “filigrana” nos conteúdos escolares e revelam as escolhas éticas de uma sociedade.

Os saberes necessários para o ensino de História passam pelo crivo de escolhas e valores de quem seleciona esses saberes e, dessa forma, os conteúdos trazem consigo uma carga ideológica e uma determinada visão de mundo. Por isso os embates envolvendo o que ensinar são resultados da correlação de forças sociais.

A seleção de conteúdos e as disputas que a circunda passa pelo conhecimento da disciplina que ministra, do projeto que desenvolve ou de todo o sistema escolar. Conhecendo os conteúdos e suas finalidades, os professores e alunos podem contribuir com um ambiente de aprendizagem socialmente responsável e valorizado. É Chervel (1990) quem destaca a importância de se conhecer o ambiente escolar para se escolher os conteúdos a serem selecionados, pois o

[...] sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui e que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 184).

Monteiro nos alerta, ao tratar do papel duplo do sistema escolar, ser importante observar a responsabilidade na seleção e organização do conteúdo histórico a ser ensinado, “pois o trabalho do historiador implica a exigência de traduzir na linguagem de hoje, o significado passado de palavras e, através delas, das realidades expressas” (MONTEIRO, 2003, p. 26).

Para Schmidt e Cainelli (2009), a responsabilidade com o sistema escolar e o zelo com a disciplina que ministra deve ser parte integrante de quem se propõe a fazer parte de um projeto educativo. Assim, o historiador/professor, dotado de zelo pela discussão histórica a ser

empreendida, incube-se na responsabilidade de trazer para os conteúdos atuais termos e conceitos de tempos passados, o que o mesmo poderá optar pela simplificação ou reducionismo, ou estabelecer um diálogo ético de forma a compartilhar uma visão mais próxima da realidade estudada (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Bittencourt (2004a) ressalta que o compromisso com a formação intelectual, com todo o sistema educacional e também com a disciplina que desenvolve em sala de aula, deve ser parte constante de discussões no interior da escola e das seleções que ali se verifica. Segundo a autora, professor/historiador não deve se descuidar da sua formação, pois este é concebido como o sujeito facilitador da aprendizagem em História, aquele que incentiva os alunos a uma compreensão do específico e também do todo, da realidade que o cerca, refletindo, rememorando o passado a partir de critérios selecionados (BITTENCOURT, 2004a).

O saber ensinado é sempre fruto de escolhas, de referências teóricas e vivências dos professores, levando-se em consideração, ainda, o contexto de onde ocorre o ensino. Para Monteiro (2003, p. 26), “Este saber a ensinar vai sendo transformado em saber ensinado a partir de decisões tomadas pelos professores que escolhem alternativas que julgam mais apropriadas para o seu ensino”.

Ainda de acordo com Monteiro, é importante que o professor se utilize de mecanismos que venham a transformar o conteúdo selecionado, colocando-o a serviço da compreensão da realidade. Todos os procedimentos selecionados, adotados e reconhecidos dentro de um ambiente escolar devem propiciar o reconhecimento por parte do aluno de situações existentes dentro do seu contexto vivencial cotidiano. A disciplina de História deve permitir ao aluno a apropriação de sua realidade de forma ampla. Assim, o aluno e o meio em que está inserido deve ser a referência para o professor realizar as suas escolhas teóricas e metodológicas de abordagem. Não deve o professor ficar refém de teorias como um fim em si mesmo, sem uma perspectiva de transformação.

Para Monteiro (2003) é importante que o aluno construa novos significados e sentido histórico para a vida social, vendo o mundo e as transformações a sua maneira e se desenvolvendo enquanto sujeito histórico. Para isso, faz-se necessário envolver a aprendizagem do aluno a partir de conteúdos selecionados que envolvam conceitos que contribuam para distinguir aproximações e distanciamentos nos diferentes períodos históricos. Sobre a importância de trabalhar os conceitos, Monteiro (2003, p. 29) afirma que:

[...] conceitos são referências que não determinam que a apropriação dos alunos será aquela esperada pelo professor. Essa construção é realizada num espaço onde existe liberdade para que as leituras e intervenções dos diferentes alunos possam se efetivar, inclusive, aprofundar as análises e ampliar os significados.

Ensinar História é possibilitar aos alunos contato com épocas históricas distantes da que vivem, e esse contato deve ser a partir de um compromisso em contextualizar sem simplificar, de levar o aluno a realizar uma leitura do período sem o risco de implicações reducionistas e homogeneizantes que em muito prejudica qualquer compreensão do período ou tema histórico que se estuda.

É também não menos importante afirmar que, para que haja um ensino que promova o desenvolvimento histórico intelectual do aluno levando-o a adequada compreensão das interações sociais e das mudanças que se apresentam na sociedade, é importante que haja articulação permanente entre teoria e prática, onde a reflexão está fundamentada na ação, tornando assim todos os seus atos no presente mais significativos. Importante afirmar ainda que, quando se fala da necessidade de teoria que fundamenta um processo de ensino, é bom observar que não é qualquer teoria, mas aquela que condiz ou que envolva a realidade que se estuda.

O ensino e o aprendizado em História da EFAPN é analisado, dessa maneira, a partir da conexão dessa disciplina no contexto da cultura que se desenvolve no espaço escolar. Sendo assim, apontaremos a seguir um conjunto de considerações que entendemos ser importantes para a compreensão das formas de aprender e ensinar em um espaço específico, o que nos leva a estabelecer reflexões sobre os saberes disciplinares e a cultura escolar.

1.2 Disciplinas escolares e cultura escolar

O saber histórico construído no contexto da cultura escolar é de suma importância para uma prática social fundamentada em elementos do passado, que dotados de História, a partir do presente possa conduzir os alunos a identificar interesses e contradições no presente que estão vivenciando. A História vai possibilitar a construção do diálogo presente para com o passado, levando a mudanças de concepções acerca do já sabido, interagindo e reflexionando na obtenção de novos caminhos que melhor orientar o seu fazer presente.

É oportuno salientar que quando se trata de compreender a cultura escolar de forma ampla, deve-se ter em mente a discussão sobre o que está sendo ensinado nas escolas em termos de conteúdos, metodologias e de debates sobre a responsabilidade da formação na sociedade. Uma reflexão mais crítica e atual acontece no interior da escola ou em razão do seu projeto educativo, com a finalidade explícita do caminho a percorrer e o lugar a alcançar, permitindo um melhor entendimento e aprendizagem por parte dos sujeitos escolares.

Sobre as disciplinas escolares, Chervel (1990) ressalta a importância da consolidação desse campo de estudo, de sua constituição e das mais variadas fontes que os historiadores possam utilizar para suas pesquisas. Chervel traz à luz o conceito de disciplina, situando-o historicamente, mostrando que na sua origem o termo disciplina possuía relação com aspectos referente à vigilância e repressão às más condutas. De variados significados presentes nos séculos XVIII e XIX, o termo disciplina como conhecemos surge a partir do início do século XX, onde conforme o autor, “passa a significar matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual” (CHERVEL, 1990, 179). Pode-se perceber que este ganha uma conotação referente ao ensino e à escola, responsável pela transmissão de um conjunto de saberes de determinado período.

Cada escola possui uma especificidade dentro do seu contexto, produzindo uma cultura específica que lhe confere legitimidade na construção de uma cultura escolar. Para Chervel (1990) toda a disciplina é constituída para uma finalidade educativa no interior da escola, onde através do conjunto de conteúdo, busca cumprir com o objetivo de ensinar, necessário a cada período e época na sociedade. Assim, “as disciplinas são esses modos de transmissão de cultura que se dirigem aos alunos” (CHERVEL, 1990, 186).

Para Chervel conhecer a História das disciplinas é se interessar por uma parte da História que merece uma discussão, sendo necessário situar o interesse de sua legitimação juntamente com os componentes da cultura escolar. Vale ainda ressaltar que o estudo mostra que a escola integra princípios de uma prática que resulta em propiciar mudanças na sociedade, sendo esta uma das mais importantes finalidades da escola e o saber que a mesma desenvolve.

Refletir sobre a História das disciplinas presentes na escola articulada aos demais elementos que a compõem torna-se fundamental, levando-se em consideração o papel significativo que esta desempenha no ambiente escolar. Para Bittencourt (2004a, p. 47) “a disciplina escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive”.

Compreender a cultura escolar e a História das disciplinas é proporcionar aos educadores uma reflexão sobre o que é desenvolvido no interior da escola, a cultura que se produz em seu interior, as abordagens que se fazem a partir destas disciplinas escolares, o que nos permite problematizar sobre o significado da escola e do ensino nos tempos atuais. A cultura escolar cumpre também a tarefa de demonstrar que o trabalho do historiador pode ser efetivado nesse campo de estudo, refletindo sobre sua realidade. A escola se constitui a partir

de demandas que surgem em determinadas épocas da sociedade e, de maneira ativa, constrói realidades e culturas das quais as disciplinas fazem parte.

No que tange a sua importância, pode-se afirmar que a disciplina só perde o seu sentido se a mesma não cumpre sua finalidade no interior da escola, sendo que a escola influencia na sociedade a partir da cultura que é produzida no seu interior. Para Bittencourt (2003, p. 9), “As disciplinas escolares fazem parte dos currículos e constituem saberes [...] que circulam no cotidiano das salas de aula”.

Tomar a escola como campo de estudo é analisá-la com suas características próprias, como um espaço que reflete a estrutura estabelecida em nossa sociedade, buscando fomentar numa visão mais ampla uma concepção dialética de educação, com desenvolvimento e realizações de projetos que venham a contemplar os anseios políticos e sociais de uma sociedade ou grupos. Assim, a escola é um espaço de construção de cidadania. Na perspectiva da escola como construção de uma pretensa cidadania, Candau (2008) a concebe como “um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagem, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo o processo educativo” (CANDAU, 2008, p. 15).

Uma das possibilidades de uma pesquisa que leve em consideração a cultura escolar é ressaltar a importância das fontes produzidas, seja no interior da escola, seja no seu exterior, e também em sua razão. As fontes documentais escolares podem ser as mais variadas, como atas de reuniões, livros de registros, diários de classe, planos de ensino, projetos político-pedagógicos, documentos formais de orientação, livros didáticos, resoluções e demais documentos enviados por outras instituições. Também importante ressaltar a contribuição dos sujeitos escolares da pesquisa como: professores, alunos, coordenadores e outros agentes que participam do cotidiano escolar.

Os pesquisadores da História da educação têm-se utilizado do conceito de cultura escolar nas pesquisas sobre instituições educativas, o que é visto como positivo à medida que ampliou seu campo de estudos e estabeleceu-se um diálogo com as mais variadas fontes produzidas no seu interior. Assim, a cultura escolar tem possibilitado compreender o que se passa no intramuros de uma escola, espaço do saber sistematizado, trazendo à luz o desdobramento de um processo educativo, suas especificidades na seleção e organização para a construção do conhecimento e as demais decisões que refletem sua finalidade educativa na sociedade.

É importante asseverar que ao estudarmos o ensino de História na Escola Família Agrícola de Porto Nacional - EFAPN, a partir do conceito de cultura escolar, estamos utilizando o termo para dar conta da complexidade organizacional e institucional de uma instituição educativa, que por seu lado, possui como finalidade, a partir de suas formulações pedagógicas, construir uma concepção de mundo a partir de uma postura reflexiva que se pretende ser contextualizada e dinâmica.

O que buscamos analisar e compreender, no espaço escolar, é a construção de uma sociedade que se constrói no seu interior, refletindo sobre os elementos teóricos, políticos e práticos presentes, abrindo espaço para os debates das contradições, desvelando sua identidade, não a mostrando como espaço hegemônico, mas específico dentro de um contexto social, forjando a crítica necessária ao seu avanço como projeto educativo.

Assim, ao analisarmos o ensino na perspectiva da cultura escolar, percebemos que este precisa ser visto dentro de um contexto sócio-político, cultural e religioso, tendo em vista um melhor entendimento da História que ocorre na escola. Julia (2001, p. 32), ao analisar historicamente a cultura escolar, ressalta que “a cultura é efetivamente uma cultura conforme e seria necessário definir, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível”.

Os estudos de Chervel (1990) e Julia (2001) buscam apresentar a escola e os elementos que a constituem, estabelecendo como uma teoria histórico-pedagógica importante para a compreensão do que, do como, do para que se ensina, contribuindo assim para o surgimento de diversos trabalhos de pesquisa que privilegiem o ensino, na construção de projetos e suscitar de ideias que venham mobilizar os sujeitos para essa perspectiva, contribuindo assim, com a tão desejada melhoria da educação.

Uma investigação no campo da cultura escolar não pode repetir o já sabido em termos acadêmicos sobre uma instituição educativa, continuando apenas a discorrer sobre o que já está estabelecido pelas Universidades e demais instituições - locais de discursos autorizados, sob o risco de permanecer apenas reproduzindo o que já está produzido para contemplar meras formalidades. Como a escola apresenta-se como singular na sua organização e no seu fazer prático e pedagógico, o seu cotidiano é um rico campo de estudo, onde se deve sempre vislumbrar o rompimento com o reprodutivismo que tem favorecido discursos irrealistas legitimadores de inúmeros projetos no campo político-governamental, que pouco tem operado significativas mudanças em nosso ensino.

Conforme Julia (2001, p.13), as pesquisas escolares devem ser capazes de abrir a “caixa preta da Escola”, o que possibilitaria avanços na compreensão do que se ensina, dos

seus fundamentos metodológicos, das categorias e dos conteúdos, que articulados a amplas bases teóricas, buscam explicar e compreender o processo de desenvolvimento da realidade presente.

A pesquisa na área da cultura escolar vem contribuindo para a ampliação de horizontes educacionais, o que nos permite ter um olhar diferente sobre a escola e sobre a realidade onde ela está inserida, tornando-se assim, para o estudioso e pesquisador da área da educação, um interessante desafio e aprendizado ao situar o ensino na contemporaneidade com os conflitos inerentes a um desenvolvimento social e dinâmico.

O desafio é perceber o caráter plural que se apresenta em uma instituição escolar, sendo necessário compreendê-la na sua complexidade e contradição para então analisar a sua prática socioeducativa. Segundo Candau (2008, p. 13), “a educação nas sociedades em que vivemos, complexas, contraditórias e desiguais, se realiza em diferentes âmbitos, instituições e práticas sociais”.

Para analisarmos a escola como um espaço dinâmico, complexo e próprio, onde se constitui uma prática voltada para transformações de uma sociedade, através do que se ensina, do conhecimento que se constitui no seu coletivo, temos em mente o conceito de cultura escolar que Julia define como:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, as finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional, os agentes que são obrigados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em obra os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores (JULIA, 2001, p. 10).

Nesse entendimento, pode-se observar que a escola é vista de forma mais ampla na sua acepção. Ela é motivadora de um ensino dinâmico e prático. Dinâmico por estar alinhado às questões contemporâneas de uma época, ao observar as mudanças que acontecem cotidianamente, que se traduzem em novas finalidades, e novos objetivos. Prático no sentido de inculcar condutas e comportamentos para viver em sociedade, tornando os alunos sujeitos para uma atuação de forma qualitativa na sua realidade.

Observa-se ainda que apesar das diversidades de fontes à disposição dos que se aventuram a estudar a escola em seu cotidiano, estas não são suficientes para o esgotamento de uma pesquisa, devido à complexidade que se apresenta. Pode-se dizer ainda que a sua disponibilidade pode variar de escola para escola, dependendo da estrutura do seu arquivo. No trabalho de pesquisa exige-se ao historiador levantar e dar importância às fontes existentes,

pois como afirma Julia em relação ao seu empenho, “O historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira” (JULIA, 2001, p. 17).

Para o uso de fontes presentes no interior da escola é necessário que o pesquisador/historiador interrogue-as com cautela, sendo necessário o confronto entre as diversas fontes, caracterizando um aprofundamento na sua análise, pois é sabido que muitas vezes o que é produzido em termos de orientações, mais especificamente vindas de fontes oficiais, nem sempre é seguido na sua inteireza, muitas vezes fica apenas demonstrado o desejo de implementação e não o que realmente foi de fato realizado.

Desta forma pode-se depreender que a simples descrição ou análises superficiais de fontes pode levar a sérios equívocos na pesquisa sobre o processo educativo. André Chervel, ao pesquisar os currículos escolares dos séculos XVIII e XIX, já nos alertava quanto ao cuidado com as fontes: “Não podemos, pois, nos basear unicamente nos textos oficiais, para descobrir as finalidades do ensino” (CHERVEL, 1990, p. 190).

1.3 O ensino na escola como transformação: a reflexão sobre a ação e compromisso social

Quando tratamos do ensino no contexto escolar, precisamos ter em mente que é importante discuti-lo a partir da prática, no seu desenvolvimento diário na escola, procurando desenvolver de forma clara seu processo e viabilidade na formação da sociedade brasileira. Ou seja, compreender o ensino na escola passa por compreendê-lo na especificidade da escola, mas também de forma mais ampla, inserindo-o em um contexto da sociedade capitalista no seu viés político (tomada de decisões) e econômico (exploração, dominação).

A pesquisa no âmbito da cultura escolar situa a escola em um contexto mais amplo, seja por sua importância, seja por sua abrangência no seio social. Segundo Gabriel (2008, p. 18), a escola “passa a ser vista não somente como local de instrução mas também como a arena cultural onde se confrontam as diferentes forças sociais, econômica, políticas e culturais em disputa pelo poder”.

Entendemos que uma proposta de ensino precisa ser vista no interior de suas contradições, de discussões que despertam a partir da sua prática. Dessa forma, é preciso desvelar os conteúdos e métodos, refletindo sobre eles a partir da relação nem sempre pacífica entre professor e aluno, do planejamento, da execução e sua finalidade, sempre atrelado ao trabalho pedagógico na escola com a estrutura de sociedade que se objetiva transformar. Reforça-se ainda que todo projeto de ensino enseja uma dose de complexidade, pois envolve a busca da transformação no seu papel refletido.

Refletir sobre a realidade é torná-la acessível e ampla, transformando o mundo em que se vive através do conhecimento. O que se ensina é importante que seja refletido a partir do seu caráter histórico, cultural e social. É preciso estar atento aos mais diversos valores forjados pelos indivíduos nas diferentes épocas e lugares, pois, sabe-se que os valores são construídos pelo indivíduo dentro do espaço e tempo que o mesmo está inserido. Quando se trata de propostas de ensino, é bom ressaltar que este não pode vir apartado da prática, ou seja, divorciado da realidade. É necessário criar condições práticas e eficazes para que os projetos se realizem manifestando o seu caráter educativo e transformador da realidade.

A História tem nos mostrado que a transformação da escola não é tarefa simples para nenhum grupo reduzido de pessoas. As mudanças que ocorrem de forma rápida na sociedade contemporânea, no mundo do trabalho, no campo tecnológico constituído de uma sociedade virtual onde os meios de comunicação e informação ganham preponderância, têm invadido o âmbito escolar, tornando-se mais um desafio para se efetivar uma aprendizagem satisfatória que serve a uma sociedade democrática.

Sabemos que as transformações a serem efetivadas nas escolas são inúmeras, exigindo um esforço coletivo de todos os sujeitos que a compõe (professores, alunos, pais e diretores), governos e sindicatos. Por isso, é preciso estar atento para as práticas culturais tradicionais e burocráticas que têm colaborado para o processo de exclusão social, restringindo uma escola que propicia aos educandos um desenvolvimento no campo da cultura, da ciência e tecnologia e humano. Eis o desafio da sociedade atual.

A implementação de políticas de ensino deve considerar os saberes e valores construídos dentro do espaço escolar, para então propor mudanças que compreendem os currículos. Os projetos educacionais, a organização do trabalho pedagógico e a aprendizagem de forma geral só serão efetivados a partir da democratização das discussões, incluindo todos da esfera educacional no debate responsável.

Uma proposta de ensino deve ser conduzida tendo como ponto de partida para sua realização um ensino que efetue mudanças no educando, operando mudanças em todos os envolvidos, pois sabemos que o ato de ensinar é um interpretar juntos, no qual professores e alunos buscam a problematização e socialização da realidade a partir de uma reflexão coletiva do ensinar e aprender. Para Monteiro (2007), quando se busca discutir sobre o saber escolar e suas possibilidades de transformação, é bom ressaltar que por muito tempo os conhecimentos científico e acadêmico nortearam o processo educacional, reduzindo o professor da educação básica a um mero transmissor desse conhecimento dentro do ambiente escolar e os alunos que auferissem aquele conhecimento, teriam ascensão social (MONTEIRO, 2007, p. 81).

Uma abordagem mais ampla e complexa permite afirmar que a forma de ensinar não pode se reduzir a instrumentos e técnicas, referendadas pela ciência, que não dá conta das transformações próprias de uma sociedade efervescente com configurações dinâmicas de uma sociedade. Partindo desta premissa, reconhece-se que a escola é um espaço amplo e significativo campo de pesquisa, que muito vem contribuindo para o conhecimento escolar e avanço do processo educativo.

Para Monteiro (2007, p. 82), toda essa primazia da ciência em relação ao conhecimento e seus métodos, que faria da escola instituição por excelência de divulgação científica, tem sido questionada ao ponto de não concebê-la como um conhecimento inquestionável. Quando questionada, a escola suscita inúmeras discussões que têm dado voz e autonomia aos professores e alunos, fazendo com que os mesmos ganhem importância dentro do contexto escolar. Monteiro nos alerta ainda que o aluno não pode ser visto como mero receptor da ciência produzida na universidade e da qual só tem que apreender, e o professor não pode ser aquele que transmite. Ambos são sujeitos ativos do processo educacional com suas vivências e referências que lhes permitem intervir no processo de ensino. O processo educativo deve evitar a lógica estreita da ciência apenas transmitida para possibilitar pesquisas e questionamentos que visam uma abordagem mais ampla do sistema educacional. Abordagens mais coladas às realidades escolares produzem sentido para um debate crescente na área da educação onde são incorporadas novas concepções, formulação de novos conceitos que permitem identificar teorias reducionistas que por muito tempo têm acometido a proposta educacional em nosso país (MONTEIRO, 2007).

A ação docente em História na sala de aula deve permitir a compreensão desse processo interno e externo à escola, pesquisando tudo o que compõe o âmbito escolar (estrutura curricular, física, pedagógica, professores e alunos) para então tecer considerações promissoras e específicas do contexto escolar.

Como vivemos em uma sociedade dinâmica, é um imperativo refletir e agir estabelecendo compromisso com as transformações. Refletindo sobre o ser social que somos, nunca apartado dos demais, pois vivemos em uma sociedade e temos que buscar o comprometimento com o social. Segundo Paulo Freire, pensar na melhoria do outro a partir dos nossos atos que deverão ser refletidos de acordo com os objetivos propostos. O ser humano pelo seu papel, seu compromisso, não pode existir sem a ação e reflexão, na e sobre a realidade que está inserido. A mudança de uma sociedade excludente, para uma sociedade que preza pela igualdade de condições e direitos, deve ser a proposição de uma educação libertadora. Paulo Freire enfatiza isto afirmando que a “Educação é essencialmente um ato de

conhecimento e de conscientização e que por si só não leva uma sociedade a se libertar da opressão” (FREIRE, 1983, p. 11).

Na perspectiva freiriana, o indivíduo que se propõe a ensinar precisa refletir sobre sua ação, uma condição intrínseca para estar no mundo. Esta reflexão possibilita ultrapassar os limites que o mundo os impõe. É preciso estar consciente de ser e de estar no mundo, de fazer parte da convivência social. É preciso que da sua ação produza significado capaz de promover profícuas transformações, pois não podemos negar o ser histórico que somos e assim estamos comprometidos com essa mudança (FREIRE, 1983).

O desenvolvimento de uma realidade histórica é compromisso do educador que cria e transforma essa realidade, porém o mesmo precisa atuar no sentido de não permitir a atrofia do pensar e do agir. Eis, o papel do educador. Pensar a partir do presente, da realidade concreta, visualizando uma sociedade onde os interesses de grupos, próprios de uma sociedade desigual, não venham a comprometer o processo de humanização, a atuação e sua responsabilidade histórica (FREIRE, 1983).

Assinala-se que qualquer que seja o ato educativo este precisa ser desenvolvido na direção do rompimento com uma sociedade desigual e excludente que definha a capacidade de luta daqueles que necessitam superar a situação de frustração social, que o indivíduo está imerso. A proposta do pensar é fazer com que o indivíduo tome a consciência da realidade e estabeleça diretrizes de ação.

É importante anotar que o enfrentamento da realidade concreta é necessário, sem fugas ou devaneios, por isso, o conhecimento é relevante, a conscientização é necessária para o engajamento. Assim como ressalta Freire (1983, p. 19), “Não pode existir neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso”.

Ao professor que não se engaja no ato de ensinar verdadeiramente, revelando assim uma pseudoneutralidade, se coloca como parte do processo de desumanização corrente, pertencendo a um grupo que prima por interesses individuais, revelando um descompromisso com a solidariedade necessária a quem (de quem) se propõe verdadeiramente a educar. “Antes de ser um profissional, o homem é homem e deve ser comprometido por si mesmo” (FREIRE, 1983, p. 19).

Assim, na prática educacional, há a necessidade de uma prática docente que possa interrogar suas práticas cotidianas na escola, trazendo-o para o engajamento educacional mais amplo, não ficando restrito a conteúdos e à sala de aula. O desafio que o campo educacional impõe hoje ao professor é que o mesmo se interesse em se apropriar de todo o sistema

educativo, pois com a visão do todo, o docente pode atuar qualitativamente no seu espaço, tendo em si o sentimento de pertença a um projeto educativo que inclui a sua parte na regra da mudança.

A valorização da sua atuação cotidiana é um dos passos importantes para que haja o engajamento em prol de transformações e alterações na escola, sensibilizando seus sujeitos para a necessidade de um repensar das abordagens teóricas e metodológicas daquilo que se ensina. Tais observações amparam as considerações que fizemos sobre a metodologia de ensino na EFAPN e os esforços desencadeados para se ensinar História no contexto da realidade do campo.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A educação do campo no Brasil ocorre, via de regra, em oposição a uma Educação Rural. A primeira é aquela que vem sendo pensada e construída a partir da vivência dos trabalhadores rurais, de suas formas de organização e movimentos sociais de apoio, e que assenta suas críticas ao modelo de educação homogeneizante que tem servido mais ao processo de exclusão que inclusão, frente à realidade social e econômica do campo. A segunda é a que tem a educação das populações rurais como legitimadora dos projetos capitalistas de produção agrícola. Neste capítulo, apresentamos alguns aspectos teóricos que envolvem as análises sobre a educação do campo, o histórico da criação e implantação das EFAs na Europa, no Brasil e no Estado do Tocantins, bem como a proposta pedagógica da alternância, que vem sendo aplicada nessa modalidade de ensino.

2.1 Debates teóricos sobre a educação do campo

Ao discutir educação do campo em sua especificidade, faz-se necessário realizar breve consideração acerca dos conceitos de campo e camponês, o que nos permitirá compreender a utilização destes no campo da educação.

O conceito de campo passou a ser utilizado a partir da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo⁹, debatido por Organizações Governamentais e Não Governamentais e Universidades que integravam a Conferência. Passou-se a considerar o campo como local plural, onde se encontra presente a população “quilombola, indígenas, agricultores familiares, ribeirinhos, sem-terra e outros que ocupam a terra e sobrevive dela” (FOERSTE, 2008, p. 76).

Conforme Kolling, Nery e Molina (1999), é importante também discutir o conceito de camponês, pois atualmente esse conceito histórico e político é tido como genérico, obliterando uma diversidade de sujeitos em diversas regiões. Seu significado pode ser visto de forma depreciativa, o que não condiz com a realidade de quem mora e trabalha no

⁹ Segundo Foerste (2008, 76), a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizado em 1998 na Cidade de Luziânia-Go, originou a partir do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária realizada em Julho de 1997 em Brasília pelo Movimento Sem Terra em parceria com a Universidade de Brasília - UNB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO.

campo, construindo valores e saberes a partir das relações estabelecidas com a terra e com a comunidade em que convive.

De acordo com Ghedini, Janata e Schwendler (2010), o camponês imprime sua especificidade à medida que estabelece fronteiras claras em relação aos ditames do processo de produção capitalista no campo. A diferença pode ser observada na forma como o mesmo produz, tendo a família como mão-de-obra prioritária e a produção voltada para o sustento, não objetivando lucro, e também no trato responsável para com a utilização do meio ambiente.

A compreensão do conceito de campo e camponês nos mostra que nesse espaço, os sujeitos constroem suas vidas de forma dinâmica, enfrentando desafios próprios em uma sociedade de viés capitalista. Esse modelo político e econômico preza pela concentração fundiária e o processo de exploração da terra em larga escala, intensificando ano após ano a exploração e a degradação (FOERSTE, 2008; GHEDINI; JANATA; SCHWENDLER, 2010).

Sem uma clareza conceitual são formados os mais variados juízos sobre a população camponesa, confundindo-os de forma proposital para negligenciar ações efetivas que há tempos essa população, conjuntamente com movimentos sociais e outras instituições, vem lutando. Noutras palavras, a importância do conceito está em criar e reforçar os laços identitários dos povos do campo (GHEDINI; JANATA; SCHWENDLER, 2010).

Nesse contexto, faz-se necessário mesmo de forma breve, diferenciar os termos educação rural e educação do campo, ressaltando suas diferenças e concepção no âmbito político-educacional no sentido de clarear sua utilização. A educação rural começa a ser fonte de debates nas primeiras décadas do século XX, onde a presença da escola, instituída pelas ações governamentais e concebida pela elite agrária e empresarial, possuía um caráter assistencialista com a finalidade de implementar um ensino que se adequasse aos seus projetos de desenvolvimento no campo, explorando e controlando os trabalhadores da terra (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Conforme Gehrke (2010, p. 167),

Isso se revela quando para o campo é proposta uma educação rural, com a chamada escola isolada, multisseriada, a escolinha rural da professorinha, que nunca serviu para o campo, cumprindo uma função na História, a qual os movimentos sociais estão reconduzindo. Pois se o isolamento acontece, interessa a alguém.

Já a educação do campo é uma reivindicação empreendida pelos movimentos sociais, ONGs e sindicatos, que a partir da década de 1990, buscaram contemplar nas suas propostas de ensino uma formação abrangente que incluísse os valores, a cultura e a identidade dos

trabalhadores do campo, com vistas ao desenvolvimento das suas realidades socioeconômicas (CALDART, 2004; FERNANDES; MOLINA, 2004; SCHWENDLER, 2010). Para Casali,

Cabe à Educação do Campo se afirmar como um instrumento de não ver o campo somente como um território geográfico, como um espaço físico, mas acima de tudo, como um território humano, cultural, onde se cultivam valores, gente, que pensa a partir da sua realidade, de seus sentimentos (CASALI, 2008, p. 149).

Utiliza-se educação do campo e não no campo, por entender que este conceito aborda a educação em uma perspectiva ampla, que considera a vida dos sujeitos do campo e seus locais em que estão inseridos. Nesse contexto, o trabalho educativo é realizado em conformidade com a realidade do campo e a vivência dos sujeitos nele presentes (CALDART, 2004).

A reivindicação de uma educação do campo ganhou destaque na realização da primeira Conferência Nacional de Educação do Campo, na cidade de Luziânia-GO, no ano de 1998, onde passou-se a reivindicar uma educação pública para o atendimento da população que vive no e do campo (FOERSTE, 2008; ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Assim, atrelou-se ao contexto de luta pela terra a reivindicação por uma educação que não estivesse a serviço de um projeto de desenvolvimento implantado pela elite agrária exportadora, com apoio da elite política. Buscava-se uma educação apropriada aos camponeses, auxiliando-os no seu processo de inclusão educacional e a resistir a um processo de exploração e dominação do campo e do capital. Assim, conforme Arroyo (2004, p. 96), “A defesa dos movimentos do campo por uma urgente política pública traz como lúcida motivação a defesa de sua permanência na terra. Consequentemente, a defesa de sua cultura, identidade, saberes, valores. A defesa de sua vida”.

Leite (2002) mostra que a oferta de educação no campo sempre esteve atrelada a interesses ideológicos do Estado e de uma elite agrária. De acordo com Schwendler (2010), o atrelamento histórico existente propiciou um ensino com parâmetros urbanos, sem uma conexão direta com a realidade do campo, não permitindo que os trabalhadores e suas famílias se desenvolvessem e manifestassem seus pensamentos através da educação.

Dessa forma, a educação defendida em fins da década de 1990 e início do século XXI sairia da lógica instrumentalizadora alinhada a um desenvolvimento rural e indiferente aos seus sujeitos, para uma educação que respeita o educando e suas famílias, suas formas de cultivos e o seu meio social.

A proposta para uma educação do campo, que atualmente tem servido de parâmetros para um ensino-aprendizado no campo, tem-se desenvolvido a partir de uma concepção de

educação libertária, proposta por Paulo Freire. Ao considerar o ato de educar um ato político, suas assertivas sofreram enormes resistências, notadamente entre os proprietários rurais e seus representantes políticos. Sobre as reações aos seus projetos de ensino, Freire (1983, p. 54) ressalta que

seria outra ingenuidade pensar que as forças contrárias a mudança não percebem que a mudança de uma parte promove a mudança de outra, até que chega a mudança da totalidade, como seria ingenuidade também, não contar com a reação sempre mais forte a estas transformações sociais.

Observa-se que uma educação que tem como finalidade provocar mudanças no indivíduo e que possibilita transformações na estrutura da sociedade, há sempre de incomodar aqueles que desejam a estabilidade política e econômica, e a manutenção do seu *status quo* social. Assim, a implementação da educação do campo, que considera o local, a vivência e a subjetividade do homem do campo é um desafio constante (LEITE, 2002).

O desafio que se apresenta, na esfera da educação do campo, é desenvolver uma formação humana que tenha como ponto de partida as referências culturais dos sujeitos do campo, potencializando por meio da educação suas lutas e a afirmação da identidade camponesa, para que o mesmo prossiga legando as gerações vindouras, o interesse, o trabalho e a luta pelo campo.

Pode-se afirmar ainda que uma educação que não comporta os sujeitos que lutam diariamente em meio à precária e inexistência de serviços públicos, que provoca enorme desinteresse de quem mora no campo, colabora de forma sutil para um processo de desagregação do campo. Dessa forma, constroem-se discursos fantasiosos de que o campo é somente um ambiente adequado à produção em larga escala, voltada a produção agrícola e pecuária, e com isso, favorecendo a sua apropriação pelas grandes empresas e agronegócios (FERNANDES; MOLINA, 2004; JESUS, 2004).

Construir condições para melhoria do campo em meio a esse cenário adverso tem sido o papel dos Movimentos Sociais e ONGs, que apoiando os trabalhadores e travando debates sobre a situação atual do campo vem inserindo-o na agenda de discussão das políticas públicas, incluindo a de educação (CALDART, 2004; ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

A educação do campo vem sendo construída no contexto desse debate, o que aponta para uma urgente necessidade de uma escola adequada ao campo que, por princípios educativos, deve propiciar aos sujeitos do campo uma formação cultural fundamentada nos princípios de igualdade, de conscientização coletiva, de reconhecimento identitário e do vínculo afetivo com o seu meio.

A identidade da escola é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos, que associem soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CALDART, 2004, p. 35)

O debate sobre educação do campo tem indicado que uma escola apropriada aos camponeses não deve constituir-se apenas como um veículo de alfabetização. Autores que se debruçam sobre a temática indicam que ela precisa assumir uma prática social e política no campo, não se isolando do meio em que ensina. Sua prática pedagógica deve desenvolver o potencial de cada educando, para que o mesmo conscientize-se, modifique a forma de se relacionar com sua realidade e com o mundo, no enfrentamento dos desafios impostos pela prática desenvolvimentista que tem se ampliado e degradado o campo (CALAZANS, 1993; BRANDÃO, 1990; SCHWENDLER, 2010).

Objetivando a realização de ações concretas de educação voltada para o camponês - uma educação capaz de o emancipar intelectualmente é que foi implantada no Brasil, as Escolas Famílias Agrícolas, tendo a Pedagogia da Alternância como metodologia de ensino e princípio educativo. Para compreender o desenvolvimento do ensino de História no interior da Pedagogia da Alternância, faz-se necessário historicizar o surgimento das Escolas Família Agrícola, a sua metodologia de ensino e os instrumentos pedagógicos que a mesma utiliza para o desenvolvimento da sua prática de ensino no campo. Vale ressaltar que a Pedagogia da Alternância se materializa nas atividades de ensino desenvolvido na Escola Família Agrícola por meio da utilização dos instrumentos pedagógicos e das atividades e conteúdos presentes nas diversas disciplinas de Base Nacional Comum e parte diversificada, como assegura as normas e diretrizes educacionais brasileiras.

2.2 A origem da Escola Família Agrícola e a Pedagogia da Alternância na Europa

O modelo educativo conhecido hoje como Escola Família Agrícola – EFA surgiu diante de uma realidade de profundo descaso para com os trabalhadores rurais franceses. As *Maisons Familiales Rurales* surgiram na França, em 1935, em razão da desolada condição dos trabalhadores rurais, que vislumbravam a necessidade de formar seus filhos em uma educação que respondesse às demandas do cotidiano rural, e que também contribuísse para romper com as dificuldades que encontravam em suas propriedades.

Nesta perspectiva, segundo Queiroz (1997) os agricultores tinham duas opções em relação à educação de seus filhos: ou mandava-os para a cidade onde continuariam seus estudos num ambiente urbano, bem diferente do que eles viviam, longe da família, abrindo mão de seu trabalho na propriedade, ou abandonavam seus estudos. Os estabelecimentos dos filhos na cidade envolviam gastos que nem sempre esses trabalhadores possuíam. Além do mais, segundo Nosella (1977, p. 19),

Os pais precisavam mesmo acreditar que seus filhos para se formarem, para se tornarem sábios, e instruídos deveria necessariamente se orientar para as funções urbanas. Mais uma vez a terra se tornava o oposto de sabedoria, de ciência, de sucesso, mais uma vez celebrava o desquite entre cultura e agricultura.

Diante desta realidade, a solução para a educação dos filhos dos trabalhadores rurais surgiu da iniciativa de três agricultores e do padre Abbé Granereau. Refletindo sobre a situação dos jovens que moravam na zona rural, viram-se no desafio de procurar resposta as dificuldades dos pobres filhos dos agricultores da região sudoeste da França. Essa iniciativa contribuiria para que os filhos dos agricultores pudessem prosseguir seus estudos rompendo com as dificuldades da distância de suas famílias e longe dos métodos pedagógicos que os distanciavam do seu meio.

Segundo Nosella (1977) e Gimonet (1999), a primeira escola foi criada em 1935 e instalada na Paróquia de *Sérignac-Peboudou*, iniciando suas atividades com quatro jovens, filhos de pequenos agricultores que procuravam responder as suas necessidades e também de suas famílias. De acordo com Gimonet (1999), os camponeses franceses acreditavam que nesse modelo de escola os jovens oriundos do meio rural não recusariam a estudar, pois o ensino ali oferecido levava em consideração seus conhecimentos, construídos junto de suas famílias e em suas propriedades.

Em 1937, dois anos após o início desta experiência educacional - em que os jovens ficavam uma semana na paróquia, tendo apenas o padre como professor e outras três semanas junto da família, o número de alunos cresceu, precisando de um espaço maior e adequado à quantidade de alunos. Buscando consolidar esta proposta inovadora para o campo, os agricultores, pais desses jovens educandos, formaram uma associação para comprar uma área onde pudessem construir e colocar seus filhos enquanto estivessem estudando. O local escolhido foi a cidade de Lauzun, que posteriormente deu origem ao nome da escola. Sobre a criação da Casa Familiar de Lauzun, Gimonet afirma que

Eles criaram empiricamente uma estrutura de formação que seria de responsabilidade dos pais e das forças sociais locais na qual os conhecimentos a adquirir se encontrariam, sem dúvida, numa escola, mas também antes de tudo na

vida cotidiana, na produção agrícola, na comunidade da vila (GIMONET, 1999, p. 40).

O ensino oferecido na Casa Familiar de Lauzun não ocorria separado e distante da sua realidade. Os conteúdos para os educandos problematizarem suas realidades, o que os permitiam buscar suas transformações cotidianas e de suas famílias e região, eram construídos a partir de seus entornos. Ressalta-se que inicialmente o conteúdo trabalhado tinha como enfoque a agricultura e a formação humana geral. Assim, as *Maisons Familiales Rurales* surgiram do desejo e esforço dos pais (agricultores) e do padre que assistia aquela comunidade rural. Observando a realidade posta, de uma formação urbana, aceitaram o desafio de construir uma escola que atendesse os anseios de sua realidade.

Dada a sua aceitação e importância para os trabalhadores rurais e pequenos agricultores franceses, as Escolas-Família (Casa Familiar Rural ou *Maison Familiale Rurale*) expandiram para diversas regiões e ganharam forças nos seus aspectos qualitativos e quantitativos. De uma iniciativa local, da pequena cidade francesa de Lauzun, a ideia se espalhou para inúmeras comunidades e municípios em todos os continentes se transformando num verdadeiro movimento educativo de ajuda e desenvolvimento (GIMONET, 1999).

A junção desses movimentos educativos, presentes em diversos países dos continentes com diferentes denominações, tornou-se tais tipos de unidades educativas mais conhecidas como Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's). Os CEFFA's possuem em comum a utilização da Pedagogia da Alternância como metodologia de ensino.

Para compreender historicamente o crescimento e expansão destas escolas, podemos observar o número de CEFFA's presentes no mundo, desde a sua sistematização no ano de 1937 até fins de 2008, como apresentado por Garcia-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010).

Assim, a Europa possuía 523 CEFFA's divididos em cinco países, com a França o país de surgimento, contando com 460 escolas. A América conta com 593 CEFFA's divididos em 17 países. Ressalta-se que somente o Brasil possuía 263 CEFFA's, sendo 145 Escolas Família Agrícola e 118 Casas Familiar Rural. O continente Africano contava com 193 CEFFA's em 16 países e, por fim, a Ásia e Oceania com 16 CEFFA's presentes em três países (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010).

Segundo Nosella (1977 p. 25), “de 1945 a 1960 as *Maisons Familiales Rurales* passaram de 30 a 500 e sua literatura pedagógica foi aumentando cada vez mais”. A partir de então cresciam os esforços no aprimoramento e consolidação destas Escolas e também a manutenção dos seus princípios pedagógicos.

Na leitura dos autores que analisaram, observamos que o movimento educativo das *Maisons Familiales Rurales* passou por um período de intensa expansão na França, desde a sua origem, preocupando seus estudiosos quanto à sistematização dos seus modelos inicialmente construídos. Essa preocupação, segundo Nosella, levou o fechamento de várias escolas no país. Da sua constituição na França, esse modelo educativo expandiu inicialmente no início da década de 1960 para a Itália, onde passou a se chamar *Scuola Della Famiglia Rurale*. Esse modelo italiano vai servir de inspiração para a implantação das EFA's aqui no Brasil (NOSELLA, 1977).

2.3 A implantação das EFA's no Brasil

O surgimento de ações cujos objetivos buscam mudar uma determinada realidade advém de uma necessidade específica, precedido pelo conhecimento e análise do seu contexto. Assim, surgiu no Brasil, no Estado do Espírito Santo, em 1969, a primeira Escola Família Agrícola, também a primeira da América Latina. Essa EFA surgiu num período conturbado da História política brasileira: o Regime Militar. Queiroz (1997, p. 48) indica que os camponeses e suas lutas estavam também na mira dos militares.

A ditadura militar, implantada no país com o Golpe de 64 e com os governos militares posteriores, reprime violentamente todos os movimentos sociais, no campo e na cidade, bem como prende, tortura, processa, e assassina operários, camponeses, líderes sindicais, de igreja e de partidos de esquerda. Ao mesmo tempo implanta projetos e medidas numa perspectiva de integrar o Brasil na corrente de desenvolvimento e expansão do capitalismo mundial.

A implantação da EFA se deu a partir de observações da realidade do meio rural do estado do Espírito Santo, na qual a população vivia numa grave crise social e econômica. A inexistência de uma política socioeducativa que respondesse às necessidades dos agricultores da região sul do Estado capixaba, tinha como consequência o aumento do êxodo rural. O abandono dos estudos por muitos jovens trabalhadores rurais, vencidos pela dificuldade e falta de estímulo para com a oferta do ensino predominantemente urbano, era frequente (NOSELLA, 1977; QUEIROZ, 1997).

Sensibilizado diante desta realidade, um sacerdote de origem italiana, o Jesuíta Humberto Pietogrande buscou apoio junto a instituições do seu país e de amigos sacerdotes que viviam na região sul do estado do Espírito Santo e tomou algumas medidas práticas no sentido de auxiliar na promoção socioeconômica da região capixaba. Assim criou a

Associazione degli Amici dello Stato Brasileiro dello Espírito Santo – AES, responsável pelo levantamento de recursos para manutenção e auxílio na implantação do projeto.

Por meio da AES, enviou jovens¹⁰ com bolsas de estudos para estagiar em instituições italianas com a finalidade da formação para auxiliar na promoção social da região capixaba. Estes jovens acabaram estagiando em uma Escola Família Agrícola Italiana. Enquanto isso, o padre Humberto Pietogrande recebia a visita de técnicos¹¹ italianos à região capixaba, especificamente nos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul, com o objetivo de conhecer a região e posteriormente junto com o padre criar um projeto de desenvolvimento para aquela localidade. Após visitar os municípios, o sacerdote e os técnicos italianos escolheram o projeto educativo das *Maisons Familiales Rurales*. Conhecedor da proposta metodológica da Escola Família Agrícola italiana e prevendo a sua importância para os trabalhadores rurais da região Capixaba, o sacerdote criou um comitê local para a divulgação e auxílio do projeto socioeducativo (NOSELLA, 1977; BEGNAMI, 2002).

De acordo com Nosella (1977), em 25 de abril de 1968, foi criado pela Assembleia de agricultores e representantes dos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul no estado do Espírito Santo, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES¹², passo importante na implantação das EFA's. Assim, as primeiras Escolas Famílias Agrícolas do Brasil iniciaram suas atividades em 09 de março de 1969, na zona rural nos municípios de Anchieta, e a de Alfredo Chaves no Estado do Espírito Santo. Estas escolas representavam a expressão de um novo modelo educacional para o campo brasileiro (NOSELLA, 1977; QUEIROZ, 2004).

Com uma pedagogia diferenciada, as EFA's constituíam-se como uma alternativa para a educação rural e desenvolvimento socioeconômico da região, com a perspectiva de uma contribuição efetiva na transformação da realidade do campo (QUEIROZ, 2004, p. 103). O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), entidade jurídica responsável pelo estabelecimento de convênios para implantação das EFA's, no estado do Espírito Santo, também tinha como finalidade contribuir na formação de monitores,

¹⁰ Na oportunidade, os sacerdotes amigos de Pietogrande enviaram 7 jovens agricultores capixabas, 2 assistentes sociais, 1 agrônomo e 2 assistentes rurais (NOSELLA, 1977, p. 36).

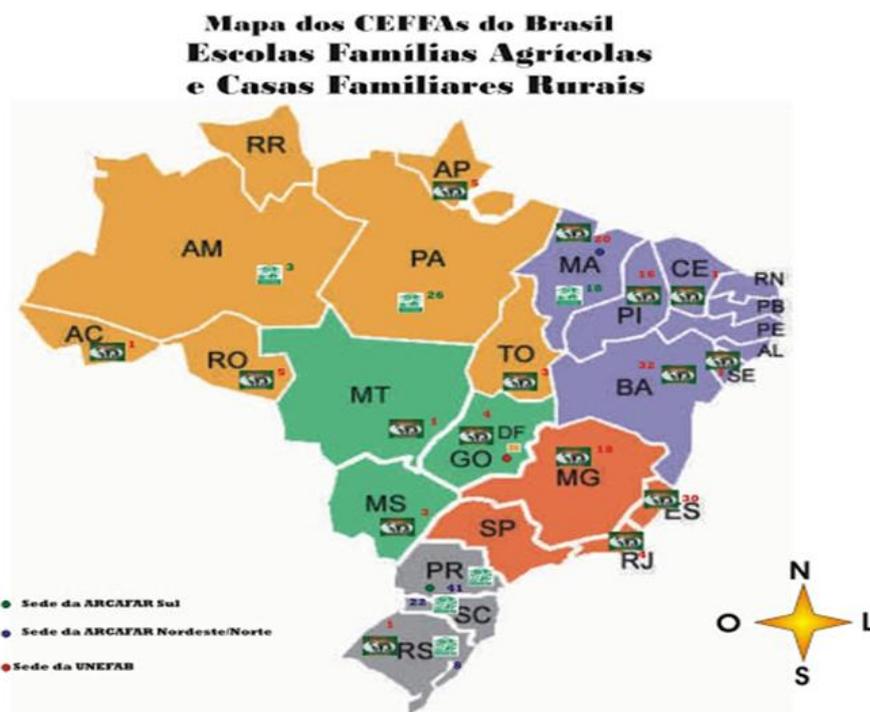
¹¹ Vieram ao Brasil três técnicos Italianos: um economista, um sociólogo e um educador, este último diretor de uma Escola Família na Itália (NOSELLA, 1977, p. 37).

¹² A sua mesa diretora composta por representantes da Cia de Jesus, dos vigários que assistiam a região, prefeitos, da Associação dos Amigos Italianos, Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo e quando do início das atividades da Escola incluiu-se também representantes dos pais dos alunos da EFA (NOSELLA, 1977, p. 37).

desenvolver estudos sobre a pedagogia da alternância e consolidar a proposta educacional no Brasil. Segundo Nosella (1977, p. 39),

O MEPES é uma entidade que tem por finalidade a promoção integral da pessoa humana. Gratuitamente, promove a educação e desenvolve a cultura, através da ação comunitária, numa ampla atividade inerente ao interesse da agricultura, e principalmente no que concerne à elevação social do agricultor do ponto de vista religioso, intelectual, técnico sanitário e econômico.

Após a implantação das primeiras EFA's no Brasil, legalmente autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo, ocorreu uma forte expansão deste modelo educacional para vários estados brasileiros, com mais uma denominação: Casa Familiar Rural – CFR. As EFAs e CFRs estão assim distribuídos no território brasileiro:



BRASIL: 149 EFA's e 119 CFR's

TOCANTINS: 4 ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA.

FONTE: UNEFAB (2017)

Observando a expansão dos EFA's, pelo interior do Brasil, pode-se afirmar que este modelo de Escola e sua proposta educativa tem sido bem aceita pelos educandos e trabalhadores do campo. Sua aceitação pode ser vista a partir da sua definição e finalidades. Calvó (1999, p. 17) afirma que “Uma EFA é uma Associação de Famílias, Pessoas e Instituições que buscam solucionar a problemática comum, da evolução e do desenvolvimento local através de atividade de formação”.

A organização das EFA's atualmente está sendo feita em âmbito nacional¹³ e mundial. Cada EFA possui uma Associação que é mantenedora do centro educativo. Mundialmente as EFAs estão organizadas em torno da *Associação Internacional da Maisons Familiales Rurales Rurales* – AIMFR, com sede em Paris na França, que tem por objetivo representar as EFAs junto aos organismos supranacionais como a *Food and Agriculture Organization of the United Nations* – FAO¹⁴ e a Organização das Nações Unidas – ONU, assim como incentivar a pedagogia da alternância, metodologia das EFAs, a partir das pesquisas junto a Universidades do mundo inteiro.

Em nível nacional, as EFAs estão organizadas em torno da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, criada em 1982 com a finalidade de representar e defender os princípios e objetivos da Pedagogia da Alternância. Presta assessoria pedagógica e administrativa, promove o intercâmbio e divulgação dos trabalhos das EFA's, acompanha o processo de formação de monitores¹⁵ e de seus dirigentes, estabelece parcerias e presta cooperação técnico-financeira às EFA's (NASCIMENTO, 2004; BEGNAMI, 2002).

Atualmente a UNEFAB contabiliza cerca de 268 CEFFAs¹⁶ (EFA e CFR) em funcionamento em 21 estados brasileiros, abrangendo 1382 municípios e com o envolvimento de 1862 monitores/educadores, beneficiando aproximadamente 19 mil jovens estudantes em 2016. Estas escolas vêm beneficiando aproximadamente 71.888 famílias de forma direta, auxiliando os jovens na sua grande maioria a permanecerem no campo, desenvolvendo seus próprios empreendimentos, ligados a atividade agropecuária ou exercendo vários tipos de profissões e lideranças no campo (UNEFAB, 2017).

No histórico inicial da origem da *Maison Familiale Rurale* na França e a implantação das EFA's no Brasil, observamos que as ações iniciais partiram de religiosos: na França, partiu do esforço do padre Abé Granereau; no Brasil, surgiu da iniciativa do padre jesuíta Humberto Pietogrande. Sobre a presença de religiosos na criação e no apoio na expansão das EFA's pelo Brasil, Begnami (2002, p. 8) informa que, “na maioria dos casos, a iniciativa se deu por meio da pastoral social das igrejas, sobretudo das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, ligadas à Igreja Católica”. Outro ponto semelhante a ressaltar é que tais ações surgiram

¹³ Inicialmente, as EFA's no Estado do Tocantins estavam organizadas em torno de uma Associação Regional – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins - AEFACOT, que possuía como objetivo o acompanhamento e o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, a formação de monitores e também na assessoria de criação de novas Escolas. No entanto, esta foi dissolvida no ano de 2015, pela UNEFAB, sob o pretexto de formar Associações por Estado, o que nunca se concretizou.

¹⁴ Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação.

¹⁵ Nas EFAs, os professores são chamados de monitores.

¹⁶ Dados disponibilizados pela Secretaria Geral da UNEFAB/2017.

a partir do descaso e da negligência das políticas públicas, tal como ocorria com os trabalhadores do campo da Região Sul do Estado do Espírito Santo.

Mas o Estado brasileiro demorou a assumir, de fato, o campo como um espaço dinâmico e diverso, seja na sua forma de trabalho, na cultura e na prática política. O reconhecimento no âmbito legal para uma pedagogia voltada para o campo só veio ocorrer em fins da década de 1990, com o crescimento de reivindicações e iniciativas de implementação de uma educação que valorizasse a realidade camponesa. A Pedagogia da Alternância foi normatizada com a LDB N° 9.394/96, passando a ser reconhecida como uma forma de organização escolar na educação básica. De acordo com o Artigo 23

A educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Nessa mesma Legislação, reconheceu-se a necessidade de uma prática pedagógica específica para a população camponesa, respeitando suas organizações, cultura e trabalho no campo. A prática de um ensino que contextualize o trabalho do camponês ganhou respaldo legal na LDB 9.394/96:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

O artigo legaliza a implementação de direitos à população do campo a uma educação específica, que respeita a sua cultura, a sua identidade, e permitindo a adaptação de conteúdos, metodologias e calendário escolar de acordo com a especificidade do trabalho no campo. O artigo ainda possibilita a construção de um ensino que não fique atrelado ao modelo urbano. Na construção da sua prática pedagógica permite considerar a organização produtiva, a cultura e a diversidade no campo, como um componente importante no desenvolvimento de ações concretas de ensino que têm por objetivo propiciar a transformação da realidade do indivíduo no campo e na sua região. É a partir dessa norma legal que os municípios e estados devem promover a oferta de ensino no campo.

A legislação atual, que permite a inovação na construção de novas políticas públicas, destaca-se a criação do Plano Nacional de Educação com a Lei de nº 10172/2001. Esse plano

vem permitir uma maior flexibilização na organização política e pedagógica da escola do campo, possibilitando a qualificação de professores para atuar no campo, de forma a contemplar a exigência da realidade camponesa.

Importante para o avanço da educação do campo, a Resolução CNE/CEB 1, de 3/4/2002, instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, que reconhece “o modo próprio de vida social e de utilização do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da população rural e da sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira” (BRASIL, 2002). Esta resolução coloca como dever da escola reconhecer o sujeito do campo no seu meio social, valorizando-o enquanto cidadão que através da sua luta constrói condições para contribuir no desenvolvimento da sociedade mais justa e igualitária.

A Pedagogia da Alternância foi reconhecida no Brasil pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, em 15 de março de 2006. Conforme o relator, Conselheiro Murílio de Avellar Hingel, no seu voto,

Os CEFFAs cumprem as exigências legais quanto à duração do ano letivo, pois integram os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade), considerando como dias e horas letivos atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas dentro do Plano de Estudo de cada aluno (Parecer CNE/CEB nº 1/2006).

O reconhecimento da educação do campo nas Legislações Educacionais se constitui um importante avanço para a construção e ampliação das já existentes políticas de educação específica para o campo, porém não é o suficiente para a transformação da realidade educacional camponesa. Para Lima e Silva (2015, p. 249), “Há um número muito grande de escolas situadas no meio rural sem o mínimo de condições de um atendimento digno aos seus alunos”.

2.4 A implantação das EFAs no Estado do Tocantins

Ao discorrer sobre as EFAs, criadas com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da região, a partir da implementação de uma proposta pedagógica significativa para o campo, faz-se necessária uma breve contextualização no sentido de compreender o seu espaço de implantação: o Estado do Tocantins.

A criação do Estado do Tocantins ocorreu com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988. O desmembramento do Estado de Goiás significou não só a autonomia

administrativa para a região, como também abriu espaço para o surgimento de novas lideranças políticas no Estado, sendo estas as responsáveis pelo processo de modernização e superação do atraso aludido no período de reivindicação da sua criação (MOTTER, 2010).

A efetivação de políticas públicas que visam a superação e melhoria contínua dos problemas sociais e econômicos que assolavam a região, anterior a sua criação, se tornou um desafio para os poderes públicos e também uma esperança da população tocantinense, sobretudo as que residem no campo, as mais castigadas historicamente, seja pela existência de conflitos, seja pela negação de políticas públicas para o campo.

Os problemas fundiários no Tocantins tiveram sua fase mais aguda na década de 1980, com a ocorrência de inúmeros conflitos pela posse da terra, levando à morte de muitos trabalhadores rurais na região. O norte do estado do Tocantins, mais especificamente a microrregião do Bico do Papagaio e também municípios pertencentes à região do Médio Araguaia - Colinas do Tocantins, Colmeia, Pequizeiro, Juarina e Couto Magalhães ficaram conhecidos nacionalmente pela violência no campo (LIMA, 2015). Nestas regiões situam a EFA do Bico do Papagaio Padre Josimo e EFA Zé de Deus, respectivamente.

Importante ressaltar que esses conflitos decorriam, em síntese, de dois fatores: uma ampla concentração fundiária, improdutiva e famílias migrantes a margem do acesso à terra vivendo em condições indignas nos pequenos municípios do antigo Estado de Goiás, hoje Tocantins (LIMA, 2015; SILVA, 2018).

Passadas mais de duas décadas dos violentos conflitos, pode-se afirmar que estes diminuíram na região norte do Tocantins, e por vezes, apresentando hoje, com outras roupagens como a incorporação das pequenas propriedades pelo grande latifúndio com o objetivo de transformá-las em polos do agronegócio, o que não deixa de desencadear resistências por parte dos trabalhadores do campo.

Com o discurso de contribuir para a geração de emprego e riquezas para o Estado, as grandes empresas do agronegócio migraram para a região. Com facilidades na obtenção ampla de financiamentos e também em angariar apoio do poder público, muitas destas empresas se instalaram em solo tocantinense, expandindo-se economicamente e espacialmente, explorando as riquezas naturais, e contribuindo para o deslocamento da população do campo para as cidades. Nesse contexto, mais que concentração de riquezas e devastação ambiental, emerge uma desvalorização da mão de obra dos trabalhadores do campo devido ao processo de mecanização da produção e também nas cidades com aumento da oferta de mão de obra, decorrente da migração.

Com esse processo de modernização, alardeado positivamente pela mídia, imprime-se uma nova lógica no campo, estabelecida pelo processo e forma de ocupação, transformando a estrutura agrária na região, no aspecto econômico, social, cultural e ambiental. Ressaltando os indicadores de rendimentos econômicos, as grandes empresas submetem a política local e regional a seus interesses produtivos e expansionistas, em prejuízo das questões ambientais, excluindo aqueles que ficam a margem desse processo. Em relação ao campo, é desta forma que o Estado do Tocantins vem se consolidando desde a sua criação (SANTOS, 2016).

O Estado do Tocantins é composto por 139 municípios distribuídos em uma área de 277.621 km², possui uma população de 1.383.445. Deste número, 78,8% da população vivia no espaço urbano e 21,20 % no campo. Ocupando o décimo lugar no ranking de extensão dos territórios brasileiros, o Tocantins possui sua base econômica predominantemente assentada na agricultura e pecuária (BRASIL, 2011).

Em relação à política de distribuição de terras no Estado, o Tocantins possui um total de 23.405 famílias instaladas em 378 assentamentos rurais, o que corresponde a uma área de 1.241.685 hectares (INCRA, 2017)¹⁷.

Nesse contexto de luta e exploração da terra, importa observar que os sindicatos, movimentos sociais e instituições ligadas à Igreja Católica, como a Comissão Pastoral da Terra – CPT, que foram importantes no apoio aos camponeses na década de 1980, em suas lutas pela reforma agrária, na região do antigo Estado de Goiás e hoje Estado do Tocantins (LIMA, 2015; SILVA, 2018), continuam empenhados em reivindicações para implementação de políticas públicas nas áreas conquistadas, dentre elas a de educação. Esse empenho pode ser visto por meio de apoio e parcerias firmadas para o processo de implantação e desenvolvimento das EFAs implantadas no estado do Tocantins do qual faremos breve síntese: EFA Zé de Deus, EFA do Bico do Papagaio Padre Josimo, EFA José Porfírio de Souza e EFA de Porto Nacional.

2.4.1 EFA Zé de Deus

Localizada no município de Colinas do Tocantins, a EFA Zé de Deus¹⁸ foi criada após discussões entre Eduardo Manzano (filho do presidente da COMSAUDE¹⁹), Movimentos

¹⁷ Dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, disponíveis no site: <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>. Data de Atualização: 31/12/2017. Acesso em 14 maio 2018.

¹⁸ O nome da Escola faz homenagem ao Senhor José de Deus Francisco do Nascimento, conhecido na região como Zé de Deus, assassinado por pistoleiros em 12 de outubro de 1987, em decorrência de conflitos pela posse da terra (SILVA, 2018, p. 106).

sociais de apoio aos trabalhadores rurais e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais – STR, ao observarem a quantidade de assentamentos rurais e pequenas propriedades no município e regiões próximas, bem como as condições das escolas e as dificuldades das famílias em ofertar a escolarização a seus filhos, manifestaram o interesse de apresentar à administração municipal a proposta de criação de uma EFA (PPP/EFAZD, 2017).

Apoiado então pelo prefeito José Santana Neto, em março de 1999 foi contratado um monitor, que trabalhava na EFA de Porto Nacional e também colocado à disposição mais dois professores que atuavam na zona rural do município para iniciar o processo de articulação e discussão com as famílias de agricultores, explicando sobre esta nova alternativa de educação para o campo. Nesse sentido, foram realizadas reuniões em várias localidades da região e também o levantamento do número de alunos interessados em estudar na EFA que objetivava implantar (PPP/EFAZD, 2017).

Após realizar todo o trabalho de base, no dia 3 de julho de 1999, reuniram-se em Assembleia Geral os pais de alunos interessados, parceiros e simpatizantes, para aprovação do estatuto e eleger a primeira Diretoria Executiva, Conselho Fiscal e Educacional da Associação de Pais e Estudantes da Escola Família Agrícola – APEEFA. Sob a presidência do Senhor Pedro Araújo Jardim, pai de aluno e morador do Projeto de Assentamento Nossa Senhora Aparecida, estava criada a Associação que possuía como finalidade a administração financeira e pedagógica da EFA Zé de Deus (PPP/EFAZD, 2017²⁰).

Para o início das atividades, a EFAZD contou com uma rede de apoio e parcerias. A Prefeitura Municipal de Colinas do Tocantins foi a responsável pela aquisição da área e construção do prédio da Escola. A Paróquia São Sebastião, em parceria com Missionários Irlandeses em visita a região, apoiou na aquisição do mobiliário da escola e de 02 vacas leiteiras. A Embaixada Britânica financiou a eletrificação da área da escola e a CORDAID²¹ financiou a granja de suínos e aves.

As aulas na EFA Zé de Deus iniciaram-se em fevereiro de 2000, com uma turma de 35 alunos matriculados do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, tendo as despesas da escola custeadas através de convênio firmado com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, que tinha por objeto a disponibilização de recursos humanos (monitores e funcionários de apoio), alimentação e material para manutenção da escola (PPP/EFAZD, 2017).

¹⁹ Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação – ONG até então, mantenedora da EFA de Porto Nacional.

²⁰ Histórico de criação da EFA Zé de Deus, inserido no Projeto Político Pedagógico da EFAZD, 2017.

²¹ Instituição Católica com sede na Holanda que apoia projetos na área de desenvolvimento humano.

A EFA Zé de Deus está localizada na zona rural, do município de Colinas do Tocantins, distanciando-se 4 km da cidade, cujo acesso é feito pela Rodovia CTO-40, ocupa uma área de 9,2 hectares de vegetação de cerrado. Possui uma área construída de 1.830,88 m² dividida em duas salas de aula, uma sala de informática, uma biblioteca, uma secretaria, uma sala para professores/monitores, uma sala para Direção, dois dormitórios (um masculino e um feminino), dois banheiros, um refeitório, uma cozinha, um depósito, e áreas abertas. A área externa ao prédio da escola, além de uma residência e um campo de futebol, é também utilizada como espaço de produção e estudo prático (PPP/EFAZD, 2017).

Atualmente a EFA Zé de Deus pertence à rede pública estadual²² de ensino. Em 2017, foram matriculados 115 alunos distribuídos na 1^a, 2^a e 3^a séries do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio Integrado (SEDUC/TO – Gerência de Dados e Estatística – 2017). Os alunos são filhos e filhas de agricultores, provenientes dos municípios de Colinas do Tocantins, Barra do Ouro, Itaporã, Bandeirante, Arapoema, Nova Olinda, Pequizeiro, Palmeirante, Couto Magalhães, Bernardo Sayao, Juarina, Itapiratins, Goianorte e Tupiratins (PPP/EFAZD, 2017).

2.4.2 EFA do Bico do Papagaio Padre Josimo

A implantação da Escola Família Agrícola do Bico do Papagaio Padre Josimo²³ (EFABIP) levou um longo tempo para acontecer, o que veio a ocorrer em meio a lutas políticas empreendidas por movimentos sindicais e sociais representativos das famílias dos trabalhadores do campo na região. O desejo de implantação dessa EFA se iniciou partir de 2006, quando movimentos fomentaram as primeiras discussões sobre a educação do campo e a Pedagogia da Alternância.

A partir do conhecimento da proposta, a construção da estrutura da escola e sua implantação começou a ser viabilizada através de apoio e parcerias com Movimentos Sindicais da Região, Associação dos Agricultores do Projeto de Assentamento Mulatos,

²² Conforme Silva (2018), no final de 2013 a EFAZD encerrou a oferta de vagas do Ensino Fundamental II, trabalhando apenas com o Ensino Médio.

Em 25 de outubro de 2016, após cessão por comodato por um prazo de 10 anos, o Governo do Estado, através da SEDUC, integra a EFAZD à rede estadual de ensino (SILVA, 2018).

²³ A EFA homenageia com o seu nome o Padre Josimo Morais Tavares, assassinado em 10 de maio de 1986, na cidade de Imperatriz – MA, por pistoleiro a mando de fazendeiros da região onde atuava. O Sacerdote da Paróquia de São Sebastião do Tocantins, era defensor da reforma agrária e Coordenador da Comissão Pastoral da Terra – CPT, instituição ligada a Igreja Católica, na microrregião conhecida nacionalmente como Bico do Papagaio. Atuava junto aos sindicatos e agricultores da região em suas lutas denunciando crimes praticados pelos grandes latifundiários da região contra os trabalhadores (SILVA, 2018, p. 105-106).

INCRA, Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT/MDA, Prefeitura Municipal de Esperantina e Governo do Estado do Tocantins (PPP/EFABIP, 2017)

Após quase uma década do início de discussão e luta para sua implantação, em 28 de março de 2016, iniciaram-se as atividades escolares na EFABIP, como uma unidade educativa pertencente à rede estadual de ensino. Situada no interior do Projeto de Assentamento Mulatos, no município de Esperantina – TO, na rodovia TO 201, no KM 126, ocupando uma área de 33,6 hectares, onde estão inseridos o prédio da escola e também áreas para o cultivo e experimentos na área da agroecologia (PPP/EFABIP, 2017).

O atendimento da EFABIP se estende a alunos de 12 municípios da região do Bico do Papagaio²⁴, todos filhos de trabalhadores do campo. Em 2017, a Escola contava com 158²⁵ alunos matriculados, divididos nas turmas do 8º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª e 2ª série do curso Técnico de Agroecologia integrado ao Ensino Médio (SEDUC/TO – Gerência de Dados e Estatística – 2017).

2.4.3 EFA José Porfírio de Souza

Inaugurada no ano de 2016, a EFA José Porfírio de Souza²⁶, situada na zona rural da região sul do estado do Tocantins, no município de São Salvador, originou-se da demanda por uma educação diferenciada que atendesse famílias dos trabalhadores do campo. Por meio da sua prática educativa visa propiciar escolarização formal e desenvolvimento dos municípios que a cerca (PPP/EFA José Porfírio de Souza, 2017).

A EFA José Porfírio de Souza surgiu da reivindicação das famílias afetadas pela barragem da Usina Hidrelétrica São Salvador, que ao serem reassentadas, firmaram acordo, mediado pelo Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, com o consórcio que administrava a Usina e órgãos públicos (Ministério Público Estadual e Federal, IBAMA), tendo em vista a construção de uma escola que atendesse os filhos dos trabalhadores da região sul e sudeste do Tocantins. A Pedagogia da Alternância seria a base do seu ensino.

²⁴ Os municípios são: Araguatins, Augustinópolis, Axixá, Buriti do Tocantins, Carrasco Bonito, Esperantina, Praia Norte, São Miguel, São Sebastião Sampaio e Sítio Novo (PPP/EFABIP, 2017).

²⁵ Os alunos matriculados estão assim distribuídos: 27 no 8º Ano e 41 no 9º Ano do Ensino Fundamental. 38 na 1ª série do Ensino Médio e 52 na 2ª série do Curso Técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio. Fonte: <https://seduc.to.gov.br/estatisticas/censo-escolar/> - acesso em 22 fev. 2018.

²⁶ O nome da EFA homenageia o líder camponês da Revolta de Trombas e Formoso, ocorrida na região norte do Estado de Goiás. José Porfírio de Souza foi eleito Deputado Estadual pela região em 1962, entrou na clandestinidade com o Golpe de 1964. Foi preso pelo Regime Militar em 1972 no estado do Maranhão e solto em 1973, em Brasília, onde desapareceu.

Inserida no âmbito das escolas estaduais rurais e também com apoio e parcerias de prefeituras, a EFA José Porfírio de Souza está situada a 400 km da capital Palmas, em uma área de 4.8 hectares, localizada na unidade de reassentamento Piabanha I. Atualmente vem atendendo os filhos dos trabalhadores do campo, atingidos pela barragem da usina hidrelétrica construída na região, provenientes dos municípios de São Salvador, Peixe, Paranã, Palmeirópolis e Jaú do Tocantins (PPP/EFA José Porfírio de Souza, 2017). Essa EFA, também denominada de Colégio Estadual Família Agrícola José Porfírio de Souza, possuía em 2017, 151²⁷ matriculados, distribuídos nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª e 2ª série do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio (SEDUC/TO – Gerência de Dados e Estatística – 2017).

2.4.4 EFA de Porto Nacional

A EFA de Porto Nacional, sendo a primeira desse modelo criada no Estado do Tocantins, objeto desta pesquisa, surgiu da iniciativa dos membros da Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação – COMSAUDE²⁸, que ao conhecerem a proposta de educação voltada para o campo, desenvolvido no Espírito Santo, e observando a realidade da educação rural tocantinense, resolveu criar condições e implantar uma EFA no município de Porto Nacional.

Criada em 31 de janeiro de 1994, a EFA de Porto Nacional (EFAPN) está instalada na zona rural do município de Porto Nacional, no km da rodovia TO-255, em uma propriedade de 31,55 hectares, a 7 km do centro da cidade e a 60 km da capital do Estado do Tocantins, Palmas (PPP/EFAPN, 2017, p. 3). Segundo Muta (2002, p. 73), “em Porto Nacional, ao contrário do que normalmente acontece, a EFA surgiu desvinculada da Igreja, portanto, nasceu leiga, esse é um diferencial da escola em relação a muitas outras que nasceram vinculadas ao Movimento Eclesial de Base”. Utilizando a Pedagogia da Alternância, está fundamentada no método educacional de Paulo Freire, concebendo portanto, a educação como uma prática social. A partir desta proposta pedagógica, a EFAPN vem respondendo aos anseios dos educandos e de suas famílias, com o desenvolvimento de ações práticas de ensino

²⁷ Distribuição das matrículas: Ensino Fundamental: 21 no 6º ano, 25 no 7º ano, 19 no 8º ano e 29 no 9º ano. Ensino Médio: 30 alunos na 1ª série do curso de Técnico Agropecuária integrado e 27 na 2ª série do Ensino Médio. Fonte: <https://seduc.to.gov.br/estatisticas/censo-escolar/> - acesso em 22 fev. 2018.

²⁸ “Organização não-governamental, filantrópica fundada em 10 de junho de 1969. Atua através de quatro setores: Saúde, Educação, Comunicação e Cultura e Desenvolvimento Comunitário. Cada setor abriga diferentes serviços, que por sua vez desenvolvem atividades específicas. A entidade foi criada por um grupo de profissionais da área de saúde que, em 1968, veio trabalhar em recém construído hospital do Estado: Unidade Mista de Saúde de Porto Nacional” (COMSAÚDE, 2017).

que visam à conscientização voltada para o pleno exercício da cidadania. A proposta pedagógica da EFA do Porto Nacional possui os seguintes objetivos:

- 1- Fortalecer a Pedagogia da Alternância, propiciando o envolvimento dos estudantes, pais, líderes comunitários, educadores-monitores, na identificação dificuldades e buscando soluções para os problemas existentes;
- 2- Proporcionar um ambiente educativo fundamentado nos valores: compromisso, democracia, participação, solidariedade e competência;
- 3- Favorecer aos educandos com uma formação que desenvolva suas potencialidades, o seu crescimento pessoal e profissional e o compromisso com a transformação do meio;
- 4- Contribuir com o resgate e a valorização da cultura regional, motivando a participação e a integração dos setores da comunidade e instituições na busca pela melhoria da qualidade de vida no campo;
- 5- Incentivar processos produtivos sustentáveis como fonte de renda aprimorando e ampliando as atividades da agricultura familiar, permitindo que a propriedade seja viável de forma sustentável;
- 6 - Contribuir na organização das comunidades do campo, capacitando lideranças multiplicadoras das técnicas sustentáveis de produção e de serviços comunitários, estimulando o acesso às políticas públicas específicas para essa população. (PPP/EFAPN, 2017, p. 15 ,16)

Ressalta-se que a EFAPN, em sua perspectiva pedagógica, apresenta uma proposta da formação plena do educando, que envolve competências práticas e intelectuais, participação, solidariedade e compromisso cidadão com a nossa democracia. De acordo com Nascimento (2000), o ensino teórico-prático desenvolvido na EFAPN, tem como objetivo influenciar positivamente no processo da formação integral dos educandos, possibilitando a eles serem sujeitos e construtores de sua História de vida.

A organização, manutenção e implementação de sua proposta pedagógica se constitui em desafio constante das EFAs no Estado do Tocantins, pois diferente das demais escolas de ensino fundamental e médio da rede estadual, apresenta certa dose de complexidade pedagógica, demandando recursos e estrutura diferenciada de uma escola formal. Essas escolas têm constituído, embora pequeno, um movimento direcionado à cidadania no campo. O regime de internato semanal diminui a distância diária que os educandos teriam que percorrer, caso sua única opção fosse uma escola urbana, o que permite permanecerem em suas propriedades juntos da sua família e adquirirem aprendizados próximos de suas realidades camponesas, abrindo assim, novas perspectivas e incentivo a luta por direitos.

A criação das EFAs tocantinenses não partiu da vontade do poder público, mas foi resultado de reivindicações dos trabalhadores do campo organizados em associações, movimentos sociais, sindicatos e organizações não-Governamentais sensíveis à causa de quem vive no campo. Entendemos que a educação do campo é a continuação e parte da luta pela terra. Primeiro luta-se pela terra e, após conquistá-la, luta-se pelas políticas públicas de

saúde, educação, transporte, entre outros, configurando assim, uma extensão e garantia da permanência dos trabalhadores no campo (SILVA, 2018).

2.5 A metodologia da Pedagogia da Alternância

Com a criação das *Maisons Familiales Rurales*, organizou-se também uma metodologia que atendesse as necessidades de formação escolar dos alunos, sem desvinculá-los de sua realidade do campo e de suas famílias. Segundo autores que se debruçam sobre seus princípios, a Pedagogia da Alternância, com seus instrumentos pedagógicos, possibilita o desenvolvimento do campo, com uma formação sócio educacional a partir do seu próprio contexto. Quando do surgimento dessas escolas, pensou-se numa proposta de ensino que ao mesmo tempo oferecesse uma formação intelectual aos jovens educando sem desagregá-lo do seio familiar e que pudesse oportunizar a possibilidade de auxiliar seus pais no desenvolvimento produtivo da sua propriedade. Segundo Nosella (1977, p. 21), a ideia da alternância na França surgiu da necessidade de preparar o jovem em regime de semi-internato, no qual ele permaneceria por um tempo na escola e outro junto da família. O objetivo inicial era o de conciliar a formação intelectual do educando na escola com as suas condições de vida e trabalho no campo. Desta forma, o educando permanecia uma semana por mês na casa paroquial e o restante junto da família.

Sem uma estrutura curricular pronta para ser desenvolvida com os jovens, os conteúdos se dividiam em formação geral/humana e específica. A primeira se traduzia apenas em uma reflexão entre os jovens e o sacerdote, único professor. A segunda, a parte específica, tinha por finalidade contribuir para o desenvolvimento da propriedade, era proveniente de um curso de agricultura feito por correspondência, que o sacerdote recebia em sua paróquia (NOSELLA, 1977).

A metodologia da alternância prioriza a realidade que envolve os educandos e suas experiências de vida, fazendo deles sujeitos de sua própria formação. Trabalhada de forma contextualizada, visa articular a formação dos educandos nos diferentes espaços e momentos de vivência, reforçando a teoria de que ação e reflexão não se separam e que as teorias são orientações que ao longo dos estudos são testadas na prática. Conforme Honotório e Souza (2000, p. 5),

A pedagogia da alternância busca se articular à luta por uma educação do campo, um sistema educativo que prioriza as experiências pessoais e sociais de onde se extrai o elemento para reflexão e intervenção na realidade. Dessa forma é possível compreender que a alternância é muito mais que característica de sucessões de

sequências, compreende o desenvolvimento de jovens em sua formação o mundo escolar esteja interligado com o mundo o que rodeia.

Mais que uma pedagogia que organiza de forma sistemática o tempo e local de formação - ora na escola em internato, ora junto da família, a Pedagogia da Alternância significa, segundo Gimonet (1999, p. 44),

[...] sobretudo, uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito.

A pedagogia tem como prioridade proporcionar condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem, utilizando-se do meio onde o educando vive com sua família e suas experiências vivenciadas no dia a dia como conteúdo a ser problematizado na escola. Para Queiroz (2004, p. 103), a Pedagogia da Alternância, ao promover um ensino que tem por fundamento metodológico a teoria e prática no mesmo espaço e ao articular uma integração da realidade do educando e suas famílias com o ensino na escola, colabora para a participação efetiva do educando na transformação das suas realidades. A Pedagogia da Alternância concebe, como ponto fundamental da sua proposta de ensino, contribuir para situar o aluno no seu meio, na sua comunidade, reforçando sua importância nela e identificando-se com a sua realidade, sua cultura camponesa. O educando, assim, torna-se sujeito contrapondo-se aos diversos discursos pejorativos e preconceituosos acerca dos povos do campo que ainda persistem.

O regime de internato é mais que um espaço onde alunos permanecem na semana. Configura-se como um ambiente educativo, no qual, por meio do trabalho em grupo, da convivência respeitosa e solidária, da tolerância e valorização das diferenças, os alunos se educam, colaborando para a proposta de formação integral do ser humano que é um dos objetivos desta pedagogia (CALVÓ, 2002, p. 131).

Nesse contexto, aliando teoria e prática, escola e família, estudo e trabalho, a Pedagogia da Alternância vai se definindo enquanto uma estratégia metodológica que facilita a aprendizagem do educando, traduzindo-se em uma alternativa educacional, atraente e comprometida com o desenvolvimento intelectual do aluno e do meio em que está inserido (BEGNAMI, 2002, p. 11).

Os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância não foram criados logo no início do estabelecimento da alternância na *Maison Familiale Rurale* na França. De início,

com o regime alternado de estudos, era apenas para responder às demandas de educação dos filhos dos trabalhadores rurais franceses e a permanência destes na sua propriedade/comunidades. Posteriormente, com a expansão das Escolas na França é que sua pedagogia vai sendo sistematizada (NOSELLA, 1977).

2.6 Instrumentos pedagógicos e autonomia na EFAPN

No propósito da formação integral e significativa para os educandos, o processo formativo da EFAPN integra e articula as disciplinas de Base Nacional Comum e Parte Diversificada aos Instrumentos Pedagógicos da Alternância, considerados o principal diferencial dessa proposta pedagógica.

Os instrumentos pedagógicos utilizados na escola são trabalhados numa concepção do estudante como sujeito da sua aprendizagem, na construção e reconstrução do conhecimento. Eles favorecem uma participação ativa do estudante, colocando-o na função de sujeito da atividade e, conseqüentemente, da construção do seu próprio conhecimento. Favorecem ainda a participação da família e a interação escola/comunidade (PPP/EFAPN, 2017, p. 30).

Tais instrumentos pedagógicos foram assumidos com a finalidade de se constituir como o elo principal de articulação entre a família e a escola, o saber popular e o saber científico. Sua inserção na proposta da escola é a de contextualizar a formação do educando articulando os saberes da vida cotidiana com os saberes oficiais. Assim, a EFAPN, na sua prática educativa, utiliza os seguintes instrumentos didático-pedagógicos: plano de estudo, colocação em comum, caderno da realidade, intervenções externas, visitas às famílias, viagens e visitas de estudo, projeto profissional e avaliação, todos articulados no Plano de Formação, realizados de forma inter e multidisciplinar com a colaboração de monitores, educandos, famílias e parceiros (PPP/EFAPN, 2017, p. 30).

O Plano de Estudo (PE) da EFAPN é o fio condutor na construção e dinamização da prática de ensino da escola. Pensado na perspectiva do educador Francês André Duffaure, no ano de 1946/47 (NOSELLA, 1977), o PE constitui-se no instrumento pedagógico fundamental da Escola Família Agrícola de Porto Nacional. Articula conhecimento científico e conhecimento popular, escola e família, o que possibilita conhecer e problematizar a realidade do educando.

Na EFAPN, de posse do tema previamente escolhido no início do ano letivo por educandos e monitores, durante a sessão-escola são formuladas questões a serem pesquisadas/desenvolvidas na alternância junto as suas famílias e comunidades. A partir da

pesquisa e reflexão sobre a sua realidade, os educandos levantam questões importantes a serem compartilhadas e desenvolvidas nas atividades de retorno a sessão-escola. Desta forma, o PE apresenta-se como um instrumento que possibilita ao educando a continuidade dos estudos fora do ambiente escolar. Mais que a contextualização do ensino por privilegiar a realidade como tema e integrar escola e família, o PE permite o diálogo contínuo entre pais, filhos e comunidades na compreensão de suas realidades. Constitui-se como um importante instrumento para a tomada de decisões e desenvolver com os educandos, além das habilidades escritas e orais, a motivação para os estudos. Em síntese, o PE é desenvolvido na EFAPN conforme os seguintes passos.

Planejamento e motivação – encaminhamento – realização da pesquisa – sistematização dos dados pesquisados – construção do texto I, construção do desenho, colagens e outros – colocação em comum e socialização – aulas ministradas com o pesquisado – visita de estudo com apresentação de relatório – intervenção externa – projeto multidisciplinar com anotações – construção do texto II – caderno da realidade – folha de observação e aprofundamento do tema – atividade de retorno – relatório (PPP/EFAPN 2017).

A colocação em comum é uma importante atividade pedagógica presente no percurso da ação de pesquisa realizada no PE. É o espaço onde os educandos, mediados pelos monitores, socializam suas pesquisas, discutem, compartilham suas realidades e transformam o saber adquirido em um saber coletivo sistematizado. Esses saberes construídos são discutidos e aprofundados de forma interdisciplinar pelos monitores nas diversas disciplinas e atividades no decorrer da sessão-escola.

O Plano de Formação é composto de atividades que não podem ser negligenciadas, a saber: Visitas e Viagens de Estudo; Intervenções Externas; Caderno da Realidade; Folha de Observação; Caderno de Acompanhamento; Visitas às Famílias e Avaliação. Com o objetivo de aprofundar os temas do PE, a EFAPN promove no decorrer do ano letivo a importante atividade pedagógica de *Visitas e Viagens de Estudo*, que tem por objetivo oportunizar aos educandos conhecer outras realidades de trabalho, vivência e estudos. Permite também ampliar e aprofundar os seus conhecimentos com experiências concretas, estimulando a aprendizagem, desenvolvendo a curiosidade e o senso crítico inerente a sua condição de educando. Essas visitas ocorrem em pequenas propriedades, associações, cooperativas, empresas, escolas e outras instituições.

As ações denominadas *Intervenções Externas*²⁹ são uma atividade/instrumento de aprofundamento do PE na qual são realizadas por colaboradores da EFA por meio de palestras, oficinas e outras atividades pedagógicas desenvolvidas com os educandos na sessão-escola, sempre de acordo com o tema em estudo.

Outro instrumento pedagógico utilizado na EFAPN para sistematização da aprendizagem do educando é o *Caderno da Realidade*. Neste, o educando registra as reflexões do seu cotidiano de estudo e pesquisa realizada nos ambientes familiares e escolares, sendo uma síntese das discussões da colocação em comum, provocado pelos temas do PE.

A *Folha de Observação* como instrumento pedagógico se constitui em espaço utilizado pelo monitor e educando para o acompanhamento e aprofundamento do tema do PE. Nela são realizados complementações, questionamentos e sistematização acerca da pesquisa desenvolvida.

Organizado como um instrumento do registro do processo educacional do educando no decorrer do ano letivo, o *Caderno de Acompanhamento* possui uma dupla função: permite à família acompanhar os estudos dos seus filhos no período em que estes se encontram na sessão-escola, e também aos monitores o acompanhamento das ações e reflexões do educando no meio familiar. Nele se encontra o calendário escolar, histórico e perfil da escola, termo de compromisso do responsável pelo educando, informações do processo de avaliação, espaços de anotações para educandos, monitores e famílias, e registro de avaliações bimestrais³⁰.

As *Visitas às Famílias* são uma ação pedagógica desenvolvida pelos monitores e técnicos da EFA, que os permite conhecerem a realidade dos educandos, construir relações afetivas e fortalecer a integração e o comprometimento entre a escola e a família. As visitas também objetivam trocar ideias com as famílias sobre a educação e o acompanhamento dos filhos.

Ao contrário do que ocorre em muitas escolas brasileiras urbanas, onde a avaliação é utilizada como uma ferramenta de aprovação e reprovação, na Pedagogia da Alternância se constitui como um importante mecanismo de verificação e orientação da aprendizagem. A avaliação abrange todo o processo formativo desenvolvido na EFA, seja na aplicação e formulação dos PEs, nas observações e síntese da colocação em comum, na sistematização escrita do caderno da realidade, nas intervenções externas, no trabalho prático e referente à apreensão dos conteúdos das disciplinas ministradas pelos monitores.

²⁹ Técnicos do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR e do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE, conforme Plano de Formação da EFAPN - 2017.

³⁰ Descrição registrada no caderno de campo do pesquisador, Agosto de 2017.

Nota-se que todo o percurso e desenvolvimento das atividades de ensino da EFAPN são norteados pelo Plano de Formação, construído no início do ano letivo a partir de discussões coletivas, estabelecendo temas geradores centrais³¹, que remetem a questões locais, ambientais, culturais, organizacionais e produtivas da região a ser desenvolvidas na estrutura curricular da escola. O Plano de Formação é o responsável pela organização da alternância educativa, articulando os instrumentos pedagógicos com os conteúdos escolares básicos de Base Nacional Comum e Parte Diversificada e também por distribuir as atividades a serem realizadas no tempo-escola e tempo-família-comunidade, permitindo a interação entre elas. Na proposta desse plano, a centralidade recai sobre o educando. O encadeamento das atividades pedagógicas na alternância deve permitir que o educando participe como sujeito de sua aprendizagem, construindo e materializando conhecimentos no espaço da Escola e também junto à família e comunidade que participa.

Na construção de um ensino que se propõe dinâmico e contextualizado, a EFAPN procura estabelecer diálogos e parcerias com diversos atores da sociedade. Essas interações que envolvem instituições públicas e privadas têm como objetivo apresentar, compartilhar e aprimorar conhecimentos científicos.

No que se refere às questões administrativas, a EFAPN se apresenta como uma escola verdadeiramente do campo e para o campo, definindo-se como autônoma na gestão, como uma “escola pública no seu atendimento e responsabilmente estatal no seu financiamento” (PPP/EFAPN, 2017, p. 62). A prevalência dos seus princípios democráticos é materializada nas eleições direta para a escolha da direção realizada pela comunidade escolar e respeitada pela SEDUC-TO, responsável por publicar o ato de nomeação (PPP/EFAPN, 2017). Destaca-se que o princípio democrático adotado pela EFAPN não é visto nas escolas públicas urbanas do estado do Tocantins, onde o conceito de democracia como parte dos conteúdos de História é ensinado em sala de aula, todavia não objeto de práticas que envolvam o cotidiano escolar. Em escolas urbanas, a escolha para direção é sempre realizada por indicações políticas.

Quanto ao financiamento para o desenvolvimento da proposta pedagógica, a EFAPN tem contado, desde a sua criação, com diversos apoios e parcerias, como: “jovens, famílias, sindicatos, associações de agricultores familiares, monitores, instituições públicas e privadas, organizações nacionais e internacionais, outros movimentos sociais e profissionais autônomos de diversas áreas” (PPP/EFAPN, 2017, p. 62).

³¹ Os Temas centrais gerais são desenvolvidos de acordo com cada série: A Família – 6º Ano, A comunidade – 7º Ano, - o Ambiente – 8º Ano – e Agricultura Familiar – 9º Ano.

A manutenção atual da EFAPN tem sido viabilizada através da Associação de Famílias da Escola Família Agrícola - AEFA, que responde juridicamente pela Escola por meio de vários convênios e parcerias firmados com diversos órgãos e instituições: Secretaria Estadual de Educação – SEDUC³², Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional³³, RURALTINS, Projeto BRASA/AIFO³⁴ - *Associazione dos Amici de Raul Follereau*, Famílias camponesas³⁵, Jovens estudantes da EFAPN³⁶, Monitores e servidores³⁷, INCRA-MDA³⁸, UNEFAB³⁹ e COMSAUDE⁴⁰ (PPP/EFAPN, 2017).

Segundo Leite (2002), Caldart (2004), Arroyo (2004), Begnami (2002) e Queiroz (1997; 2004), para que as transformações propostas pelas práticas pedagógicas da EFAPN se materializem de fato, com políticas públicas educacionais adequadas, é preciso que estado do Tocantins e município de Porto Nacional cumpram com o seu dever constitucional de financiamento dessa modalidade de educação. Faz-se necessário, ainda, que essa escola firme novas parcerias com instituições, movimentos sociais e organização dos trabalhadores do campo, com vistas a implementar as mais diversas iniciativas de projetos de educação do campo.

No próximo capítulo indicaremos a organização estrutural e curricular para que ocorra o aprendizado em História na EFAPN, apontando como esse conhecimento é apropriado pelos alunos.

³² Repassa recursos dos seguintes programas: Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada; Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE; Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e custeia a Folha de Pagamento de servidores mensais.

³³ Disponibiliza quatro servidores e com o atendimento do transporte escolar de várias rotas.

³⁴ Investe recursos nas atividades culturais.

³⁵ Contribuição simbólica para auxiliar na alimentação, transporte dos filhos, material escolar, material de uso pessoal, doação de matéria prima em caso de necessidade.

³⁶ Principais parceiros, onde contribui na organização interna da escola e nas atividades produtivas na propriedade da mesma.

³⁷ Atuam além de suas cargas horárias de trabalho conforme a necessidade de desenvolvimento da Pedagogia da Alternância.

³⁸ Programa Nacional de Educação em Reforma Agrária - PRONERA, onde recebe recursos para implantação de duas turmas de curso técnico em Agroecologia Integrado ao Nível Médio e duas turmas de Ensino Médio Básico Modalidade Normal, onde financia alimentação, transporte, material escolar, pagamento de professores e equipe administrativa.

³⁹ União Nacional das Escolas Famílias do Brasil - UNEFAB contribui com a formação de monitores, lideranças das famílias, difusão da proposta, na construção das bases legais deste modelo de escola e, principalmente, na manutenção dos princípios que norteiam essa proposta educacional.

⁴⁰ Entidade Fundadora.

3 O COTIDIANO DA EFAPN, O PÚBLICO ATENDIDO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo está voltado para a compreensão da proposta pedagógica desenvolvida na Escola Família Agrícola de Porto Nacional (EFAPN). Para tanto, realizamos análise do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), com o intuito de conhecer a escola na sua organização interna, a atuação dos monitores, a participação das famílias e sua estrutura curricular do ensino fundamental, em específico, os conteúdos da disciplina de História para o 9º ano, turma que escolhemos para acompanhar. Nossa atenção se volta, principalmente, para o aprendizado na disciplina História, com aplicação de questionário ao professor da disciplina.

3.1. A estrutura para o ensino

O aumento do quantitativo de alunos na escola na última década implicou no aperfeiçoamento da estrutura física e pedagógica. Desta forma, seu prédio passou por diversas reformas e ampliações com o propósito de contribuir para a melhoria significativa das atividades na/da escola.

Em 2017, para o desenvolvimento das atividades escolares e permanência dos educandos em regime de internato, a EFAPN conta com um prédio de 5.608,92 m² de área coberta dividida nas seguintes infraestruturas: 7 salas de aula, 10 dormitórios, 2 banheiros masculino e feminino (conjugados com chuveiros), 1 sala de professores, 6 banheiros dos professores, 1 despensa de materiais didáticos, 1 sala de direção e sala de coordenação financeira, 1 sala de secretaria, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala de coordenação pedagógica agrária, 1 lavanderia para roupa, 1 lavanderia para louças, 1 salão de convivência / auditório, 1 área para churrasqueira, 1 refeitório, 1 cozinha, 1 depósito de materiais de limpeza, 1 depósito de alimentos, 1 depósito de ferramentas e insumos agropecuários, 5 banheiros para servidores, 1 área aberta de corredor, 1 sala de vídeo, 1 laboratório de informática, 1 sala de monitor de disciplina, 2 áreas de banheiros para estudantes, 1 biblioteca, 1 sala de leitura, 1 laboratório de ciências, 1 abatedouro para aves, 1 garagem, sala de ordenha, 1 laboratório de análise de solo, 1 espaço para suinocultura, 1 espaço para avicultura, 1 curral, 1 viveiro e 1 Quadra Poliesportiva sem cobertura (PPP/EFAPN, 2017).

No espaço que circunda a escola, encontram-se as áreas de campo compostas por pastagem irrigada, pastagem de sequeiro, cultura anual (mandioca, abacaxi, milho, cana de açúcar, leguminosas e outras culturas experimentais), viveiro, fruticultura (plantio de acerola,

caju, citros, mangaba e outros), horta com os mais diversos plantios, apicultura e, por último, a área de cerrado natural com diversos tipos de plantas e animais usados nas diversas aulas.

As áreas citadas acima, chamadas de unidade de produção e aprendizado, são utilizadas pelos monitores para o estudo prático com os demais alunos nas diversas disciplinas ministradas nas turmas do Ensino Fundamental, Médio e nos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, ofertados. As culturas frutíferas e as hortaliças também são utilizadas para o complemento das refeições dos educandos.

A metodologia centrada na teoria, mas também na prática, no Ensino Fundamental, é essencial para a educação ofertada, na medida em que os educandos, ao aprenderem à técnica de uso e manejo nas diversas unidades demonstrativas e produtivas da EFAPN, auxiliam os seus pais em suas propriedades, preparando para o desenvolvimento do seu projeto profissional, e também nas escolhas dos cursos para o Ensino Médio e Técnico.

Para cuidar do espaço da escola e contribuir para a formação integral dos educandos, a EFAPN possui uma equipe de 14 monitores/educadores, 03 monitores de disciplina, 01 diretora, 02 coordenadoras pedagógicas, 02 coordenadores de projetos, 02 coordenadores de apoio financeiro, 01 secretária, 01 auxiliar de secretaria, 02 monitores/técnicos agrícola, 01 funcionário de serviços gerais, 03 vigilantes, 01 motorista e 04 cozinheira (QUADRO DE SERVIDORES ANEXO AO PPP/EFAPN 2017).

A EFAPN possuía, em 2017, 274⁴¹ estudantes matriculados, de ambos os sexos, distribuídos no Ensino Fundamental - segunda fase, e 1^a, 2^a, 3^a e 4^a⁴² séries dos Cursos Técnicos em Agropecuária, Agroindústria e Agroecologia, integrados ao Ensino Médio.

Os alunos matriculados na EFAPN são oriundos dos seguintes grupos de camponeses: assentados de reforma agrária, reassentados, empregados rurais, meeiros, quilombolas, proprietários de pequenas propriedades familiares, servidores públicos e outros profissionais que vivem no e do campo.

Os estudantes da EFAPN possuem idades entre 10 e 50 anos e pertencem a 23 municípios do Estado do Tocantins, sendo eles: Porto Nacional, Brejinho de Nazaré, Nova Fátima, Miracema do Tocantins, Rio Sono, Caseara, Chapada da Natividade, Palmas, Monte do Carmo, Ponte Alta do Tocantins, Pium, Esperantina, Nova Rosalândia, Oliveira de Fátima, Cristalândia, Silvanópolis, Novo Acordo, Araguatins, e outros (PPP/EFAPN, 2017, p. 9).

⁴¹ Ensino Fundamental: 6º ano 11, 7º ano 17, 8º ano 23, 9º ano 27. Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio: 1ª série 82, 2ª série 67, 3ª série 23, curso Subsequente: 24 alunos (SEDUC/TO – Gerência de Dados e Estatística – 2017).

⁴² A 4ª Série na EFAPN ou Subsequente, é um Curso Técnico com duração de 1 ano, ofertado para alunos que já concluíram o Ensino Médio Básico e fizeram a opção por uma profissão específica. Nesse ano letivo de 2017, foi ofertado o Curso Técnico em Agropecuária e atualmente possui 24 alunos matriculados.

A distância entre a EFAPN e as residências dos estudantes, que varia de 6 a 800 km, acaba por contribuir para a existência do índice de evasão⁴³ com a desistência do educando e também sua transferência para escolas urbanas dos municípios, próximas as suas propriedades⁴⁴. Decorrente também da distância, a falta de recursos das famílias para alguns estudantes fazerem o percurso também é um fator de dificuldade de permanência do aluno na EFAPN. O transporte gratuito não chega a contemplar todas as localidades e também a quantidade total de estudantes (PPP/EFAPN. 2017).

3.2 A rotina do Internato

A proposta pedagógica da EFAPN busca a aprendizagem através do trabalho e a convivência em grupos, método com o qual se espera se construir uma harmonia coletiva. A convivência possibilitada por meio do internato é parte da formação integral do educando. As reflexões coletivas têm como meta a aceitação da sua verdadeira identidade perante o outro e a sociedade em geral. Assim, o regime de internato possibilita formar, pela convivência, educandos aptos a desenvolver o espírito de liderança e solidariedade. No início da sessão semanal, os educandos são escolhidos por turmas para atuarem junto com os monitores na coordenação de equipes de trabalhos diários que serão responsáveis por organização e limpeza de todo o espaço escolar (PPP/EFAPN 2017, p. 37).

Acompanhadas pela coordenação, formada por educandos e monitores, as equipes realizam, nos horários estabelecidos, atividades de limpeza e cuidado diário em todos os setores da escola: salas de aulas, dormitórios, banheiros, pátios e corredores, jardim, cozinha e salão de refeições, etc. A divisão da escola em setores favorece o desenvolvimento das atividades.

A rotina dos educandos em regime de internato, como parte de sua prática educativa, é construída a partir de uma dinâmica que proporciona organização e disciplina no espaço escolar. O acompanhamento de duas monitoras de disciplina permite o bom desempenho na realização das atividades.

A rotina diária⁴⁵ do aluno inicia muito cedo, com horários estabelecidos para alimentação e trabalho diário de organização e limpeza, para não haver prejuízo no

⁴³ Conforme PPP (2015), Ano letivo de 2015, registraram 221 matrículas, 45 transferências (20%) e 09 desistências (4%).

⁴⁴ Observação realizada na Coordenação no Encontro de Formação das Famílias nos dias 11 e 12/08/2017, e anotada no caderno de campo do pesquisador.

⁴⁵ Anotações registradas no caderno de campo do pesquisador, Agosto e Setembro de 2017.

desenvolvimento das atividades educacionais. Na parte da manhã, das 6h00 às 6h30, os alunos acordam e realizam limpeza nas dependências da escola e higiene pessoal; das 6h30 às 7h15 fazem a oração e tomam café da manhã; das 7h15 às 9h45 participam da 1ª, 2ª e 3ª aulas; das 9h45 às 10h15 fazem lanche da manhã; das 10h15 às 11h55 participam da 4ª e 5ª aulas; das 11h55 às 13h30 fazem oração, almoçam e realizam novamente limpeza nas dependências da escola. Na parte da tarde, das 13h30 às 16h00, participam da 1ª, 2ª e 3ª aulas; das 16h00 às 16h30, fazem o lanche da tarde; 16h30 às 18h10 participam da 4ª e 5ª aulas, sendo esta última, de Educação Física. No período noturno, das 18h10 às 19h30, tomam banho, fazem novamente oração e jantam; das 19h30 às 22h00, participam da 1ª, 2ª e 3ª aulas; das 22h00 às 22h30 é reservado para o descanso e conversas. Após esse horário todos devem estar em repouso.

Pequenas alterações nessa rotina acontecem somente na segunda-feira, devido à chegada dos alunos para a sessão-escola (o tempo que o aluno passa na escola) e na sexta-feira, dia em que os mesmos retornam as suas famílias. Na segunda-feira, das 7h15 às 11h55, é reservado para a chegada e acomodação dos alunos, já que passaram o final de semana com suas famílias. Das 11h55 às 13h30, participam da reunião coletiva de boas-vindas, recebem os informes e são orientados quanto à distribuição de alunos para coordenação de trabalhos na semana. Ainda fazem oração e almoçam. Das 13h30 as 14h20 iniciam os trabalhos diários, acompanhados pelos monitores. Das 14h20 às 16h00 vão para o auditório e discutem o desenvolvimento do Plano de Estudo em sala de aula, com a participação de todos os monitores, coordenadores e educandos para uma Colocação em Comum.

Na sexta-feira, das 7h15 às 11h25 os alunos recebem acompanhamento individualizado e aula de reforço escolar. Das 11h25 às 12h00 ocorre a Avaliação Semanal, com todos os alunos e monitores, momento em que são expostos, pela equipe de coordenação semanal de alunos, os pontos positivos e negativos da semana, com proposições de melhoria para a semana seguinte. Das 12h00 às 13h30, faz-se a oração, almoçam, realizam trabalhos de limpeza diária e retornam para as suas casas e comunidades.

Nessa rotina, a alimentação (almoço, janta e lanches) é de responsabilidade dos servidores da EFA. As equipes de alunos são responsáveis diariamente pela sua distribuição, limpeza do refeitório e vasilhas (panelas, pratos, copos, talheres e outros⁴⁶). A organização do tempo na EFAPN possui um caráter educativo, uma vez que todos os alunos, no decorrer do ano, revezam-se nas atividades. Ora eles estão na coordenação dos colegas, ora sendo

⁴⁶ Anotações registradas no caderno de campo do pesquisador, Agosto de 2017.

coordenados. Essa rotina tem como objetivo favorecer a formação de lideranças e a auto-organização dos estudantes. Elas fazem parte dos princípios da Pedagogia da Alternância, apresentadas no capítulo anterior.

3.3 Formação e atuação dos professores/monitores

Nessa pedagogia, o método de ensino não consiste em apenas o monitor/educador transmitir o conhecimento pronto e acabado e o aluno apenas auferir com a simples ação de memorizar. O monitor, dentro da proposta da Alternância, possui diversas atividades, que vão muito além de ministrar conteúdos em sala de aula, como demonstra o PPP da EFAPN.

Dentre as atribuições dos professores/monitores no desenvolvimento da Proposta Pedagógica, estão: ministrar aulas de acordo com sua área de formação; participar de reuniões administrativas para estudos, socialização e desenvolvimentos de ações pedagógicas; acompanhar o trabalho prático dos educandos; realizar o acompanhamento personalizado, desenvolver com educandos temas e questionários do Plano de Estudo, para ser pesquisado na sessão-família (o tempo que o aluno passa em casa); acompanhar o desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos; realizar visita às famílias; e, por último, atuar como responsável do dia na administração da escola, acompanhamento e orientação dos educandos nos serviços diários (EFAPN, 2017, 36/37).

A atuação dos monitores apresenta-se bem diferenciada em relação à atuação dos professores na escola convencional. Na EFAPN, os monitores participam de todo o percurso pedagógico e administrativo da escola, assumindo o compromisso em aceitar e defender a metodologia assumida, cumprir tarefas individuais e trabalho em equipe, atender e orientar os alunos individualmente e coletivamente, conhecer a realidade sociocultural do aluno e participar de formações continuadas (PPP/EFAPN, 2017, p. 37).

No entanto, devido à complexidade que envolve esse processo de ensino, com uma articulação constante entre teoria e prática, formação em diferentes ambientes e com a utilização dos instrumentos pedagógicos, o aprimoramento do monitor na proposta tem sido um dos desafios enfrentados na Escola. Como apontado, “existem as dificuldades dos monitores em trabalhar com a Pedagogia da Alternância, devido a sua formação acadêmica no paradigma científico, ainda, distante da construção do conhecimento, a partir da realidade ou da bagagem cultural do educando” (PPP/EFAPN, 2017, p. 27).

A formação dos monitores é realizada através da participação em eventos e cursos ofertados pela SEDUC-TO, e quinzenalmente na própria escola, onde são realizados os

Encontros de Formação sobre a proposta (PPP/EFAPN, 2017, p. 18). Destaca-se, todavia, que a formação ofertada pela SEDUC é válida, porém não contempla o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, por ser essa uma formação geral de parâmetros urbanos, restando assim, somente a formação realizada na própria escola para o aperfeiçoamento dos monitores.

Para atuar na EFAPN, no desenvolvimento das atividades pedagógicas, exige-se do monitor/educador conhecimento e sensibilidade para com a perspectiva sócio educacional defendida pela escola, incluindo os educandos, as famílias e o desenvolvimento da região. Desta maneira, a formação do monitor deve ser voltada a contribuir para a vida do educando no campo, respeitando seus valores e culturas, e implementando uma prática educativa que considere a singularidade da população camponesa e a questão agrária em geral.

Os monitores se reúnem duas vezes por semana. Na segunda-feira, no período matutino, estudam, organizam os conteúdos, as atividades pedagógicas e as visitas a serem realizadas com os educandos durante a semana. Na sexta-feira, no período vespertino, se reúnem para uma avaliação semanal, compartilhando e realizando discussões sobre as atividades que foram realizadas e empreendidas na semana⁴⁷.

Já na parte pedagógica, os monitores/educadores são divididos por dia da semana e por turno no início do semestre letivo para responder pela administração da escola. Descrito como o *Monitor Responsável do Dia* (PPP/EFAPN, 2017, p. 36, 37), estes se revezam cuidando da organização e limpeza da sala dos professores e demais ambientes, no atendimento e orientação aos estudantes, pais, visitantes parceiros da escola e também no acompanhamento dos horários de aulas e demais atividades⁴⁸.

No início ano letivo, é realizada a divisão e organização dos alunos da EFAPN para as monitorias, para que estes possam realizar diariamente o seu acompanhamento na escola e também junto as suas famílias⁴⁹. Essa distribuição dos alunos é realizada por comunidades e regiões, o que facilita as visitas dos monitores às propriedades dos alunos para conversas com as famílias e também para conhecer o seu cotidiano.

Em 2017, conforme o quadro de organização e distribuição, cada monitor ficou responsável em média por 13 alunos, o que, conforme objetivo da proposta, favorece a aproximação e envolvimento das famílias na escola. Ainda sobre o acompanhamento realizado aos alunos pelos professores monitores no interior EFAPN, o da disciplina História ressalta que este é feito em “encontros semanais, por meio do caderno da realidade, e também

⁴⁷ Anotações registradas no caderno de campo do pesquisador, nos dias 21 e 25/08/2017.

⁴⁸ Observação corroborada com as anotações registradas no caderno de campo do pesquisador, Agosto de 2017.

⁴⁹ A distribuição e apresentação foram realizadas com chamada nominal dos educandos e seus respectivos monitores, conforme anotação no caderno de campo em 27/02/2017.

de relatórios produzidos pelos monitores de outras disciplinas que divulgam o dia a dia do aluno nos diversos espaços da escola” (monitor)⁵⁰.

Estas ações são importantes à medida que é estabelecido um compromisso do monitor com os alunos e as famílias. Esse contato mais direto acontece no Encontro de Formação das Famílias realizado bimestralmente na Escola, no qual podemos acompanhar os monitores nas conversas individuais com os pais sobre o rendimento e o envolvimento dos filhos na escola e desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos junto à família/comunidade⁵¹.

3.4 O envolvimento das famílias

A criação de uma EFA representa, para as famílias, uma oportunidade única na condução da educação dos seus filhos (GIMONET, 1999, p. 43). A participação das famílias ocorre em diversos momentos, seja fazendo parte da Associação de Famílias, a responsável juridicamente pela Escola, participando ativamente das reuniões pedagógicas ou através das pesquisas dos planos de estudos aplicados pelos alunos. Na EFAPN a participação das famílias na escola representa um compromisso pela formação dos jovens confiados à instituição.

Como o objetivo da proposta da Pedagogia da Alternância vai muito além de propiciar escolaridade para os filhos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, a EFAPN, inclui nas suas práticas pedagógicas atividades que envolvem as famílias, demonstrando que a participações delas faz parte do processo escolar dos filhos na escola.

Caracterizado como um momento democrático, as Formações das Famílias na EFAPN envolvem, além delas mesmas, representantes dos alunos, monitores, coordenadores e parceiros da Escola. Conforme o PPP/EFAPN (2017, p. 36), são realizados quatro encontros de formação por ano, com uma carga horária de 48 horas. Nesses encontros, são realizadas as assembleias ordinárias da Associação de Apoio à EFAPN, onde são debatidos temas relacionados ao desenvolvimento do meio em que vivem as famílias, questões voltadas à aprendizagem dos alunos na escola, comemorações, atividades culturais e de lazer⁵².

É importante a participação das famílias para a consolidação desse modelo de escola, pois não “[...] existem escolas deste modelo sem a participação das famílias, sem o

⁵⁰ Questionário aplicado ao professor/monitor da disciplina de História, em agosto de 2017. Optamos por não inserir nome do docente, em razão da preservação da identidade dos participantes, conforme orientação do termo de consentimento livre e esclarecido. Doravante a referência a ele será apenas “professor/monitor”

⁵¹ Anotações registradas no caderno de campo do pesquisador, nos dias 11 e 12/08/2017.

⁵² Anotações registradas no caderno de campo do pesquisador, nos dias 11 e 12/08/2017, data em que ocorreu o Encontro de Formação das Famílias.

envolvimento da comunidade. Assim sendo, necessário se faz construir a cultura da participação, por meio de atividades que coloquem as famílias em movimento ativo na escola e na comunidade, começando pela escolha do gestor através de eleição direta” (PPP/EFAPN, 2017, p 51).

A proposta da EFAPN em incluir os pais em suas atividades pedagógicas os motiva a acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos e mostrar que, mesmo que a maioria dos pais tenha pouca instrução escolar, suas ideias e atuações são importantes para as discussões de problemas locais e da sociedade em geral.

3.5 Dados socioeconômicos dos alunos

Para a compreensão da realidade em que vivem os alunos da EFAPN, aplicamos questionários aos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, elaborados com questões objetivas e argumentativas, com os quais buscamos conhecer o perfil do aluno e as questões mais gerais relacionadas ao estudo na EFAPN.

A análise dos dados do questionário, aplicado a 24 alunos dos 27 matriculados, revelou que os alunos possuem idades entre 14 e 21 anos, sendo 18 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, provenientes de diversos municípios Tocantinense como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Município de residência/quantidade dos educandos pesquisados

Porto Nacional	10	Silvanópolis	03
Palmas	03	Novo Acordo	01
Rio Sono	05	Brejinho de Nazaré	01
Caseara	01		

Fonte: Pesquisa do autor (2017).

Observa-se que embora a EFAPN esteja localizado no município de Porto Nacional, ela acolhe educandos de diversos municípios, sendo que 02 residem em fazendas, 02 em chácaras e 20 em pequenas comunidades e projetos de assentamentos rurais.

Ao observar as datas de nascimento dos educandos pesquisados e estabelecer uma comparação idade/série, dado que a LDB 9394/96 determina que dos 15 aos 17 anos os educandos devem estar matriculados no ensino médio, constatou-se que 12 dos 24 alunos

pesquisados encontram-se matriculados na série correta e 12 encontram-se em defasagem de série de 1 a 7 anos.

Observamos também que entre 13 alunos que residem próximo a EFAPN, nos municípios de Porto Nacional e Palmas, 12 mantém seus estudos em idade correta. Já os alunos dos municípios mais distantes encontraram dificuldades para manter seus estudos na idade correta. Inferimos que isso pode ser causado pela carência de escolas adequadas a sua realidade e a distância das escolas para suas localidades, pois é comum na zona rural os pais demorem a matricular seus filhos, devido à distância que os mesmos têm que percorrer diariamente ou até mesmo em virtude da necessidade de mão de obra constante em sua propriedade.

Dos 24 alunos que responderam ao questionário, 10 alegaram não ter dificuldade alguma em estudar na EFAPN. Já 14 alunos relataram enfrentar dificuldades, a começar pela necessidade em acordar muito cedo devido à grande distância da sua localidade para a escola. Vários alunos precisam percorrer a pé ou ser levados pelos pais da residência até o ponto de passagem do transporte, devido às péssimas condições das estradas que pioram em tempos chuvosos. O transporte é realizado por ônibus, micro-ônibus e vans, que já sem condições de uso, quebram constantemente. Por fim, alguns alegaram falta de dinheiro para pagamento da passagem semanal.

As dificuldades impostas à população camponesa em frequentar escolas é sentida desde muito cedo. Mesmo a EFAPN, uma instituição de ensino que utiliza o modelo de alternância semanal, os educandos ainda precisam superar inúmeros desafios para, através do estudo, melhorar suas condições de vida pessoal e familiar.

Buscando conhecer as condições socioeconômicas e a realidade dos educandos, questionamos sobre as atividades de rendimento desenvolvidas pela família no campo. Da turma pesquisada, 21 afirmaram que suas famílias se dedicam às diversas atividades ligadas ao cultivo em suas propriedades, à criação de gado, suínos e aves para sua subsistência. Há famílias que trabalham como diaristas em fazendas e chácaras próximas à região, buscando a complementação da renda. Já 3 alunos responderam que seus pais atuam como agentes comunitários, motoristas e ceramistas.

Sobre o tempo de estudo na EFAPN, 11 educandos responderam estar matriculados na escola há menos de um ano, 7 alunos de 2 a 3 anos e 6, há 4 anos. Observamos que uma quantidade expressiva de educandos está experienciando a educação por meio da Pedagogia da Alternância recentemente, o que mostra ainda estarem internalizando o processo de aprendizagem e conhecendo os instrumentos pedagógicos desenvolvidos na Escola.

Quanto à motivação para estudarem na EFAPN, os educandos demonstraram diversas justificativas, assim agrupadas:

Tabela 2 - Motivação para estudar na EFAPN

Uma Escola com um ensino diferente das outras próximas as suas residências	6
Em busca de um curso técnico para trabalhar no campo	8
Influência dos amigos que estudam na EFAPN	3
Influência da família e ajudar os pais em suas propriedades	7

Fonte: Pesquisa do autor (2017).

A motivação para o estudo na EFAPN foi norteadada por um ensino que corresponde aos seus anseios pessoais, profissionais e familiares. Em 14 respostas vimos que a proposta de ensino diferente, com disciplinas que os auxiliam no desenvolvimento das atividades do campo, e também pela mesma ofertar cursos técnicos em nível médio, aparecem também como elemento motivador para suas escolhas.

A influência da família e a disponibilização de mão de obra para o auxílio constam nas respostas de 7 alunos. Este dado é importante na medida em que a alternância semanal possibilita ao aluno estudar e auxiliar os pais em suas atividades produtivas. Em uma escola regular do campo, o educando teria que se ausentar todos os dias para estudar, seja a pé ou por meio de transporte disponibilizado pelo município e muitas vezes por longa distância, pois na região é comum a oferta de ensino à população camponesa ser realizada na forma de nucleação, com a sede das escolas distantes de suas residências e até mesmo nas cidades.

Em relação às atividades que os educandos desenvolvem em suas propriedades junto às suas famílias, todos responderam que quando estão na sessão-família auxiliam os pais nos afazeres cotidianos, realizam as tarefas orientadas pelos monitores e se divertem com amigos. Cabe aqui observar que os filhos dos trabalhadores do campo começam a trabalhar muito cedo. Dentre os fatores que levam a essa emancipação estão a carência de recursos, a necessidade de mão de obra, e a forma e organização do trabalho no campo, com o predomínio da mão de obra familiar.

As tarefas orientadas pelos monitores dizem respeito às pesquisas do plano de estudo e atividades das disciplinas escolares, que os educandos afirmam realizar junto as suas famílias. Essa participação da família é parte da exigência metodológica e curricular da Pedagogia da

Alternância, uma vez que na sessão-família também se computa uma carga horária destinada aos estudos.

O modelo pedagógico da EFAPN vai muito além da oferta da instrução na escola. Com os conhecimentos adquiridos, o aluno contribui com suas famílias no desenvolvimento do campo. As disciplinas específicas ofertadas e o tempo que passam em casa possibilitam o auxílio em suas propriedades e até no trabalho como diaristas para colaborar no sustento da família, como assegurou 3 dos educandos pesquisados.

3.6 A organização e estruturação curricular do Ensino Fundamental

A organização e estrutura curricular do Ensino Fundamental na EFAPN busca propiciar aos alunos uma formação que abrange os aspectos profissionais, humanos, éticos, sociais, espirituais e ecológicos. Dessa forma, procura atender as particularidades regionais e locais do camponês, mediante o interesse e aprovação da Associação de Famílias da Escola Família Agrícola e seguindo as legislações vigentes.

O Ensino Fundamental de segunda fase, foco deste estudo, possui uma carga horária total de 4.160 horas. Considerando que a proposta educativa congrega tempo-escola e tempo-comunidade, a carga horária total é desenvolvida com 70% no espaço escolar e 30% no espaço familiar-comunitário, conforme a matriz curricular da EFAPN, em anexo no PPP/EFAPN (2017, p. 40).

A escola desenvolve suas atividades de ensino cumprindo 200 dias letivos anuais, distribuídos em tempo-escola e tempo-comunidade, conforme a LDB 9.394/96, artigo 28 e Incisos I, II e III e Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002 e Parecer CNE/CEB nº 1/2006.

Atendendo a legislação educacional brasileira, a estrutura curricular da EFAPN para a segunda fase do ensino fundamental, 6º ao 9º ano, é formada pelas disciplinas da Base Nacional Comum e Parte Diversificada. A Base Nacional Comum está distribuída conforme as áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa, Educação Física); Exatas e Ciências da Natureza (Matemática, Ciências (6º ao 8ºano), Física e Química (somente no 9º ano); Ciências Humanas (História, Geografia, Ensino Religioso); e Ciências Agrárias (Zootecnia, Agricultura, Práticas Alternativas de Agricultura e Zootecnia). Estas disciplinas são destinadas à formação geral, com conteúdos organizados segundo os temas do PE.

Na parte diversificada, destinada a atender as especificidades locais e culturais, são ministradas as disciplinas de Redação, Produção e Expressão Artística, Informática,

Instrumentos da Pedagogia da Alternância e Projeto de Vida, todas abordadas de acordo com o respectivo tema anteriormente definido.

A disciplina de História, no contexto da proposta da alternância na EFAPN, é ministrada no 9º ano. Objeto desta pesquisa, possui uma carga horária anual de 240 horas, desenvolvida em 3 aulas semanais, sendo 2 aulas na sessão-escola e 1 aula na sessão-família, conforme sua Estrutura Curricular - 2017.

3.7 O ensino de História na EFAPN

3.7.1 O livro didático utilizado

Partimos do princípio de que o ensino de História numa escola voltada para a educação no campo deve estar a serviço da construção do conhecimento e da busca da transformação da realidade do camponês. Com esse objetivo, fizemos uma reflexão sobre o ensino de História na EFAPN, verificando como esta disciplina reconhece e problematiza as relações sociais que condicionam a vida no campo. Buscamos perceber o sentido na atuação dos sujeitos/educandos, integrados ao seu meio através do ensino, relacionando-o à construção do conhecimento histórico.

Um dos materiais pedagógicos que verificamos para perceber a relação entre uma pedagogia inovadora e os estudos históricos nela inseridos foi o livro didático adotada na escola. O livro didático de História do 9º Ano do Ensino Fundamental, utilizado pelo monitor da disciplina, pertence à Coleção Historiar, da Editora Saraiva, tendo como autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. Essa coleção foi adquirida pelo MEC para ser utilizada em sala de aula nos anos 2017, 2018 e 2019.



O livro didático adotado traz em sua capa duas imagens que, de início, revelam o descompasso entre o espaço que se ensina e o livro utilizado: um muro com pichação, próprio das grandes cidades, com um jovem a golpeá-lo e uma mão segurando um *tablet* mostrando uma jovem tirando *selfie*, símbolo de um desenvolvimento tecnológico e do aspecto da modernidade.

Não que os alunos oriundos do campo não façam uso dessa tecnologia e desse comportamento, mas a imagem, que deveria educar para o campo, não é a mais apropriada. O livro didático adotado se adapta melhor ao ensino no ambiente das cidades, não mostrando, a princípio, nada que chama a atenção para o mundo de quem vive no campo. Mostra-se o estilo de vida nas cidades e silencia o campo

como espaço dinâmico e produtivo, ocupado por sujeitos com especificidades na organização do trabalho, na cultura, em seus valores e crenças.

No interior do livro, os conteúdos são apresentados de forma resumida e objetiva, com uma linguagem adequada ao nível de escolaridade que se ensina nas cidades. Utiliza-se na obra a História integrada como proposta de trabalho em sala de aula. Temas da História Geral e do Brasil, integrados a partir de um encadeamento cronológico e temático, dá ênfase à aprendizagem da História enquanto processo. A ênfase está em temas que relacionam a História com a cultura e cidadania no meio urbano. Temas relacionados ao campo apenas estão pincelados no livro. Passa despercebido que a sociedade brasileira possui uma rica diversidade cultural, política e econômica e que essa é também composta pela população camponesa.

3.7.2 O questionário aplicado ao professor/monitor

Na busca de compreensão do ensino em História na EFAPN, aplicamos um questionário ao professor monitor da disciplina História, para a coleta de dados referentes ao ensino ofertado. Buscamos contemplar perfil do docente e sua atuação na EFAPN, com ênfase no ensino de História no contexto da Pedagogia da Alternância. O professor possui ensino superior, com Licenciatura em História pela Universidade Federal do Tocantins - UFT e mestrado em Ensino de História pela mesma Universidade. Vem atuando no Ensino Básico nas escolas públicas e privadas do Estado do Tocantins desde o ano de 2002, com aproximadamente 16 anos de experiência na docência. Ingressou na EFAPN no início do ano letivo de 2017, através de seleção de análise curricular. Desde então, para complementar sua carga horária semanal de 40 horas, vem lecionando, além da disciplina de História, que é sua área de formação, as disciplinas de Geografia e Sociologia.

Sua experiência não é muito diferente dos demais professores que atuam nas escolas do campo. Embora tenha pós-graduação *lato sensu* na área em que leciona, não possui formação e especialização para trabalhar na modalidade de educação do campo e também com a Pedagogia da Alternância. Para o exercício da docência na EFAPN, a formação que tem contribuído para o desenvolvimento do seu trabalho vem da própria escola. Segundo o monitor, o auxílio externo que tem sido ofertado para sua atuação docente vem de “uma formação geral promovida a todos os professores da rede pública estadual e que não atende suas expectativas como monitor da EFAPN” (QUESTIONÁRIO APLICADO AO MONITOR, 2017).

Sobre o trabalho com a Pedagogia da Alternância, afirma que se trata de uma proposta pedagógica “diferente das propostas urbanas, o que exige dedicação e disposição para o acompanhamento do educando e também no atendimento das famílias” (QUESTIONÁRIO APLICADO AO MONITOR, 2017). Assim, podemos ressaltar que a formação adequada do professor continua sendo um desafio para a educação do campo, na qual o desconhecimento da realidade pode trazer sérias implicações tanto em relação à escolha e recorte dos conteúdos históricos a serem trabalhados quanto à forma de abordagem desses conteúdos.

3.7.3 O aprendizado em História na EFAPN

Com mudanças no campo político e de discussões sobre as reformas curriculares atingindo todo o Ensino Básico, ressaltamos a importância da disciplina História para a construção de um aprendizado voltado para uma vivência democrática e participativa na sociedade em diferentes espaços, fundamentado em valores relevantes para o exercício da cidadania, como a liberdade, a ética, a tolerância e a solidariedade.

A superação dos desafios da sociedade contemporânea, seja no campo e na cidade, passa também pelo ensino de História. Entendemos caber à instituição escolar propiciar aos sujeitos do ensino compreensão do que seja e do que representa a História no seu cotidiano, pois essa disciplina, com suas respectivas metodologias, deve possibilitar ao educando a construção do discernimento necessário à sua mudança de atitude em relação ao meio social em que vive.

Na tentativa de verificar como a História é compreendida pelos alunos, aplicamos um questionário específico para colher dados sobre o ensino de História na EFAPN, no qual 24 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental responderam sobre o significado da História como campo de conhecimento, sobre como a disciplina de História é ministrada em sala de aula, sobre as metodologias adotadas pelo monitor e sua relação com os instrumentos pedagógicos e sobre a utilização do livro didático e sua contextualização com a realidade camponesa dos educandos. Aplicamos questionários com perguntas abertas, com as respostas agrupadas em conjuntos de concepções que se inter-relacionam.

Tabela 3 – O significado da História para o educando na EFAPN

Disciplina que estuda o passado	16
A História do nosso país e do mundo	2
Tudo o que é vivido pelo ser humano	2
Estudo de temas que influencia a lutar por direitos	4

Fonte: Pesquisa do autor (2017).

A maioria dos alunos considera que a História ensinada ocorre numa perspectiva tradicional, sendo entendida como uma disciplina cujo objeto de estudo é essencialmente o passado. Os demais fazem referência à disciplina como uma necessidade do tempo presente e voltada para o conhecimento do nosso país, do mundo e do ser humano e que também aborda a sua utilidade para as discussões de temas importantes para a compreensão da vivência humana e também para a construção da nossa cidadania.

As respostas dadas mostram que mesmo após as diversas mudanças curriculares na área do ensino de História, após a década de 1980, com a publicação da LDBEN (BRASIL, 1996) e em seguida os PCNs, ainda há um enorme desafio aos professores para que a disciplina venha a ser compreendida na sala de aula numa perspectiva dinâmica e reflexiva, auxiliando os alunos no processo de interação com a sociedade. Após essas duas leis, a prática de ensino de História tem sido orientada para abordagens diferentes daquelas com foco eminentemente político, que faziam referência aos grandes feitos e personagens e ensinada a partir de uma narrativa puramente cronológica e linear, como observada desde a sua origem no século XIX e início do século XX no Brasil. O aprimoramento da pesquisa histórica, a partir do surgimento de novos métodos e incorporação de amplas variedades de objetos para pesquisa, possibilitou aos professores trabalhar uma História viva e presente, validada pelo rigor científico e metodológico, fundada no diálogo que se constrói na interação passado-presente, o que favorece o deslocamento para uma História com crítica e plural nos seus conceitos e abordagens. Todavia, na sala de aula, tais mudanças demoram a criar raízes, muito em razão de as escolas serem espaços de múltiplas culturas, com seus sujeitos fazendo reapropriações das diretrizes curriculares nacional. Isso é cultura escolar.

Como nosso propósito é saber sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizado em História na EFAPN, compreendendo sua contribuição no conjunto de instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, indagamos sobre o papel do aprendizado da disciplina na vida dos alunos.

Tabela 4 – A importância da História ensinada na EFAPN para o educando

Saber sobre o passado e o que mudou agora	2
Para saber o que ocorreu no passado	13
Para saber sobre o meu país e o mundo	5
Para ter conhecimento e entender a realidade	4

Fonte: Pesquisa do autor (2017).

Verifica-se que a contribuição da disciplina de História para a maioria dos alunos está ainda atrelada à ideia de conhecer o passado. Depreende-se que o ensino de História, apesar das inovações propostas pela Pedagogia da Alternância, ainda não superou o entendimento tradicional da História como a disciplina que estuda o passado, obliterando a construção de uma prática de ensino voltada à conscientização histórica do educando, favorecendo-o no entendimento das relações sociais, na realização de escolhas e na construção de estratégias que permite a transformação de atitudes.

Todavia, para 5 alunos a História serve para transmitir conhecimento sobre o país e o mundo, algo importante no contexto da educação do campo, que precisa de um ensino na perspectiva de mudança da realidade camponesa do aluno. Para 2 alunos, a História os auxilia com o conhecimento do passado, mas comparando-o com o presente, observando as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Para 4 alunos, a disciplina tem servido para melhoria do seu conhecimento e um melhor entendimento do seu cotidiano, o que atende aos propósitos da Pedagogia da Alternância. Lembramos que o desafio do ensino de História na EFAPN é o de partir da realidade camponesa, de suas ações no presente e verificar no passado a possibilidade de construção do futuro. Essa reflexão é parte de um processo de conscientização histórica. A compreensão de uma determinada realidade histórica permite a descoberta do sentido de sua vivência social, tornando significativas suas ações e investindo na melhoria de si e da comunidade que participa.

Questionamos ainda sobre a forma pela qual a realidade camponesa é inserida na proposta Pedagógica da EFAPN, com o objetivo de verificar se o processo de ensino-aprendizado em História é desenvolvido de forma contextualizada.

Tabela 5 – Pesquisa da realidade do educando no processo de ensino-aprendizagem⁵³

Sim – por meio de questionário e entrevistas.	22
Não	-
Às vezes – por meio de pesquisas	2

Fonte: Pesquisa do autor (2017).

Os alunos são quase unânimes em afirmar que as pesquisas são as que mais possibilitam inserir suas realidades no processo de ensino e aprendizagem, o que vem corroborar as anotações realizadas no caderno de campo do pesquisador quanto à socialização do Plano de Estudo: primeiro em sala de aula, com uma discussão por série, mediada pelo professor monitor e depois no pátio com todas as turmas da EFAPN, monitores e coordenadores, onde foram pontuadas e discutidas questões e temas suscitados pela pesquisa realizada na sessão-família. Essas discussões acontecem no espaço da EFAPN, todo início da sessão-escola. Nessa metodologia, os temas a serem pesquisados são construídos de forma coletiva. Segundo o Plano de Estudo da semana, primeiro formulam-se questionários e roteiros de entrevistas, em momentos específicos na sala de aula, para depois serem desenvolvidas pelos alunos na sessão-família. Participam como colaboradores dessas pesquisas os pais, vizinhos (com preferência as pessoas mais idosas da comunidade), membros da associação e outros, cujo objetivo é a apreensão, sistematização e socialização de suas realidades. Nessa atividade de pesquisa os educandos buscam conhecer o modo de viver, a organização para o trabalho, costumes e Histórias do local para serem refletidos e aprofundados à luz do conhecimento histórico-científico em sala de aula por meio das disciplinas.

Pode-se afirmar que as pesquisas empreendidas através do Plano de Estudo é o grande diferencial para o trabalho com o ensino de História. A pesquisa permite que os conteúdos e discussões da disciplina sejam diversos e contextualizados, não ficando limitados à historiografia resumida nos livros didáticos, que privilegia o modelo urbano de ensino.

Quanto à discussão da realidade dos educandos e de suas famílias, questionamos se, de fato, nas aulas de História havia espaço para falar de suas realidades e de forma mais ampla do contexto social do campo.

⁵³ Dados dos questionários aplicados aos alunos.

Tabela 6 – Abordagem da realidade camponesa dos educandos na disciplina de História⁵⁴

Sim – sempre há questionamentos.	17
Não	-
Às vezes – depende do conteúdo	7

Fonte: Pesquisa do autor (2017).

Pelas respostas, percebe-se que há espaços para questionamentos sobre se o ensino na disciplina História tem relação com suas realidades, e se é permitido discorrer sobre elas no decorrer das aulas. Mesmo que isso dependa dos conteúdos estudados, essa prática contribui para o educando no desenvolvimento da autonomia criativa, da imaginação histórica da realidade, e cria competência para uma ação reflexionada. O que pode também despertar o interesse dos educandos para os estudos dos conteúdos que ora se trabalha em sala de aula, favorecendo a criação de uma perspectiva de melhoria no seu meio social e não provocando incompatibilidade entre teoria e realidade.

Atendo-se à finalidade da Pedagogia da Alternância na EFAPN, que é a formação integral do educando, construída a partir da integração dos instrumentos pedagógicos e disciplinas de Base Nacional Comum e parte diversificada, buscamos compreender a importância do Plano de Estudo para os alunos, pois trata-se de um instrumento pedagógico fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem na escola.

Tabela 7 – A importância do Plano de Estudo desenvolvido na EFAPN para os alunos

Ajuda a entender nossa realidade	8
Melhora nosso conhecimento	7
Ajuda na escolha da vida profissional	4
Estuda temas diferentes do livro	5

Fonte: Pesquisa do autor (2017).

A tabela aponta a importância do Plano de Estudo no trabalho pedagógico da EFAPN, já que para 15 alunos as pesquisas realizadas com os trabalhadores do campo, representantes de associações e visitas de estudos a diferentes instituições os auxiliam na ampliação dos seus conhecimentos e também para o entendimento da realidade do campo que vivenciam. Quatro alunos destacaram a importância do Plano de Estudo para os auxiliar em suas escolhas

⁵⁴ Dados dos questionários aplicados aos alunos.

profissionais no futuro, pois as pesquisas sobre as formas e organizações produtivas no campo possuem o objetivo de conhecer as potencialidades de desenvolvimento local e as inúmeras profissões necessárias a esse desenvolvimento no campo. Para cinco alunos, o Plano de Estudo revela-se uma forma a mais de aprender para além dos materiais didáticos disponibilizados pela escola. As pesquisas realizadas através de questionários, entrevistas, visitas de estudos e anotações constituem uma outra forma de aprender e também para refletir sobre temas de suas realidades.

Destaca-se que na Pedagogia da Alternância o Plano de Estudo é visto como importante instrumento de pesquisa do meio social do aluno e utilizado para construir situações de aprendizagem. Desta forma, a escola no campo, as comunidades rurais e assentamentos onde residem os educandos, quando pesquisados, constituem-se em importante estratégia na construção da cultura escolar da EFAPN. Partindo da pesquisa, o planejamento, as discussões e o ensino no interior da escola ganham um sentido prático.

Buscamos compreender a importância dos temas de estudos para o aprendizado em História em sala de aula. Para isso, propomos duas questões, sendo a primeira questionando sobre a regularidade do trabalho do monitor com os temas relacionados ao Plano de Estudo nas aulas de História e, em seguida, em caso positivo, quais foram esses temas.

Tabela 8 – Os temas do Plano de Estudo desenvolvidos na disciplina de História⁵⁵

Sim	4	Reforma Agrária / força de trabalho / agricultura familiar e produção no campo / luta pela terra e conflitos / trabalho e modernização no campo.
Não	6	
Às vezes	15	

Fonte: Pesquisa do autor (2017).

Para 19 alunos, de alguma forma, os temas do Plano de Estudo estiveram presentes nos conteúdos de ensino de História, ainda que não de forma constante. Seis alunos afirmam não ver essa interação nos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Sobre essa divergência, o professor monitor da disciplina relata encontrar dificuldade no estabelecimento da relação dos temas do PE com todos os conteúdos da disciplina de História, mas busca contemplar o máximo em suas aulas. Conforme o professor monitor de História, “não dá para trabalhar só temas da realidade que contempla a vida camponesa, pois a escola é submetida às avaliações externas propostas pelo MEC e que sendo única no território

⁵⁵ Dados dos questionários aplicados aos alunos.

nacional, desconsidera a realidade local” (QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR MONITOR, AGOSTO DE 2017). Sobre a utilização da realidade do educando em meio aos conteúdos de História, ressalta que essa inserção “é indispensável para uma melhor compreensão da História, permitindo desenvolver uma análise reflexiva e comparativa do livro didático e outros conteúdos com os dados pesquisados pelos alunos por meio do PE” (QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR MONITOR, AGOSTO DE 2017).

Quanto ao trabalho com pesquisas condizentes com a realidade do educando, o professor monitor ressalta que as aulas são insuficientes para discussões mais amplas, pois são apenas duas aulas semanais na sessão-escola e uma aula desenvolvida no tempo comunidade, na sessão-família.

No que se refere às dificuldades para a relação dos conteúdos históricos com os temas relacionados ao campo, ou seja, ao cotidiano dos alunos, ressaltou que a “questão é tempo para planejar para todas as turmas e tem conteúdos que precisam de um tempo de pesquisa para que seja abordado com esse olhar o que muitas vezes deixa a desejar com alguns conteúdos e trabalhando na perspectiva convencional” (QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR MONITOR, AGOSTO DE 2017).

Em relação ao trabalho com temas do PE, nas aulas de História, destacou que, apesar de algumas dificuldades, no planejamento são organizados e selecionados vários temas para serem discutidos em salas de aula e cita como exemplo:

em relação ao trabalho com a terra trabalhamos desde a Revolução Agrícola. Na República Velha abordamos a concentração de poder nas mãos dos coronéis. No Governo Vargas falamos sobre poder das oligarquias, o projeto de industrialização, o êxodo rural e mudança de perfil de produção e etc. [...] (QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR MONITOR, AGOSTO DE 2017).

O professor monitor ainda lembrou que a interação do Plano de Estudo e conteúdos históricos é um ideal a ser atingido no trabalho do Ensino de História, com uma abordagem que leve em consideração o conhecimento científico e o conhecimento da vivência dos educandos, não realizando a sobreposição do primeiro sobre o segundo em nível de preferência. No planejamento das aulas de História realizado, o meio social e o cotidiano do educando deve ser integrado ao conteúdo da História acadêmico-científica. Para o professor monitor, esse ensino-aprendizado contextualizado é imprescindível para que o aluno se sinta como sujeito da História e evite concebê-la como uma disciplina que está sempre distante de suas realidades e despossuída de sujeitos comuns.

Sabendo da importância dos materiais didáticos para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula e para a dinamização do ensino, para a exposição discussão e desdobramento dos temas históricos em estudo, questionamos os alunos sobre os materiais utilizados pelo monitor na EFAPN e depois, especificamente, sobre o livro didático.

Tabela 9 – Materiais mais utilizados nas aulas de História⁵⁶

Livro didático	24
Filme	14
Textos	12
Slides	8
Mapas	3

Fonte: Pesquisa do autor (2017).

Tabela 10 – Sobre os motivos da utilização do livro didático⁵⁷

Para a realização de tarefas e trabalhos	22
Para leitura de textos	8

Fonte: Pesquisa do autor (2017).

Quando questionados sobre os materiais didáticos utilizados para o ensino-aprendizado em História, os alunos indicaram o livro didático, filmes, textos, *slides* e mapas. Em meio aos demais recursos, o livro didático dispara como o mais disponibilizado, dado que é cedido gratuitamente pela escola a cada aluno, enquanto os demais materiais são de uso coletivo e dependem de agendamento, pois são muitos os monitores com a intenção de utilizá-los.

A lembrança recorrente ao livro didático pelos alunos ainda decorre do fato de esse se tratar de um instrumento que acompanha o aluno na sessão-escola e na sessão-família. O livro didático é usado para a realização de tarefas, trabalhos e leituras de textos quando os alunos não estão na escola.

Sobre os materiais didáticos utilizados, o professor monitor afirma utilizar-se de “aula expositiva com Data Show, produção de textos, exposição de filmes total ou parcial, rodas de conversas sobre temas previamente pesquisados pelos alunos e trabalhos em grupos para

⁵⁶ Há que se ressaltar que são 24 alunos a responderem a questão. O indicado na segunda coluna é referente ao quantitativo de lembranças de cada uma das respostas.

⁵⁷ Dados dos questionários aplicados aos alunos.

elaboração de seminários” (QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR MONITOR, AGOSTO DE 2017).

Sobre o uso do livro didático nas aulas de História, ressaltou que o

seu uso é feito de acordo com os planos de estudos. À medida que seu conteúdo apresente conexão com os planos de estudos ele vai sendo usado. Contudo, alguns conteúdos que são pedidos no programa não apresentam conexão com plano de estudo então ele é usado para cumprir com o programa. Mas o foco principal é os planos de estudos” (QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR MONITOR, AGOSTO DE 2017).

A forma de utilização relatada pelo professor monitor está de acordo com a proposta da Pedagógica da Alternância, na qual o livro deve ser visto como mais um elemento do ensino-aprendizado, porém sem preponderância sobre os demais materiais selecionados pelo monitor da disciplina. No entanto, a partir da observação no livro didático disponibilizado aos educandos do 9º Ano do Ensino Fundamental, percebemos que o seu conteúdo não se encontra coerente com o contexto onde ocorre o ensino-aprendizado e a realidade local dos educandos, o que reforça que este deve ser utilizado apenas como suporte para abordar conhecimentos gerais de outras realidades.

A incorporação da vivência dos educandos no campo aos conteúdos e suas discussões no espaço escolar revela uma forma de preparar e incentivar os educandos para a superação dos desafios presentes no dia a dia. Desta forma inquirimos junto aos alunos se há relação entre a História ensinada na EFAPN e a sua História cotidiana.

Tabela 11 - Relação entre a História ensinada na EFAPN e a História vivida⁵⁸

Os conteúdos também falam da minha realidade	9
A História fala muito do passado.	4
Nem sempre o que se ensina fala da realidade.	11

Fonte: Pesquisa do autor (2017).

Vinte alunos afirmaram que em algum momento os conteúdos tratam da realidade, mas nem sempre. Apenas quatro responderam não perceber relação alguma, com a disciplina História se reportando muito ao passado, o que reforça indicações dadas em tabelas anteriores, com a disciplina sendo associada com o ensino do já acontecido e com poucas chances de relação com a realidade presente. O problema da não identificação do aluno com a História

⁵⁸ Dados dos questionários aplicados aos alunos.

que é ensinada é que ele pode ficar alheio à compreensão da realidade e do seu reconhecimento identitário, levando-o a ser um mero repetidor das concepções estranhas, dada a impossibilidade de reconhecer-se sujeito. No entanto, essa restrição da História ao passado não é a percepção majoritária.

Vinte alunos responderam haver alguma relação entre o ensinado e o vivido. Ou seja, percebem algum sentido na História e isso é um fator importante para o entendimento de si e da sociedade em que vivem. Nesse sentido, o professor monitor entende que disciplina de História tem uma importância fundamental para os alunos, pois

a partir do momento que os educandos percebem o processo histórico na formação do espaço geográfico e de memória que eles habitam eles conseguem desmitificar a própria imagem que foi estereotipada do homem do campo através do tempo e a partir dessa compreensão valorizar ainda mais sua condição de camponeses” (QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR MONITOR, AGOSTO DE 2017).

Assim, para o professor monitor, uma aprendizagem significativa em História, no contexto da educação do campo, não deve enquadrar o ensino a partir de uma estrutura oficial com conteúdos distantes da realidade do educando e metodologias que limitam e direcionam o foco da aprendizagem histórica. A aprendizagem deve ser construída pelos alunos e apenas mediada pelo professor. Dessa forma, ressalta que o professor de História deve assumir “uma responsabilidade que não é apenas formar o estudante, mas cidadãos críticos que possam se posicionar nessas circunstâncias sem deixar serem afogados pelas correntezas dessa sociedade líquida” (QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR MONITOR, AGOSTO DE 2017).

Na compreensão desse professor, a proposta teórico-pedagógica do ensino de História na EFAPN não deve ter como finalidade tornar o educando portador e reproduzidor de um conhecimento auferido de forma acrítica, o alcance do seu ensino deve ser amplo com uma aplicação prática na sociedade. Para ele, todo conhecimento deve contribuir para despertar o educando para intervir na sua realidade. No contexto da Pedagogia da Alternância, o monitor, ainda que pratique uma aula em que alguns alunos a entendam como ensino do passado, a disciplina História é desafiada a planejar, a selecionar e organizar conteúdos que colaborem para a construção de um conhecimento significativo pelos alunos camponeses e suas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, INTERVENÇÃO E PROPOSTAS

Pesquisar a educação proposta na EFAPN, conhecer sua cultura escolar, com suas realidades e perspectivas educativas possibilita a superação do preconceito, da indiferença frente às experiências educacionais envolvendo o trabalhador do campo, pois essa alternativa educacional tem como princípio o respeito, a cultura e o modo de vida dos educandos e suas famílias.

Com esse trabalho propusemos conhecer o significado da História para os educandos da EFAPN, a sua utilidade no cotidiano do aluno, bem como a finalidade da disciplina de História no interior da Pedagogia da Alternância. Ousamos afirmar que a importância do conhecimento histórico nesse contexto está na sua utilização para interpretar a realidade de quem aprende. Entendemos que, em um currículo escolar, os conteúdos de História devem ser selecionados e organizados didaticamente para contribuir para uma formação com criticidade, que permita ao aluno desenvolver a criatividade e colaborar para perceber a escola e a sala de aula como espaço de convivência e ampliação dos seus conhecimentos. Nesse sentido, a EFAPN busca uma formação intelectual do educando aliada ao desenvolvimento da região. A sua inserção no contexto educacional do campo é caracterizada por uma abrangência social ampla, objetivando intervenções significativas dos sujeitos/educandos em suas realidades.

Em nossas análises sinalizamos que proposta pedagógica da EFAPN, em grande medida, contribui para uma abordagem comprometida socialmente com a comunidade local, através de discussões e problematizações de temas de interesses dos trabalhadores do campo, conscientizando-os e mobilizando-os para uma prática cotidiana consciente. O campo, nas escolas urbanas, muitas vezes é visto como lugar onde nada relevante acontece. Dessa forma, é deixado de lado nas discussões e implantações de projetos, ou políticas públicas efetivas, negando-o como espaço cultural de potencialidades e desenvolvimento. O que buscamos fazer nesse estudo foi apontar que há outras possibilidades de se ensinar, mais especificamente ensinar História, a partir das inquietações próprias dos trabalhadores do campo.

Verificamos que a aprendizagem no âmbito da EFAPN se constrói a partir da apreensão da experiência dos sujeitos na comunidade da qual é parte. O objetivo da formação, ao construir e compartilhar conhecimento na sala de aula, é possibilitar a transformação do sujeito e de sua realidade. Dito de outra forma, a família e a comunidade se desenvolvem e transformam-se a partir do ensino que é construído na escola. Sendo assim, a participação dos diversos atores na construção de um processo educativo no campo é imprescindível para o ensino ofertado.

Ressaltamos no estudo que a formação educativa, para fazer sentido aos alunos do campo, precisa ser contextualizada, dialógica e democrática. Desta forma, a escola deve ser um espaço por excelência de inclusão a serviço da sociedade e de seus sujeitos e não do Estado, onde seus governantes, a partir de interesses eleitoreiros, muitas vezes engessa, burocratiza e destoa a instituição de ensino da sua finalidade.

A pesquisa demonstrou que a EFAPN é um importante espaço de compartilhamento, aprofundamento e ressignificação coletiva das experiências dos educandos aprendida em seus cotidianos. Formado a partir de uma experiência singular e comunitária no seu mundo, um educando junta-se a outros educandos na construção de novos valores, conhecimentos e multiplicam seus saberes. Desta forma, a escola se torna um espaço de agregação de colaboradores individuais e coletivos com uma finalidade maior que é a aprendizagem individual voltada para a melhoria social.

Sobre a valorização do ensino no campo, destacamos a importância de se criar condições educacionais no campo, nas quais os educandos não se vejam como inferiores aos alunos das escolas das grandes cidades, pois trata-se de realidades distintas e importantes no contexto geral brasileiro. Neste sentido, a indiferença às condições socioeducativas do campo demonstra enorme desafio que os seus trabalhadores devem empreender para o seu desenvolvimento local. O ensino no campo deve possibilitar a ampliação do senso de responsabilidade do educando para com sua comunidade, agindo em prol do coletivo, tornando-se solidário, ético, e sendo um agente de mudança social e cultural na construção de um horizonte histórico de expectativa.

Mesmo diante das dificuldades impostas para implementar uma educação de qualidade no campo, faz-se necessário enfrentar esse desafio na busca da transformação da realidade atual do ensino no campo e fortalecer os laços identitários dos educandos com suas famílias e com seu meio. A valorização de alternativas de educação criadas para o campo como a Pedagogia da Alternância constitui, como vimos, uma forma de auxiliar os trabalhadores na sua luta para permanência e sobrevivência no campo. As iniciativas educacionais escolares mostraram-se adequadas à população camponesa e contribuem para um projeto de transformação social no campo, o que é necessário devido ao processo histórico de marginalização.

Diante da realidade do campo brasileiro, é importante salientar que a implantação de propostas pedagógicas como a Pedagogia da Alternância, somando-se com as já existentes e o apoio do poder público, vistas como forma de colaborar para uma intervenção sócio educacional qualitativa no campo, podem diminuir a polarização existente entre o mundo

rural, tido como atrasado, e o mundo urbano tido como moderno. Essa dualidade é vista em muitas regiões brasileiras, especialmente nos centros urbanos onde há uma população orientada para o consumo de bens e tecnologias e outras lutando para a obtenção de condições dignas de sobrevivência e preservação de sua identidade. Nesta última, a escola constitui um fator importante de intervenção.

Ressaltamos na pesquisa a precariedade da educação para o campo no século XXI, demonstrando como ela foi e ainda continua sendo tratada no âmbito da política educacional brasileira em geral. A educação do campo é reflexo do pensamento arcaico da elite política brasileira, pois sabemos de um modo geral que uma formação adequada ao desenvolvimento cultural e intelectual do indivíduo é condição importante para o mesmo viver de forma digna enfrentando de forma ativa os desafios do seu cotidiano.

É importante afirmar que o objetivo da EFAPN não é formar o educando para fixá-lo no campo, mas possibilitar, através do ensino, a melhoria das suas condições, juntamente com suas famílias e contribuir para formar novas perspectivas de uma vivência satisfatória no seu meio. As práticas educativas contextualizadas no campo possibilitam colaborar com o sujeito para o desenvolvimento de ações equilibradas no seu cotidiano, cooperando para com todos que partilham do seu meio social, e rechaçando os modelos de competitividade, que criam e reforçam o individualismo no comportamento do sujeito. Ademais, importa valorizar a educação com o propósito de humanidade onde os sujeitos empenham-se em atividades de convivência, colaborando com o desenvolvimento integral do outro, passando a considerá-lo como um elemento agregador importante no grupo social no qual convive.

A proposta de ensino da EFAPN é possibilitar ao educando compreender as circunstâncias que o insere na sociedade, tornando-o consciente da necessidade de envolver-se com ações coletivas, atribuindo para si a responsabilidade para com o futuro que se desenha. Nesse contexto, a contribuição da História torna-se ainda mais relevante, pois sabemos que a falta de conhecimento sobre as mudanças no tempo expressa-se em manifestação de insegurança na sociedade contemporânea. A leitura e interpretação dos seres humanos no tempo, realizada pelo sujeito no presente, deve conduzi-lo a ações que respondam positivamente os dilemas sociais e conflituosos que impedem o progresso socioeconômico do indivíduo e da sociedade em geral. Desta forma, desde os primeiros níveis de escolaridade, como no ensino fundamental, o ensino de História já deve expressar tal finalidade de formação de uma consciência crítica, haja vista o caráter dinâmico da sociedade atual que exige uma formação para o protagonismo social e intelectual.

Ao analisar o ensino de História no Brasil para compreender as práticas desse ensino na EFAPN, entendemos que a compreensão da mudança no tempo ocorre de acordo com a capacidade cognitiva do aluno. O resultado do ensino histórico recebido, somado à orientação familiar e ao trabalho que os educandos do campo desenvolvem no seu dia a dia, desperta o interesse para uma participação ativa no âmbito escolar e também no meio familiar comunitário, desafiando as dificuldades existentes.

A problematização da realidade presente por meio do ensino de História no campo é uma questão que se impõe no dia a dia da sala de aula. Não se pode permitir que o aluno termine o ensino básico desconhecendo a realidade da desigualdade social brasileira que o atinge. Deve compreender que ela não é natural e que é resultado de ações políticas comprometidas com o poder econômico em desfavor de questões sociais de interesse comum. E que, no sistema democrático, a participação de todos é fundamental para a redução dessa desigualdade, enquanto que a omissão é notadamente nociva.

O papel do ensino de História no interior da Pedagogia da Alternância é conhecer o campo e os sujeitos que nele vivem e atuam, mostrando e dando voz aos excluídos (invisíveis) do nosso sistema político-econômico e educacional. Constitui-se assim como um desafio, pois a garantia de direitos, apesar de ter sido anotada na Constituição Brasileira, após a luta de muitos trabalhadores, ainda tem tido pouca importância no âmbito das decisões políticas. O ensino de História na sala de aula deve pretender o entendimento da sociedade em geral. O educando do campo deve ser formado para conhecer a realidade do meio urbano e da cidade, assim como também deve conhecer a realidade e os desafios que enfrentam os trabalhadores do campo. O ensino da História que possui como princípio o estudo do ser humano no tempo e no espaço geográfico deve ter cuidado com seus recortes de estudo, pois como pode ser visto no livro didático pesquisado, a sua simplificação muitas vezes já constitui um claro direcionamento de estudo com o objetivo de sombrear determinada realidade, grupo social ou até mesmo um importante segmento como a população camponesa.

A EFAPN vem materializando a lógica de que o progresso na sociedade se faz através de parcerias e do trabalho em rede assumindo atitudes em favor do coletivo, pois a educação, no interior do sistema capitalista, é utilizada para produzir para o mercado, sendo um elemento produtor de desigualdade, não para a melhoria da vida e a vivência coletiva. Neste sentido, o campo é apontado para ser parte da construção de uma relação parasitária de exploração, de aniquilamento histórico-cultural da tradição camponesa.

No Plano de formação, no Plano de Aprendizagem disponibilizado pelo monitor e nos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, observamos que nem todos os conteúdos de

História possuem relação estreita com os temas do Plano de Estudo, não havendo aí uma integral contextualização com a realidade dos educandos. Nesse sentido, podemos inferir algumas razões para esse desencontro: escassez de material didático de História relacionado ao campo e suas especificidades; o curto tempo de planejamento do monitor e a falta de formação específica na área de educação do campo. Nesse contexto, pode-se observar ainda que apesar do pouco tempo de trabalho na EFAPN, com essa proposta pedagógica, há por parte do monitor um esforço para essa integração e reflexão do conteúdo histórico para que o trabalho seja integralmente contextualizado.

Ao analisar os documentos e questionários, nos aproximamos, em parte, da hipótese dessa pesquisa, a de que o ensino de História na EFAPN se apresenta afinado com a realidade camponesa do educando, mas não na sua integralidade. Ainda existe do tradicional de abordagens e conteúdos do livro didático, com pouca integração com a realidade do educando. Todavia, percebe-se muito esforço no sentido de avançar como a seleção e organização de conteúdo a partir do Plano de Estudo. Ainda que predomine no ensino de História da EFAPN uma concepção de História-passado, onde a problematização de temas relacionados ao tempo presente e de suas realidades é vista pelos educandos de forma separada e distante dos conteúdos do livro didático, em outras práticas, como os estudos por meio de monitorias, o ensino de História é mais contextualizado.

Mesmo que o livro didático seja inadequado para a realidade que se estuda, o seu uso permite fazer a relação entre conteúdo e realidade. Importante ressaltar que a História é também vista nas discussões e desenvolvimento do plano de estudo como uma ciência importante na pesquisa da realidade do educando, utilizando-se de questionamentos próprios da História (o quê, onde, quando, como e porque) para o enriquecimento do estudo. Os Planos de Estudo na EFAPN se constituem em elemento dinamizador da prática escolar a partir de estudos da realidade dos educandos e de suas famílias.

Dado que o livro didático se constitui, juntamente com as determinações oficiais (leis e parâmetros), como uma forma de controle e qualidade do ensino no Brasil, em uma escola do campo é importante verificar se os conteúdos, metodologias e propostas do livro adotado estão de acordo com o contexto onde se ensina. Isso porque as orientações do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, as estruturas curriculares propostas pelo Estado e a formação pedagógica continuada ofertada pelas secretarias educacionais e diretorias podem caracterizar-se como uma atuação ativa do poder político nas instituições educacionais, contribuindo até para um processo de precarização do ensino, limitando a criação de novas experiências na escola e influenciando a liberdade pedagógica do professor de desenvolver

sua função pautada em questões sociais mais amplas com foco na realidade dos educandos. Importa ainda observar que a cultura escolar de uma escola do campo não deve prezar por padronizações pedagógicas, mas buscar sempre a inovação.

Pode-se afirmar que o Estado utiliza dois vieses para o enquadramento da instituição escolar e os seus sujeitos segundo seus interesses: o primeiro, em relação às normas, leis, parâmetros, formação e fiscalização efetiva por meio da burocracia. O segundo é a omissão consciente, em relação ao seu financiamento para melhoria do espaço físico e pedagógico e contribuição para uma formação específica dos educadores. Esses dois vieses parecem ter o mesmo objetivo: conformar a realidade com a manutenção do poder e do *status quo* social.

Quanto ao monitor da disciplina de História na EFAPN, a pesquisa sinaliza que a condução da disciplina ainda ocorre a partir dos padrões de escola urbana. Para o trabalho com a Pedagogia da Alternância, é importante uma formação complementar, com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da proposta pedagógica, da realidade onde se ensina e também dos educandos. Todavia, a disposição do monitor para compreender novas teorias e práticas existentes tem sido fundamental para o desenvolvimento de um ensino de História na EFAPN. O professor/monitor de História procura estar em constante processo de formação, pois exerce um papel político importante no cotidiano da sala de aula. Somente essa formação contínua permite defender posicionamentos históricos fundamentados, compartilhando reflexões embasadas em novas descobertas e novas metodologias. Todo esse cuidado é necessário em razão de ao professor caber o importante papel de selecionar os conteúdos, as narrativas, e levantar questões-problemas para a abordagem em sala de aula. Esta seleção composta de subjetividade pode induzir o educando a equívocos históricos e corroborar para inércia do mesmo se o professor se permite exercer a função da docência de forma descuidada, descompromissada com o interesse dos educandos.

A História é fruto de análise, construída por indivíduos, com sua vivência, suas experiências, com o seu olhar particular e social que se junta aos demais de forma interdisciplinar. Desta forma, em sala de aula, faz-se necessário mostrar uma História puramente humana, construída pelos indivíduos comuns, em meio às suas contradições, destacando a necessidade do caráter solidário onde os mesmos se encontram.

O objetivo da disciplina de História voltado para a construção da cidadania é possibilitar ao educando uma formação que o comprometa com a mudança. Para que isso ocorra, o ambiente escolar, a sala de aula e os professores possuem como atribuição estimular o interesse do educando no desvendamento da realidade através do conhecimento apreendido, levando-o a empenhar-se em atividades práticas que impactam diretamente em mudanças de

atitude na sociedade. Enfim, o professor monitor que questionamos corrobora com a ideia de o docente estar sempre diante de decisões políticas, realizando escolhas de conteúdos e metodologias, indagando de que maneira o teor e a forma da narrativa que se empreende na História pode construir ou mutilar análises importantes no bojo da História.

Outro ponto importante a destacar nessas considerações se refere ao envolvimento da família no processo educacional na EFAPN. Esse modelo de escola se diferencia em relação aos demais pelo fato de a educação ser responsabilidade das famílias e também por enfatizar na sua estrutura pedagógica ações para uma proximidade constante com as famílias dos educandos e comunidade em geral. A formação das famílias é parte de atividades contidas no PPP da EFAPN e possui como finalidade contribuir para o desempenho satisfatório dos educandos no cotidiano da escola. Nesse envolvimento, estabelece-se um processo de solidariedade e humanização educativa, que revela o caráter familiar da escola.

A programação de formação das famílias na EFAPN se traduz, para os pais e comunidade escolar, como um rico espaço de convivência e socialização de questões relacionadas as suas localidades e também à prática educativa. As atividades não ocorrem em apenas um dia. Na formação que vivenciamos, chamou-nos a atenção os pais chegando na sexta-feira, com suas bolsas, mochilas, instalando-se nos dormitórios da escola, muitos almoçando e logo se integrando nas atividades programadas pela escola.

Nos dois dias de formação foram realizadas com os pais as seguintes atividades: palestras sobre o desenvolvimento local sustentável, atividades culturais, discussões relacionadas à parte pedagógica e normas da escola, prestação de contas, assembleias da associação com deliberações e planejamento para a próxima formação. Ressalta-se ainda que essa formação das famílias acontece quatro vezes ao ano e é organizada por todos os coordenadores e monitores da EFAPN. Esse envolvimento mostra o quanto é necessário incorporar, nos diversos espaços escolares, uma participação maior e efetiva da família por entender que a educação é de responsabilidade compartilhada. Essa aproximação vista no espaço escolar do campo pode ser realizada no âmbito escolar das cidades e constituir-se numa importante ação pedagógica para a melhoria do ensino. A utilização de instrumentos como Caderno de acompanhamento e a criação de espaços de formação possibilita ampliar a participação da família na vida escolar dos filhos, o que vem colaborar significativamente para a sua formação.

No que se refere aos materiais e instrumentos pedagógicos utilizados para o ensino, apontamos no decorrer deste trabalho que o modelo de Escola Família Agrícola, assim como todos os CEFFAs e sua proposta pedagógica da Alternância, nasceu de uma demanda social

dos trabalhadores do campo. Percebemos que, na EFAPN, os conteúdos trabalhados nos instrumentos pedagógicos e nas diversas disciplinas não são uma demanda da escola ou mesmo do monitor da disciplina. A organização pedagógica da escola e o monitor incorporam a demanda dos educandos e de suas famílias, a partir de suas realidades local e regional.

No livro didático prevalece a centralidade na História em nível de Brasil, seguindo as diretrizes e parâmetros educacionais brasileiros, ainda que não seja dada muita atenção às demandas locais, que ficam por conta do Plano de Estudo na EFAPN, desenvolvido com temas propostos pelos educandos e famílias e levantados a partir de suas realidades. De nossa parte, pensamos que o ensino pela pesquisa pode auxiliar o aluno a se interessar por temáticas históricas locais. Uma metodologia baseada na pesquisa de temas locais pode auxiliar o professor na sua formação para o conhecimento da realidade, promovendo um ensino-aprendizado integral a partir dos seus interesses.

Na condução da pesquisa utilizamos do conceito de cultura escolar, para a compreensão e interpretação da organização e desenvolvimento da prática pedagógica da EFAPN, destacando sua singularidade no processo educativo no campo. Desta forma, conhecer o interior de uma escola do campo e suas práticas culturais de ensino, possibilitou refletir sobre as ações educativas que favorecem a construção e transformação dos saberes construídos pela comunidade em conhecimento significativo para o meio social e cultural dos educandos e famílias. Evidenciou-se, no interior da EFAPN, uma cultura escolar dinâmica, fazendo emergir a interação de educandos e monitor, o que permite a construção do ensino-aprendizado em História, com base num diálogo contínuo entre a realidade social e a educativa, possibilitando o surgimento de discussões e mudanças culturais no seu interior.

A partir dessas considerações, decorrentes da pesquisa, propomos uma intervenção na escola, uma atividade baseada em diálogo com os monitores da EFAPN, com o objetivo de compartilhar as reflexões do trabalho que desenvolvemos. Fizemos, então, a proposta à coordenação da escola, no que fomos prontamente atendidos. A reunião foi realizada no dia 5 de junho de 2018, das 8h10 às 10h00, na sala de estudos da Biblioteca escolar e contou com a presença dos coordenadores e monitores da EFAPN. Com o apoio de Data Show, foram apresentados os dados e reflexões da pesquisa realizada com o monitor da disciplina de História e Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental.

A atividade foi iniciada ressaltando a importância da História, enquanto área de estudo apontando sua ampla relevância pessoal e social. No campo pessoal, é sabido que todos nós temos direito à História, pois precisamos saber quem somos, de onde viemos, e para onde vamos para então criar a partir das nossas ações no presente um horizonte de expectativa em

relação ao nosso futuro. Na relevância social foi ressaltada a importância da História para compreensão e enfrentamento dos desafios postos na sociedade contemporânea destacando o momento atual de radicalização política, de polarização de ideias e opiniões, caracterizando ausência de diálogo. Construir espaços de discussões sobre a desigualdade social, preconceito, intolerância, reflexões sobre a cidadania e consolidação da democracia em todos os espaços, constitui-se o papel da História em sala de aula. Nesse momento introdutório, destacamos que a importância da disciplina de História na formação educacional dos indivíduos pode ser confirmada na sua efetividade no currículo escolar em todas as escolas do mundo. A sua função social está em contribuir para uma sociedade melhor no presente e no futuro, levando os educandos, por meio de uma reflexão sobre o passado, a interpretar a sua realidade sociocultural e vislumbrar uma atuação positiva na construção do futuro.

Justificamos para os presentes que a escolha da pesquisa na EFAPN se deveu ao fato de ser a pioneira no Estado, com uma importante atuação educativa no campo tocantinense, trabalhando uma proposta pedagógica que utiliza de instrumentos pedagógicos importantes para a formação educacional dos filhos e filhas dos trabalhadores do campo e desenvolvimento local. Destacamos ainda o objetivo central da pesquisa, que em síntese foi verificar como ocorre uma educação específica para o trabalhador do campo e como vem sendo desenvolvido pelo monitor o ensino de História na EFAPN, apontando se os conteúdos, materiais didáticos e metodologias aproximam essa disciplina do cotidiano dos educandos no campo. Apresentamos as fontes utilizadas para responder o objetivo geral e específicos da pesquisa, citando o projeto político-pedagógico, o plano de formação, o plano de aprendizagem, as fontes bibliográficas sobre a Pedagogia da Alternância e o ensino de História. Por último discorreremos sobre os questionários como instrumentos de pesquisa aplicados a educandos e monitor da turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Destacamos a importância da convivência com os educandos durante a pesquisa, o que possibilitou conhecer e acompanhar a rotina de atividades e desenvolvimento da proposta pedagógica no espaço da EFAPN.

No passo seguinte, passamos a apresentar a análise dos dados referente ao Projeto Político-Pedagógico, Plano de Formação e Plano de Aprendizagem. Ressaltamos que foram encontrados importantes temas que se relacionam com o cotidiano do educando. Salientamos que esses temas centrais presentes no Plano de formação são selecionados coletivamente (pais, educandos e monitores) e desdobrando-se para a pesquisa do Plano de Estudo, constituindo assim conteúdos na disciplina de História. Dentre os temas anotados no Plano de Aprendizagem que condizem com a realidade camponesa do educando, verificamos:

revolução agrícola, modernização do campo, reforma agrária, escravidão e conflitos no campo. Esses temas, conforme a proposta pedagógica da escola, são abordados passando pelos diversos períodos históricos, observando o contexto mundial, nacional e regional, conforme anotado pelo monitor. Temas com pouca relevância para o contexto do campo também faziam parte do Plano de Aprendizagem.

Dissemos aos presentes que livro didático também foi analisado em relação a sua coerência com a proposta da educação do campo. Destacamos que, em determinados momentos, o livro didático adotado se revelou inadequado para o ensino contextualizado à realidade do educando, com seu conteúdo apresentando temas condizentes mais com a realidade urbana, com seus conteúdos não fazendo conexão com a realidade camponesa.

Em relação ao monitor, ressaltamos sua experiência na área do ensino de História na escola urbana, lembrando, porém, a pouca experiência de trabalho com educação do campo, pois o mesmo foi contratado no início de 2017. Assim, em relação ao trabalho com a Pedagogia da Alternância, indicamos que seria importante a busca de uma formação específica, por se tratar de uma proposta pedagógica inovadora nos seus variados aspectos, seja na abordagem de conteúdos e também no desenvolvimento e interação dos instrumentos pedagógicos com a disciplina de História. O professor compreendeu que trabalhar com alunos do campo é complexo e requer sempre a formação continuada.

Sobre a análise dos dados produzidos com questionários aplicados aos educandos, apresentamos as tabelas contidas na dissertação, destacando as concepções dos educandos acerca da História ensinada. Mostramos que a maioria dos educandos ainda concebe a História como uma disciplina com viés tradicional, com foco no passado e com pouca relevância no presente. No entanto, muitos educandos afirmaram que a considera significativa para sua formação escolar, mas nem tanto a sua utilização no cotidiano. Apontamos também que os alunos, mesmo não sendo a maioria, consideram a História importante para conhecer a realidade, para firmar suas identidades enquanto sujeitos do campo e para fazer suas escolhas no futuro, o que denota ser um avanço na área do ensino de História.

Sobre a contribuição do ensino na EFAPN para a compreensão de suas realidades e desenvolvimento dos educandos, ressaltamos a importância do Plano de Estudo como um instrumento pedagógico essencial para a sua formação onde se realiza pesquisas gerais sobre suas realidades. Discorremos sobre a importância dada pelos educandos a esse plano, que se mostrou um instrumento de interação pedagógica da escola com a sua realidade.

Por fim, em nossa explanação, sinalizamos para a importância de trabalhar o contexto local a partir da pesquisa da realidade no interior da disciplina de História, partindo da

premissa de que a prática da pesquisa no interior da disciplina de História contribui para uma maior contextualização do seu ensino levando os educandos a questionarem a sua realidade. Nesse momento, expomos aos presentes uma proposta didática com o seguinte tema: *A Prática de Pesquisa na Disciplina de História: construindo a História dos Projetos de Assentamentos Rurais, residência dos Alunos da EFA de Porto Nacional*, cujo projeto está no Apêndice.

A proposta apresentada possui como finalidade levar os educandos da EFAPN a conhecer e sistematizar a História dos Projetos de Assentamentos Rurais onde moram com suas famílias, por meio de práticas de ensino e pesquisa na disciplina de História. Tendo como objetivo geral a pesquisa de documentos e da oralidade, mediada pelo monitor, indicamos que a pesquisa pode propiciar aos educandos conhecimentos sobre os instrumentos e metodologia na aprendizagem e sistematização escrita da História. A pesquisa que propomos está relacionada à importância da aprendizagem em História local para os educandos, uma aprendizagem construída a partir dos conhecimentos sobre a História dos Assentamentos em que vivem, inserindo essa realidade no currículo escolar de História. Mostramos também que essa atividade de pesquisa possui como finalidade auxiliar o educando no entendimento mais ampliado da sua História e também como forma de valorização da luta dos trabalhadores e conquista da cidadania no campo. Nossa ideia foi afirmar que valorizar a História do trabalhador do campo a partir de suas experiências, de suas lutas na conquista da cidadania no campo é papel da disciplina de História no contexto da educação do campo. Nesse sentido, o educando passaria a ver a História como algo dinâmico e mais significativo para o seu cotidiano, formando o educando para a autonomia da pesquisa histórica e inserindo-o em um contexto de luta política e social do nível local e nacional.

Após o término da apresentação, abrimos espaço para as discussões entre os participantes acerca da pesquisa realizada. As considerações dos presentes foram importantes para a conclusão parcial da pesquisa. O monitor A⁵⁹ falou da importância do estudo da História para a vida dos educandos, para a construção do seu processo de identidade e para a discussão apresentada. Ressaltou a necessidade cada vez maior de uma formação onde os educandos do campo se identifiquem com as suas comunidades, suas lutas e História e suas famílias. Reportou também à importância de um estudo prático da História, o que ocorre nos países desenvolvidos, onde os educandos apreendem a produzir suas Histórias, os seus conhecimentos.

⁵⁹ Não elaboramos questionários e entrevistas para registrar essas discussões, apenas anotamos no caderno de campo as considerações relevantes. Optamos por preservar a identidade do participante.

Nesse mesmo sentido, o monitor B discorreu sobre a importância de estudar a História pesquisando a sua realidade, citando como exemplo o trabalho desenvolvido com educandos na fase final do Ensino Médio e que ao pesquisar para contextualizar historicamente o seu trabalho de conclusão (Projeto Profissional do Jovem), já se percebe um maior aprendizado e uma maior identificação dos educandos com o seu local. Relatou também que o trabalho de sistematização da História dos alunos e famílias é importante porque muitas vezes eles explicam a realidade deles, mas quando vão escrever apresentam algo totalmente diferente.

O monitor C realçou sua visão de História enquanto estudante, que privilegiava a memorização do passado. Ainda que isso tenha mudado, essa abordagem ainda persiste, sendo necessário o trabalho com novos materiais que falam da História no tempo presente. Nesse mesmo sentido, a monitora D, complementou falando da relevância de superar a História com base na memorização e isso é importante para fazer com que os alunos passem a compreender e gostar da História. A monitora C ainda destacou a importância da História para o educando do campo e que escrever sua História local é importante para que as lutas realizadas por suas famílias para a formação do assentamento, não se perca. Esse é um desafio importante.

O monitor D ressaltou a importância de apresentação de nossa pesquisa, lembrando que esta poderia ser estendida para as demais escolas da cidade e do campo como forma de mostrar uma proposta pedagógica que ainda tem muito a ser estudada. Ressaltou que atualmente há um desafio maior da História frente à avalanche de informações que vêm da mídia e que vêm formando esses alunos e a escola é esse espaço onde se confronta e problematiza essas concepções que os alunos trazem de suas casas. Por fim, o monitor destacou que as concepções de História trazidas pelos alunos é uma motivação para a discussão em sala de aula, pois trata-se de uma disciplina necessária para uma tomada de posição quanto à desconstrução de algo pronto e verdadeiro. O desafio é trabalhar a disciplina de forma discursiva e reflexiva.

Consideramos que a experiência de apresentar a pesquisa realizada aos coordenadores da escola e aos monitores, abrindo espaço para que pudessem discorrer sobre pontos que debatemos, foi significativa para o estudo que agora apresentamos. Nossa intenção é que esse seja um instrumento de reflexão que auxilie os sujeitos da escola a avançarem na proposta de ensino que oferecem à região. Não temos a intenção de apresentá-lo como proposta de resolução de problemas, mas a de contribuir para uma educação que, por sua natureza, já é inovadora no estado do Tocantins.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 11, p. 25-34, jul. 2005.

_____. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.18, n.36, p. 103-114, 1998.

ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A Construção de uma Política de Educação na Reforma Agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. (Org.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação do Pronera**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 19-36.

ARROYO, Miguel G. Por um Tratamento Público da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. (Org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. 2004. p. 91-108.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 258p.

BEGNAMI, João Batista. Experiência das Escolas Familiares Agrícolas EFAs do Brasil. In: **Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2002.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2004a. 408p.

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004b. p. 11-27.

_____. Disciplinas Escolares: História e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marco Aurélio Taborda; RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 9-38.

_____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da História sagrada à História profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, nº 25/26, Set. 1992/ago.1993 (Memória, História e historiografia – Dossiê Ensino de História, ANPUH; Marco Zero).

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. São Paulo: FTD, 1990. 176p.

BRASIL Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: s/n, 2011.

_____. **Parecer CEB/CNE n. 1/2006**, do Conselho Nacional de Educação. Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 mar. 2006.

_____. **Resolução nº 1 e 2 das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo.** 2002.

_____. MEC. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

CALAZANS, Maria Julieta Cei. Para compreender a educação do estado no meio Rural: o traço de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (orgs). **Educação e Escola no Campo.** São Paulo: Papyrus, 1993. p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. (Org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação o do Campo.** Brasília: Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5. 2004. p.10-31.

CALVÓ, Pedro Puig. Formação pessoal e desenvolvimento local. In: UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **II Seminário Internacional - Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável.** Brasília: UNEFAB, 2002. p. 126-146.

_____. Centros Familiares de Formação em Alternância. In: UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **I Seminário Internacional – Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento.** Salvador: UNEFAB, 1999. p. 15-24.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 11-16.

CASALI, Derli. O Campo da Educação do Campo. In: FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; DUARTE, Laura Maria Schneider. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo.** 1º Encontro do Pronera na Região Sudeste. Coleção Por Uma Educação do Campo nº 6. Vitória, UFES, 2008. p. 142-154..

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

COMSAÚDE – Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação. Disponível em: <<http://www.comsaude-to.com.br/index.php/sobre-nos/historico>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Família Agrícola de Porto Nacional.** Porto Nacional: 2017. (mimeo).

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO BICO DO PAPAGAIO PADRE JOSIMO. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Família Agrícola do Bico do Papagaio Padre Josimo.** Esperantina: 2017. (mimeo).

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA JOSÉ PORFÍRIO DE SOUZA. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Família Agrícola José Porfúrio de Souza.** São Salvador do Tocantins: 2017. (mimeo).

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ZÉ DE DEUS. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Família Agrícola Zé de Deus.** Colinas do Tocantins: 2017. (mimeo).

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Monica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5. 2004. p. 53-80.

FOERSTE, Erineu. Discussões acerca do projeto político da Educação do Campo. In: FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; DUARTE, Laura Maria Schneider. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo**. 1º Encontro do Pronera na Região Sudeste. Coleção Por Uma Educação do Campo nº 6. Vitória, UFES, 2008. p. 75-126.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 (Coleção Educação e Mudança, vol. 1). 79p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 48. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213p.

GABRIEL, Carmen Teresa. Escola e culturas: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-46.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010. 192p.

GEHRKE, Marcos. Organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo. In: MIRANDA, Sonia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima (Org.). **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. Vol. 1. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 151-175.

GHEDINI, Cecília Maria; JANATA, Natacha Eugênia; SCHWENDLER, Sônia Fátima. A educação do campo e a diversidade sociocultural do campesinato In: MIRANDA, Sonia Guariza. & SCHWENDLER, Sônia Fátima. (Org.). **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. Vol. 1. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 177-199.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **I Seminário Internacional – Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento**. Salvador: UNEFAB, 1999. p. 39-48.

GONTIJO, Rebeca. **Historiografia e ensino da História na primeira república: algumas observações**. In. XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ 2006.

HOBBSAWM, Eric. A revolução cultural. In: _____. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das letras, 1995. p. 314-336.

HONOTÓRIO, Andiara Floresta; SOUZA, Dilenio Dustan Lucas. Movimentos sociais e a consolidação da Escola Família Agrícola de Natalândia-Minas Gerais. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009, Curitiba-PR. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba-PR; 26-29 out. 2009. p. 2051-2058.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Incra nos Estados** – Informações gerais sobre os assentamentos da Reforma Agrária – Painel de Assentamentos. Disponível em: <<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>> Acesso em: 14 mai. 2018.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5. 2004. p. 63-74.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 01, p. 09-44, 2001.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Ed. UnB, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 1). 98p.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção questões da nossa época - 70). 120p.

LIMA, Eonilson Antônio de. **A luta pela terra na região norte de Goiás: assentamento Juarina (1968–1988)**. 2015. 221 f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2015.

LIMA, Manoel Messias Antônio de; SILVA, Cícero da. Educação do campo: o descompasso entre a legislação e a realidade educacional para as comunidades camponesas. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 5, n. 11, p. 241-254, ago./dez. 2015.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A História ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

_____. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2007. 262p.

MOTTER, Ana Elisete. **Representação da Identidade do Tocantins na Literatura e na Imprensa (1989-2002)**. 2010. 157f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

MUTA, Ana Pereira Negry. **Agricultor Técnico X Técnico Agrícola: os desafios da educação rural na escola família agrícola de Porto Nacional**. 2002. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2002.

NASCIMENTO, Clademiro G. Educação, cidadania e políticas sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás. **Revista Iberoamericana de Educación**, p. 1-16, 2004.

_____. Escola família agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural. **Revista da UFG**, v. 7, n. 01, jun. 2004.

NASCIMENTO, Elzimar Pereira. **O espaço escolar na elaboração do conhecimento pelo aluno camponês: o caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO**. 2000. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2000.

NOSELLA, Paolo. **Uma Nova Educação para o Meio Rural: Sistematização e Problematização da Experiência Educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. 1977. 204f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1977.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Família Agrícolas no Brasil: Ensino médio e educação profissional**. 2004. 211f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

_____. **O Processo de Implantação da Escola Família Agrícola de Goiás**. 1997. 277f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 1997.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. As origens do ensino de História no Brasil Colonial: Apresentação do epítome cronológico, genealógico e histórico do padre jesuíta Antonio Maria Bonucci. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, número especial, p. 76-85, mai. 2010.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História I: razão histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Unb, 2010. 194p.

SANTOS, Roberto de S. A reestruturação territorial do Tocantins e seus desdobramentos socioespaciais: um convite para a reflexão. In: PEREIRA, Aires José; ANDRADE, Adriadna Lispector Rodrigues Pereira (Orgs.). **Construindo cidadania através dos conhecimentos diversos e multidisciplinares**. Goiânia: Kelps, 2016. p. 203-235.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista de História da Educação**, Porto Alegre, v.16, n. 37, p.73-9, mai./ago. 2012.

_____; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009. 199p.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Educação e movimentos sociais: uma reflexão a partir da pedagogia do oprimido. In: MIRANDA, Sonia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima. (Orgs.). **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. Vol. 1. Curitiba: Ed.UFPR, 2010. p. 267-288.

SILVA, Cícero da. **Pedagogia da alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira**. 2018. 232f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2018.

SILVA, Lourdes Helena da. **Novos papéis, novas práticas: as representações sociais dos monitores das EFAs de Minas Gerais**. Escola Família Agrícola, Construindo Educação e Cidadania no campo. Belo Horizonte: O Lutador, 2004. p. 72-76.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

TOCANTINS. **Censo Escolar da Educação Básica – SEDUC/TO – Gerência de Dados e Estatística – 2017**. Disponível em: <https://seduc.to.gov.br/estatisticas/censo-escolar/> Acesso em: 22 fev. 2018.

UNEFAB – **Dados dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Brasil**. Orizona: 2017. (inédito)

APÊNDICE -1

PROJETO DE PESQUISA PROPOSTO AOS MONITORES DA EFAPN

TÍTULO – “PRÁTICA DE PESQUISA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: CONSTRUINDO A HISTÓRIA DOS PROJETOS DE ASSENTAMENTOS RURAIS, RESIDÊNCIA DOS ALUNOS DA EFA DE PORTO NACIONAL”

INTRODUÇÃO

A importância da História para toda a sociedade pode ser vista na inclusão desta disciplina na estrutura curricular das instituições escolares de todo o mundo. Proporcionar aos educandos uma formação que os torne protagonistas do seu processo de aprendizagem, é função da História no contexto escolar. Os conteúdos e metodologias devem contribuir para que o aluno se aproprie da sua História, desenvolvendo-se no aspecto pessoal e coletivo.

O ensino deve trabalhar os conceitos mais gerais da História, relacionando-os com a realidade concreta do educando, objetivando uma aprendizagem onde o mesmo materializa mudanças de comportamento e atitudes frente a sua realidade e as questões sociais mais amplas.

É importante considerar na construção do conhecimento histórico, que as pesquisas com os educandos têm como objetivos incentivá-los no estabelecimento de uma maior interação em sala de aula entre si, os conteúdos e suas vivências.

A realização do trabalho de pesquisa em História no ensino básico possibilita que no percurso de seu desenvolvimento o educando vai conseguindo identificar o objeto, as fontes, a organização sequencial e construindo narrativa para a socialização em sala de aula. Entendemos que a proposição desse trabalho é de suma importância para a construção de um conhecimento histórico significativo para o educando, tendo como referência de estudo e pesquisa a realidade local onde vivem os estudantes e suas famílias.

Desta forma, propõe-se estudar o contexto histórico dos assentamentos rurais e comunidades em que vivem os educandos da EFAPN, utilizando-se de fontes documentais disponíveis na associação, fotografias e também através de depoimentos orais dos primeiros moradores da localidade.

Essa proposta de pesquisa envolve o contexto do educando e suas famílias na compreensão e explicação da realidade local a partir do ensino de História, bem como o contato com fontes históricas e o manuseio de instrumentos de pesquisa utilizados na construção e sistematização do conhecimento histórico.

O trabalho de pesquisa histórica se valida à medida que busca retirar a realidade pesquisada de um isolamento histórico e inseri-la num espaço maior, realçando a sua construção como parte de um processo histórico, político e social, demandado por sujeitos comuns. É importante que no processo de sistematização escrita da pesquisa após o recolhimento e construção dos dados para análise, já inserir os dados pesquisados no contexto histórico geral, ressaltando a sua construção em meio ao processo histórico.

A prática da pesquisa no Ensino de História tem como finalidade contribuir para desenvolver junto aos educandos um olhar crítico frente às práticas sociais e históricas trabalhadas pelos sujeitos comuns, o que não é visto nos materiais didáticos disponíveis na EFAPN para o processo de ensino e aprendizagem.

De um modo geral, este projeto colabora tanto para os educandos como os monitores conhecerem a História dos assentamentos e comunidades dos quais os educandos são oriundos. É comum em uma escola de campo os professores não conhecerem a realidade e o dia a dia do estudante e suas famílias.

Esse trabalho possibilita o emprego de metodologias que proporcionam a autonomia para o educando construir a História do lugar onde vive, empreendendo reflexões juntamente com suas famílias, aprendendo uma História mais presente, diferente da História tradicional resumida nos livros didáticos.

O ensino e a pesquisa em histórica local objetiva conectar a História estudada à vida concreta dos educandos, buscando compreender a interpretação que fazem de suas vidas e de suas realidades, com os valores que atribuem a sua vivência histórica no cotidiano.

Ao ensinar História, devemos enquanto educadores, compreender que a vida cotidiana dos alunos não pode ser separada do ensino de História e que a complexidade do processo histórico só é compreendida se antes o educando compreender o seu cotidiano, a sua vida concreta.

Incluir a História local a partir da História dos educandos e família por meio da pesquisa é fazer a interação com os acontecimentos sociais do Brasil e do mundo,

possibilitando o educando compreender a História de forma mais ampla, se vendo enquanto sujeito histórico ativo na tessitura de suas realidades.

Pesquisar a História dos assentamentos, com o seu processo de ocupação e a vida dos sujeitos que neles vivem, contribui para que os educandos percebam um campo cheio de vida e de História, ao contrário do que é notado em muitos materiais oficiais voltado para o ensino no campo.

Ao inserir a História local na disciplina de História por meio da pesquisa histórica dos assentamentos rurais, possibilita estudar as crenças e valores dos sujeitos que neles vivem, dotando de importância o seu cotidiano, e compreendendo que as suas lutas não são isoladas, e de alguma forma encontram-se conectadas com uma realidade mais ampla.

SUJEITOS DA PESQUISA

- Alunos Ensino Fundamental e Médio da EFA de Porto Nacional;
- Moradores dos Projetos de Assentamentos Rurais e Comunidades de Assentamentos Rurais;
- Monitor da disciplina de História.

PROBLEMATIZAÇÃO

A História deve refletir as diversas atividades construídas pelos seres humanos no tempo, dentro de uma realidade histórica, fazendo-os compreender como parte de uma luta já realizada anteriormente por outros sujeitos. Seu entendimento como parte da luta, deve auxiliar os educandos a se verem como sujeitos responsáveis por uma atuação cidadã no presente.

Quando o ensino de História se propõe refletir a realidade do educando, é comum os conteúdos trabalhados em sala de aula possuírem relação direta com a vida cotidiana do educando, sem muito esforço, apresentando-se útil na sua vida prática e social. Mas o que se percebe é que muitas escolas no campo trabalham com um currículo genérico, refletindo problemas gerais dos grandes centros urbanos, enquanto a vivência cotidiana do educando é deixada de lado, assim o ensino não responde suas demandas concretas, do dia a dia.

No ensino de História tradicional a História política dos grandes acontecimentos chega a ter mais espaço nas discussões em sala de aula, produzindo isolamento ou fraturas com a realidade do educando. Nesse sentido ao término do Ensino Fundamental e Ensino Médio, pouco se vê a interação da História nacional e mundial com a História local e até mesmo regional.

A produção de conhecimento histórico em História local, visa contribuir para uma História que inclua os educandos na prática da pesquisa e também que se compreendam enquanto sujeitos que vivem e interpretam a realidade pesquisada. Nesse contexto, pode-se afirmar que o ensino de conteúdos históricos a partir do livro didático pouco desperta no educando o interesse pela disciplina de História, pois não há uma identificação e nem um envolvimento deste dentro do processo histórico que estuda, o que não contribui para a interpretação do seu cotidiano.

Na EFAPN, pode-se observar que o diálogo com a realidade dos educandos se dá mais por meio do desenvolvimento do Plano de Estudo e demais instrumentos pedagógicos do que a Disciplina de História. Nesse sentido, o desafio é dialogar com os educandos através dos conteúdos históricos de seus interesses conhecendo suas expectativas em relação ao aprendizado a ser construído em sala de aula.

A proposta pedagógica da alternância que se faz democrática no âmbito participativo das famílias e comunidades e contextualizada através do desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos, podem avançar com o ensino de História, buscando trabalhar temas de interesse do educando em sala de aula, onde a pesquisa em História local e regional se faz importante nesse contexto.

A construção do conhecimento histórico a partir de informações obtidas por meio dos instrumentos de pesquisa, relacionando a teoria histórica e conceitos com o cotidiano do educando podem contribuir para um ensino emancipador, refletindo a História geral a partir da realidade local. Nesse sentido, a finalidade é que o educando reconheça o seu local, o seu cotidiano, integrado a um contexto histórico maior, complexo e desafiador.

JUSTIFICATIVA

As reflexões sobre as ações individuais e coletivas do indivíduo, revelando suas lutas e contradições possibilitam formar o educando para se ver enquanto sujeito histórico

pertencente a uma comunidade, uma região, um país e o mundo. O conhecimento da História, através de aprendizado em sala de aula possibilita formar sua identidade cultural e desenvolver uma consciência histórica.

Em sala de aula, deve-se estimular a reflexão a partir do questionamento de fatos e eventos que explicam e/ou demonstram a complexidade da realidade histórica e social contemporânea. Deve-se observar que não se trata da História do passado, mas de uma História que permite desenvolver do presente vários pontos de vista do passado, para então compreender e construir um horizonte de expectativa sobre o futuro.

É necessário o desenvolvimento de um ensino prático e contextualizado que favoreça sempre o trabalho em grupo, formando o educando enquanto ser social para uma vivência coletiva e solidária em seu meio. É importante que o ensino de História na escola estimule os educandos a compreenderem-se como parte de um tempo histórico constituído por mudanças realizadas pelos diferentes povos ao longo do tempo.

O ensino de História pela pesquisa auxilia os alunos a compreenderem os passos de uma investigação histórica onde, através do domínio de instrumentos metodológicos e conceitos, se qualificam na produção do conhecimento histórico. Pode-se afirmar nesse sentido, que partindo da realidade local dos educandos e suas famílias, a disciplina de História configura-se como um importante elemento de aprendizagem de conteúdos históricos e também de metodologia.

Desta forma, pode-se afirmar que a escola deve possibilitar o educando construir sua autonomia na busca dos conhecimentos de seu interesse. Desta forma, justifica-se o estudo em História pela pesquisa destacando o aprendizado da metodologia e a seleção dos instrumentos para a aplicação no contexto investigado.

A escola como um espaço educativo que forma o educando para a sua autonomia e o exercício do protagonismo, não deve oferecer aos educandos respostas objetivas, mas através da prática de um ensino, busca contribuir para o domínio de habilidades e competências para que o mesmo encontre respostas aos questionamentos do seu cotidiano, observando o mundo dinâmico em que está inserido.

Desta forma a pesquisa apresenta-se como um instrumento importante na vida do educando construindo o conhecimento histórico sobre sua realidade e auxiliando-o no entendimento da História de forma crítica e interpretativa. A ação de transformar os saberes

da comunidade em conhecimento histórico a ser aprendido em sala de aula, deve ser realizada pelos educandos e mediada pelo monitor, onde define-se coletivamente os sujeitos, os objetivos e metodologias para o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse sentido, este estudo busca desenvolver o educando para a autonomia da pesquisa estabelecendo a formação do conhecimento histórico a partir das narrativas pesquisadas, sistematizadas e ordenadas a partir dos relatos dos sujeitos comuns. Desta forma, tem-se os educandos como aprendizes e pesquisadores de suas vivências.

Desta forma, a atividade de pesquisa tem como finalidades específicas contribuir para uma contextualização curricular, trazendo discussões da realidade do educando para sala de aula, possibilitando seu maior engajamento; complementar o material didático disponível acerca da História local e regional; desenvolver no espaço escolar uma formação autônoma voltada para a conscientização histórica.

A autonomia do educando para a prática da pesquisa em História, evidencia-a para o mesmo como um conhecimento útil para desvendar a realidade estudada permitindo o educando compreender e explicar o seu meio social a partir dos conteúdos históricos. Há que se dizer também, que possibilita o estudante compreender uma História viva, que trabalha com o cotidiano dos sujeitos comuns, e não dos grandes personagens e eventos políticos da História tradicional.

A construção de um projeto de pesquisa que inclui o saber histórico da comunidade nas ações educativas na escola, pode ser realizada tanto em uma escola do campo como da cidade, levando o educando a compreender que vive em um lugar cheio de História e que a mesma precisa ser valorizada.

A pesquisa em História possibilita o professor ao mesmo tempo, se formar e compreender a realidade do educando. Permite também sistematizar os conteúdos para futuras abordagens históricas e desenvolver no educando a necessidade de tá sempre pesquisando, inquirindo e interpretando a realidade que os mesmos vivem com suas famílias.

Desta forma, o ensino de História, leva o educando a conhecer os conceitos-chaves da realidade concreta, construindo e empregando os métodos de investigação na construção do conhecimento histórico. É necessário trabalhar um ensino de História de acordo com suas realidades, desenvolvendo o pensamento crítico do educando, utilizando-se de metodologias e instrumentos para a escolha do tema, das fontes e a busca do objeto.

Enfim, esta atividade de pesquisa contribui para a formação e desenvolvimento de uma consciência histórica favorecendo os educandos no entendimento ampliado da realidade na etapa escolar e após o seu término.

OBJETIVOS

Geral:

Conhecer e sistematizar a História dos Projetos de Assentamentos Rurais onde moram os educandos da EFAPN e suas famílias através da prática de ensino e pesquisa na disciplina de História.

Específicos:

- Compreender a História de luta pela terra no Brasil a partir da História dos Projetos de Assentamentos Rurais no Tocantins;
- Empreender pesquisa e análise de dados históricos dos Projetos de Assentamentos Rurais (localização, ano de criação, número de famílias e etc.);
- Realizar entrevistas com os primeiros moradores dos Projetos de Assentamentos Rurais, compreendendo as lutas no processo de implantação, para permanência na terra assentada e suas perspectivas;
- Descrever e sistematizar em forma de textos os relatos dos primeiros moradores dos Projetos de Assentamentos Rurais obtidos por meio de entrevistas.

METODOLOGIA

As discussões necessárias à escolha dos instrumentos da pesquisa possuem também como finalidade ensinar os educandos para que estes possam compreender e realizar recortes temáticos na História, levantar questionamentos acerca da realidade que se pesquisa e sistematiza. Estas atividades contribuem para uma formação autônoma onde o educando passe a interpretar de forma crítica as diversas realidades sociais e históricas presentes. Pode-se afirmar ainda que os procedimentos metodológicos são escolhidos de acordo com o conteúdo que vai ser abordado, não existindo um único método que dê conta de todos os procedimentos investigativos.

Para a implementação do Projeto Didático de Ensino em discussão faz-se necessário realizar com os educandos oficinas para o planejamento e desenvolvimento da pesquisa, com textos e vídeos explicativos sobre os instrumentos metodológicos e a construção de roteiro. Nesse planejamento inicial já se escolhe os sujeitos da comunidade que contribuirão para a pesquisa sendo instado a compartilhar suas memórias com os educandos.

Para uma melhor compreensão, detalhamos as fontes na utilização dessa proposta de pesquisa:

Fontes Bibliográficas

- Textos e livros disponíveis na EFAPN que versam sobre a questão agrária no Brasil: Reforma Agrária, conflitos e Processo de ocupação das Terras no Brasil; Meio Rural e ocupação do campo no Tocantins, de acordo com o ano ou série escolhida para a implementação da pesquisa.
- Pesquisa em sites para a verificação de notícias sobre a criação do Projeto de Assentamento pesquisado;

Fontes Documentais

- Documentos de registro de criação do Projeto de Assentamento;
- Fotografias da época de criação dos assentamentos;

Fontes Oraís:

- Moradores que participaram do processo da luta de implantação do Projeto de Assentamento;

Nesse sentido também esboçamos alguns passos para a elaboração e desenvolvimento da proposta didática de pesquisa:

- Organização de momentos de discussões para construção e apresentação do projeto didático de pesquisa: escolha de temas para leituras, objetivos, metodologias e fontes.
- Divisão de grupos por atividades e construção coletiva de um cronograma de realização do Projeto.

- O trabalho será realizado pelos alunos em grupos com divisão de tarefa por atividades, orientado pelo monitor da disciplina de História conforme o cronograma;
- As atividades de coleta de dados serão realizadas no Projeto de Assentamento e comunidade que os alunos residem no período da sessão-comunidade;
- Atividades de análise documentos, discussões e sistematização dos dados da pesquisa serão realizados na sessão-escola;
- O resultado da pesquisa será apresentado no Programa de Formação das Famílias pelos alunos/pesquisadores com textos e registros fotográficos da pesquisa;
- O conteúdo será utilizado pelos monitores para um ensino contextualizado;
- Após a apresentação do trabalho, inserir no site da EFAPN;

Assim, compreendemos que a partir dos relatos orais, juntados à análise dos documentos e leituras, os educandos, constituirão a História do Projeto de Assentamento Rural pesquisado, formando uma consciência histórica a partir de suas realidades.

CRONOGRAMA DA PESQUISA

Atividade / Meses	ago.	set.	out.	nov.	dez.
Apresentação do Projeto e discussões sobre temas, objetivos, metodologias e fontes	X				
Levantamentos de textos, leituras e discussões	X	X	X		
Oficinas sobre metodologia e construção de instrumentos da pesquisa		X			
Construção e coleta dos dados – entrevistas, documentos e etc.			X		
Análise e sistematização dos dados				X	
Produção textual e Apresentação da pesquisa					X

ANEXOS

FIGURA 1 – JARDIM DE ENTRADA DA EFAPN



Foto: Fotografia tirada pelo pesquisador

FIGURA 2 – JARDIM DE ENTRADA DA EFAPN



Foto: Fotografia tirada pelo pesquisador.

FIGURA 3 – PLACA DE IDENTIFICAÇÃO DA EFAPN



Foto: Fotografia tirada pelo pesquisador.

FIGURA 4 – LATERAL DOS DORMITÓRIOS DA EFAPN



Foto: Fotografia tirada pelo pesquisador.

FIGURA 5 – CHEGADA DOS EDUCANDOS NA EFAPN



Foto: Fotografia tirada pelo pesquisador.

FIGURA 6 – DISCUSSÃO COLETIVA DO PLANO DE ESTUDO



Foto: Fotografia tirada pelo pesquisador.

FIGURA 7 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA NA INTERVENÇÃO



Foto: Fotografia tirada pelo pesquisador.

FIGURA 8 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA/INTERVENÇÃO



Foto: Fotografia tirada pelo pesquisador.

**QUESTIONÁRIO APLICADO AO MONITOR DE HISTÓRIA DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Título da Pesquisa: **O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: Um Estudo da Escola Família Agrícola de Porto Nacional.**

Perfil docente / sobre a EFA de Porto Nacional e o ensino de História.

Data: _____

INFORMAÇÕES GERAIS E PERFIL DOCENTE

- 1) Qual a sua formação na graduação? Quais outras formações no ensino superior?
- 2) Onde e quando realizou?
- 3) Quanto tempo atua como professor do ensino básico?
- 4) Qual a sua carga horária de trabalho diário e mensal?

SOBRE A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

- 5) Quanto tempo atua como monitor na EFA?
- 6) Qual a sua forma de ingresso na EFA de Porto Nacional?
- 7) Tem alguma especialização na área da Pedagogia da Alternância? Caso positivo, onde cursou?
- 8) Leciona outras disciplinas além de História na EFA?
- 9) Existe alguma dificuldade para o desenvolvimento do trabalho como monitor na EFA?
- 10) O que mais te chama a atenção no trabalho desenvolvido na EFA de Porto Nacional?
- 11) Como é feito o acompanhamento do aluno aqui na EFA?
- 12) Os pais participam ativamente da vida escolar dos filhos? De que forma?
- 13) Quantos Planos de Estudos é trabalhado no semestre na EFA?
- 14) Como é feita a escolha dos temas dos Planos de Estudos na EFA?

SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

- 1) Qual a sua percepção do ensino de História hoje?

- 2) Na sua opinião, qual o papel do ensino de História na construção da identidade dos alunos, filhos de camponeses?
- 3) Quais as formas de seleção do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula?
- 4) Quais as fontes de consulta usadas na disciplina, seja para a aprendizagem quanto para o ensino de História?
- 5) A História é trabalhada na EFA só na sala de aula? Caso negativo, onde mais?
- 6) Como é realizado o Planejamento para as aulas em História?
- 7) O número de aulas na semana é suficiente para desenvolver os temas de História adequada a realidade do aluno?
- 8) Existe dificuldade para se desenvolver as aulas de História na EFA?
- 9) Quais temas em História são trabalhados que condiz com a realidade do aluno?
- 10) Existem dificuldades para trabalhar a disciplina de História relacionando ao campo, ou seja ao cotidiano dos alunos? Se existem quais?
- 11) Quais as metodologias que você utiliza para trabalhar a disciplina de História em sala de aula?
- 12) Como é trabalhado o Livro Didático de História em Sala de Aula?
- 13) Utiliza outros materiais didáticos para as aulas de História? Quais?
- 14) A História local e regional tem sido parte do conteúdo trabalhado junto aos alunos? Porque e em que momento?
- 15) Quais as fontes de consulta utilizada na aprendizagem e ensino de História local e regional?
- 16) Existe dificuldade para trabalhar um ensino de História adequada a realidade do aluno?
- 17) A questão da luta pela terra e o trabalho nela é contemplado nas aulas de História? Caso positivo, de que forma?
- 18) Trabalha com conteúdos que fala sobre a questão agrária?
- 19) Como é avaliação no disciplina de História na EFA?
- 20) Costuma realizar atividades extraclasse com os alunos sobre os temas de História?
- 21) Recebe alguma orientação ou material da Secretaria de Estado de Educação ou Diretoria de Ensino para trabalhar a disciplina de História?

**QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DO ALUNO E SOBRE A O ESTUDO NA EFA
DE PORTO NACIONAL**

Título da Pesquisa: **O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA: Um Estudo da Escola Família Agrícola de Porto Nacional.**

QUESTIONÁRIO Nº 01

Data: ____/____/____

1) Nome do aluno (a) _____ série: _____

2) Data de Nascimento: _____ Idade: _____

3) Qual o seu local de nascimento? _____

4) Sexo: () Masculino () Feminino

5) Qual a sua cor?

() amarela () branca () indígena () negra () parda

6) Onde você mora? _____

7) Qual município? _____

8) Com quem você mora?

() pai e mãe () mãe () pai () irmãos () tios () avós

9) Quantas pessoas moram em sua residência?

() até três () de 4 a 5 () de 6 a 8 () acima de 8 pessoas

10) Em que atividade seu pai trabalha? _____

11) Quanto tempo você estuda na Escola Família Agrícola de Porto Nacional?

() 1 ano () 2 anos () 3 anos () 4 anos

() 5 ano () 6 anos () 7 anos

12) Qual a sua opinião sobre o ensino da EFA de Porto Nacional?

() Excelente () Muito bom () Bom

() Regular () Péssimo

13) Qual a sua opinião sobre os monitores da EFA de Porto Nacional?

() Excelente () Muito bom () Bom

() Regular () Péssimo

14) O que motivou você vir a estudar na EFA de Porto Nacional?

15) Existe dificuldade para você vir estudar na EFA? Se houver, Quais são?

16) O que mais você gosta na EFA de Porto Nacional?

17) Qual a disciplina (matéria) que você mais gosta de estudar na EFA?

18) Qual Instrumento Pedagógico que você mais gosta na EFA?

19) O que você faz quando está na alternância junto da Família?

20) Sua família ajuda você nas atividades da Escola?

21) Você costuma estudar na Biblioteca da EFA? Quais livros gostam de ler?

QUESTIONÁRIO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA EFA DE PORTO NACIONAL

Título da Pesquisa: **O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: Um Estudo da Escola Família Agrícola de Porto Nacional.**

QUESTIONÁRIO Nº 02

Data: ____/____/____

Nome do aluno (a) _____ Série: _____

Responda argumentando, de acordo com a sua experiência como aluno (a).

1) O que é a História para você?

2) Você se considera parte da História? Explique

3) O que a disciplina de História tem contribuído na sua vida?

4) Qual a sua opinião sobre estudar História aqui na EFA de Porto Nacional?

5) Para que serve a História que é ensinada na EFA de Porto Nacional?

6) Quais os períodos históricos, os temas/assuntos que mais lhe chamam a atenção no estudo de História? Por quê?

7) Como tem sido as aulas de História? Descreva como o professor ensina História.

8) Qual a relação entre a História ensinada na escola e a História que é vivida por você?

9) O que mais você gostaria de estudar nas aulas de História?

10) Como você utiliza o Livro Didático?

11) De que forma o monitor utiliza o Livro Didático?

12) Quais outros materiais o monitor utiliza nas aulas de História?

13) Na disciplina de História você tem espaço para falar da realidade de quem mora no campo? Explique

14) Vocês pesquisam a realidade de onde vocês moram? De que forma?

15) A História do Estado do Tocantins e da localidade que vocês moram é estudada na EFA? De que forma?

16) O que você pensa dos temas do Plano de Estudo desenvolvido na EFA?

17) O Plano de Estudo é trabalhado dentro das aulas de História?

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Ronair Justino de Faria, acadêmico do curso de Mestrado em Ensino de História juntamente com o professor Dr. Vasni de Almeida, acadêmico e docente, respectivamente, da Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, estamos realizando a pesquisa intitulada: *O Ensino de História no contexto da Pedagogia da Alternância: Um estudo da Escola Família Agrícola de Porto Nacional*, com o objetivo geral de verificar como a disciplina de História é trabalhada pelos monitores em sala de aula, e se os materiais didáticos e as metodologias utilizadas aproximam a História da realidade agrária do educando. Desta forma analisaremos a proposta pedagógica da EFA de Porto Nacional, no que refere ao ensino de História e os materiais didáticos utilizados, buscando demonstrar os limites e os desafios do ensino de História e sua metodologia na prática de ensino da EFA. Esta pesquisa será realizada com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental e o procedimento de coleta de dados, se fará por meio de questionários aplicado aos alunos da referida turma, com perguntas abertas e fechadas e com entrevista com o monitor da disciplina de História. É importante ressaltar que nesta pesquisa o aluno e monitor não serão identificados pelo seu nome, será mantido o anonimato, assim como o sigilo das informações obtidas, será respeitada a sua privacidade e a livre decisão de querer ou não participar do estudo, podendo se retirar dele em qualquer momento, bastando isso expressar a sua vontade. A realização desta pesquisa não trará consequências físicas ou psicológicas, podendo apenas lhe trazer, não necessariamente, algum desconforto mediante o questionário, porém será tomado todos os cuidados para que isso não ocorra.

Em caso de dúvidas ou para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins - Campus de Araguaína, situado a Avenida Paraguai s/nº, setor Cimba, Bloco D, Salas 9 e 10, e no telefone (63)3416-5686 ou por email: secretariaprofhistoria@mail.edu.br.

O Senhor (a) concorda em participar desta pesquisa? Em caso afirmativo, deverá ler a *Declaração* que segue abaixo, assinando-a no local especificado a seguir.

DECLARAÇÃO PÓS-CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui informado sobre a pesquisa *O Ensino de História no contexto da Pedagogia da Alternância: Um estudo da Escola Família Agrícola de Porto Nacional*, estou ciente dos seus objetivos, entrevistas e relevância, assim como me foram retiradas todas as dúvidas sobre a mesma. Mediante isto, concordo livremente em participar dela como voluntário, fornecendo as informações necessárias. Estou também ciente que em qualquer momento, poderei retirar o meu consentimento deste estudo.

Para tanto, segue esta com minha assinatura em duas vias de iguais teor, onde uma permanecerá comigo e a outra com o pesquisador

Porto Nacional - TO, ____ de _____ de _____

Nome do Participante: _____

Assinatura do Participante: _____

Pesquisador: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS QUESTIONÁRIOS AO ALUNO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Ronair Justino de Faria, acadêmico do curso de Mestrado em Ensino de História juntamente com o professor Dr. Vasni de Almeida, acadêmico e docente, respectivamente, da Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, estamos realizando a pesquisa intitulada: *O Ensino de História no contexto da Pedagogia da Alternância: Um estudo da Escola Família Agrícola de Porto Nacional*, com o objetivo geral de verificar como a disciplina de História é trabalhada pelos monitores em sala de aula, e se os materiais didáticos e as metodologias utilizadas aproximam a História da realidade agrária do educando. Desta forma analisaremos a proposta pedagógica da EFA de Porto Nacional, no que refere ao ensino de História e os materiais didáticos utilizados, buscando demonstrar os limites e os desafios do ensino de História e sua metodologia na prática de ensino da EFA. Esta pesquisa será realizada com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental e o procedimento de coleta de dados, se fará por meio de questionários aplicado aos alunos da referida turma, com perguntas abertas e fechadas e com entrevista com o monitor da disciplina de História. É importante ressaltar que nesta pesquisa o aluno e monitor não serão identificados pelo seu nome, será mantido o anonimato, assim como o sigilo das informações obtidas, será respeitada a sua privacidade e a livre decisão de querer ou não participar do estudo, podendo se retirar dele em qualquer momento, bastando isso expressar a sua vontade. A realização desta pesquisa não trará consequências físicas ou psicológicas, podendo apenas lhe trazer, não necessariamente, algum desconforto mediante o questionário, porém será tomado todos os cuidados para que isso não ocorra.

Em caso de dúvidas ou para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins - Campus de Araguaína, situado a Avenida Paraguai s/nº, setor Cimba, Bloco D, Salas 9 e 10, e no telefone (63)3416-5686 ou por email: secretariaprofhistoria@mail.edu.br.

O Senhor (a) concorda em participar desta pesquisa? Em caso afirmativo, deverá ler a *Declaração* que segue abaixo, assinando-a no local especificado a seguir.

DECLARAÇÃO PÓS-CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui informado sobre a pesquisa *O Ensino de História no contexto da Pedagogia da Alternância: Um estudo da Escola Família Agrícola de Porto Nacional*, estou ciente dos seus objetivos, entrevistas e relevância, assim como me foram retiradas todas as dúvidas sobre a mesma. Mediante isto, concordo livremente em participar dela como voluntário, fornecendo as informações necessárias. Estou também ciente que em qualquer momento, poderei retirar o meu consentimento deste estudo.

Para tanto, segue esta com minha assinatura em duas vias de iguais teor, onde uma permanecerá comigo e a outra com o pesquisador

Porto Nacional - TO, _____ de _____ de _____

Nome do Participante: _____

Assinatura do Participante: _____

Nome do Responsável: (quando menor) _____

Assinatura do Responsável: (quando menor)

Pesquisador: _____

Assinatura do Pesquisador: _____