

## Os processos formativos dos estudantes da LEC/UFES: um olhar com/pelos Cadernos da Realidade

Miriã Lúcia Luiz<sup>1</sup>, Regina Godinho de Alcântara<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Departamento de Educação Política e Sociedade (DEPS). Avenida Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras - Vitória-ES. Brasil. [mirialuiz@gmail.com](mailto:mirialuiz@gmail.com). <sup>2</sup>Universidade Federal de Espírito Santo - UFES.

**RESUMO.** Este artigo apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa que investiga a produção dos saberes dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo no que tange aos processos formativos dos discentes, tomando como fonte o Caderno da Realidade, um instrumento fundamental no processo metodológico da Pedagogia da Alternância (Gerke de Jesus, 2007). Utiliza como aporte teórico-metodológico o pensamento de Marc Bloch (2001), Carlo Ginzburg (2002, 2007) e de Mikhail Bakhtin (1992, 1993, 2003). Analisa, pelos usos dos Cadernos, a compreensão dos processos formativos dos estudantes, trazendo a tessitura de vozes a qual vai tecendo e produzindo enunciados, não numa relação monológica e limítrofe, mas sim, numa perspectiva dialógica e dialética. Como resultados parciais da pesquisa foi evidenciada a potencialidade, via Cadernos da Realidade, dos estudos desenvolvidos no Tempo-Universidade e da pesquisa empreendida no Tempo-Comunidade no sentido da alimentação mútua e fértil desses momentos, visando à qualificação da formação docente.

**Palavras-chave:** Licenciatura em Educação do Campo, Caderno da Realidade, Pedagogia da Alternância.

## The formation process of students from LEC/UFES: a look with/by the Reality Notebooks

**ABSTRACT.** This text aims to present partial results of the research project that investigates the knowledge production of the students of the Graduation in Countryside Education/Ufes with respects to the student's formation processes, taking as source the Reality Notebook, a fundamental instrument in the methodological process of the Alternation Pedagogy (Gerke de Jesus, 2007). Utilizes as theoretical and methodological support the thinking of Marc Bloch (2001), Carlo Ginzburg (2002, 2007) and Mikhail Bakhtin (1992, 1993, 2003). Analyzes, using the Notebooks, the comprehension of the formation processes of the students, bringing the tessitura of voices which weaves and produces statements, not in a monological and limitrophe relation, but in a dialogical and dialectical perspective. As partial results of the research it was highlighted the potential, through Reality Notebooks, of the studies developed in Time-university as much as the research undertaken in the Time-community for the mutual feeding and breeding of these moments, aimed at the qualification of teacher education.

**Keywords:** Graduation in Countryside Education, Reality Notebook, Alternation Pedagogy.

## Los procesos de formación de los estudiantes LEC/UFES: una mirada a la Cuadernos de la Realidad

**RESUMEN.** Este documento presenta los resultados parciales del proyecto de investigación que investiga la producción de conocimiento de los estudiantes del curso de Licenciatura en Educación Rural/Ufes con respecto a los procesos de formación de los estudiantes, utilizando como fuente el Cuadernos de la realidad, una herramienta clave en el proceso metodológico pedagogía de la alternancia (Gerke de Jesus, 2007). Se utiliza como soporte teórico y metodológico del pensamiento de Marc Bloch (2001), Carlo Ginzburg (2002, 2007) y Mikhail Bakhtin (1992, 1993, 2003). Se analizan los usos de los libros de la comprensión de los procesos de formación de los estudiantes, con lo que la tesis de las voces de los que producen tejidos y declaraciones, no una relación monológica y casi rozando, pero en una perspectiva dialógica y dialéctica. Como resultados parciales se puso de manifiesto la capacidad, a través de los Cuadernos de la Realidad, muchos de los estudios desarrollados en la universidad a tiempo quanto la investigación llevada a cabo en el tiempo por la comunidad para la alimentación mutua y la cría de estos momentos, el objetivo de cualificación de la formación del profesorado.

**Palabras-clave:** Grado en Educación Rural, Cuaderno de la Realidad, Pedagogía de la alternancia.

## Introdução

O artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa<sup>1</sup> em andamento cujo objetivo é investigar a produção de saberes dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo (LEC/UFES), com habilitação em Ciências Humanas e Sociais e Linguagens, no que tange aos processos formativos dos discentes, numa perspectiva dialógica e discursiva, tomando como fonte os Cadernos da Realidade (CR). Parte de interlocuções com o pensamento de Bloch (2001) e Ginzburg (2002, 2007) acerca da multiplicidade de fontes e da necessidade de interrogação dos documentos para a produção da narrativa historiográfica, que se constitui por meio da análise numa perspectiva, ao mesmo tempo, rigorosa e flexível. Baseia-se também na perspectiva teórica de Mikhail Bakhtin (1992, 1993, 2003) intencionando trazer à tona os registros dos Cadernos como enunciados concretos e, nesse sentido, como gêneros discursivos, buscando neles os discursos acerca da vida, cultura e subjetividade(s) produzidos no e com os sujeitos do campo, empreendendo, assim, um caminho pela linguagem humana, suas possibilidades de manifestações e seus sentidos. Pretende-se, dessa forma, buscar nos usos dos Cadernos

vestígios que possibilitem a compreensão dos processos formativos dos estudantes do curso de LEC/UFES (*Campus Goiabeiras*).

De acordo com o referencial teórico-metodológico adotado, parte-se do pressuposto de que todas as fontes são possíveis, pela via de uma produção do historiador e da recuperação dos discursos produzidos por meio dos textos registrados. Nesse sentido, compreendemos que os CR constituem-se em significativos instrumentos de problematização da formação docente e em fontes para a produção da narrativa histórica acerca dos processos formativos e sua constituição de sentidos para os estudantes.

O texto está organizado da forma descrita a seguir: breve abordagem sobre os CR, instrumento adotado no curso de LEC/UFES. Trata-se de situar historicamente esse instrumento didático-pedagógico no contexto das Escolas Famílias Agrícolas; análises de registros dos CR de um aluno do curso focalizado, com base nas proposições de Marc Bloch e Carlo Ginzburg, em que se busca compreender esse instrumento metodológico como fonte histórica para a formação dos estudantes; análises de

registro dos CR de um aluno do curso, pautadas na perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin; seguindo-se para algumas considerações parciais acerca do estudo empreendido.

### **Os cadernos da realidade e a Pedagogia da Alternância**

A pedagogia da Alternância<sup>ii</sup> tem suas origens na década de 1930, na França, quando a agricultura francesa passava por uma grande crise, ocasionada também pelo descaso nas políticas públicas de ensino para o meio rural. À época, a educação formal volta-se apenas para o meio urbano, desconsiderando a realidade dos jovens do meio rural (Silva & Moreira, 2011).

No Brasil, a Pedagogia da Alternância surgiu em 1969, pela ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Essa instituição fundou as então Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia (Município de Anchieta) (Pessoti, 1978 apud Teixeira, Bernartt & Trindade, 2008).

Em conformidade com os referidos autores, atualmente existem no Brasil diversas experiências de educação escolar que utilizam a Pedagogia da Alternância como método. Nas palavras de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008):

As experiências mais conhecidas são as desenvolvidas pelas Escolas Família Agrícola (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs). Não obstante, tendo em vista a proximidade de propósitos, as entidades que articulam essas organizações educacionais, bem como diversos pesquisadores da área, vêm utilizando uma terminologia genérica para se referir às instituições que praticam a alternância educativa no meio rural: Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). (Teixeira, Bernartt & Trindade, 2008, p. 229).

De acordo com Begnami (2011 apud Vergutz & Cavalcante, 2011), o Movimento compõe-se de CEFFAs, com 148 EFAs e 120 Casas Familiares Rurais - CFR, distribuídas nas cinco regiões brasileiras e que ofertam Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico Profissionalizante.

A LEC/UFES, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC/LEC/UFES, 2012), traz a Pedagogia da Alternância como a metodologia assumida em sua proposta, o que requer entender que a referida Licenciatura desenvolve-se em períodos alternados de Tempo-Universidade (TU) e Tempo-Comunidade (TC), ou seja, em momentos de estudo que acontecem na Universidade e têm sua continuidade, reflexão e aprofundamento nas comunidades de origem de cada estudante.

Gerke de Jesus, ao focalizar em um de seus estudos as experiências vivenciadas pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAS), explicita que a Pedagogia da Alternância

... está identificada com a formação em períodos alternados de vivência e estudo na Escola e na família, acompanhados pelos monitores. Esta pedagogia permite uma formação global onde experiência e sistematização ficam presentes; da experiência brotam os novos conhecimentos que são retomados pela escola para aplicação imediata em outras situações de aprendizagem. Por meio da Alternância o aluno analisa sua realidade através das atividades trabalhadas nos períodos escolares e a partir de observações constantes que faz no meio sócio-profissional e no meio familiar... (2007, p. 51).

Gimonet (1998), ao mencionar expressão de Edgard Pisani, afirma que a alternância é uma continuidade de ação formadora numa descontinuidade de atividades. Acrescenta, ainda, "... que se dão relação, articulação, continuidade, unidade entre espaço-tempo sucessivos, condições para uma alternância integrativa, para uma formação em tempo integral mesmo com escolaridade parcial" (p. 54).

A construção e consolidação desse modelo pedagógico percorreu um longo caminho, de modo que as experiências pedagógicas nas *Maisons Familiales Rurales* (MFR) francesas, sobretudo entre 1945 e 1950, possibilitaram a criação dos

seus principais instrumentos pedagógicos. Dentre eles, destaca-se o Cahier d'exploitation familiale, traduzido como Caderno da Propriedade ou mais conhecido nas EFA do Brasil como Caderno da Realidade (CR), um instrumento pedagógico escrito de fundamental importância para a formação dos jovens camponeses (Silva & Moreira, 2011).

Rocha (2013, apud Silva e Moreira, 2011) afirma que os italianos Sérgio Zamberlan e Mário Zulianni trouxeram o Caderno da Propriedade para as EFA capixabas, em 1981, uma década após a implantação da Pedagogia da Alternância no país, durante trabalho que prestavam ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).

Gerke de Jesus (2007, p. 55) apresenta o CR como o caderno da vida do aluno, no qual ele registra suas reflexões acerca de sua realidade.

... Trata-se, portanto, de uma sistematização das principais questões discutidas a partir do Plano de Estudo. Nele são registradas a síntese individual, síntese geral, uma ilustração sobre o Plano de Estudo e a Folha de Observação. O Caderno da Realidade acompanha o aluno durante todo o período da sua vida escolar numa EFA, possibilitando ao mesmo resgatar e sistematizar sua história de vida, retomar questões discutidas em outros momentos e amadurecer intelectualmente pelo

exercício da pesquisa, da reflexão, do registro e da elaboração de síntese.

Concordamos, assim, com Cerqueira e Santos (2012), quando afirmam que o CR configura-se em instrumento fundamental no processo metodológico dos CEFFAs. São elementos que integram a estruturação do CR: “capa ilustrada; plano de estudo; síntese individual; folha de observação; ilustrações; (desenhos, colagens e fotografias); árvore genealógica, para ver o desenvolvimento de uma família; produção de texto...; mapeamento da comunidade; hábitos alimentares; superstições; croquis; tabela; gráficos” (Cerqueira & Santos, 2012, p. 4).

Na composição do CR, o aluno é acompanhado individualmente, porque cada um tem formas diferenciadas de se expressar tendo em vista a utilização desse instrumento didático. É por meio do estudo das informações nele contidas que se pode vincular as disciplinas e assim concretizar a interdisciplinaridade (Cerqueira & Santos, 2012). Ao nos referirmos aos usos do CR no curso em análise, compreendemos que são experienciados processos de apropriação que, aos poucos, estão se delineando e tomando forma. Isso porque o referido curso encontra-se em processo de implementação. Ademais, acreditamos que são das realidades específicas que emergirão os modos de

organizar e pensar os processos e instrumentos didáticos próprios e apropriados para atender as demandas educacionais.

### **Os Cadernos da Realidade e a perspectiva historiográfica de Marc Bloch e Carlo Ginzburg**

Com proposição em Marc Bloch (2001) e Carlo Ginzburg (2002, 2007), analisamos os CR buscando compreender os processos formativos dos estudantes do curso de LEC/UFES, *campus* Goiabeiras, com habilitação em Ciências Humanas e Sociais.

Para ‘escovar a história ao contrário’, como Walter Benjamin exortava a fazer, é preciso aprender a ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de que os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irredutível a elas (2002, p. 43).

No contexto formativo dos estudantes do curso, pensamos que a leitura dos CR pode nos dizer sobre diferentes dimensões da comunidade desses sujeitos, pois para além do que está registrado, interessamo-nos pelas “zonas opacas”, “pelos espaços em branco” e pelo não dito.

No exercício de busca e análise das fontes, as reflexões de Ginzburg sugerem o que se denomina “paradigma indiciário”, que se refere à capacidade de “caçar”, de

investigar, de modo minucioso, os rastros e as pistas. Reconhece-se, nesse caminho, que o rigor flexível do paradigma indiciário mostra-se ineliminável.

Em suma, pode-se falar de paradigma indiciário ou divinatório, dirigido segundo as formas de saber, para o passado, o presente ou o futuro. Para o futuro - e tinha-se a arte divinatória em sentido próprio -; para o passado - e tinha-se a jurisprudência. Mas por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa (Ginzburg, 2007, p. 154).

Na tentativa de “rastrear” os indícios, as pistas e os sinais, Ginzburg (2007), na trilha do rigor necessário à investigação, não toma tais indícios e sinais como prontos, mas os problematiza. O autor trabalha com a desconstrução sempre na perspectiva da (re)construção. Trata-se da constante interrogação das fontes.

Nesse contexto investigativo, pensamos os CR como fios de um tapete, que, segundo o autor, constitui-se no paradigma que se denomina de venatório, indiciário ou semiótico. Mesmo se tratando de termos que não sejam sinônimos, remetem a um modelo epistemológico comum, articulado em disciplinas diferentes, muitas vezes relacionadas entre si pelo empréstimo de métodos e termos-chave (Ginzburg, 2007).

A compreensão de documento compartilhada por Bloch e Ginzburg baseia-se na ideia de vestígio, que se refere a tudo o que pode informar algo sobre o ser humano. Considera-se, desse modo, uma diversidade de testemunhos históricos infinita. Assim, segundo Bloch (2001), tudo o que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele. O autor adverte, nessa direção, que seria uma ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponderia um tipo único de documento, específico para tal estudo.

Nesse caminho, podemos pensar os CR como vestígios (Bloch, 2001) e indícios (Ginzburg, 2007), pois a análise desse corpus documental pode nos informar sobre os processos formativos dos estudantes, bem como sobre as problemáticas que emergem das comunidades nas quais se inserem.

Ginzburg (2007), ao detalhar o paradigma indiciário, destaca a distinção entre analisar pegadas, astros, fezes (animais ou humanas), catarros, córneas, pulsações, campos de neve ou cinzas de cigarro e outra é analisar escritas, pinturas ou discursos. Para ele, a “... distinção entre natureza (inanimada ou viva) e cultura é fundamental ...” (Ginzburg, 2007, p. 171). Mesmo atentando para a distinção entre os diferentes tipos de fontes, quanto à



natureza destas e os procedimentos para sua análise, adverte que a interrogação destas é primordial. De acordo com Bloch (2001), “... os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los ...” (Bloch, 2001, p. 79).

É nas miudezas materiais, nos detalhes, nas “garatujas”, muitas vezes deixadas de modo involuntário, que nos interessamos, pois “... se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios, que permitem decifrá-la” (Ginzburg, 2007, p. 177).

Reconhecemos, portanto, os registros dos CR de um estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Humanas e Sociais (2014/2-2016/2) como vestígios, indícios e sinais para problematizarmos os seus processos formativos. Para este artigo, especificamente, selecionamos registros realizados no período letivo 2015/2 (3º período do curso). As orientações para a elaboração do Plano de Estudos para o 3º período do curso apresentou como tema: Espaço educacional e socioprofissional do campo (LEC/UFES, 2015). As questões gerais da gestão da escola apontadas pelo curso para serem enfocados compreendem: “Gestão de processos educativos escolares, entendida como formação para a educação

dos sujeitos das diferentes etapas da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo” (Orientações para realização do Tempo-Comunidade do terceiro semestre letivo do curso, 2015).

A partir das questões apresentadas pelo curso para a elaboração do Plano de Estudos, o estudante direcionou sua abordagem para uma escola estadual localizada na comunidade em que reside e investigou esse contexto, interligando suas observações às entrevistas com sujeitos envolvidos diretamente com a instituição, no sentido de compreender as problemáticas locais e possíveis caminhos para enfrentamento e superação.

Percebemos, com base no pensamento de Gimonet (2007), expresso por Senhoratti (2013), que nessa articulação do estudante com a escola, um dos espaços de atuação futura, relações são estabelecidas entre conhecimento, trabalho, vida social e econômica, considerando o local onde vive. Dessa forma, possibilita ao educando a formação profissional em seus diversos patamares, entendida assim, como uma formação voltada para o trabalho.

Os critérios de seleção dos registros do CR seguem uma perspectiva

relacionada com os processos formativos dos estudantes promovidos pelo curso, na interface TU e TC. Trata-se das produções em que o estudante estabelece análises, produz instrumentos para conhecimento da realidade da comunidade em que está inserido e propõe possibilidades de intervenção nesse *lócus*.

Com o objetivo de conhecer a realidade da escola, o estudante analisou o seu Projeto Político-Pedagógico, produzido em 2015, destacando os seguintes problemas: número de matrículas inferior à capacidade de atendimento da escola; o currículo e a metodologia adotados são de uma escola urbana, desconsiderando o grande número de alunos do campo atendidos pela instituição. Outras problemáticas são apontadas pelos entrevistados/as (a diretora, o vigilante, a pedagoga, a coordenadora, a secretária, a mãe de estudante, a merendeira, 3 professores e 4 estudantes).

Para conhecimento e aproximação das problemáticas vivenciadas pelos sujeitos envolvidos com a instituição escolar, o estudante elaborou questões para serem respondidas. São as seguintes: “1) Na sua opinião, qual é o maior problema que a nossa escola enfrenta? 2) Qual é a causa desse problema? 3) Qual a possível solução desse problema?” (CR do estudante, 2015, sp).

As respostas dos sujeitos entrevistados pelo estudante foram organizadas e apresentadas em tabelas (Imagens 1, 2 e 3). Observamos que ao propor as questões atinentes ao contexto educativo de sua comunidade, é evidenciada a dimensão do que se pretende desenvolver, ao longo do curso, pois não se trata apenas de uma “coleta de dados”, mas espera-se do estudante um envolvimento com essa realidade a qual integra e, portanto, passa a ser responsável por mudanças e possíveis ações a serem promovidas coletivamente. Isso fica evidente quando o autor do CR sugere, além da identificação dos problemas da instituição escolar, possíveis soluções para os referidos problemas.

Na tabela 1 (Imagem 1), foram apresentadas as respostas dos seguintes sujeitos: diretora, vigilante, pedagoga e coordenadora. Observamos que as problemáticas, causas e soluções apresentadas relacionam-se diretamente com o lugar ocupado por cada sujeito nesse contexto educativo, como foi destacado pelo autor do CR: “cada membro da comunidade escolar costuma enxergar como problema aquilo que lhe afeta diretamente, aquilo que lhe impacta de alguma forma” (CR do estudante, 2015).

A diretora elenca como problema a ausência da família na escola, enquanto o vigilante destaca o uso do celular pelos alunos. A pedagoga, que lida diretamente com questões de ordem pedagógica, ressalta como problema, a indisciplina e a coordenadora destaca a falta de material didático e computadores com internet tanto para os professores, quanto no laboratório para os alunos. No mesmo direcionamento, as causas apontadas foram: “Os ‘avanços do mundo moderno’ e a sociedade no seu contexto geral não reconhece a família como a primeira e principal instituição com capacidade de educar” (diretora); “Liberdade demais que os alunos têm” (vigilante); “O fato das crianças terem muita liberdade em casa e na escola precisam obedecer regras” (pedagoga) e “a falta de interesse do sistema como um todo” (coordenadora).

O estudante, cujos cadernos estão em apreciação - assim como todos/as os/as alunos/as do curso -, realiza no TC, estudo e intervenção nas comunidades de origem desde o primeiro período do curso. Assim, o CR constitui-se em um registro que, mais que um relatório - como foi nomeado pelo estudante -, torna-se elemento central do processo formativo. Traz assim, “... informações sobre o contexto socioambiental local capaz de revelar o extraordinário na banalidade aparente do

cotidiano, expressando também uma dimensão da expressão pessoal onde estão presentes sentimentos, reflexões e pensamentos” (Cerqueira & Santos, 2012, p. 2).

Percebemos, assim, que as possíveis soluções apresentadas pelos sujeitos evidenciam suas expressões pessoais, porém, em alguns casos foram recorrentes os aspectos relacionados com o papel da família no contexto educativo. É o caso das respostas da diretora, do vigilante e da pedagoga. São apontadas como soluções dos problemas: “A família deve rever sua função que é educar e fazer valer o que diz a legislação, matricular, zelar pela matrícula e acompanhar o desenvolvimento educacional do filho” (diretora); “União dos pais com a escola e uma punição mais rigorosa” (vigilante) e “Mais interação família e escola” (pedagoga). Esse mesmo aspecto também está presente nas causas destacadas pelo professor 1 e estudante 2 (Imagem 3).

No tocante aos problemas: “Falta de interesse de boa parte dos alunos quanto ao comprometimento com os estudos” (professor 1) e “falta de disciplina dos alunos” (estudante 2), esses sujeitos apresentam as seguintes causas, respectivamente: “Falta de apoio da família” e “a falta de acompanhamento familiar e a falta de regras mais rígidas”. A

solução apontada pelo professor 1 refere-se à: “Elaboração de projetos com o objetivo de estabelecer uma maior parceria entre escola x família”. O estudante 2 sugere que é preciso “ter regras mais severas em relação a essa falta de disciplina e de respeito, os órgãos públicos mais superiores cobrem a presença dos pais, para que eles sejam mais presentes na vida escolar do seu filho”.

A natureza dos problemas, causas e soluções elencados e sistematizados nesse primeiro bloco evidenciam especificidades dos campos específicos de atuação dos sujeitos entrevistados. De modo que, ao

analisar tais registros, é necessário considerarmos seus contextos de produção. Assim, cabe problematizar: quem são os sujeitos? Qual sua área de atuação? O que dizem sobre suas práticas? Qual sua relação com as problemáticas elencadas? Como se trata de uma produção do estudante que está em elaboração, já que as análises são preliminares, tais questões se constituem em ponto de partida para uma análise mais minuciosa. Entendemos, portanto, que tais incursões são necessárias e possíveis de serem realizadas a partir de um estudo mais aprofundado por parte do estudante.

**Imagem 1: Tabela com as respostas dos sujeitos entrevistados no TC.**

Tabela 1	Diretora	Vigilante	Pedagoga	Coordenadora
<b>Problema</b>	Eu penso que a presença constante da família na escola.	O uso do celular na escola.	Indisciplina.	Falta de material didático e computadores com internet tanto para os professores quanto no lied para os alunos.
<b>Causas</b>	Eu acho que são "os avanços do mundo moderno" e a sociedade no seu contexto geral não reconhece a família como a primeira e principal instituição com capacidade de educar.	Liberdade demais que os alunos tem.	Pelo fato das crianças terem muita liberdade em casa e na escola precisam obedecer regras.	Falta de interesse do sistema como um todo.
<b>Soluções</b>	A família rever sua função que é educar o filho e fazer valer o que diz a Legislação, matricular, zelar pela matrícula e acompanhar o desenvolvimento educacional do filho.	União dos pais com a escola e uma punição mais rigorosa.	Mais interação família e escola.	Os governantes. Olhar mais de perto todas as escolas com mais frequência e procurar saber o que estamos precisando.

**Fonte: CR de um estudante da LEC/UFES, 2015/2.**

**Transcrição da imagem:**

<b>Tabela 1</b>	<b>Diretora</b>	<b>Vigilante</b>	<b>Pedagogo</b>	<b>Coordenadora</b>
Problemas	Eu penso que a presença constante da família na escola	O uso do celular na escola	Indisciplina	Falta de material didático e computadores com internet tanto no lied para os alunos.
Causas	Eu acho que são os “avanços do mundo moderno” e a sociedade no seu contexto geral não reconhece a família como a primeira e principal instituição com capacidade de educar.	Liberdade demais que os alunos têm.	Pelo fato das crianças terem muita liberdade em casa e na escola precisam obedecer regras.	Falta de interesse do sistema como um todo.
Soluções	A família deve rever sua função que é educar e fazer valer o que diz a legislação, matricular, zelar pela matrícula e acompanhar o desenvolvimento educacional do filho.	União dos pais com a escola e uma punição mais rigorosa.	Mais interação família e escola.	Os governantes. Olhar mais de perto todas as escolas com mais frequência e procurar saber o que estamos precisando.

Na segunda tabela (Imagem 2) o estudante apresentou as respostas da secretária, mãe do estudante e merendeira. Os problemas relatados por esses três sujeitos foram, respectivamente: “Partindo do princípio que o educando é o centro do processo de ensino e aprendizagem atualmente, os problemas mais significantes se dão por conta da ausência da maior parte dos alunos que residem na zona rural, por aproximadamente dois meses durante o ano letivo de 2015”

(secretária); “Na minha opinião são dois: falta de preparação dos professores e falta de infraestrutura (pouco espaço coberto)” (mãe de estudante) e “A falta de água/ A rebeldia dos alunos” (merendeira). Assim como observamos na primeira tabela, os sujeitos aqui focalizados também citam problemas que se relacionam diretamente com o contexto específico de atuação desses sujeitos.

Alguns elementos relatados aproximam-se claramente dos desafios

vivenciados pelas escolas do campo: o currículo que não contempla tais especificidades, o que foi evidenciado pelas falas da secretária, quando ela menciona a ausência dos estudantes que residem na zona rural durante dois meses do ano letivo, a ausência do transporte escolar e a falta de infraestrutura, levantada pela mãe de um estudante. Tais problemáticas, por serem recorrentes em escolas do campo localizadas em todo o país, foram contempladas na legislação específica para as escolas do campo. Desse modo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002)<sup>iii</sup> e as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (2008)<sup>iv</sup> tratam dessas questões. Do primeiro documento, destacamos seu artigo 7º, ao referir-se à infraestrutura das escolas:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo (BRASIL, 2008).

No tocante ao currículo e às propostas pedagógicas específicas para as escolas do campo, destacados pela

secretária (tabela 2), estão contemplados nas DOEPEC (2002), em seu 5º artigo:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2008).

Podemos capturar como um indício (Ginzburg, 2007) das problemáticas vivenciadas pelos sujeitos do campo - cujos processos de escolarização são pensados sem considerar suas especificidades -, o problema relativo ao calendário escolar. Ao aludir à ausência dos estudantes durante dois meses do ano letivo, pensamos que a causa relaciona-se com as especificidades do calendário sazonal, que não é considerado pela instituição em questão. Como modo de superação desse problema, as DOEPEC (2002), estabelecem no artigo 7º:

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

Já a problemática relativa ao transporte escolar, também mencionado

pela secretária, está contemplada nas Diretrizes Complementares, Normas e Princípios (2008), no Parágrafo Único do Artigo 4º: “Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”.

Os desafios apontados precisam ser considerados e superados para que a Educação do Campo se concretize como uma formação própria e apropriada para os sujeitos do campo. É nesse sentido que refletimos, a partir do que propõe Bosi (1992), à luz de Simone Weil, sobre a importância de se respeitar e valorizar as raízes culturais dos sujeitos do campo, pois enraizamento é um direito humano esquecido: todo homem tem uma raiz pela participação numa coletividade que conserva vivos alguns tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro.

No que se refere à formação dos professores e a organização curricular, merece destaque a indicação inequívoca do conteúdo das DOEBEC (2002) sobre a necessidade de uma nova postura, por parte da escola, diante da diversidade dos educandos e dos demais sujeitos que vivem no campo, que não são bancos depositários nem sujeitos passivos. Traz ainda a indicação de como se devem empreender

os novos processos de formação dos docentes:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

A esse respeito, também as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios (2008) preveem, no § 2º, do Art. 7º:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

A formação docente, além de ser um processo no qual o estudante está inserido diretamente, constitui-se temática

emergida da comunidade, como foi observada na fala da mãe de um aluno, quando aponta como um dos problemas presentes na instituição a “falta de preparação dos professores” (tabela 2) e, como causa, a “grande oferta de diploma, escola pouco preparada para formar um bom professor” (tabela 2). Tais aspectos nos permitem compreender esta temática como importante ponto de problematização. Pensar a formação docente como tema oriundo do TC pode contribuir para reflexões acerca do próprio processo formativo? Aspectos levantados pelos sujeitos, nas entrevistas, são discutidos nas disciplinas, no TU?

Possíveis respostas a essas problematizações podem ser pensadas no próprio processo vivenciado no curso, pois os registros do estudante indiciam pistas para a reflexão de tais questões. Acerca da resposta apresentada pela mãe de aluno (tabela 2), o estudante ressaltou que as queixas centraram-se na facilidade de aquisição de um diploma, os cursos realizados a distância e os baixos salários dos docentes. Assim, ainda que haja uma tendência a culpabilizar o professor pelos problemas existentes na escola, há uma alusão às condições objetivas de trabalho, que impactam diretamente em suas práticas pedagógicas.

**Imagem 2: Tabela com as respostas dos sujeitos entrevistados no TC.**

Tabela 2	Secretária	Mãe de estudante	Merendeira
<b>Problema</b>	Partindo do princípio que o educando é o centro do processo de ensino e aprendizagem, atualmente, os problemas mais significantes se dão por conta da ausência da maior parte dos alunos que residem na zona rural por aproximadamente dois meses durante o ano letivo de 2015.	Na minha opinião são dois: falta de preparação dos professores e falta de infraestrutura (pouco espaço coberto).	A falta de água / A rebeleza dos alunos.
<b>Causas</b>	Ausência do transporte escolar.	Grande oferta de diploma, escola pouco preparada para formar um bom professor / Falta de interesse do diretor da escola em correr atrás de verbas para melhoria.	A seca em todo o país / A falta de ajuda dos pais, porque os pais acham que a escola tem que educar, mas, na verdade, a educação vem de casa e a escola só contribui.
<b>Soluções</b>	A escola tem tomado providências, no sentido de oferecer aos alunos as cópias dos conteúdos passados no período em que grande parte dos estudantes estiverem ausentes. A realização de projetos que visem à integração dos educandos e, conseqüentemente a construção de conhecimento, posto que ter garantido o acesso ao currículo é direito imprescindível do aluno.	Acabar com essas faculdades de longa distância e melhoria de salários para que os professores se interessem mais com a sua digna profissão / Pessoas que queiram ver sua escola crescer com qualidade, porque verba o governo tem, basta correr atrás.	Chuva e conscientização da população, principalmente dos produtores rurais que fazem irrigação. / Os pais pegar mais firme na forma de educar e participar mais na vida dos filhos na escola.

**Fonte: CR de um estudante da LEC/UFES, 2015/2.**



### Transcrição da imagem:

<b>Tabela 2</b>	<b>Secretária</b>	<b>Mãe de estudante</b>	<b>Merendeira</b>
Problemas	Partindo do princípio que o educando é o centro do processo de ensino e aprendizagem atualmente, os problemas mais significantes se dão por conta da ausência da maior parte dos alunos que residem na zona rural, por aproximadamente dois meses durante o ano letivo de 2015.	Na minha opinião são dois: falta de preparação dos professores e falta de infraestrutura (pouco espaço coberto).	A falta de água/ A rebeldia dos alunos.
Causas	Ausência do transporte escolar.	Grande oferta de diploma, escola pouco preparada para formar um bom professor/ Falta de interesse do diretor da escola em correr atrás de verbas para melhoria.	A seca em todo o país/ A falta de ajuda dos pais, porque os pais acham que a escola tem que educar, mas, na verdade, a educação vem de casa e a escola só contribui.
Soluções	A escola tem tomado providências, no sentido de oferecer aos alunos as cópias dos conteúdos passados no período em que grande parte dos alunos estiverem ausentes. A realização de projetos que visem à integração dos estudantes e, conseqüentemente a construção de conhecimento, posto que ter garantido o acesso ao currículo é direito imprescindível do aluno.	Acabar com essas faculdades de longa distância e melhoria de salários para que os professores se interessem com a sua digna profissão./ Pessoas que queiram ver sua escola crescer com qualidade, porque verba o governo tem, basta correr atrás.	Chuva e conscientização da população, principalmente dos produtores rurais que fazem irrigação./ Os pais pegar mais firme na forma de educar e participar mais da vida dos filhos na escola.

Na terceira tabela, o autor do CR organizou as respostas de três professores e quatro estudantes. A partir da sistematização de todas as respostas, o autor analisou elementos presentes nos três conjuntos de respostas (Imagens 1, 2 e 3).

No tocante à resposta do estudante 3, o autor do CR busca na proposta

pedagógica da escola (2015) uma problematização. Ele destaca que uma das metas da instituição é alcançar a melhoria da qualidade do ensino, sobretudo com o fortalecimento da relação escola-família-comunidade e melhoria do espaço físico e conservação deste espaço. Tais aspectos vão ao encontro também da resposta da

diretora, que destaca a falta de participação da família na escola como um problema. Segundo o estudante, as entrevistas realizadas permitem evidenciar que os objetivos descritos na proposta ainda não foram plenamente atingidos.

De acordo com os registro do CR, o estudante 3 sente-se afetado diretamente pelo excesso de alunos em sala de aula. Ele atribui o problema ao fato de o governo cortar gastos, superlotando as salas de aulas e impedindo a abertura de novas turmas. Para o autor: “Esse estudante, provavelmente, é um dos muitos estudantes que se sentem prejudicados com o excesso de alunos na sala, percebemos

isso quando ele afirma que o problema estaria resolvido se o governo contratasse mais professores e abrisse mais turmas” (CR do estudante, 2015).

Pensamos, dessa forma que, para além do que está registrado nos CR, há muito o que problematizar acerca dos processos formativos dos estudantes, pois, ao nos basearmos no paradigma indiciário (Ginzburg, 2007), podemos ir além das primeiras constatações. A investigação, na perspectiva indiciária, deve ser realizada a partir do rigor metodológico, com caráter flexível, para tornar possível revelar o que se esconde nas “dobras” do texto e no não dito, no contexto analisado.

**Imagem 3: Tabela com as respostas dos sujeitos entrevistados no TC.**

Tabela 3	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Estudante 1	Estudante 2	Estudante 3	Estudante 4
<b>Problema</b>	Falta de interesse de boa parte dos alunos quanto ao comprometimento com os estudos.	A maior parte dos alunos desmotivados em relação a educação – poucos chegam a Faculdade.	A falta de manifestações culturais da comunidade na escola.	Na escola nada, mas na minha sala tem sempre por causa de um esgoto	A falta de disciplina dos alunos.	O excesso de alunos nas salas de aula.	A falta de água
<b>Causas</b>	Falta de apoio da família.	Situação financeira – desinteresse.	Um período de transição entre o modelo de escola conservadora e outra mais conectada as questões locais.	Fede demais por causa do esgoto.	A falta de acompanhamento familiar e a falta de regras mais rígidas.	O governo querendo cortar gastos na área de educação diminuindo a cota de professores	A falta de consciência da população do município
<b>Soluções</b>	Elaboração de projetos com o objetivo de estabelecer uma maior parceria entre escola x família.	Tomar o ensino – profissionalizante, ou seja, sem barreiras ao curso superior.	Criar um mecanismo de diálogo com a comunidade, mais aberto e sem hierarquia horizontal.	Uma quase passar para outro em dia a dia.	Ter regras mais severas em relação a essa falta de disciplina e de respeito, os órgãos públicos mais superiores cobrem a presença dos pais, para que eles sejam mais presentes na vida escolar do seu filho.	Mais professores na escola e a abertura de mais turmas.	Preservar as nascentes do município e diminuir o uso de irrigações.

**Fonte: CR de um estudante da LEC/UFES, 2015/2.**

**Transcrição da imagem:**

<b>Tabela 3</b>	<b>Prof 1</b>	<b>Prof 2</b>	<b>Prof 3</b>
Problemas	Falta de interesse de boa parte dos alunos quanto ao comprometimento com os estudos.	A maior parte dos alunos desmotivados em relação à educação - Poucos chegam à faculdade.	Falta de manifestações culturais da comunidade na escola.
Causas	Falta de apoio da família.	Situação financeira - Desinteresse.	Um período de transição entre o modelo de escola conservadora e outra mais conectada às questões locais.
Soluções	Elaboração de projetos com o objetivo de estabelecer uma maior parceria entre escola x família.	Tornar o ensino profissionalizante, ou seja, sem barreiras ao curso superior.	Criar um mecanismo de diálogo com a comunidade, mais aberto e sem hierarquia horizontal.

<b>Tabela 3 (continuação)</b>	<b>Estudante 1</b>	<b>Estudante 2</b>	<b>Estudante 3</b>	<b>Estudante 4</b>
Problemas	Na escola nada, mas na minha sala tem sempre por causa de um esgoto.	A falta de disciplina dos alunos.	O excesso de alunos nas salas de aulas.	A falta de água.
Causas	Fede demais, por causa do esgoto.	A falta de acompanhamento familiar e a falta de regras mais rígidas.	O governo querendo cortar gastos na área da educação, diminuindo a cota de professores.	A falta de consciência da população do município.
Soluções	Uma classe passar para outra no dia a dia.	Ter regras mais severas em relação a essa falta de disciplina e de respeito, os órgãos públicos mais superiores cobrem a presença dos pais, para	Mais professores na escola e a abertura de mais turmas.	Preservar as nascentes do município e diminuir o uso de irrigações.

		que eles sejam mais presentes na vida escolar do seu filho.		
--	--	---	--	--

As pistas aqui apresentadas, ainda que em fase preliminar, nos indicam que os CR constituem-se em importante elemento para pensarmos a formação dos estudantes, sobretudo por se materializarem como produção autoral, registros de subjetividades, movimentos, emoções, percepções e reflexões dos estudantes. São, portanto, fontes para a escrita da história do curso, das comunidades e de cada sujeito inserido no processo, pois entendemos que a história interessa-se pelo ser humano integral, com seu corpo, sua sensibilidade, sua mentalidade, e não apenas ideias e atos (Le Goff, 2001, p. 20).

### **Os Cadernos da Realidade e a perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin**

Partindo da concepção de texto como enunciado concreto, buscamos no referencial teórico de Mikhail Bakhtin e *seu Círculo* (1992, 1993, 2003) enfocar os CR como gêneros discursivos e, assim, evidenciá-los para além de sua materialidade linguística, trazendo para o diálogo o(s) contexto(s) de enunciação em que foram produzidos, no que tange, principalmente, às condições sociais,

históricas culturais e ideológicas que perpassam tais contextos.

Silva, Andrade e Moreira (2015), em artigo intitulado *A retextualização no gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância*, trazem, também, como referencial teórico a perspectiva bakhtiniana de linguagem no sentido do estudo do CR como gênero discursivo, possibilitando, assim, a abordagem discursiva desse *instrumento didático-pedagógico* e, portanto, a sua interpelação tendo em vista seus três elementos constitutivos: o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional.

Logo, trazendo o *gênero discursivo Caderno da Realidade* como *lôcus* privilegiado de pesquisa, intentamos dialogar acerca da formação dos estudantes do curso de LEC/UFES, *campus* Goiabeiras, com habilitação em Ciências Humanas e Sociais e Linguagens, na interlocução TC e TU.

Nessa perspectiva, tendo em vista a indissociabilidade entre contexto linguístico-discursivo e contexto de produção (extralinguístico) ao encontro do enunciado concreto, podemos enfatizar,

mesmo em termos de estrutura linguística, o seguinte pressuposto:

... na estrutura da linguagem, todas as noções substanciais formam um sistema inabalável, constituído de pares indissolúveis e solidários: o reconhecimento e a compreensão, a cognição e a troca, o diálogo e o monólogo, sejam eles enunciados ou internos, a interlocução entre o destinador e o destinatário, todo signo provido de significação e toda significação associada ao signo, a identidade e a variabilidade, o universal e o particular, o social e o individual, a coesão e a divisibilidade, a enunciação e o enunciado (Bakhtin,<sup>v</sup> 1992, p. 2).

Destarte, quanto à perspectiva dialógica e discursiva de linguagem, os CR permitem o olhar para os aspectos constituintes desse gênero discursivo: *tema, estilo e estrutura composicional*, almejando o (re)conhecimento das comunidades em que os estudantes da LEC/UFES estão inseridos, no sentido da articulação desses contextos aos estudos realizados no TU, uma vez que, recorrendo novamente a Bakhtin (1992, p. 88), compreende-se que

... na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C

de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística.

Assim, os CR como gêneros discursivos são um “... produto de um processo, que é a enunciação ...”, sendo que, nesse sentido, tomá-los para *análise* significa evidenciar a pesquisa numa perspectiva ética e estética, ou seja, trazendo a vida humana, uma vez que “... os enunciados estão sempre ligados a uma atividade humana, desempenhada por um sujeito que tem um lugar na sociedade e na história, ou seja, um sujeito que sempre está em interação com outros sujeitos ...” (Silva, 2013, p. 49-51).

Ao encontro das explicitações trazidas, buscamos a interlocução com o CR de um estudante do curso de LEC/UFES: Linguagens, evidenciando os registros produzidos por ele no percurso até agora percorrido no referido curso, de 2014/2 a 2016/2. Entretanto, com vistas a este estudo, trouxemos os registros realizados durante o primeiro semestre do curso (2014/2), o qual se direcionou, de forma mais específica, ao entorno da escola existente na comunidade onde reside o referido estudante ou na qual trabalha, conforme orientações do Plano de Estudos (LEC/UFES, 2014), que subsidiou o TC.

Foram, ainda, encaminhadas, como orientações contidas no referido Plano de

Estudos (LEC/UFES, 2014), o foco em quatro eixos específicos: 1) Relação escola-comunidade; 2) Questões sócio-ambientais; 3) Currículo; 4) Formação de professores; e 5) Política.

Assim, a partir dos direcionamentos explicitados, o estudante organizou sua pesquisa produzindo os registros (Imagens de 4 a 6) que seguem (CR do estudante, 2014):

**Imagem 4: Texto 1 referente ao TC- lócus de pesquisa: entorno da escola da comunidade.**



**Fonte: CR de um estudante da LEC/UFES, 2014/2.**

Por meio dos registros realizados pelo estudante no Texto 1 (imagem 4), podemos evidenciar que o eixo 1 (Relação escola-comunidade), requerido no Plano de Estudos, foi considerado, uma vez que, ao buscar ressaltar por meio de ilustrações e fotografias a *veracidade* das informações trazidas, ou seja, pela via da linguagem verbal e/ou signo linguístico, fica evidenciada a interlocução com a comunidade local no sentido de trazê-la e sinalizá-la em sua potencialidade *vivida*: as atividades agrícolas e escolares.

Assim, na conjugação de diferentes linguagens – verbal e não verbal (imagética) – e, nessa perspectiva, *no*

*caminho* da multimodalidade, o *gênero discursivo Caderno da Realidade* em foco, tendo em vista o texto 1, configurou-se como a presentificação de uma abordagem ética e estética da realidade pesquisada. No sentido dessa abordagem, a pesquisa empreendida tendo em vista o CR abordado, segue ao encontro da *responsividade* e *responsabilidade* uma vez que se abre para o diálogo com a comunidade e, dessa forma, para as fronteiras do dialogismo, traduzindo o comprometimento com a vida humana.

A *responsividade* e *responsabilidade* referidas podem ser evidenciadas haja vista que, ao enunciar, no texto 1, que compõe a

ilustração inicial do CR, representando o “ASSENTAMENTO EM MOVIMENTO”, o estudante revela, por meio do enunciado seguinte - *A comunidade é o espaço que possibilita a cada uma das famílias a reorganização do seus modos de vida* - os desvelamentos desse movimento, em suas realidades e potencialidades. Logo, encontramos o gênero discursivo *Caderno da Realidade* sendo constituído por meio dialogismo entre *eu/pesquisador* e o(s) *outro(s)/pesquisado*, referenciando, dessa forma, o contexto em que estão inseridos, trazendo, pois, a descrição desse *evento/ato* de maneira estética e, conseqüentemente, ética, o que significa que

É essa arquitetônica concreta do mundo real do ato realizado que a filosofia moral tem de descrever, isto

é, *não* o esquema abstrato mas o plano ou desenho concreto do mundo de uma ação ou ato unitário e único, os momentos básicos concretos de sua construção de sua mútua disposição. Esses momentos básicos são eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro. Todos os valores da vida e cultura reais estão dispostos em torno dos pontos básicos arquitetônicos do mundo real do ato realizado ou ação: valores científicos, valores estéticos, valores políticos (incluindo tanto os éticos como sociais), e, finalmente, valores religiosos. Todos os valores espaço-temporais e todos os valores de conteúdo são atraídos para e concentrados em torno desses momentos centrais emocionais-volitivos: eu, o outro, e eu para o outro (Bakhtin, 1993, p. 72-73).

O texto 2 (imagem 5) traz enunciados relativos às atividades laborais realizadas na comunidade do estudante cujo CR se encontra em análise, trazendo, também, registros de *pautas* políticas emergidas, como pode ser verificado:

**Imagem 5: Texto 2 referente ao TC - *lôcus* de pesquisa: entorno da escola da comunidade.**



**Fonte: CR de um estudante da LEC/UFES, 2014/2.**

Entendemos que os enunciados registrados no texto 2 (imagem 5), além de outros aspectos, remetem-nos aos eixos 2 e 5 do Plano de Estudos, respectivamente, *Questões sócio-ambientais e Política*, uma vez que as atividades agrícolas se encontram diretamente relacionadas aos aspectos ambientais e sociais e, nesse sentido, interferem também nos movimentos políticos *entendidos e empreendidos* pela habitantes da comunidade.

Nessa perspectiva, conforme podemos evidenciar, as políticas públicas que se referem às comunidades camponesas tornam-se imperativas no que tange às

questões apresentadas pela comunidade em questão.

Ao encontro do explicitado, podemos depreender que os aspectos abordados no texto 2 acabam por tangenciar a(s) relação(ões) escola e comunidade e, conseqüentemente, o currículo presente nesta, o que podemos inferir por meio do texto 3 (imagem 6):

**Imagem 6: Texto 3 referente ao TC- *locus* de pesquisa: entorno da escola da comunidade.**



**Fonte: CR de um estudante da LEC/UFES, 2014/2.**

Assim, ao observarmos as imagens e os enunciados que compõem o texto 3 (imagem 6), podemos destacar que nos encaminham, não obstante outras possibilidades, para os eixos 3 e 4 do Plano

de Estudos, que correspondem ao Currículo e à Formação de professores. Tal inferência pode ser sinalizada tendo em vista a presença dos estudantes na imagem, revelando, dessa forma, o envolvimento



com as questões que tangenciam a vida da comunidade.

Logo, voltando à interlocução – Processos formativos e Cadernos da Realidade -, ou seja, à possibilidade de uma relação dialógica e dialética no que tange à formação docente, tendo em vista a dialogia TC e TU, trazemos à reflexão alguns dos *léxicos* que compõem os enunciados do CR analisado, dentre eles: “perspectiva de uma relação dialógica” (imagem 6-texto 3); “acirrar as desigualdades sociais” (imagem 5-texto 2); “educar para a vida”, “própria realidade”, “trabalho pedagógico”, “educação de qualidade” (imagem 6-texto 3). Tendo em vista o destacado, podemos *visibilizar* a interlocução, *via Cadernos da Realidade*, dos TC e TU no sentido da potencialização da formação docente dos estudantes do curso de LEC/UFES, campus Goiabeiras, revelando, principalmente, o TU influenciando os enunciados produzidos acerca do TC.

Logo, questionamentos surgem a partir do abordado: Até que ponto o TC, por meio dos CR, pode influenciar e/ou reorganizar os conteúdos abordados no TU? Os CR são os únicos instrumentos a evidenciar e potencializar a interlocução TC e TU?

Esses e outros questionamentos surgidos a partir das *análises*

iniciais/preliminares dos CR impulsionarão novas incursões e, por conseguinte, novas possibilidades de olhares acerca desse instrumento pedagógico e, conseqüentemente, outras reflexões acerca da formação docente, as quais prenunciamos a seguir.

### **Os Cadernos da Realidade: algumas considerações e outras possibilidades**

Entendemos, pois, que o olhar atento e a revisitação dos CR nos permitem a indagação acerca tanto dos estudos desenvolvidos no TU quanto da pesquisa empreendida no TC, no sentido da alimentação mútua e fértil desses momentos, tendo em vista à qualificação da formação docente dos estudantes da LEC/UFES, *campus* Goiabeiras.

Nessa perspectiva, a preponderância de análises sob outras *óticas*, trazendo diferentes teorizações e, assim, agregando referenciais diversos faz-se proeminente, tendo em vista o *empoderamento* da formação docente no sentido da abertura ao diálogo e ao conhecimento.

Compreendemos, todavia, a necessidade desse diálogo perpassar os estudantes, por meio do olhar *exotópico* para o CR e, assim, para seu esforço no que tange à presentificação da pesquisa realizada no TC, bem como da abertura e investida dos professores no que tange a

esse instrumento pedagógico, possibilitando, pois, uma perspectiva dialógica e dialética, ao encontro da ressignificação dos estudos empreendidos no TU.

Como pistas já perseguidas nas análises iniciais, apontamos as seguintes temáticas: a) a relação do trabalho como princípio educativo: as questões e problemáticas levantadas pela comunidade já se constituem aspectos atinentes ao trabalho, especificamente nesse caso, a profissão docente, campo de atuação futura do estudante; b) a formação docente como problemática: quando essa temática é discutida pelos sujeitos da comunidade permite a reflexão e intervenção do estudante em seu próprio processo formativo no sentido de pensar caminhos e estratégias para o enfrentamento acerca das questões apontadas, como a fragilidade da formação e as questões objetivas de trabalho; c) a *responsividade* e *responsabilidade* presente no processo formativo, possibilitando a constituição do CR como gênero discursivo, aberto às fronteiras do dialogismo, o que traduz o comprometimento com a vida humana; d) a concretização do Plano de Estudos, por meio de pesquisa, entrevista e o desenvolvimento de *habilidades* do uso da linguagem escrita de maneira adequada a esses gêneros discursivos, tendo em vista a

adequação dos enunciados aos contextos de produção.

Destarte, destacamos que tal investida necessita de empreendimento em pesquisa e, nessa direção, a mobilização nesse sentido por parte de docentes e discentes, a qual acreditamos trazer a potencialização de uma formação docente ao encontro da realidade dos contextos vivenciados pelos estudantes da LEC/UFES.

## Referências

- Bakhtin, M. M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Para uma filosofia do ato*. Austin: University of Texas Press.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bloch. M. L. B. (2001). *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bosi, E. (1992). Cultura e desenraizamento. In Bosi, A. *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática.
- BRASIL. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Resolução CNE/CEB de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*. Brasília, Seção 1, p. 25-26.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2002). Resolução CNE/CEB de 2 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*. Brasília. Seção 1, p. 32.

Cerqueira, M. C. A., & Santos, C. R. B. (2012). As escolas famílias agrícolas, a pedagogia da alternância e o caderno da realidade. In *Anais do 1º Seminário Internacional e 1º Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campo e Cidade em busca de Caminhos Comuns* (pp. 1-15). Pelotas, RS. Recuperado de: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2004/Marcia%20Cristina%20de%20A.%20Cerqueira%20e%20C%3%A9lia%20Regina%20B.%20dos%20Santos.pdf>.

Gerke de Jesus, J. (2007). Escolas família agrícolas: um projeto específico de educação do campo. In Foerste, E., Schutz-Foerste, G. M.; Lins, A. C. (Org.), *Caderno de formação de professores do campo: educação do campo/ identidades culturais*. (pp. 49-60). Vitória: Ufes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recuperado de: [http://web2.ufes.br/educacaodocampo/download/cdrom1/ii\\_11.html](http://web2.ufes.br/educacaodocampo/download/cdrom1/ii_11.html).

Gimonet, J. C. (1998). ‘L’alternance en formation. ‘méthode pédagogique ou nouveau système éducatif?’ L’expérience des maisons familiales rurales”. In Demol, J. N. & Pilon, J. M. *Alternance, developpement personnel et local*. (pp. 51-66). Paris: L’Harmattan. Recuperado de: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf>.

Ginzburg, C. (2007). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.

\_\_\_\_\_. (2002). *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras.

Le Goff. (2001). Prefácio. In Bloch, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. (pp. 15-34). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Silva, A. P. P. F. (2013). Capítulo 2. Bakhtin. In Oliveira, L. A. (Org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. (pp. 49-51). São Paulo: Parábola Editorial.

Silva, C., Andrade, K. S., & Moreira, F. (2015). A retextualização no gênero Caderno da realidade na Pedagogia da Alternância. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 37(4), 359-369. Doi: [10.4025/actascilangcult.v37i4.25050](https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v37i4.25050)

Silva, C., & Moreira, F. (2011). Caderno da realidade enquanto gênero discursivo: conceituação, constituição e práticas sociais. In *Anais do 6º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. (pp. 1-15). Natal, RN. Recuperado de: [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/C%3%ADcero%20da%20Silva%20\(UFT\)%20e%20FI%3%A1vio%20Moreira%20\(UFT\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/C%3%ADcero%20da%20Silva%20(UFT)%20e%20FI%3%A1vio%20Moreira%20(UFT).pdf).

Sinhoratti, F. (2013). A pedagogia da alternância nas casas familiares rurais: alguns apontamentos e indagações. In *Anais da 11ª Jornada do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEBR)*. (pp. 1-14). Cascavel, PR. Recuperado de: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/10/artigo\\_simposio\\_10\\_65\\_fabisinhoratti@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/10/artigo_simposio_10_65_fabisinhoratti@hotmail.com.pdf).

Teixeira, E. S., Bernartt, M. L., & Trindade, G. A. (2008). Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 34(2), 227-242.

Recuperado de:  
[www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf).

Universidade Federal do Espírito Santo (2015). *Orientações para realização do Tempo-Comunidade do terceiro semestre letivo do curso*. Vitória: LEC/UFES.

Universidade Federal do Espírito Santo (2014). *Primeiro Plano de estudo para orientação do Tempo-Comunidade*. Vitória: LEC/UFES.

Universidade Federal do Espírito Santo (2012). *Projeto pedagógico do curso de licenciatura plena em educação do campo*. Vitória: Centro de Educação. Recuperado de:  
[http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/PPC\\_LEC\\_0.pdf](http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/PPC_LEC_0.pdf).

Vergutz, C. L. B., & Cavalcante, L. O. H. (2014). As aprendizagens na pedagogia da alternância e na educação do campo. *Revista Reflexão e Ação*, 22(2), 371-390. Recuperado de:  
<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

Recebido em: 16/10/2016  
Aprovado em: 17/11/2016  
Publicado em: 19/04/2017

**Como citar este artigo / How to cite this article /  
Como citar este artículo:**

APA:  
Luiz, M. L., & Alcântara, R. G. (2017). Os processos formativos dos estudantes da LEC/UFES: um olhar com/pelos Cadernos da Realidade. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 45-67. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p45>

ABNT:  
LUIZ, M. L.; ALCÂNTARA, R. G. Os processos formativos dos estudantes da LEC/UFES: um olhar com/pelos Cadernos da Realidade. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 45-67, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p45>

<sup>i</sup>Trata-se do projeto de pesquisa intitulado: *Os processos formativos dos estudantes do curso de LEC/UFES: um olhar com e pelos Cadernos da Realidade*, registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Ufes sob o número: 6824/2016. Período de realização do projeto: 20/03/2016 a 20/03/2018.

<sup>ii</sup>Sobre a constituição histórica da Pedagogia da Alternância, ver: Gimonet, Jean-Claude (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis, RJ: Vozes.

<sup>iii</sup> Doravante, DOEBEC (2002).

<sup>iv</sup> Doravante, Diretrizes Complementares, Normas e Princípios (2008)

<sup>v</sup> Prefácio produzido por Roman Jakobson para a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (Bakhtin, 1992).