

**PERCEPÇÕES DA DOCÊNCIA EM UMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO  
SEMIÁRIDO BAIANO: SUBSÍDIOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**PERCEPTIONS OF TEACHING IN A FAMILY FARM SCHOOL AT SEMIARID  
BAHIA: SUBSIDIES FOR SCIENCE EDUCATION IN A COUNTRY CONTEXT**

OLIVEIRA, Grasiela Lima de  
grasiela\_l@yahoo.com.br

Universidade Estadual de Feira de Santana

FREIXO, Alessandra Alexandre  
alessandrafreixo@yahoo.com.br

Universidade Estadual de Feira de Santana

**RESUMO** O trabalho traz uma discussão sobre memórias de professoras de Ciências de uma Escola Família Agrícola no semiárido baiano, objetivando analisar as percepções destas docentes sobre o ensino no contexto da educação em alternância. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, na qual a coleta de dados se deu a partir da análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola, seguida de um período de vivência no ambiente escolar e de um registro de memórias de três docentes da instituição. A análise dos dados foi feita pela triangulação entre as informações obtidas nas três fases da coleta, deixando evidente que a memória é um importante meio de entender como se estruturam os saberes e as crenças de professoras de ciências no contexto da educação do campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia da alternância. Saber docente. Ensino de Ciências.

**ABSTRACT** This paper presents a discussion about memories of Science teachers at a Family Farm School at the semi-arid region in Bahia, in order to analyze teachers' perceptions about science education at an alternancy education context. This research was based on a qualitative approach, taking inspiration from ethnographic methods. Data collection started from documentary analysis of school's Political-Pedagogic Project, followed by a period of experience at the school environment, and a record of memories of three teachers from the institution. Data analysis was done by triangulation among information obtained by the three data collection phases, making it clear that memory is an important way to understand

how teachers' knowledge and their beliefs are structured in the context of science country education.

**KEYWORDS:** Pedagogy of Alternancy. Teacher knowledge. Science Education

## **INTRODUÇÃO**

A educação do campo provém de diversos movimentos e organizações da sociedade do meio rural, e aos poucos vem garantindo um ensino que se suceda no campo. Afinal, as pessoas têm o direito de serem educadas no lugar onde residem, pois necessitam de uma educação que valorize sua cultura e que possa contribuir para o desenvolvimento local, ou seja, a população rural precisa de uma educação voltada para os sujeitos do campo (CALDART, 2005).

Por isto é que no contexto da educação do campo, o ensino de Ciências vem sofrendo uma série de transformações, objetivando uma melhor aprendizagem por parte dos discentes, a partir de questões histórico-sociais. Visto que o objeto de ensino deve conter saberes do conhecimento científico e do conhecimento cotidiano, o professor torna-se responsável por orientar o ensino, de modo a transpor o conteúdo à realidade na qual está inserido seu educando (NUNES, 2003).

O objetivo das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) é justamente considerar a realidade local do estudante como foco de seu processo formativo. A EFA fundada em Valente é uma das experiências de educação do campo que visa à melhoria da qualidade de vida da população que habita o ambiente rural e está localizada na Fazenda Madeira, zona rural do município de Valente, Bahia. Esta escola atende estudantes do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (6º ao 9º anos). Sua proposta formativa funda-se nos princípios da Pedagogia da Alternância - PA (CAVALCANTE, 2007), que permite ao discente uma alternância entre casa e escola, visando facilitar e aumentar o diálogo entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais de suas comunidades.

Desse modo, este artigo pretende socializar alguns resultados de uma pesquisa que teve o intuito de analisar de que modo são construídas as memórias de professoras de Ciências da Escola Família Agrícola de Valente, e como essas

memórias podem auxiliar em um repensar do ensino de Ciências, no contexto da educação do campo.

Assim, este artigo tem como objetivos discutir as crenças de professoras de Ciências da Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha de Valente, Bahia (EFA Valente) e avaliar como essas crenças podem influenciar na melhoria do ensino, visando mudanças no ensino de Ciências no contexto da Pedagogia da Alternância.

## ***2 O CONTEXTO DA ALTERNÂNCIA E A DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS: REVISITANDO O PAPEL DOS SABERES E MEMÓRIAS DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO***

A educação do campo tem como objetivo principal educar a população que trabalha e vive no campo, capacitando-a a se organizar e assumir sua condição de sujeitos do campo, enfim, pessoas mobilizadas a direcionar seus destinos, seus percursos de vida. Esta educação deve ser pensada através de políticas públicas, construídas em conjunto com os próprios componentes da sociedade que buscam os seus direitos, já que o povo do campo deve ser reconhecido como autor de suas próprias ações e não como sujeito às ações impostas por indivíduos ou grupos pertencentes a outras realidades (CALDART, 2005).

Desse modo, as escolas do campo advêm de diversos movimentos sociais que buscam valorizar a realidade das populações do meio rural, formando sujeitos que possam, junto com a comunidade, buscar soluções para as dificuldades enfrentadas na região (CALDART, 2005).

Assim, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), como projetos de educação do campo, necessitam de um currículo que dialogue com a realidade da população da zona rural. Para isso, é preciso levar em consideração fatores políticos, culturais, sociais, dentre outros que guiam estas populações, com o intuito de obter políticas educacionais que valorizem a realidade do campo (OLIVEIRA, 2012).

Para alcançar seus objetivos, as EFAs se utilizam dos princípios da Pedagogia da Alternância, que Nascimento (2003, p. 1) define como sendo

[...] o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a

comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando/a partilha os diversos saberes que possui com os outros atores/as e reflete-se sobre eles em base científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se à família e à comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais.

O período de alternância pode variar entre oito e quinze dias, o que possibilita o estreitamento de laços de pertencimento da população com o seu ambiente de origem. Esse projeto visa romper com a progressiva desvalorização do modo de vida do campo, em detrimento ao modo de vida urbano, ocasionado pela falta de investimentos no meio rural, que pode resultar na migração de jovens do campo para a cidade, em busca de uma vida considerada “melhor”. Isso pode ocasionar uma negação de raízes, identidades e culturas próprias do meio rural (CALVACANTE, 2007).

## ***2.1 ENSINO DE CIÊNCIAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO***

De acordo com Schnetzler (2010), muitas vezes os conhecimentos científicos são transmitidos aos discentes como verdadeiros e inquestionáveis, já que teoricamente teriam sido provenientes de várias observações experimentais, objetivas e pretensamente neutras. Contrariamente a este ponto de vista, é importante que o objeto de ensino foque tanto os saberes científicos quanto os cotidianos, sendo o professor o responsável por orientar o trabalho pedagógico, de modo a transpor o conteúdo à realidade escolar, para que este seja acessível ao educando (NUNES, 2003).

Por isto, é crescente a preocupação de como ensinar ciências a partir de questões históricas e sociais, trazendo para os discentes aspectos relevantes ao seu contexto e, assim, proporcionar ao homem e à mulher pensar e agir cientificamente (OLIVEIRA, 2012), mas sem deixar de levar em consideração sua realidade local.

Nas EFAs é possível observar uma tentativa de diálogo entre conhecimento científico e local, visto que estas escolas têm por principal objetivo melhorar a vida no campo, ensinando aos indivíduos a lidar com os problemas de sua localidade. Além disso, o fato de os meninos alternarem suas jornadas formativas entre

períodos em casa e períodos na escola, auxilia nesta troca de saberes. Assim, o ensino nas escolas em alternância, em especial o ensino de Ciências, deveria ir além do quadro branco e da sala de aula, uma vez que deveria ser “compreendido como um processo dialógico entre alunos, pais, professor e o meio onde vivem. Dando um real sentido e finalidade ao processo de ensino-aprendizagem de Ciências” (OLIVEIRA, 2012, p.76).

O objetivo do ensino de Ciências observado nas escolas do campo se adequa ao pensamento de Chassot (2006), que afirma que, ao ensinarmos Ciências, temos a responsabilidade de proporcionar aos nossos discentes uma formação que os tornem futuros homens e mulheres mais críticos, agentes ativos de transformações e, assim, capazes de melhorar o mundo em que vivemos.

No entanto, para que se alcance o objetivo de formar indivíduos capazes de melhorar suas condições de vida no futuro, é necessário termos docentes capazes de proporcionar esta formação. Logo, é importante que os cursos de formação docente capacitem os sujeitos a ensinar Ciências, de modo a levar em consideração os modos e os costumes da cultura na qual ele irá atuar (LIMA, 2010).

## **2.2 FORMAÇÃO E SABERES DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

O saber de um professor possui origens diversas, contendo conhecimentos que são construídos no âmbito familiar, escolar, na esfera cultural ampla, na universidade e em diversos outros órgãos ou cursos com os quais o profissional mantém contato. Tudo o que os professores aprendem durante sua história de vida, em especial no decorrer da sua experiência escolar, levam-no a “[...] adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício do professor, bem como o que é ser aluno” (TARDIF, 2007, p. 20).

No entanto, podemos inferir que durante toda a vida o professor tem como tarefa aprender a ensinar. Sendo assim, seus métodos e crenças podem estar em constantes ajustes, de acordo com a realidade escolar. Compreender as crenças dos professores ou como estas se estruturam é de extrema importância, pois elas

podem influenciar sua percepção e seu julgamento e, por sua vez, a maneira como estes se portarão na sala de aula (BEJARANO; CARVALHO, 2003).

As escolas em alternância exigem educadores aptos a educar e profissionalizar os filhos dos agricultores, ajudando-os a se tornarem capazes de enfrentar os desafios que o meio rural lhes proporciona. Para isso, essas instituições se utilizam de um método que vai exigir docentes com competências capazes de diferenciá-los dos “educadores clássicos e acadêmicos” (BEGNAMI, 2003, p. 47). Assim, é essencial repensar a formação e o saber docente nesse contexto, de modo a articular um equilíbrio entre os saberes científicos, produzidos na e pela universidade, e o saber que o educador desenvolve durante suas práticas cotidianas. Neste sentido, o estudo das memórias de professores nos auxilia a entender o seu fazer docente na sala de aula e suas crenças e atitudes para com uma dada situação formativa no contexto da educação do campo.

### **2.3 MEMÓRIA E O FAZER/SER DOCENTE**

As memórias dos educadores são fundamentais no seu fazer docente, e o seu fazer pedagógico se norteia nas suas concepções positivas ou negativas de suas vivências no meio social na infância ou na juventude, incluindo o ambiente escolar (SALVADORI, 2007).

Por isto, a reflexão sobre as memórias dos professores e como estas influenciam sua forma de ensinar nos faz perceber o ofício docente como uma atividade experimental e única, que em muito se relaciona com as experiências passadas dos professores e/ou com as teorias que foram aprendidas por eles durante sua formação inicial (KENSKI, 1994).

O modo como a memória é construída possui relação estreita com o sentimento de identidade do indivíduo, ou seja, a construção de uma imagem própria, para si ou para o grupo. “A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros” (POLLAK, 1991, p. 5). O modelo de identidade do indivíduo é construído de acordo com o contexto histórico e social no qual está inserido. Assim, as amostras

de identidade irão diferir de indivíduo para indivíduo, de acordo com as distinções entre o tempo e o espaço no qual foram construídas e processadas (CRUZ; MENEZES, 2011).

Ao tomar a memória como instrumento de identidade, pode-se inferir que ela é importante na construção do saber docente e na sua formação, no fazer e ser docente e na maneira como educadoras e educadores de escolas do campo, ou qualquer outra escola, lidam com o ensino de Ciências nessas instituições. O modo mais comum de estudar a memória docente é através de sua história de vida, já que “[...] quem escreve sobre si tem condições de se conhecer melhor, uma vez que o registro, na forma de narrativa retrospectiva, permite a organização do pensamento, o resgate da memória e a reflexão sobre as histórias pessoais e condutas presentes” (NÉBIAS, 2005, p. 74).

### **3 METODOLOGIA**

Este trabalho pauta-se numa abordagem de pesquisa qualitativa que, segundo Denzin e Lincoln (2006), é uma abordagem naturalista, interpretativa, na qual os pesquisadores estudam os fenômenos em seus cenários naturais, buscando entendê-los ou interpretá-los, tomando como base os significados que as pessoas lhes conferem. E para alcançar mais especificamente os objetivos do estudo, utilizamos alguns dos princípios da etnografia. Ludke e André (1986) destacam que uma pesquisa etnográfica tem um grande interesse de descrever a cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um determinado grupo social.

Estruturamos a proposta metodológica deste estudo em dois momentos, ocorridos entre outubro de 2011 e março de 2012: no primeiro realizamos uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. As ponderações sobre o PPP da EFA Valente tiveram o intuito de buscar informações que fossem relevantes à pesquisa ora relatada, uma vez que dele podemos extrair e resgatar uma vasta riqueza de dados de grande importância para a compreensão do contexto histórico, social e cultural desse ambiente escolar (SÁ-SILVA et al, 2009).

Concomitante à análise do PPP, foi realizado um período de observação participante para integrar as pesquisadoras ao campo de pesquisa. Neste processo

de observação participante, buscamos o envolvimento em todas as atividades cotidianas da escola, tal como sugere Vianna (2007).

O segundo momento da coleta de dados visou o registro de memórias de um membro da coordenação pedagógica da EFA e de duas professoras de Ciências: uma professora que lecionava na EFA no período da pesquisa e outra que já lecionou na EFA, por um período de quatro anos, mas que deixou de atuar na escola. Buscou-se, assim, por meio de entrevistas de longa duração, compreender suas representações e saberes docentes, de modo a perceber como estes têm orientado o ensino de Ciências na EFA.

Após a coleta das memórias e a transcrição das entrevistas, se iniciou a fase de análise, com base na teoria das representações sociais, definidas por Moscovici (2005) como entidades móveis que estão em constante contato e que se cristalizam, por meio de palavras, de gestos etc. do nosso dia a dia. Elas estariam, assim, articuladas à maioria dos costumes e das relações estabelecidas em um meio social e, de algum modo, orientam as práticas sociais cotidianas dos sujeitos.

#### ***4 O UNIVERSO DA DOCÊNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: SABERES, MEMÓRIAS E CRENÇAS NORTEANDO A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS***

Relatamos aqui os principais achados decorrentes de nossa pesquisa junto a educadoras da Escola Família Agrícola de Valente, trazendo inicialmente uma reflexão sobre os princípios pedagógicos que norteiam a escola e seus docentes, por meio da análise de seu Projeto Político-Pedagógico. Posteriormente, apresentamos nosso olhar sobre o cotidiano da EFA, buscando apreender como se efetivam os princípios pedagógicos da escola, de modo a fornecer subsídios à análise das práticas pedagógicas das professoras de Ciências. Por fim, buscamos nos aproximar das crenças de algumas educadoras da escola, que participaram da pesquisa, de modo a compreender como estas crenças dialogam com o projeto da escola e como se articulam com os saberes-fazeres docentes em Ciências, no contexto da educação do campo.

#### **4.1 O PROJETO EFA-VALENTE: PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

Um projeto político pedagógico (PPP) é um instrumento teórico e metodológico, que visa intervir e proporcionar mudanças em uma realidade, bem como trazer temas que vão além de demandas que são específicas da escola, e envolve questões da comunidade e da administração, sem esquecer-se da parte pedagógica, até aquelas demandas mais gerais, que inclui questões políticas, culturais, econômicas, entre outras (VASCONCELOS, 2009).

O PPP mais recente da EFA Valente data de outubro de 2011 e foi revisado por professores e membros da direção da escola. Esse documento traz temas diversos sobre a educação do campo, descrevendo inicialmente o processo de surgimento das EFAs no mundo e no Brasil. Em seguida, o documento traz informações sobre a Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA), rede que tem por objetivos: unir as EFAs e principalmente formar jovens aptos a morarem e solucionarem problemas da sua região, disseminar os princípios da PA, proporcionar assistência técnica e pedagógica a estas escolas, e também permitir aos seus docentes e diretores uma formação inicial e continuada (EFA VALENTE, 2011).

Um das preocupações dessa rede é o tipo de educador e educando que se está formando, já que são ou serão homens e mulheres que devem estar comprometidos com o meio rural e com o desenvolvimento de sua região, devem ser sujeitos de sua própria história. E por isto, conseguiu, em 2002, cursos de formação superior em licenciatura, pretendendo formar profissionais sem curso superior e que atuavam nas EFAs filiadas (EFA VALENTE, 2011).

As EFAs são instituições de ensino que surgiram em decorrência de diversos movimentos sociais no campo, como o movimento sem terra (MST) e sindicais do campo, com o auxílio do governo federal (OLIVEIRA, 2012). De modo semelhante, a EFA Valente nasce da necessidade das famílias de agricultores do município, reunidos pela Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira - APAEB. Estas famílias tinham dificuldade em levar seus filhos para estudarem na cidade, o que podia acarretar no êxodo rural, além de estarem

insatisfeitos com a formação desses centros. Assim, na tentativa de criar alternativas para viver no sertão e com qualidade de vida, em 1996 inaugurou-se a EFA Valente (EFA VALENTE, 2011).

O princípio metodológico das EFAs, a PA, é descrito por Silva (2008) como sendo um princípio em que o educando deve ter períodos de vivência tanto no meio escolar como no meio familiar, sendo esta uma das diferenciações entre a metodologia utilizada no meio rural, daquela utilizada em escolas urbanocêntricas. O PPP da EFA de Valente informa ainda que

a educação baseada na Pedagogia da Alternância considera que a formação no meio rural, para ser completa, depende das experiências vividas na escola, na família e na comunidade. A Pedagogia da Alternância estabelece uma relação entre o meio em que vive o educando e a EFA. Esses não são instituições antagônicas e excludentes, mas constituem de fato uma unidade na diversidade de situações. Do meio é que surgem as indagações, as inquietações, os problemas (EFA VALENTE, 2011, p. 15).

Para alcançar os objetivos da Pedagogia da Alternância, a EFA contém um conjunto de instrumentos metodológicos que possibilitam a integração entre períodos vividos no ambiente familiar e na escola. Alguns desses instrumentos são apresentados a seguir: o **plano de estudo** (PE) é elaborado entre monitores e educandos que visam trazer ao contexto da EFA a realidade dos estudantes, que deverá ser o foco do aprendizado; a **Folha de observação** (FO) é outro instrumento metodológico que ajuda a trazer a realidade do educando para a escola servindo para completar as informações contidas no PE; o **serão**, que visa refletir temas que devam ser de interesse do educando, este ocorre no período da noite e pode ser realizado por um convidado ou pelo próprio monitor, que tende a trazer debates para o grupo com o intuito de promover o desenvolvimento e a integração do grupo; por fim, o **caderno de realidade**, que é onde os jovens devem colocar todas as anotações sobre o que ocorre na escola, em casa, e também no seu período de vivência denominado estágio (EFA VALENTE, 2011).

É perceptível, nesses instrumentos, a valorização cultural da região e também a preocupação em construir conhecimento, levando em consideração tanto a pesquisa científica quanto o saber local. Desse modo, as EFAs não visam apenas formar futuros profissionais, estando principalmente interessadas em formar

cidadãos aptos a viver uma vida associativa e comunitária, capazes de valorizar o meio rural e “que se sintam preparados para encontrar em si e em sua comunidade as forças necessárias para o engajamento em mudanças políticas, sociais, técnicas e econômicas” (EFA VALENTE, 2011, p. 26).

Os docentes da EFA devem ser capazes de fornecer aos discentes respostas às demandas sociais, por meio das disciplinas de base nacional (Português, Ciências, Matemática, dentre outras), levando em consideração questões científicas. Além destas disciplinas, na EFA é essencial ter educadores capazes de ministrar

as matérias técnicas e, portanto, as da parte diversificada serão de ordem prática-teórica. E, portanto, são planejadas e desenvolvidas pelos monitores, observando as atividades produtivas implantadas na Unidade Escolar (EFA) (EFA VALENTE, 2011, p. 33)

A partir de toda a problemática exposta, percebe-se que as atividades de um educador na PA são muito diferentes das de um educador de instituições urbanas, e que estas escolas apresentam objetivos que vão além do ambiente da sala de aula, por isso a leitura do PPP nos auxilia a ter uma visão geral da organização e dos propósitos da EFA – Valente, logo, facilitando as demais etapas da pesquisa.

#### ***4.2 VIDA E ROTINA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA AVANI DE LIMA CUNHA E O SEU FAZER PEDAGÓGICO***

A observação participante permite a aproximação entre pesquisador e campo de pesquisa, uma vez que a separação entre os dois pode interferir na geração do conhecimento. No entanto, a participação do observador, primeiramente uma pessoa estranha à comunidade, no início pode interferir na obtenção dos resultados da pesquisa, pois a comunidade pode exibir um comportamento diferente do seu normal. Assim, é necessário que o observador crie um vínculo com o grupo, uma vez que quanto mais o indivíduo está envolvido com o meio, sua presença se tornará cada vez mais natural, as informações obtidas poderão ser mais ricas, e este terá mais capacidade para compreender as ações do grupo (MACEDO, 2006).

E foi justamente com o intuito de integrar pesquisadoras e campo de pesquisa que a observação participante foi proposta na pesquisa. No primeiro contato com a

EFA Valente, percebemos um diferencial na escola, tanto pela variedade de instalações com diferentes funções, quanto pela diversidade de papéis que o educador assume na EFA, que não se restringe à sua prática apenas em sala de aula, mas também nos diversos ambientes da escola.

Na EFA, além das aulas teóricas, que podem ser ministradas em diversos ambientes, ainda há vários campos para o desenvolvimento da prática. A escola dispõe de apriscos, pocilga, aviário, área com o bioma caatinga, área com plantio de sisal, hortaliças e culturas de subsistência, criação de caprinos e ovinos, área com banco de proteínas para ração animal, áreas com silagem armazenada, cisternas, parque de diversão, dentre outros ambientes.

A EFA também dispõe de uma biblioteca diversificada, onde se encontram livros, uma série de vídeos e um laboratório portátil de ciências, estes dois últimos pouco explorados pelos docentes. Os animais e as plantas encontradas no ambiente escolar são importantes tanto na alimentação da comunidade, como no desenvolvimento de práticas que ensinem os discentes a melhor forma de lidar com eles. No entanto, a EFA sofre com a falta de água do sertão, o que a faz não poder investir tanto em muitas culturas. Por isto, a instituição apresenta grande número de cisternas, que captam e armazenam a água da chuva, que ajuda suprir as necessidades da comunidade escolar em períodos de longa estiagem.

A diversidade de práticas de ensino que a EFA pode oferecer é importante, uma vez que as EFAs objetivam formar cidadãos críticos e aptos a conviver com a sociedade local, valorizando o meio rural e preparados para que juntamente com a comunidade tragam à sua região mudanças de ordem política, social e econômica, para um melhor funcionamento e desenvolvimento local (EFA VALENTE, 2011).

A rotina da EFA se diferencia bastante daquela das escolas urbanas, uma vez que seus estudantes passam uma semana em casa e outra na escola em tempo integral, logo, a escola possui um regime de semi-internato. Nos períodos em que estão na escola, os estudantes acordam cedo e, além das atividades em sala de aula, realizam diversas outras, como limpeza de refeitório e outras áreas comuns da escola, e o cuidado com os animais e as plantas.

Muitos dos docentes que estão na EFA comentavam que, ao começarem a lecionar na escola, não conheciam a fundo as normas dessa instituição. Isso é um

problema para o funcionamento da escola, pois quando o docente não é formado para trabalhar com a Pedagogia da Alternância sua metodologia pode não atender aos princípios de uma EFA, ao não contemplar, em seu planejamento de ensino, objetivos e conteúdos que valorizem a diversidade cultural e as necessidades do campo (BRASIL, 2002).

A metodologia empregada pela professora de Ciências, que participou da pesquisa aqui relatada, não difere muito da metodologia de uma escola urbana. Esta se baseia no livro didático para fazer seu planejamento das aulas. Contudo, era comum durante as aulas teóricas a educadora buscar trazer à memória dos educandos atividades práticas realizadas anteriormente, com o intuito de facilitar o aprendizado.

Um fato inquietante suscitado ao longo do período de observação é que, apesar de ser uma escola com princípios pedagógicos diferenciados, a EFA adota o mesmo livro didático que as demais escolas e seus educadores baseiam-se nele para preparar seu material. Assim, vai-se de encontro ao princípio central disposto no projeto formativo da escola, já que o principal recurso didático permanece sendo um material que não promove um diálogo com a realidade local. Para que este princípio dialógico se concretize, é essencial que os docentes tenham autonomia de selecionar conteúdos e/ou produzir seu próprio material didático, que se relacione com o cotidiano dos alunos.

#### **4.3 MEMÓRIAS DE EDUCADORAS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA AVANI DE LIMA CUNHA**

Focaremos agora nosso olhar sobre as entrevistas semiestruturadas realizadas com três educadoras da EFA, uma professora de Ciências que lecionava na escola no momento da pesquisa, uma professora de Ciências que já atuou na instituição e um membro da coordenação pedagógica. Por uma questão ética, a identidade desses sujeitos não será revelada. Logo, no decorrer da análise, o membro da coordenação pedagógica será identificado como *Antônia*, a professora que já atuou com a disciplina de Ciências na EFA será tratada como *Tereza* e a

professora que lecionava Ciências na instituição no período da pesquisa, como *Luzia*.

Conhecer os caminhos percorridos por um indivíduo durante a sua vida, tomando como base suas memórias é essencial, uma vez que a depender de como a memória é construída, ela pode possuir uma relação estreita com o sentimento de identidade. Assim, a construção da identidade de um sujeito está estritamente relacionada com os critérios que são aceitos e admitidos pelo grupo social no qual o indivíduo está inserido (POLLAK, 1991). Por isso a necessidade de conhecer as trajetórias dos indivíduos, pois, a depender da sua história de vida, eles podem possuir crenças diferentes sobre a educação e o projeto de alternância.

*Antônia* é filha de Valente, nasceu e se criou no município. Está na EFA desde a sua fundação, quando a associação mantenedora da escola recrutou jovens com ensino médio completo para fazer parte da equipe pedagógica. Foi então que *Antônia* realizou um curso de formação para atuar como monitora, em Escolas Famílias Agrícolas, promovido pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), uma das instituições pioneiras na Pedagogia da Alternância no Brasil (MEPES, 2014). Começou na EFA Valente lecionando as disciplinas Língua Portuguesa e História. Desde 2002 vem atuando como membro da coordenação pedagógica e no ano de 2012, momento da entrevista, retomou sua atuação em sala de aula, ministrando a disciplina História.

*Tereza* nasceu em um município vizinho e reside em Valente há mais de 40 anos. É professora de ensino fundamental e já lecionou no primário. Lecionou na EFA por quatro anos. Quando *Tereza* ingressou na EFA, ela possuía o magistério, como qualificação para lecionar. Ainda na escola, começou a fazer o curso de Biologia numa faculdade particular, na modalidade à distância (EAD). Mesmo sem ter a qualificação profissional exigida para assumir a disciplina Ciências, *Tereza* foi convidada para trabalhar na EFA com esta disciplina. Em outras instituições, *Tereza* já assumiu disciplinas como Artes e Agricultura e no momento da entrevista trabalhava no município de Valente como professora do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, lecionando todas as disciplinas, exceto Inglês e Educação Física.

*Luzia* nasceu e mora em Valente. Foi para a EFA com o objetivo de embasar o seu curso de formação superior, ainda em andamento no momento da entrevista: Licenciatura em Educação do Campo. Inicialmente era voluntária na escola e realizava a função de acompanhamento das atividades. Surgiu então a oportunidade de ministrar algumas disciplinas, quando passou a ser educadora na escola. Na EFA, em 2011, ela era professora de Ciências, mas quando iniciou, trabalhava com História e Geografia, chegou a lecionar também Língua Portuguesa, pela exigência do seu estágio supervisionado. Antes de trabalhar na EFA, *Luzia* já trabalhava com educação do campo, no movimento social, como voluntária.

Em trabalhos com memória é essencial o conhecimento da história de vida dos sujeitos, visto que, de acordo com Nébias (2005), relatos, sejam eles, orais ou escritos, sobre sua história, permite-nos compreender as ações dos sujeitos diante de uma determinada situação e pode levá-los a refletir sobre as suas próprias ações e atitudes. A partir desta parte do artigo, são organizadas as falas das docentes de acordo com as categorias previamente elaboradas.

#### **4.3.1 REPRESENTAÇÕES DA ALTERNÂNCIA**

Este subtópico objetiva buscar na trajetória das entrevistadas suas crenças quanto ao projeto da alternância em uma EFA. As definições de PA trazidas por duas das entrevistadas (*Antônia* e *Tereza*) são bem parecidas. De acordo com *Antônia*,

A pedagogia da alternância consiste em o aluno passar um período na escola outro na família, o período que ele passa com a família não é folga nem férias [...] além das atividades da escola que eles levam, a pedagogia da alternância propõe que eles estejam envolvidos com a associação local, trabalho do sindicato, principalmente cooperativas, estas entidades que buscam o desenvolvimento do meio (ANTÔNIA, 2012).

*Tereza* também conceituou a pedagogia da alternância em sua fala, ela trouxe este conceito, da seguinte maneira:

A pedagogia da alternância, que é onde os meninos passam um tempo em casa e um tempo também na escola e lá ele adquire seus conhecimentos, tudo que ele aprende na escola é dever deles passar na comunidade, ou

seja, tudo que ele aprende a lidar na escola seja trabalho doméstico, seja com criação de animais, ou em hortas ele tem por obrigação passar para a comunidade (TEREZA, 2011).

Nas definições apresentadas, observa-se que a pedagogia da alternância é reconhecida como um processo formativo importante, na medida em que ambas educadoras reconhecem o papel da escola e da comunidade no processo de aprendizagem dos estudantes. Estar em casa é também momento de trabalho pedagógico, em que os pais e a comunidade assumem o papel de formadores dos estudantes. Assim, as duas educadoras reconhecem a necessidade de os alunos compartilharem com os professores suas práticas familiares, e vice-versa, e de os discentes compartilharem com os pais o conhecimento adquirido na escola, para haver um diálogo constante entre o conhecimento científico e o cotidiano das comunidades.

A pedagogia da alternância também é um dos temas discutidos no PPP da EFA Valente. No entanto, nem todos os educadores da EFA conhecem o PPP da instituição. Tereza deixa esta questão explícita em sua fala: “*Não tive contato com o PPP da escola, não sei se foi falta minha de não pedir para ler esse documento, ou não sei se eles não informavam mesmo*”.

Ficou explícito em algumas falas, principalmente na de Tereza, que o desconhecimento do projeto da escola prejudica o desenvolvimento didático dos educadores. A fala de Antônia, a seguir, também reafirma a importância do documento para a unidade escolar:

O PPP da Escola é elaborado com a perspectiva de ajustar as atividades, principalmente, à faixa etária dos alunos com essa questão da Escola Família ser uma escola de internato, tem muitas atividades extraclasse que são funções dos alunos. E também ajustar a nossa prática de convívio de acordo com o próprio clima. Além do que, as atividades de serões que antes eram muito boas, devido à equipe de monitores que tínhamos, e o que fazer se hoje professores ficam na escola e não conhecem a proposta a fundo como deveria? Então temos a perspectiva de ajuste das ações de acordo público, tanto no âmbito profissional como de alunos (ANTÔNIA, 2012).

Aqui surge também a preocupação da falta de educadores que conhecem a fundo a proposta, prejudicando a obtenção de melhores resultados. Desta preocupação advém a necessidade de o educador da EFA ser formado para a PA,

devendo este possuir uma série de competências que vão diferenciá-lo dos educadores de escolas urbanocêntricas. Geralmente, esses docentes em alternância são denominados **monitores**, cuja função vai muito além da sala de aula. O **monitor**, além de assumir as atividades de classe, deve orientar os estudantes a lidar com os problemas cotidianos da vida no campo. Begnami (2003, p. 48) define muito claramente o que é ser um monitor: “o monitor é um animador que acompanha que vai ao lado como um instrutor de automóvel, mas quem dirige e toma às mãos a responsabilidade pelas aprendizagens é o aluno”.

Em que pese o reconhecimento na literatura dos educadores das EFA como monitores, visando diferenciá-los política e identitariamente dos educadores de escolas urbanocêntricas, visando um estreitamento de laços entre educador e educando (CAVALCANTE, 2007; SILVA, 2009), no universo pesquisado percebe-se que há uma divergência de percepções quanto à identidade do monitor. Assim, é comum nas falas das entrevistadas uma diferenciação entre os papéis de monitor e professor. De acordo com *Antônia*,

Dentro da pedagogia da alternância o monitor é aquele professor de escola família que se envolve com tudo, que dorme na escola, ele acompanha o aluno do levantar ao deitar. O professor é aqueles que têm suas aulas, vêm em seus horários dão as aulas e vão embora e extra-sala eles não se envolvem com nada. Só que no dia a dia da gente mesmo sendo professor ele dorme uma noite aqui na escola, porque a ideia é justamente estar integrando (ANTÔNIA, 2012).

Esta educadora deixa esta divergência professor/monitor clara em sua fala. Dentre as professoras entrevistadas, *Luzia* se autodenomina monitora: “na EFA temos alguns títulos, que é professor ou monitor, hoje o meu trabalho é de monitora, pois o professor só vai lá dar as aulas e retornam” (LUZIA, 2011).

*Tereza*, por sua vez, se reconhecia como professora, enquanto assumia as aulas de Ciências da EFA:

Na EFA eu não era monitora e sim professora, mas como eu tinha 40 horas (na escola) achei melhor até pra mim às vezes dormir na escola, contribuir com eles fazendo o Serão, mas eu não era monitora (TEREZA, 2011).

Esta diversidade de percepções quanto ao papel do educador em uma EFA pode estar relacionada a uma questão de identidade, uma vez *Tereza* nunca tinha tido contato com outras experiências em educação do campo e tem formação disciplinar em Biologia, enquanto *Luzia* desde a adolescência trabalhava com movimentos sociais e se profissionalizou em Educação do Campo. Como é durante a sua história de vida que os indivíduos constroem o seu modelo identitário, o seu ser atual, assim, a autoidentificação de um indivíduo vai depender do contexto no qual ele foi inserido (CRUZ; MENEZES, 2011).

#### **4.3.2 REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA**

Para compreender as representações da docência na EFA, nos valem das lembranças de escola trazidas pelas informantes da pesquisa, o que nos possibilita entender suas crenças e seus saberes-fazer docentes. Assim, suas representações da docência estão estritamente relacionadas com suas memórias da infância e juventude, e suas identidades estão carregadas de crenças construídas durante a sua experiência de vida.

As docentes trazem suas lembranças de sala de aula da seguinte maneira:

Eu curtia muito as aulas de Química principalmente a parte prática. Por isso que eu acho bastante interessante trabalhar muita prática com os meninos, principalmente pra quem pretende trabalhar com Ciências [...]. Então, eu aprendo muito visualizando as coisas, eu tenho uma facilidade muito de aprender nesse sentido, nesta questão de visualização, era assim que aprendia bastante na época que eu estudava (LUZIA, 2011).

Como *Luzia* aprendia muito visualizando durante as atividades práticas, ela crê que a parte prática é essencial no seu fazer pedagógico. Tanto que ela descreve sua metodologia de ensino da seguinte forma:

Eu acho que sempre tem que ter um primeiro momento de reflexão e eu sempre faço isso com os meninos [...]. Na sequência do trabalho, primeiro tem uma parte de apresentação teórica do que a gente vai discutir e se tiver como, fazemos o trabalho prático e geralmente no final, o trabalho avaliativo que às vezes acaba sendo uma avaliação escrita mesmo, os meninos fazem alguma atividade pra fixar, pra avaliar o conhecimento ou às vezes eu gosto de trabalhar bastante com roda de diálogo no final da aula e

conversar um pouquinho sobre como foi que eles conseguiram absorver (LUZIA, 2011).

Krasilchik (1983) observa a relevância das atividades práticas para o processo de aprendizagem dos estudantes em Ciências e percebe que os professores, apesar de conhecerem este papel da atividade prática, pouco exploram essa estratégia em suas aulas. Importante reconhecer, como o faz Krasilchik, que as aulas práticas não devem ser vistas apenas como recursos para complementar ou reforçar as aulas teóricas, mas como uma forma de envolver os alunos, dinamizar o ensino de Ciências e ajudar no processo de construção do conhecimento científico.

Quando pedimos para *Luzia* descrever um bom professor, ficaram evidentes que as suas crenças foram elaboradas desde a época do colegial:

Um bom professor traz a parte prática para os meninos e outra coisa é a relação com o aluno além da escola. Eu acho que conhecer, e isso eu acho que vale muito para as escolas família agrícola, você conhecer a família do estudante é essencial. [...] Quando você vai na família do aluno você entende o porquê do comportamento daquele aluno na sala de aula, por isso é essencial conhecer a família (LUZIA, 2011).

Surge também nesta fala a importância de conhecer a trajetória do aluno e, para isso, a EFA faz uso de instrumentos metodológicos como a folha de observação e o plano de estudo, que são utilizados como meio de conhecer a trajetória dos discentes. Como a escola busca a valorização regional e deseja promover a construção do conhecimento, levando em consideração o saber local, tais instrumentos tornam-se fundamentais para o trabalho pedagógico em uma EFA. Formam-se, assim, sujeitos do campo, preparados para buscarem mudanças de ordem econômica e social para as suas comunidades.

Agora veremos as lembranças que *Tereza* carrega de sua época de estudante:

Tive uma professora, que eu queria ser igual, porque a achava tão eficiente, ela passava de uma maneira tão tranquila pra gente, a gente adquiria conhecimento com mais facilidade que eu dizia assim, eu quero ser igual a essa, principalmente na disciplina Ciências não sei se é porque é uma matéria que eu gosto, então a gente já encara o professor gostando (grifo nosso) (TEREZA, 2011).

*Tereza* informa que tinha uma professora que considerava eficiente e que tomava como exemplo, ressaltando o quanto suas experiências como estudante a orientam a definir o que é ser um bom professor. Isto é corroborado por Bejarano e Carvalho (2003), quando dizem que as crenças docentes são confeccionadas mais intensamente enquanto os docentes ainda estão no processo de formação, da educação básica, através de observações do processo ensino/aprendizagem. Na sua fala, *Tereza* define um bom professor semelhante ao perfil da sua professora:

Um bom professor tem que ser compreensivo e acima de tudo tem que gostar da profissão, porque quando a gente sente que o professor gosta e que tá ali por amor, e com amor as coisas andam, flui melhor, mas quando o professor vai para a sala irritado, descarregar todos os problemas no aluno, então, aquilo me deixa indignada (TEREZA, 2011).

Ao longo da discussão fica explícito que o saber e o saber-fazer de um professor não são únicos, e sim uma mistura de conhecimentos adquiridos durante toda a sua vida. Logo, nos aproximamos da ideia defendida por Tardif (2007), quando afirma que não se pode estudar esses saberes sem levar em consideração a identidade docente, a sua história pessoal e profissional e a sua realidade histórica e social.

#### **4.3.3 REPRESENTAÇÕES DO ENSINO**

Durante a realização da pesquisa, ficou evidente que docentes com uma história construída dentro da educação do campo têm mais facilidade para articular o seu planejamento de aula com os princípios da pedagogia da alternância. Um exemplo disto é *Luzia*, licenciada em Educação do Campo, que já teve ampla experiência com movimentos sociais. A docente faz uma importante comparação entre os movimentos sociais e a EFA, buscando aproximações e distanciamentos que trazem repercussões para a formação dos sujeitos do campo:

O movimento social e a EFA não diferencia muito, a única diferente é que uma é escola, apesar de todas as diferenças que a escola família agrícola apresenta, ela é uma escola tradicional ainda e o movimento social lhe deixa mais livre, você não tem que tá ligada à ementa, a regras, à avaliação, por exemplo, a questão da avaliação que eu acho um problema pros meninos. Então, no movimento social, eu não ficava preocupada com

isso, minha avaliação era feita de outra forma, através de diálogo, de autoavaliação por parte dos meninos, enquanto na escola não, você é obrigada, tem que dar ponto pros meninos, você tem que qualificar o menino pelas informações que ele decorou, enfim, que ele conseguiu absorver ou decorar e colocar na avaliação (LUZIA, 2011).

Assim, apesar da EFA e do movimento social serem experiências da educação do campo, para *Luzia*, a EFA é “tradicional”, principalmente devido à questão da avaliação, que se torna um “problema pros meninos”. Segundo Bejarano e Carvalho (2003), muitas vezes a avaliação é imposta com uma visão quantitativa, onde o simples fato de dar a nota seria sinônimo de avaliar, ficando de lado a visão qualitativa de avaliação. A avaliação imposta é uma prova no modelo tradicional, sendo que professor normalmente não considera atividades que tem rendimento em sala de aula ao avaliar os discentes. Podemos inferir que este pensamento que a docente expressa sobre avaliação na escola permanece como uma crença arraigada no poder coercitivo e impositivo do processo de avaliação, que necessita ser posta em xeque, para que se construam os ideais da educação do campo preconizados no próprio Projeto Político Pedagógico da EFA Valente.

Assim, a proposta da EFA visa ultrapassar estes sistemas de crenças docentes, buscando sempre articular o saber científico e o popular, como a mesma *Luzia* nos informa:

Sempre levo em consideração a proposta pedagógica ao preparar minha aula, uma coisa que é forte dentro do meu curso mesmo, de Educação do Campo, é que a gente sempre deve estar contextualizando o assunto com a vida do estudante e a escola também cobra isso da gente. Então, eu não vou preparar uma aula em cima do livro didático, eu uso meu livro didático sim, pra me basear, mas eu preciso também estar pensando como é que eu vou relacionar isso com a vida do meu aluno, como é que meu aluno vai pensar isso, como é que isso vai estar na vida prática do meu aluno então eu sempre tenho essa preocupação (LUZIA, 2011).

Por outro lado, *Tereza*, que não teve experiências formativas em educação do campo para além da EFA, afirma que não vê diferença entre uma escola urbana e uma Escola Família Agrícola:

Essas duas escolas se assemelham muito até porque as disciplinas são quase as mesmas, só que lá tem, se eu não me engano, quatro disciplinas a mais (TEREZA, 2011).

Não se percebe na fala da depoente uma preocupação com o currículo e com a contextualização do ensino, o que é bem marcante no PPP da escola. Podemos compreender essa maneira de pensar devido à sua falta de experiência com a Pedagogia da Alternância, e, principalmente, a uma dificuldade de diálogo dentro da própria escola, em virtude da falta de um trabalho eficaz de coordenação pedagógica:

Eu acho que o que mais dificultou o planejamento das aulas talvez não fosse a falta de conhecimento do PPP, mas talvez a falta de uma coordenação onde você interagisse com outras pessoas de sua área para trocar ideias, então lá às vezes eu me sentia um pouco só, eu planejava a minha aula, até então no nível da Escola de zona urbana e quando chegava lá não era aquilo que era pra ser dado, às vezes tinha uma diferença, e assim eu tive um pouco de dificuldade (TEREZA, 2011).

Percebemos assim a importância de uma formação inicial e continuada que ofereça a estas docentes da EFA subsídios para atuar com a PA. Devido a estas lacunas no processo formativo das educadoras da EFA, essas instituições correm o risco de perderem a identidade de sua proposta pedagógica. Esses problemas de formação são percebidos na trajetória de *Tereza* e de outros profissionais na EFA. No entanto, de acordo com *Antônia*,

O maior desafio é o financeiro e o pessoal, sendo o financeiro o principal, porque se tivesse dinheiro contratava pessoas. Por mais que tenhamos um apoio do município e do estado, como é o nosso caso agora, essa proposta de pedagogia da alternância é cara, já que os estudantes ficam tempo integral na escola, e então a alimentação, água, energia, bem como pessoas para ajudar no dia a dia não é o suficiente como se deveria, justamente devido aos recursos (ANTÔNIA, 2012).

Apesar de *Antônia* afirmar que faltam pessoas na EFA, ela não toca na questão da qualificação de profissionais para atuarem na PA, mas sim da ausência de profissionais para atenderem às demandas cotidianas da EFA.

Além dos desafios enfrentados pela escola, as docentes em Ciências também enfrentam alguns problemas durante as suas aulas, como:

Inicialmente foi desafiador trabalhar com Ciências, pois nunca havia trabalhado com essa disciplina. Na verdade nunca tinha pensado em fazer esse trabalho mais eu acabei focando o meu trabalho em um trabalho parecido com o que fizeram com a gente lá na faculdade, pois o trabalho

inicial foi de formação em áreas e todo mundo teve um pouco de tudo em todas as áreas (LUZIA, 2011).

Aqui percebemos a falta de qualificação para lecionar Ciências, algo que se torna desafiante para uma profissional da educação do campo. Neste momento, transparece o papel fundamental que a formação inicial tem para esta profissional. Apesar de não ter qualificação na área de Ciências, uma vez que a docente se habilitou na grande área de Linguagens em sua formação inicial, ela recorre a suas experiências formativas na graduação que, mesmo pontuais, possibilitaram a ela uma aproximação aos saberes científicos.

Ao contrário de *Luzia*, *Tereza*, por já ter experiências em trabalhar com a disciplina de Ciências em outros contextos, sentiu dificuldades no planejamento de suas aulas no contexto da EFA. Segundo *Tereza*,

o maior desafio que enfrentei lá na escola foi o preparo das aulas, pois inicialmente preparava no nível de uma escola urbana e quando apresentava o plano na escola, então a pessoa, ou seja, os monitores, em reunião diziam que estava precisando de uma melhora, ou seja, precisando interagir mais, de buscar mais o projeto da alternância (TEREZA, 2011).

A falta de conhecimento sobre a PA pode fazer com que a docente perceba a educação ofertada em diferentes regiões de modo uniforme, não se adequando às necessidades do contexto em que estão inseridos os educandos, nem aos princípios da EFA. Uma vez que estas escolas foram fundadas a partir do desejo de ofertar uma educação com princípios diferenciados, proporcionando à comunidade rural uma vida melhor, torna-se necessário que o processo educativo dialogue com as vivências cotidianas dos sujeitos do campo.

De acordo com Caldart (2005), as escolas do campo são construídas com o objetivo de valorizar a vida na zona rural, de maneira que os jovens que ali estudem tenham orgulho de suas raízes e de seu possível futuro, conhecendo as demandas do meio rural e buscando juntamente com a comunidade meios de solucionar esses problemas.

Contudo, para se alcançar o objetivo de uma EFA, é imprescindível que essas escolas disponham de docentes capazes de fornecer a devida formação para as pessoas do campo. A melhor maneira de se formar bons educadores é entendendo

suas crenças, sejam elas positivas ou negativas, construídas durante suas histórias de vida, buscando nelas memórias que possam influenciar no seu fazer docente presente. No entanto, só é possível falar de memória, quando relacionamos acontecimentos da vida do indivíduo que sejam selecionados como relevantes para a construção dessa memória. Assim, os estudos sobre memória permitem uma relação entre passado e presente, que culminarão nas representações atuais do ser. Logo, ao lembrarmos e recordarmos, contribuímos para o entendimento de nosso ser presente (BOSI, 1987).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partindo do universo da EFA Valente, quando buscamos nas docentes a memória narrada, ficou perceptível que as suas experiências históricas e sociais vividas enquanto estudantes do ensino básico estão norteando o seu fazer profissional em sala de aula. Durante o desenvolvimento da pesquisa, tornou-se evidente que a maneira como as docentes se identificam na comunidade escolar está estreitamente relacionada a uma imagem construída durante a sua vida. Assim, *Luzia*, monitora de Ciências na EFA, se percebe como parte da escola, e isto devido à sua trajetória de vida e formação, que faz com que ela tenha um trabalho militante na escola. Tereza, que por sua vez não teve esta formação em militância, reconhece que ensinar Ciências na EFA é uma tarefa semelhante à tarefa de ensinar em escolas urbanas, o que pode dificultar o papel transformador da escola.

As análises das narrativas das docentes em Ciências na EFA Valente nos fazem refletir sobre a importância do docente conhecer a realidade na qual irá lecionar e ter uma formação que lhe garanta certa proximidade com a disciplina. Pode-se perceber que um dos maiores desafios da instituição é encontrar educadores que tenham uma trajetória construída em educação do campo, e também formação e saberes/experienciais que lhes permitam trabalhar com uma determinada disciplina, no caso Ciências.

Esclarecemos que não pretendemos com este trabalho classificar como o ensino de Ciências vem sendo desenvolvido na EFA Valente, mas proporcionar uma reflexão de como o currículo de Ciências se insere na proposta pedagógica das

escolas do campo. Enfim, se uma escola visa respeitar a identidade de quem mora no campo, deve assumir que o aprender e o ensinar não devem ser tarefas apenas baseadas em conceitos científicos, mas devem envolver também os conhecimentos locais.

Essas escolas em alternância pretendem que a formação dada aos jovens leve-os a serem futuros cidadãos críticos, responsáveis pelos seus atos e também solidários, visando sempre o bem-estar social. Mas, para isso, é imprescindível que nessas escolas o conhecimento não seja transmitido, mas construído por meio de processos que devem envolver a comunidade escolar e a comunidade local. Assim, as EFAs não deveriam ser entendidas apenas como escolas que se utilizam de uma pedagogia diferente das escolas urbanas, mas como um instrumento de transformação da realidade local e valorização da cultura e dos costumes de comunidades rurais (OLIVEIRA, 2012). Nesse contexto, o ensino de Ciências deveria cumprir também um papel transformador.

### **GRASIELA LIMA DE OLIVEIRA**

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2012). Bolsista de iniciação científica no Laboratório de Enzimologia da Universidade Estadual de Feira de Santana pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

### **ALESSANDRA ALEXANDRE FREIXO**

Doutora em Ciências Sociais pela UFRJ (2010). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997). Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana.

### **REFERÊNCIAS**

BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. 319f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Internacional em Ciências da Educação Formação e Desenvolvimento Sustentável, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003.

BEJARANO, Nelson Rui Ribas; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Professor de ciências novato, suas crenças e conflitos. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 8, n. 3, p. 257-280, 2003. Disponível em:

<[http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID107/v8\\_n3\\_a2003.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID107/v8_n3_a2003.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 2a ed. São Paulo: T. A. Queiroz, Ed. da USP, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE/CEB, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, MiguelGonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A escola família agrícola do sertão**: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais. 2007. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

CRUZ, Antonio Roberto Seixasda; MENEZES, Irani Rodrigues. Entre fadas e bruxas: memórias e representações de professoras sobre a escola primária. In: MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima (Orgs.). **Olhares**: gênero, sexualidade e cultura. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Bookman, 2006.

EFA VALENTE. **Projeto Político Pedagógico**. 2011. Mimeo.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1983.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e Ensino. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n. 90, p. 45-51, ago. 1994. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/793.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2011.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. Uma formação em ciências para educadores do campo e para o campo numa perspectiva dialógica. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira [et al.] (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli ElisaDalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MEPES. **Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. Disponível em: <http://www.mepes.org.br/>. Acesso em: 22 abr. 2014.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Pedagogia da resistência cultural**: Um pensar a educação a partir da realidade camponesa. 2003. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/claughnas/pedagogiaresistencia.doc>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

NÉBIAS, Cleide. Memória, registro e subjetividade: escritas de professoras. **Interações**. Vol. X. Nº 20. P. 73-84. Jul. – dez. 2005.

NUNES, Clarice. Memórias e práticas na construção docente. In: SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. (Orgs.). **Formação docente em ciências**: memórias e práticas. Niterói: Eduff, 2003.

OLIVEIRA, Valdenor Santos. **Ensino de ciências na escola do campo em alternância**: o caso de uma escola do município de Terra Nova do Norte em Mato Grosso. 2012. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012. Disponível em <<http://www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1991, p. 200-212.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. Inspirações da memória e identidade docente. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2 (53), p. 167-181. 2007.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANE, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história e ciências sociais**. Ano 1, número 1, jul. 2009. Disponível em: <[http://rbhcs.com/index\\_arquivos/hArtigo.Pesquisa%20documental.pdf](http://rbhcs.com/index_arquivos/hArtigo.Pesquisa%20documental.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2012.

SCHNETZLER, Roseli. Alternativas didáticas para a formação docente em química. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira. [et al.]. (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Lourdes Helenada. Centros Familiares de Formação por Alternância: Avanços e perspectivas na construção da educação do campo. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, v. 8, p. 270-290, 2009. Disponível em: < [http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa)>. Acesso em 18 maio de 2012.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: a experiência brasileira. **Sísifo, Revista de ciências da educação**. n. 5. jan/abr 2008. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 30 maio 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de ensino Aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro, 2007.