

INSTITUTO FEDERAL SUL-rio-grandense
CAMPUS PELOTAS - VISCONDE DA GRAÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

**A SOCIOLOGIA E AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO AGRÍCOLAS
DOS ESTUDANTES DO CaVG E SUAS FAMÍLIAS:
ENTRE O SABER TRADICIONAL E O ACADÊMICO**

MARGARETE MÜLLER VIEIRA
ORIENTADOR: PROF. DR. FERNANDO AUGUSTO TREPTOW BROD

Pelotas - RS
Outubro/2024

INSTITUTO FEDERAL SUL - rio-grandense
CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

**A SOCIOLOGIA E AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO AGRÍCOLAS
DOS ESTUDANTES DO CaVG E SUAS FAMÍLIAS:
ENTRE O SABER TRADICIONAL E O ACADÊMICO**

MARGARETE MÜLLER VIEIRA

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do *Campus* Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação, área de concentração: Educação Ambiental.

Orientador: Prof. Fernando Augusto Treptow Brod

Pelotas - RS
Outubro/2024

INSTITUTO FEDERAL SUL - rio-grandense
CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

**A SOCIOLOGIA E AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO AGRÍCOLAS
DOS ESTUDANTES DO CaVG E SUAS FAMÍLIAS:
ENTRE O SABER TRADICIONAL E O ACADÊMICO**

MARGARETE MÜLLER VIEIRA

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do *Campus* Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação, área de concentração: Educação Ambiental.

Membros da Banca:

Prof^a. Dr^a. Angelita Hentges
(Professor – CaVG - IFSUL)

Prof. Dr. Márcio Mariot
(Professor – CaVG-IFSUL)

Prof. Dr. Amauri Costa da Costa
(Professor CaVG-IFSUL)

Prof. Dr. Rogério Würdig
(Professor FaE – UFPEL)

Pelotas – RS
Outubro/2024

FICHA CATALOGRÁFICA

V658s

Vieira, Margarete Müller

A Sociologia e as práticas de produção agrícolas dos estudantes do CaVG e suas famílias: Entre o saber tradicional e o acadêmico/ Margarete Müller Vieira. – 2024.

80 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós - graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Augusto Treptow Brod.

1. Tecnologias na educação. 2. Sociologia. 3. Método de ensino. 4. Agricultura familiar. 5. Sequência didática. I. Brod, Fernando Augusto Treptow (ori.). II. Título.

CDU: 378.046-021.68:316

Catálogo na fonte elaborada pelo Bibliotecário
Vitor Gonçalves Dias CRB 10/1938
Câmpus Pelotas Visconde da Graça

RESUMO

A presente pesquisa tem como temática a Sociologia e as Práticas de Produção Agrícolas dos Estudantes do CaVG e suas famílias: entre o saber tradicional e o acadêmico. Possui natureza descritiva e qualitativa, caracterizando-se como sendo uma pesquisa de Intervenção Pedagógica, segundo Damiani (2013). Pretendeu-se compreender como os Saberes Tradicionais da Agricultura Familiar, trazidos pelos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária, a partir de suas vivências cotidianas, podiam ser utilizados nas aulas de Sociologia de forma integrada, ativa e problematizadora. Foi elencado como objetivo geral da pesquisa a construção de um produto educacional destinado aos docentes da área de Sociologia e outras disciplinas correlatas, que desejassem utilizar estratégias ativas de ensino para enriquecer o processo educacional. Como objetivos específicos, foram elencadas duas premissas - realizar uma revisão bibliográfica para identificar pesquisas na área dos saberes tradicionais da agricultura familiar e; analisar o produto educacional, junto aos professores da área de Ciências Sociais da instituição, como metodologia ativa para trabalhar os temas propostos da Sociologia numa sequência didática, ambos levados a cabo e em consonância com as diretrizes da pesquisa. Foi fundamentado na teoria do conhecimento – emancipação de Boaventura de Souza Santos (2000), cujo Produto Educacional – uma sequência didática baseada nos Três Momentos Pedagógicos de Delizoicov & Angotti (1991) e embasada na experiência exitosa de alfabetização de adultos de Paulo Freire, foi validado por três docentes de Sociologia da instituição de ensino, na qual a pesquisa foi realizada. Os dados decorrentes da validação, obtidos a partir de formulário do Google Docs foram analisados a partir do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) idealizado por Lefèvre /Lefèvre (2005). Os dados analisados indicaram que cabe, aos professores, na prática docente, aproximar os conteúdos ensinados na escola com a realidade do estudante. Sobre a validade da sequência didática concluiu-se que ela pode ser instrumento eficaz de fomento de uma potencial aprendizagem significativa, visto que a utilização de metodologias ativas melhora o desenvolvimento dos conteúdos, destacando a relevância de se trabalhar os saberes tradicionais da agricultura familiar em consonância com os conteúdos formais da disciplina de Sociologia, objetivando a construção de um novo conhecimento, como defende o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2000), que salienta a realidade do estudante deve ser o foco para uma aprendizagem emancipadora.

Palavras-chave: Conhecimentos Tradicionais; Conhecimentos acadêmicos Agricultura Familiar; Metodologias ativas.

ABSTRACT

The present research focuses on the Sociology and Agricultural Production Practices of CaVG Students and their families: between traditional and academic knowledge. It is descriptive and qualitative in nature, characterized as a Pedagogical Intervention Research, according to Damiani (2013). The aim was to understand how the Traditional Knowledge of Family Agriculture, brought by students from the Technical Course in Agriculture based on their daily experiences, could be used in Sociology classes in an integrated, active and problematizing way. To this end, the general objective of the research was to create an educational product aimed at Sociology teachers and other related subjects who wished to use active teaching strategies to enrich the educational process. As for specific purposes, two premises were listed: conducting a bibliographic review to identify research on traditional knowledge of family agriculture and analyzing the educational product with the institution's Social Sciences teachers as an active methodology to address the proposed topics in Sociology through a didactic sequence. Both were carried out in line with the research guidelines. This research work was based on the knowledge theory of emancipation by Boaventura de Souza Santos (2000), and the Educational Product — a didactic sequence based on the Three Pedagogical Moments by Delizoicov & Angotti (1991) and inspired by Paulo Freire's successful adult literacy experience — and was validated by three Sociology teachers from the educational institution where the research was conducted. The validation data, obtained through a Google Docs form, were analyzed using the Collective Subject Discourse (CSD) method developed by Lefèvre & Lefèvre (2005). The analyzed data indicated that it is our responsibility as teachers, in our teaching practice, to connect the content taught in school with the students' reality. Regarding the validity of the didactic sequence, it was concluded that it could be an effective tool for promoting meaningful learning, as the use of active methodologies improves content development. This highlights the relevance of addressing traditional knowledge of family agriculture in harmony with the formal content of the Sociology subject, aiming at the construction of new knowledge, as advocated by sociologist Boaventura de Souza Santos, who emphasizes that the focus for emancipatory learning should be on the students' reality.

Keywords: Traditional Knowledge; Academic Knowledge; Family Agriculture; Active Methodologies.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter restaurado a minha saúde num momento em que milhares de pessoas sucumbiram ao COVID, possibilitando o meu retorno aos estudos acadêmicos e ao trabalho docente.

Agradeço ao Professor Doutor Fernando Augusto Treptow Brod pelas valiosas e incontáveis horas dedicadas a orientação deste trabalho de pesquisa que, com sua presença cheia de otimismo, me fez acreditar que eu seria exitosa.

Agradeço as minhas colegas professoras do CaVG Andréia, Cristiane, Fabíola e Valdirene pelo respeito e solidariedade no momento de retorno a atividade docente e durante a conclusão do mestrado.

Agradeço a coordenadora do mestrado profa. Dra. Maria Isabel Giusti Moreira pelo empenho nos encaminhamentos para que este projeto fosse concluído e aos meus queridos colegas Ana, Badia e Rosana pela amizade e solidariedade durante todos os momentos.

Dedico essa dissertação aos meus familiares Iracy, Pedro Victor, Pedro Luis e Irene pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha trajetória acadêmica e profissional. E, ao meu médico, Dr. Aroldo Debom pelo seu profissionalismo e postura impecável que manteve ao meu lado no momento de tantas adversidades.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Agricultura Familiar	41
Figura 02: Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus CaVG	52
Figura 03: Capa do produto Educacional	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Trabalhos revisados no Google Acadêmico	20
Quadro 02: Instrumentos de Análise dos Discursos – IAD1	56
Quadro 03: Instrumento de Análise dos Discursos – IAD2	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CaVG	Campus Visconde da Graça
CMN	Conselho Monetário Nacional
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
DSC1	Discurso do Sujeito Coletivo 1
DSC2	Discurso do Sujeito Coletivo 2
DSC3	Discurso do Sujeito Coletivo 3
DSC4	Discurso do Sujeito Coletivo 4
DSC5	Discurso do Sujeito Coletivo 5
FRETAG	Federação dos Trabalhadores Agrícolas
AC	Ancoragem
ECH	Expressões Chave
IAD1	Instrumento de Análise dos Discursos 1
IAD2	Instrumento de Análise dos Discursos 2
IC	Ideias Centrais
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
ISP	Instituto de Sociologia e Política
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
OMS	Organização Mundial de Saúde
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas

Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua própria produção
ou a sua construção.

Paulo Freire

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	19
3. REFERENCIAL TEÓRICO	24
3.1. O CONHECIMENTO – EMANCIPAÇÃO X O CONHECIMENTO-REGULAÇÃO	24
3.2. OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS X OS CONHECIMENTOS ACADÊMICOS - A SOCIOLOGIA PROMOVENDO O DIÁLOGO	27
3.3. A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SEGUNDO AUSUBEL (1980)	30
3.3.1. A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA X A APRENDIZAGEM MECÂNICA	31
3.4. AS METODOLOGIAS ATIVAS	32
3.5. OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS DE DELIZOICOV BASEADOS EM PAULO FREIRE	36
3.6. A AGRICULTURA FAMILIAR	40
3.6.1. AGRICULTURA FAMILIAR: A INTEGRAÇÃO DOS SABERES TRADICIONAIS AOS CONHECIMENTOS ACADÊMICOS	45
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	48
4.1. O TIPO DE PESQUISA E AS PARTICIPANTES	48
4.2. METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO	49
4.2.1. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SEGUNDO DAMIANI (2013)	49
4.3. O CONTEXTO DA PESQUISA	51
4.3.1. O CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA (CaVG/IFsul)	51
4.4. A AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	53
4.5. A DESCRIÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS	53
4.5.1. A ANÁLISE DOS DADOS	54
4.5.2. QUANTO AOS INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	56
5. O PRODUTO EDUCACIONAL	57
5.1. OBJETIVOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	57
5.2. ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	58
5.3. ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	59
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
6.1. Formação dos Estudantes	64
6.2. Articulação entre Teoria e Prática	65
6.3. Participação de um Produtor Rural na Proposta	66
6.4. Construção do Conhecimento sobre o Assunto	67
6.5. A escolha do Currículo	68
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	80

1. INTRODUÇÃO

Minha experiência docente iniciou-se no ano de 1995 quando ingressei como professora substituta no Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça que, naquela época, era uma unidade pertencente à Universidade Federal de Pelotas (UFPel), hoje é chamado de Campus Pelotas-Visconde da Graça (CaVG), e integra o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFsul) Depois, em 1997, tornei-me professora efetiva, integrando a área de Estudos Sociais da Escola, sendo a única professora de sociologia a ministrar aulas em todos os cursos ofertados. Possuo Licenciatura Plena em Ciências Sociais, concluída no ano de 1991 e graduação em Bacharelado em Ciências Sociais concluída no ano de 1993, ambos os cursos realizados na Universidade Católica de Pelotas (UCPEL).

Nos anos seguintes, integrei a Comissão Permanente de Internato, ligada ao Serviço de Orientação Escolar do CaVG e, em 1999, passei a coordenar esse setor, no qual permaneci por oito anos. Como professora, e também como responsável pela Assistência Estudantil da Escola, iniciei uma relação mais estreita com os estudantes internos, o que me proporcionou conhecer melhor as suas origens e suas vivências. O maior número de turmas do Ensino Técnico da época era do Curso Técnico em Agropecuária, de onde vinha o maior número de internos.

A convivência diária com esses estudantes foi despertando em mim um interesse cada vez maior pela realidade do campo. Minha primeira experiência com a agricultura familiar foi como pesquisadora da Associação Brasileira das Indústrias de Fumo, no ano que estava concluindo o curso de Bacharelado em Ciências Sociais. O que me chamou a atenção foi a organização familiar no processo de produção agrícola, e como os jovens trabalhavam ativamente junto a seus familiares, principalmente nos finais de semana quando tinham folga da Escola.

Durante as aulas de Sociologia, frequentemente, os estudantes narravam experiências vividas com seus familiares relacionadas às práticas agrícolas e compartilhavam, também, seus conhecimentos ao participarem de atividades extracurriculares, tais como a manutenção de hortas, a limpeza de canteiros e os cuidados de animais do campus.

Em 1999, ao concluir a Especialização em Sociologia e Política no Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Federal de Pelotas (ISP), elaborei um

projeto na área da agricultura familiar relacionado ao trabalho da mulher na produção leiteira.

Nesse período, tive contato com vários professores pesquisadores dessa área, despertando ainda mais o meu interesse de investigar a realidade da agricultura familiar e integrar esses estudos na minha prática docente.

Pertenço à comunidade escolar do CaVG há 28 anos. No decorrer desse tempo, a carga horária da Sociologia nos cursos técnicos profissionalizantes foi se alterando, dependendo das políticas Educacionais de cada governo que, com raras exceções, deram a real importância para as disciplinas de Ciências Humanas, na carga horária curricular da Educação Profissional Técnica. Hoje, a carga horária da disciplina de Sociologia no terceiro ano do curso Técnico em Agropecuária de nível médio, forma integrada, é de uma hora aula semanal.

Todos estes anos participei de Comissões de Reformas Curriculares, em que inúmeras discussões foram travadas, sendo que o discurso mais evidenciado por parte dos professores das disciplinas do ensino técnico vai ao encontro da necessidade de preparar o estudante para o “mercado de trabalho”. Com certeza, é um objetivo pertinente, já que o CaVG é uma escola de ensino técnico profissionalizante se faz necessário pensar para além de prepará-los para o mercado de trabalho, ou seja, compreender o contexto em que o estudante vive e saber o que ele espera da escola e de que forma pode-se aproximar o ensino da sua realidade.

A Sociologia, e outras tantas disciplinas ofertadas pela escola, ao longo dos anos, vem contribuindo para que esses objetivos sejam alcançados. Entendo que é um processo dinâmico e que exige uma permanente reflexão e atualização frente às novas demandas do Ensino e do universo do estudante, imerso nas (nem tanto) novas tecnologias de informação. Michel Serres (2012) enfatiza que é preciso conhecer o estudante da era digital, que, com um clique apenas, acessa informações imediatas. E que nós, professores, não podemos mais continuar ignorando os seus interesses e a sua nova forma de buscar conhecimento.

Destacam-se, também, as contribuições de Freire (1997) para esse trabalho. O autor faz referência aos saberes dos estudantes, principalmente aquele estudante das classes populares que chega à escola, mostrando a importância de se discutir, com o estudante, a razão de ser dos seus saberes e de suas experiências relacionados com o ensino dos conteúdos.

Por sua vez, Michel de Certeau (1998), em seus estudos, afirma que as práticas cotidianas estão na dependência de um conjunto de procedimentos vinculados a um lugar próprio e a um princípio coletivo de gestão, seja familiar, seja de um determinado grupo. A partir da aproximação desses conhecimentos formais e não formais, torna-se possível pensar a prática educativa concreta, considerando e revalorizando a imaginação criativa de professores e estudantes, bem como dos seus fazeres docentes.

No decorrer da prática docente no C.T. em Agropecuária do CaVG constatei, ainda, que os estudantes trazem consigo experiências e conhecimentos durante o processo de produção agrícola, derivados da convivência e da cultura de trabalho de seus familiares e que tais experiências se revelam no dia a dia do ambiente escolar. Assim, percebi a necessidade de um olhar mais investigativo e problematizador para a relação existente entre os conhecimentos desses estudantes que, de certa forma, representam um conjunto de saberes derivados e determinados pela experiência de trabalho e de estilo de vida familiar, na realidade rural em que se inserem.

Dessa forma, o trabalho realizado teve como tema: Práticas de Produção Agrícolas dos Estudantes do CaVG e suas Famílias: entre o conhecimento tradicional e o acadêmico. Saliento, ainda que, a partir desta pesquisa o valor de conhecer e compreender a riqueza de saberes e fazeres dos estudantes que frequentam o curso técnico em Agropecuária do CaVG tornou-se evidente, demonstrando a importância do desenvolvimento desse estudo para a tessitura de novos saberes relativos ao campo pesquisado.

Justifica-se, assim, a importância de estudar a agricultura familiar por suas importantes contribuições ao cenário brasileiro, que vão muito além da produção de alimentos para abastecimento interno e exportação de produtos. Pode-se citar outras ainda, de forma resumida, tais como a conservação da biodiversidade agrícola, silvestre e florestal, do patrimônio genético; dos recursos hídricos, etc. Tem como função social a geração de empregos diretos e indiretos durante o processo produtivo de alimentos, bem como a implementação do turismo rural fomentando a agroindústria, o lazer, entre outros, que também são geradores de tributos. Destaca-se, ainda, a importância da agricultura familiar na preservação da cultura de um povo da sua identidade, já que faz parte do patrimônio cultural também as manifestações religiosas, o patrimônio arquitetônico, os hábitos alimentares, os

conhecimentos ancestrais que fazem parte das tradições que são passadas de gerações a gerações.

Neste sentido, buscou-se resgatar os conhecimentos tradicionais dos estudantes oriundos do campo, que possuem uma riqueza de conhecimentos a serem compartilhados nas aulas de Sociologia com os demais estudantes do C.T. em Agropecuária unindo tais conhecimentos àqueles aprendidos na instituição, comumente denominados de conhecimentos acadêmicos e, assim, contribuir para a reflexão mais ampla da importância de se considerar a realidade do estudante em todo o processo de ensino – aprendizagem como ponto de ancoragem para o aprendizado de novos conhecimentos da área de estudo dos estudantes.

Desse modo, a questão norteadora deste estudo é a seguinte: Como os Saberes Tradicionais da Agricultura Familiar, trazidos pelos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária a partir de suas vivências cotidianas, podem ser utilizados nas aulas de Sociologia de forma integrada, ativa e problematizadora?

A presente pesquisa se fundamenta na importância de pesquisar, registrar e evidenciar as experiências e vivências dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária, revelados em vários momentos da vida escolar. A história de vida desse sujeito da aprendizagem traz uma rica bagagem de conhecimentos indissociáveis a produção de um “novo” conhecimento.

Para que se possa respondê-la, efetivamente elenquei como objetivo geral deste trabalho a construção de um produto educacional destinado aos docentes da área de Sociologia e outras disciplinas correlatas, que desejam utilizar estratégias ativas de ensino para trabalhar os conhecimentos tradicionais da agricultura familiar e os conhecimentos acadêmicos da disciplina em questão junto aos discentes do 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária do CaVG.

O produto educacional busca evidenciar, assim, os conhecimentos prévios dos estudantes do C.T. em Agropecuária e que, nesse estudo, são denominados de Saberes Tradicionais articulados com os conteúdos formais da disciplina de Sociologia, a que nomeei de “Saberes Acadêmicos”. Sendo assim, planejei nove aulas para o terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária, com uma proposta didático-pedagógica visando a uma aprendizagem integradora e significativa dos conhecimentos e participação ativa dos estudantes.

Nesse contexto, identifiquei os seguintes objetivos específicos:

- realizar uma revisão bibliográfica para identificar pesquisas na área dos saberes tradicionais da agricultura familiar;
- analisar o produto educacional, junto aos professores da área de Ciências Sociais da instituição, como metodologia ativa para trabalhar os temas propostos da Sociologia numa sequência didática.

Discuto, ainda, temas que destacam os saberes tradicionais da agricultura familiar, evidenciando tais conhecimentos junto aos conteúdos formais da disciplina de Sociologia. A partir das premissas de Moreira (2010), relativamente às metodologias ativas, buscou-se como base teórica para o Produto Educacional, ainda, uma metodologia de ensino criada por Demétrio Delizoicov Neto chamada de Três Momentos Pedagógicos baseada no método de alfabetização de Paulo Freire, que problematiza as questões referentes aos saberes tradicionais trazidos pelos discentes, que são conjugados, na escola, aos saberes científicos.

Além disso, metodologicamente, buscou-se em Damiani (2013) suporte teórico para a realização de pesquisa do tipo intervenção pedagógica, que deu conta do universo metodológico abarcado, de modo efetivo.

Tal escolha se deu para que os estudantes pudessem relacionar conceitos; refletir sobre questões do mundo do trabalho; compreender as influências das novas tecnologias no processo de produção agrícola; contextualizar a agricultura familiar no mundo globalizado; identificar os movimentos sociais do campo e suas principais reivindicações; debater sobre as concepções de vários autores sobre a agricultura familiar no Brasil; analisar criticamente o papel da agricultura familiar como modelo que se contrapõe ao modelo capitalista de produção e, por fim, compreender a importância de valorizar os saberes tradicionais na construção do conhecimento dialogando com o conhecimento acadêmico, entendendo que na aprendizagem ativa o estudante é estimulado a propor temas e a discutir assuntos pertinentes sobre a sua realidade, colaborando assim para a reflexão, para a dinamização e para as mudanças das práticas pedagógicas na escola.

Realizada a apresentação desta pesquisa, de sua temática e especificidades, as quais se entrelaçam ao meu fazer docente e história de vida passo, nos próximos

capítulos, a utilizar a forma impessoal de escrita para poder apresentar academicamente este estudo.

‘ Desse modo, na **Introdução** dessa dissertação foram apresentadas a temática, a questão de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, o conceito de metodologias ativas, bem como a valorização dos saberes tradicionais trazidos pelos estudantes de casa e o contrapondo com os saberes acadêmicos com que tomam contato na instituição.

‘ No capítulo 2 - **Revisão Bibliográfica**; foram trazidos quatro trabalhos que, sendo atuais discutem questões relevantes acerca da Agricultura familiar e suas especificidades nos contextos analisados.

No capítulo 3 - **Referencial Teórico**; foram trazidas as referências de base desse trabalho, a saber: O conhecimento – emancipação x o conhecimento-regulação de Boaventura Souza Santos (2000), a Aprendizagem Significativa de Ausubel (1980) e Gohn (2010), que defende que a educação não formal articula escola e comunidade, ocorrendo em territórios que já compõem a trajetória de vida dos grupos e indivíduos, além de questões referentes à Agriculturas familiar.

No capítulo 04 – **Metodologia de pesquisa**; é apresentado o tipo de pesquisa, os participantes, o contexto da pesquisa, a metodologia de intervenção segundo Damiani (2013), a avaliação do produto educacional, a descrição e a análise dos dados, bem como os instrumentos de coleta de dados.

No capítulo 5 – **O Produto Educacional**; são apresentados os objetivos da sequência didática e os Três Momentos Pedagógicos baseados em Paulo Freire.

No capítulo 6 – **Resultados e discussões**; discutem-se os achados de pesquisa a partir da análise dos dados obtidos com o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

No capítulo 7 – **Considerações Finais**; são apresentadas as conclusões do estudo realizado, seguidas do Capítulo 8 – as **Referências** utilizadas, o **Apêndice** e os **anexos** da pesquisa.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica proporcionou o desenvolvimento de um estudo mais direcionado à compreensão de conceitos e de aspectos relevantes na área da agricultura familiar e educação, que enfatizaram e enriqueceram o estudo do tema proposto, tendo sido excluídos trabalhos em outros idiomas, capítulos de livros ou livros. Para a pesquisa foram utilizados os descritores: “conhecimento tradicional”; “conhecimento técnico”; “agricultura familiar”; “educação”.

A partir de uma leitura flutuante dos títulos dos 826 trabalhos que apareceram na busca chegou-se em 170 trabalhos de pesquisa publicados no Google Acadêmico, entre os anos 2015 a 2019, que tangenciavam o tema dessa dissertação. Foi possível, assim, conhecer importantes contribuições de pesquisadores das mais diversas áreas que estudaram a importância dos conhecimentos tradicionais, relacionados aos conhecimentos técnicos para o fortalecimento da agricultura familiar. A maioria, no entanto, não dizia respeito ao recorte estudado nessa dissertação de mestrado.

Em número bastante reduzido encontraram-se pesquisas relacionadas à educação de jovens e seus saberes pertencentes à agricultura familiar e, também, trabalhos relacionados ao papel da mulher na Agroecologia, que fugiam ao nosso tema. Por isso, alargou-se a busca para trabalhos produzidos até 2023.

Além disso, 160 dos 170 trabalhos científicos encontrados estavam direcionados à análise da implementação de políticas públicas, a partir de programas de assistência técnica e de extensão rural, voltados à Agroecologia e visando à sustentabilidade de produtores nas mais diversas localidades do país, bem como, pesquisas relacionadas a projetos de extensão de universidade públicas que focalizavam a assessoria técnica e/ou de implementação do cultivo de plantas e alimentos geradores de maior renda para as famílias produtoras agrícolas.

Ao final, obteve-se um total de 04 trabalhos que poderiam contribuir efetivamente para essa dissertação no Google Acadêmico, os quais estão elencados no Quadro 01, e que foram resenhados. Reforça-se, ainda, a exígua produção acadêmica sobre a temática específica dessa dissertação.

Em resumo, após essa minuciosa apreciação dos trabalhos científicos foram selecionados - uma pesquisa relacionada à avaliação de implementação de assistência técnica, fazendo referência à importância dos conhecimentos prévios dos agricultores, uma pesquisa que analisou os saberes tradicionais unidos à Agroecologia em uma comunidade rural e duas outras, diretamente voltadas à educação de jovens, as quais que analisaram o currículo escolar e o conhecimento da forma como a escola valorizava os saberes da comunidade na qual os estudantes eram ainda integrantes ou egressos.

As metodologias, as referências bibliográficas e os resultados das pesquisas dos trabalhos revisados contribuíram significativamente para o aperfeiçoamento dessa dissertação, norteando e esclarecendo o melhor caminho a ser percorrido para atingir os objetivos deste estudo.

Quadro 01: Trabalhos revisados no Google Acadêmico

Título do trabalho	Autor	Tipo	Site de hospedagem	Ano
Agricultura Familiar e sustentabilidade ambiental na comunidade rural de Novo Remanso (Amazonas, Brasil)	Almeida, Hanna Paula Negreiros de.	Dissertação	https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9438	2023
A importância de acionar os conhecimentos prévios dos agricultores familiares: uma análise para o manejo de pastagem.	Ferreira, Rafael Peniche, Ferreira, Laura Angélica Darnet, De Carvalho Soraya Abreu.	Artigo	https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/conhecimentos-agricultores-familiares.html	2019
O papel dos conhecimentos tradicionais no cotidiano da escola e na comunidade do rio Maúba.	Pinheiro, Edésio da Silva.	Artigo	https://bdm.ufpa.br/ispui/handle/prefix/150	2019
Formação técnica em agroindústria: percepções dos egressos que atuam na agroindústria familiar de Venda Nova do Imigrante.	Palmeira Jonadable, Alves.	Dissertação	https://rima.ufrj.br/ispui/handle/20.500.14407/12869?locale=pt_BR	2016

Fonte: A autora.

Almeida (2023) entende que o surgimento de novos arquétipos em relação à agricultura e questões ambientais necessita ser balizada por uma agricultura sustentável, que se insira no novo modelo global de cuidado com o meio ambiente, demonstrando que a Agroecologia pode vir a ser um caminho viável e alternativo que venha a fornecer um suporte metodológico adequado para compreender a natureza em sua profundidade. Por isso, analisou a agricultura familiar e a (re) produção dos agrossistemas da comunidade de Novo Remanso, analisando questões relacionadas com o desenvolvimento agrícola da comunidade e seu entrelaçamento com as atividades agrícolas utilizadas para a geração de renda dos agricultores da região e sua inter-relação com questões mercadológicas. Buscou, ainda, compreender e resgatar os saberes e conhecimentos que esses trabalhadores rurais lançavam mão, a fim de preservarem os insumos produzidos. Os dados de pesquisa mostraram que a agricultura familiar tradicional desenvolvida, principalmente para subsistência dos envolvidos, apresenta valores e características tais como: cooperação, solidariedade, família, parentesco e preocupação com o bem-estar do grupo familiar, como base para a sustentabilidade social que se interliga à sustentabilidade sociocultural da comunidade, alimentada por saberes passados entre gerações e mesclando-os com os conhecimentos técnicos atualizados. O recorte estudado por Almeida (2023) indicou entraves e fraquezas para o desenvolvimento da agricultura familiar, tais como falta de apoio técnico especializado para dar suporte quando necessário, mas também muita resiliência dos agricultores e de suas famílias para dar seguimento às atividades laborais.

Ferreira *et.al* (2019) pesquisaram sobre a importância de acionar os conhecimentos prévios dos agricultores familiares: uma análise para o manejo de pastagem. A área de estudo faz parte do Nordeste do Pará, mais precisamente a comunidade Nova Jerusalém (NJ), situada no Projeto de Assentamento Luís Inácio, em Paragominas/PA. Os atores pesquisados foram 06 famílias assentadas que estavam recebendo assessoria técnica durante os anos 2017 e 2018 relativamente ao manejo de pastagem. Esse estudo teve como principal objetivo investigar como os conhecimentos prévios relacionados ao manejo de pastagem possibilitam uma melhor atuação do técnico em relação à nova prática, manejo rotativo de pastejo. A relevância deste estudo está em considerar os conhecimentos prévios dos agricultores familiares como ponto de partida para a atuação do técnico, salientando,

em diversos momentos da dissertação, que nenhum conhecimento é superior ao outro, apenas diferente. Segundo os pesquisadores, os conhecimentos preexistentes são explicações funcionais para os objetos e fenômenos pouco elaborados no contexto da agricultura familiar, que precisam ser identificados e levados em consideração pelos profissionais em assistência técnica rural. Como resultado do levantamento, a partir de entrevistas e observação *in loco*, os autores concluíram que o conhecimento prévio consolidado influi sobre o processo de aprendizagem, afetando o reconhecimento de informações, a velocidade na aprendizagem, a capacidade de absorver novas informações, além de influir no planejamento do técnico perante o processo de ensino. Os resultados apontam a importância do profissional/estudante do ensino técnico conhecer os processos psicopedagógicos da aprendizagem, assim como conhecer as principais motivações e os interesses desses atores sociais. A partir desta pesquisa, foi possível analisar que o conhecimento formal considerado como superior e único para a implementação de projetos técnicos que venham a contribuir para melhor qualificação dos agricultores na produção agropecuária não obteve o êxito almejado. Os autores destacam em vários momentos do seu trabalho que o agricultor tem uma vivência importante a ser socializada e que seus saberes adquiridos a partir de várias gerações devem ser respeitados e incorporados nas “novas práticas Agropecuárias”. Demonstram, também, que os jovens técnicos em suas formações acadêmicas não foram preparados para valorizar as experiências dos atores sociais com os quais iriam trabalhar, propiciando-nos uma importante reflexão sobre o papel do ensino e quais devem ser seus objetivos para contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, que respeite as diferenças e valorize os conhecimentos tradicionais da comunidade.

Já Pinheiro (2019), analisa o papel dos saberes tradicionais da comunidade ribeirinha em Abaetetuba no Rio Maúba (Pará), investigando como os professores trabalham esses saberes no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Na pesquisa, foram entrevistados 03 trabalhadores da comunidade, 02 professores e 03 estudantes. O autor identificou que os saberes que mais se destacam são os saberes da pesca artesanal das localidades de Bloqueio, Espinhel, Viveiro, Puça, Camboa, Gapuia, Caniço, Tapagem e Cacuri e do manejo do açai e o

trabalho braçal. Sobre a avaliação dos trabalhadores/pais em relação à escola e os conhecimentos da comunidade, observaram que tais saberes comportam adaptações significativas nos conteúdos aprendidos nas aulas que seus filhos têm na escola, porém ainda precisam de um empenho maior dos professores para a preservação da natureza e valorização dos traços da cultura da comunidade. Considera, também, que a escola deveria avaliar o tipo de conhecimento que está sendo repassado aos filhos, respeitando os conhecimentos locais, valorizando-os em seus currículos de forma que estes conhecimentos possibilitem a reflexão sobre a realidade. De acordo com as entrevistas realizadas com os professores sobre os saberes tradicionais, o pesquisador concluiu que estes reconhecem sua importância, porém ainda enfrentam muitas dificuldades em realizar os diálogos de interlocução entre os saberes tradicionais e os saberes científicos. As dificuldades são inúmeras, tais como: a valorização dos conhecimentos acadêmicos contidos nos livros didáticos e o uso da internet e de apostilas que ignoram os conhecimentos tradicionais dos estudantes. Contudo, reconhecem tais autores, a importância existente do diálogo entre família e escola para desenvolver uma produção do conhecimento, para os estudantes, no contexto da sala de aula.

Finalizando, Palmeira (2016) realizou sua pesquisa no município de Venda Nova do Imigrante (ES), com os egressos do Curso Técnico em Agroindústria do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) que atuam na agroindústria familiar, com objetivo de analisar o projeto pedagógico do referido curso. A percepção dos egressos recaiu sobre a importância da construção de uma escola democrática, a fim de que se possa superar a visão puramente acadêmica e que o diálogo entre o conhecimento acadêmico e o saber tradicional poderá ressignificar o papel da formação em agroindústria, ampliando a participação dos sujeitos e possibilitando, assim, a construção de um projeto efetivamente coletivo.

Finalmente, os trabalhos consultados e resenhados nessa seção auxiliaram na organização da pesquisa no sentido de compreender a realidade da agricultura familiar e a valorização do conhecimento tradicional, em comparação ao conhecimento técnico e científico, em outros locais do Brasil, nos quais a temática vem sendo estudada quando se comparam saberes da prática das famílias com saberes teóricos que os filhos trazem de suas formações técnicas e acadêmicas.

Na próxima seção será apresentado o referencial teórico desse estudo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. O CONHECIMENTO – EMANCIPAÇÃO X O CONHECIMENTO-REGULAÇÃO

Este trabalho de pesquisa foi fundamentado na teoria do conhecimento – emancipação de Boaventura de Souza Santos. A tese apresentada em seu livro *A crítica da razão indolente; contra o desperdício da experiência* defende a importância de se buscar um tipo de conhecimento diferente daquele determinado pela ciência moderna.

A nova racionalidade científica, sendo um modelo global, nega as várias formas de conhecimento que não se pautam pelos princípios epistemológicos e pelas regras metodológicas da atualidade. Bloqueada pela impotência autoinfligida e pela displicência, a experiência da razão indolente é uma experiência limitada do mundo que ela mesma procura fundar (SANTOS, 2000, p. 42).

O autor fala da necessidade de se questionar sobre as relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, utilizamos para dar sentido as nossas práticas, mas que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso. É importante questionar, também, o papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático de nossas vidas, isto é, de se pensar de que maneira a ciência tem contribuído para a nossa felicidade.

No século XIX o paradigma dominante da ciência moderna tornou-se totalitário. Tal modelo de racionalidade constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI realçando o domínio das ciências naturais em tal contexto, estendendo-se aos séculos seguintes às ciências sociais e contrapondo-se, ostensivamente, a outras formas de conhecimentos considerados não científicos, tais como o senso comum e as chamadas humanidades - que seriam estudos históricos, jurídicos, filosóficos, teológicos, literários etc. Santos (2000) defende o conhecimento-emancipação como um conhecimento compreensivo, que nos una ao que é estudado e que dê sentido à realidade, transformando as nossas vidas.

O paradigma da modernidade comporta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação. O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre o estado de ignorância que é comumente designado por colonialismo e um estado de saber que se designa como sendo por solidariedade.

O conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância que é designado pelo estado de caos e um estado de saber que é chamado de ordem. “Se o primeiro modelo de conhecimento progride do colonialismo para a solidariedade, o segundo progride do caos para a ordem” (Santos, 2000, p.78)

Essa teoria destaca que o conhecimento-emancipação deve tornar-se um conhecimento de senso comum emancipatório, impondo-se a um senso comum conservador inacessível, sendo assim revalorizado a partir do diálogo com a ciência moderna. “O senso comum é interdisciplinar, não metódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder do cotidiano da vida” (Santos, 2000, p. 107).

Esta pesquisa buscou, então, valorizar os conhecimentos e vivências dos estudantes com seus familiares e aqueles conhecimentos adquiridos na escola. Durante as aulas de Sociologia e demais disciplinas que compõem o currículo escolar, assim como em outras atividades escolares, os estudantes trocaram conhecimentos trazidos da sua vida em convívio familiar. A Escola, por sua vez, ensinou sobre as novas tecnologias e propiciou a busca de conhecimentos que visaram o despertar da reflexão e o desenvolvimento de novas habilidades nos estudantes.

Percebeu-se, assim, uma rica possibilidade de pesquisar e de registrar essa troca de experiências e saberes partindo deste trabalho, que pode vir a servir de subsídio para qualificar os professores, reformular o currículo escolar e atender, ainda, outras demandas que visem à transformação da realidade escolar, valorizando o conhecimento emancipatório e qualificando professores.

De acordo a nossa Lei de Diretrizes e Bases da educação, LDB (1996), a educação pode ocorrer em diversos espaços, como diz em seu artigo primeiro:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Brasil, 1996, p.01)

Gohn (2010) defende que a educação não formal articula escola e comunidade, ocorrendo em territórios que já compõem a trajetória de vida dos grupos e indivíduos, propiciando o contato com diversos fenômenos que ocorrem em locais informais, mas nem por isso deixa de ter intencionalidade. “Ela não é um

legado, mas é adquirida. A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo” (2010, p. 19).

Este trabalho visa evidenciar as diversas experiências vividas pelos estudantes, tanto no grupo familiar como na escola, a fim de compreender como esses conhecimentos se traduzem na sua prática Agropecuária. Para Maturana (2009), a escola deve convidar o educando à reflexão próxima ao seu cotidiano, isto é, ao seu viver e, em sua bagagem, agregar as experiências da infância e da adolescência no convívio de seus familiares. Para tal autor:

A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar (Maturana, 2009, p. 29).

Por sua vez, Michel Serres (2012) enfatiza em seu livro *A Polegarzinha* que os jovens estudantes da atualidade são capazes de obter informações sobre o tema que seu professor propõe em tempo real, simplesmente clicando em seus celulares ou notebooks. Assim sendo, os professores não podem mais imaginar-se como os “donos do conhecimento” com suas metodologias tradicionais, considerando-se os protagonistas do ensinar.

Na opinião do autor tem-se que reinventar uma forma de conviver e despertar interesses diversos nos nossos estudantes porque o protagonista do conhecimento é ele, o nosso jovem estudante. Tal visão vai ao encontro das ideias freireanas, especialmente aquelas presentes na obra *Pedagogia da Autonomia*, na qual Freire (1997) afirma que a experiência social dos estudantes, enquanto indivíduos, deve importar na prática docente, exigindo do professor uma revisão constante do seu fazer pedagógico. Segundo tal autor: “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos estudantes e a experiência social que eles têm como indivíduo?” (Freire, 1997, p.34)

Nessa linha de pensamento se crê que o aporte teórico que a Sociologia nos dá pode vir a ser uma via interessante, no sentido de ligar a experiência social dos estudantes no âmbito familiar – os chamados conhecimentos *tradicionais* com a experiência estudantil desses, de onde provêm os conhecimentos *acadêmicos*, e assim, uni-los para ressignificar o ensino/aprendizagem proposto no meio escolar e valorizando ambos os tipos de conhecimentos para, assim, potencializá-los.

3.2. OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS X OS CONHECIMENTOS ACADÊMICOS - A SOCIOLOGIA PROMOVENDO O DIÁLOGO

Oliveira *et.al* (2023) explicam que a Sociologia surge como ciência ao longo do século XIX na Europa. Segundo tais autores, cabe à Sociologia investigar, cientificamente, os fatos sociais definidos anteriormente. Portanto, seu objeto é a vida social ou a vida em sociedade, ou os fatos sociais. Tal área do conhecimento tem como principal característica estar em permanente transformação, diferentemente do que ocorre com um organismo vivo, que nasce, cresce, se reproduz, envelhece e perece, seguindo um padrão fixo. Já as mudanças sociais não seguem tal padrão.

Para a Sociologia, então, segundo tais autores, o fator social é um conjunto de formas de agir e de pensar comuns aos indivíduos que coexistem em uma mesma sociedade. Há, então, um conjunto de regras ou princípios que orientam as percepções, as ações, os valores, as formas de convivência e de poder num determinado grupo social humano e que se modificam, segundo as especificidades deste grupo. Desse modo, a Sociologia irá estudar o homem em sociedade nos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais e vai se associar a outras ciências sociais, tais como a história, a filosofia, a antropologia e a psicologia para melhor dar conta de explicar os fenômenos sociais que irá analisar.

Pensando no contexto desta pesquisa, especialmente focalizando os saberes acadêmicos ou científicos, entende-se que este tipo de saber, segundo Oliveira *et.al* (2023), trabalha com causalidades, variáveis, hipóteses, observações controladas e, também, com a coleta de informações que podem ser verificadas. Sendo assim, os estudantes precisam compreender que a Sociologia é uma ciência, mesmo que o professor não pretenda que eles produzam conhecimento científico na área em questão, com o rigor que lhe é característico.

Desse modo, o conhecimento científico se desenvolve em três áreas: humanas, exatas e naturais. Algumas de suas formas exibem uma duração bem mais longa do que outras, tendendo a ser cumulativo, questionando e rejeitando descobertas anteriores em função de novos achados.

Nos primórdios da Sociologia como ciência apenas esse tipo de conhecimento - o conhecimento científico - era levado em consideração, entretanto,

tal panorama foi se modificando e os sociólogos, segundo Oliveira *et. al* (2023) começaram a compreender que não só os conhecimentos acadêmicos eram legítimos, mas também outras formas de se ver o mundo possuíam legitimidade e necessitavam ser levados em consideração.

A autora ressalta que as formas do entendimento acerca do mundo e como compreendê-lo possuem distintas legitimidades – há aquelas que se baseiam na confiança de gerações passadas, as quais se devem um grande respeito, ou ainda, aquelas que se baseiam em lideranças espirituais e religiosas e que, por princípios esotéricos, possuem um acesso privilegiado ao saber e às esferas divinas e são as que tendem se modificar muito lentamente. Estes e outros modos de explicação, definidos pela sociedade como tradicionais, são a base de formas cada vez mais preciosas de conhecimento e explicação, as quais chamamos, atualmente, de conhecimento científico.

Oliveira *et. al* (2023) enfatizam que a credibilidade do que conhecemos possui fortes raízes nas experiências pessoais e coletivas ou nas ações e conhecimento de indivíduos a quem se respeita, tais como os pais, os professores, os amigos ou os guias espirituais e religiosos. Com base em sinais que se repetem em novas vivências e experiências cotidianas pode-se, então, prever se vai chover, se vai adoecer, se haverá hostilização ou bem recebimento nos lugares que se irá transitar. Isso prova que os seres humanos acabam por adquirir mecanismos para prevenção tanto de fenômenos da natureza, como também de ações de seus semelhantes, baseando-se nos conhecimentos tradicionais conhecidos e passados entre gerações.

A Sociologia enquanto ciência humana tem como papel trazer uma criticidade ao sujeito social, a partir da contextualização da realidade que vivencia. Nesse sentido, vale destacar ser o CaVG - IFsul um campus da rede federal de educação que abarca desde o ensino técnico na forma integrado ao ensino médio até a pós-graduação, entrelaçando e aproximando os saberes do campo/tradicionais e os saberes acadêmicos em uma prática pedagógica, visando contribuir para um profissional sensível a diferentes realidades e que tenha a capacidade de realizar a interlocução entre os saberes tradicionais, trazidos da experiência cotidiana dos estudantes, ressignificando-os e incorporando-os aos conhecimentos acadêmicos, aprendidos durante a formação técnica.

A ementa da disciplina de Sociologia do terceiro ano do curso de Agropecuária no CaVG trata de reflexões e estudos sobre questões voltadas ao mundo do trabalho, com ênfase em suas transformações e no impacto das novas tecnologias nesse campo. Propõe, ainda, debates sobre os meios de comunicação de massa, além de estudos, análises e investigações acerca de formas alternativas de organização, entre elas, o associativismo e o cooperativismo. A referida disciplina busca, ainda, estudar e problematizar temas contemporâneos, tais como a globalização, o meio ambiente e a religião.

Neste sentido, percebe-se que a partir da aplicação de uma metodologia ativa, os estudantes poderão relacionar conceitos, refletir sobre questões do mundo do trabalho, compreender as influências das novas tecnologias no processo de produção agrícola, contextualizar a Agricultura Familiar no mundo globalizado, além de identificar os movimentos sociais do campo e suas principais reivindicações. Além disso, pode ser possível debater concepções de vários autores sobre a agricultura familiar no Brasil e analisar, criticamente, o papel dela como modelo de resistência ao modelo capitalista de produção, compreendendo, assim, a importância de se valorizar os saberes tradicionais na construção do conhecimento, dialogando com os conhecimentos acadêmicos adquiridos na instituição.

Entende-se, pois, que no contexto de uma aprendizagem emancipadora, o estudante é aquele que propõe, que pesquisa e analisa criticamente o assunto abordado durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Na próxima seção abordam-se tanto a questão da Aprendizagem significativa, segundo Ausubel *et al* (1980), bem como a questão do uso das metodologias ativas segundo Bacich e Moran (2018) e Moreira (2010), como sendo um caminho viável para dar significado e autonomia à aprendizagem dos estudantes e ressignificar os conhecimentos tradicionais, unindo-os aos conhecimentos acadêmicos.

3.3. A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SEGUNDO AUSUBEL (1980)

A teoria de David Ausubel foi proposta em 1963 tendo como ideia central a premissa de que se fosse possível reduzir todo o campo da psicologia tradicional em um único princípio que influenciasse, diretamente, na aprendizagem dos estudantes este seria a do professor se basear naquilo que o estudante já soubesse previamente. No momento em que o professor determinasse tais saberes bastaria, então, ensinar os estudantes de acordo com tal premissa.

Ausubel et al (1980) afirmam que a estrutura cognitiva vem a ser o conteúdo total e organizado de ideias e concepções que o estudante possui acerca dos assuntos sobre os quais aprendeu. Há, então, sob tal perspectiva, uma ênfase na forma como se dá a aquisição, o armazenamento e a organização das ideias no cérebro do estudante.

Para esses autores, então, a estrutura cognitiva humana é bem-organizada e, sobretudo, hierarquizada, de modo que vários conceitos e ideias vão se encadeando de acordo com a relação que se estabelece entre elas. Desse modo, o ensino segundo Ausubel et al (1980) precisa se basear naquilo que o aprendiz já domina, que já conhece, cabendo ao professor identificar tais conceitos preexistentes básicos, a fim de elencar o que vai ser ensinado a recursos e princípio de que facilitem a aprendizagem significativa do estudante.

Para tais autores a aprendizagem significativa é não arbitrária e não literal, ou seja, não é arbitrária porque há lógica relacional e explícita entre o novo conceito e o que já existe no cognitivo do estudante (subsunçor). É não literal porque uma vez que esse novo conceito ou ideia passa a ser aprendido pelo estudante de tal forma ele conseguirá explicitar tal conceito ou ideia com suas próprias palavras

É importante ressaltar que o chamado conceito subsunçor ou tão somente subsunçor é de grande relevância na teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, uma vez que ele se configura como sendo uma estrutura específica ao qual uma nova informação poderá vir a ser integrada ao cérebro do estudante, já que é altamente organizado e apresenta uma hierarquia conceitual que armazena experiências prévias do aprendiz.

3.3.1. A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA X A APRENDIZAGEM MECÂNICA

Para Ausubel *et.al* (1980) o principal objetivo do ensino formal é de que todos os conceitos possam vir a ser aprendidos significativamente redundando no fato de que esses novos conceitos e ideias serão armazenados duradouramente e de forma estável, utilizando um novo conceito de forma inovadora em situações diferentes daquelas nas quais foi inicialmente aprendido. Tal transposição conceitual entre algo conhecido e uma nova situação somente se dará caso o estudante aprenda significativamente determinado conceito. Caso contrário, teremos o extremo oposto da aprendizagem significativa, que segundo Ausubel *et al* (1980) denomina-se aprendizagem mecânica.

Na dita aprendizagem mecânica, os novos conceitos não irão se relacionar logicamente, nem de forma clara, com nenhum conceito subsunçor existente na estrutura cognitiva do estudante. Para Ausubel *et al* (1980) tais conceitos serão meramente decorados e armazenados de forma arbitrária, e isso não dá nem flexibilidade nem longevidade para tais conceitos novos, por não haver uma ancoragem anterior ao cognitivo do estudante com conceitos previamente aprendidos e significativos.

Para tais autores, os estudantes serão incapazes de utilizar o conhecimento que foi mecanicamente aprendido porque ele não aprendeu o significado, o sentido real do novo conceito, mas simplesmente decorou uma sequência de palavras, que fora do contexto mecanicamente aprendido não possui sentido algum. O estudante, assim, não será capaz de usar tal conceito em um contexto diferente daquele no qual ele foi apresentado.

É importante ressaltar que para a aprendizagem significativa ocorrer, segundo Ausubel *et al* (1980) se faz necessário que haja, primeiramente, a disposição para aprender por parte do estudante; que o material pedagógico organizado possua significado lógico (potencialmente significativo) e, principalmente, que os conceitos subsunçores estejam disponíveis na estrutura cognitiva do estudante.

Finalmente, para que o professor consiga verificar se a aprendizagem está ocorrendo de forma significativa é importante que ele venha a formular questões de forma diferente daquelas que, comumente, o estudante está acostumado.

Nesta dissertação há o interesse, especialmente, no conceito ausubeliano de subsunçor, visto que esse pode ser entendido, no contexto desse estudo, com o

que denomina-se de conhecimento tradicional que os estudantes já trazem de seu convívio diário com familiares e outros pares, quando chegam ao curso de Agropecuária no CaVG e que servirão de ancoragem para que os conhecimentos acadêmicos sejam aprendidos significativamente, partindo-se do uso de metodologias ativas em sala de aula de Sociologia.

Na próxima seção aborda-se a questão das metodologias ativas na educação, no contexto de nossa pesquisa.

3.4. AS METODOLOGIAS ATIVAS

Bacich e Moran (2018) conceituam Metodologias ativas como sendo a inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvidas a partir de métodos ativos e criativos de ensinar/aprender em que os estudantes são o centro do processo. Sendo assim, as Metodologias Ativas, segundo tais autores, podem vir a propiciar autonomia na aprendizagem dos estudantes porque elas os motivam de forma mais profunda, partindo de projetos que os estudantes se engajam em um objetivo comum, conseguido a partir de diálogo e cooperação mútuos os resultados esperados, tanto pelo docente como pelos discentes.

Tais autores afirmam que para se poder, enquanto professor, ser efetivo no processo de ensinar/aprender se faz necessário que se conheça os estudantes, perguntando sobre seus interesses e assim, mapeando seus perfis. Para além, ainda, explicam que é preciso acolher os discentes, estabelecendo pontes que levem até seu universo, a fim de que se possa enxergar o mundo e aquilo que eles valorizam sob o prisma de quem aprende. Tal posicionamento do professor auxilia na ampliação da percepção de outros pontos de vista e na aceitação de desafios criativos e empreendedores, segundo os autores citados.

Tal visão de ensino/aprendizagem vai ao encontro do que nos diz Freire (1996) quando tal autor afirma que se aprende desde que se nasce e com situações concretas, que pouco a pouco ampliam e generalizam (processo indutivo) e que se aprende, também, a partir de ideias ou teorias para testá-las depois no concreto (processo dedutivo), “[...] não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 1996, p. 28).

Bacich e Moran (2018) afirmam que tanto a escola como mesmo a universidade não possui mais o *status quo* de antigamente, ou seja, a de detentoras do conhecimento humano, em virtude da facilidade de acesso à informação e a interação que a internet propiciou, com as redes sociais e a infinidade de aplicativos existentes para o que se possa vir a imaginar.

Não é mais necessário estar, então, nos bancos escolares ou universitários para partilhar interesses, práticas, conhecimentos e valores, agregando ainda, a não limitação espacial, temporal e institucional que hoje se tem acesso, sendo inclusive possível trocar ideias e desenvolver pesquisas colaborativas com especialistas de todas as partes do mundo, sem sair de casa. Infelizmente, apesar de todo o contexto referido anteriormente Moreira (2010) afirma que a grande maioria dos professores, na realidade, desenvolve suas aulas a partir do ‘narrar’.

Refere, assim, Finkel (2008) e o conceito de aula narrada para expor o fato de que o modelo natural que todos têm em mente, quando se pensa em um professor ministrando aulas, seja o de alguém narrando de forma clara e cuidadosa aos estudantes determinado conteúdo que até então eles desconhecem. Moreira (2010) afirma que há, parece, um consenso de que o conhecimento é transmitido tão somente pelo ato narrativo.

Tal forma de transmissão do conhecimento, segundo Moreira (2010) parece ter se naturalizado por parte de estudantes, professores, pais, diretores e até mesmo por quem não possui filhos na escola como sendo o modo inquestionável de “dar aula”, mas que deveria ser sim questionado, porque, segundo tal autor ao referir Finkel (2008):

Esse modelo está voltado para a aprendizagem de informações específicas a curto prazo. Pouco resta dessa aprendizagem após algum tempo. Ao contrário, a educação deveria buscar aprendizagens relevantes, de longa duração, que alterassem para sempre nossa apreciação do mundo, aprofundando-a, ampliando-a, agudizando-a (op.cit., p.37). A esses objetivos poderíamos acrescentar a crítica, ou seja, apreciação crítica do mundo para estimular a compreensão, ainda que ocupe o primeiro lugar na lista daquilo que fazem os professores. Para ele, a boa docência é aquela que cria circunstâncias que conduzem à aprendizagem relevante, duradoura. Na educação, a primazia deve ser da aprendizagem, não do ensino. (Moreira, 2010, p.02)

Moreira refere, ainda, Finkel (2008) quando tal autor propõe que o professor *dê aula de boca fechada* e deixe que o estudante fale, uma vez que:

Se os estudantes estudam e memorizam rigorosamente a narrativa do professor, acertam as respostas esperadas nos exames e são aprovados nas avaliações, por que esquecem tão rapidamente os conhecimentos adquiridos no ano passado, ou na escola de um modo geral? Por que, depois de serem aprovados em exames altamente seletivos de ingresso à universidade chegam às disciplinas introdutórias de Física e Cálculo, por exemplo, como se nunca tivessem estudado os conhecimentos prévios necessários? Como se nada soubessem. A resposta é simples: a aprendizagem foi basicamente mecânica. (Moreira, 2010, p.03)

A aprendizagem mecânica, anteriormente referida nesse capítulo, retroalimenta-se da aula narrada para seguir com *status quo* de se “estudar para a prova”, pura e simplesmente. Ela opõe-se à aprendizagem significativa porque se calca em pressupostos behavioristas de estímulo-resposta que não cabem mais aos tempos nos quais se vive. Para Moreira (2010) a dualidade do ‘sabe’ ou ‘não sabe’ já não dá conta da complexidade com a qual se lida na sociedade atual. Para que tal situação educacional se modifique, então, Moreira (2010) propõe que o ensino seja centrado nos estudantes.

Segundo tal modelo, o ensino é centrado no estudante e o professor é o mediador, em que o estudante fala bastante e o professor fala pouco. Quando se está propondo que os estudantes falem se está corroborando com a ideia de que se faz necessário que os professores lancem mão de estratégias em que os estudantes, segundo Moreira (2010) discutam e negociem significados no grupo, possam ter a oportunidade de apresentar oralmente ao restante dos colegas e ao professor o produto das atividades realizadas de modo colaborativo, além de fazer e de receber críticas construtivas.

Este é o conceito, portanto, segundo Moreira (2010) de estudante ativo

ela ou ele tem que aprender a interpretar, a negociar significados; tem que aprender a ser crítica(o) e aceitar a crítica. Receber acriticamente a narrativa do “bom professor” não leva a uma aprendizagem significativa crítica, a uma aprendizagem relevante, de longa duração; não leva ao aprender a aprender. Estas ideias não são novas. Foram já propostas por Carl Rogers, em 1969, na sua conhecida obra *Freedom to learn* (Liberdade para aprender), coincidentemente no mesmo ano em que Postman e Weingartner publicaram *Teaching as a subversive activity* (Ensino como atividade subversiva). Mas, na escola, os professores continuam narrando, dizendo aos estudantes o que devem saber e reproduzir nas provas, sejam elas para passar de ano, para aprovar em exames nacionais ou para ingressar na Universidade. E todos, estudantes, professores, pais, acham que isso é normal, que a escola é isso, sem se perguntarem o quanto nela se aprende de maneira significativa e crítica, o quanto se aprende para a cidadania, para a vida. (Moreira, 2010, p.05)

Tal perspectiva vem ao encontro do que o autor chama de abandono da narrativa, uma vez que implica a busca por outras formas de ensinar em que o professor deixe de ser protagonista e assuma um papel de apoiador do processo. A centralização do ensino no estudante não quer dizer que o professor deixou de ser importante no processo de forma que seja o estudante o responsável por sua aprendizagem, o senhor daquilo que aprende.

Neste sentido, faz-se importante propor um entrelaçamento teórico entre a questão do uso da narrativa em sala de aula, resultante em uma aprendizagem mecânica a educação bancária freireana. Ambas as perspectivas consideram o estudante como sendo um fiel depositário de um conhecimento que não possui, passivo e dependente do professor, aquele que detém o conhecimento acadêmico.

Tal perspectiva vai de encontro ao que se deseja nessa pesquisa, sendo o que Moreira (2010) denomina de intencionalidade do sujeito para aprender, que não é conceito atual, uma vez que:

O ser humano aprende de maneira significativa se tiver conhecimentos prévios adequados para isso e se quiser aprender. Como diz Maturana (2001), o professor, os materiais educativos, os novos conhecimentos, são perturbações externas de um sistema interno, um sistema autopoético (que se autorregula) que pode fazer mudanças estruturais em função dessas perturbações, mas não organizacionais. Quer dizer, o ser humano faz modificações na sua estrutura, mas não na sua organização. E é ele ou ela quem decide quais as modificações a serem feitas. Ausubel (2000) dizia que o estudante deve apresentar uma predisposição para aprender. Já os primeiros behavioristas diziam que o sujeito deveria apresentar um set, ou uma prontidão, para determinado comportamento. Ou seja, há muito que sabemos que é o estudante que decide se quer aprender significativamente ou não. Por que então insistir em um ensino centrado no professor, distante do estudante, e nele depositar, ou despejar, conhecimentos? É uma ilusão pensar que isso funciona. (Moreira, 2010, p.05)

Moreira (2010) reforça a exposição de tais ideias explicando que se faz necessário dar outras possibilidades de abordagem dos conteúdos aos estudantes, partindo de situações que façam sentido a eles, que sejam relevantes para a sua formação integral, em virtude de que ao final de tudo, são eles próprios que decidirão aprender ou não determinado conhecimento de forma significativa.

Seguindo, então, as premissas de Moreira (2010) uma das formas de abordagem do conteúdo com os estudantes pode ser a utilização dos três momentos pedagógicos de Paulo Freire. Tal abordagem necessita, por parte do professor, que

este seja problematizador e promova um espaço democrático para que os estudantes possam se manifestar adequadamente. Na próxima seção será abordado tal referencial teórico, que servirá, também, como parte do suporte teórico para o Produto Educacional no capítulo destinado à metodologia.

3.5. OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS DE DELIZOICOV BASEADOS EM PAULO FREIRE

Urel (2022) propõe, em seu artigo, analisar o método de alfabetização criado por Paulo Freire na década de 60 e a sua intersecção com a metodologia de ensino criada por Demétrio Delizoicov Neto chamada de *Três Momentos Pedagógicos*.

O autor refere que Paulo Freire foi um dos maiores pesquisadores da educação existente, além de ter sido o mais homenageado da história do nosso país, tendo sido agraciado com mais de 35 títulos de doutor *Honoris Causa* seja na Europa, seja nas Américas e é o patrono da Educação Brasileira. Foi autor de diversos livros, entre eles *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, que trazem, em seu conteúdo, a preocupação com a educação dialógica, problematizadora e que permite aos estudantes, oprimidos por questões de classe, terem voz e posicionamento diante do opressor. Segundo o autor, Freire atuou muitos anos diretamente nas ações de base da Igreja Católica e foi onde buscou implementar um método de alfabetização de adultos, que era dividido em três partes: investigação, tematização e problematização o qual foi aplicado para 300 adultos trabalhadores analfabetos, na cidade de Angicos (RN).

A partir dos chamados “Círculos de Cultura” e das palavras geradoras, mais usadas na comunidade e representativas das ações coletivas dos trabalhadores, em 45 dias Paulo Freire e seu grupo conseguiram alfabetizar todos os envolvidos. Tal projeto exitoso foi interrompido pelo Golpe Militar de 1964.

Posteriormente, Demetrio Delizoicov Neto, educador brasileiro, graduado em Física e doutor em Educação e com larga experiência na área de Educação criou e sistematizou a metodologia denominada de os Três Momentos Pedagógicos,

baseado em Paulo Freire e sua experiência de alfabetização na cidade de Angicos, RN.

Os Três Momentos Pedagógicos, ou simplesmente *Metodologia do 3MP* aprimorados por Delizoicov, no início da década de 80 configura-se com tendo as seguintes etapas: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Tal metodologia é uma transposição da concepção educacional freireana para o ambiente da educação formal sendo, pois, um recorte acerca de tudo o que Freire havia teorizado e aplicado no campo da educação.

De modo resumido, podemos sintetizar a METODOLOGIA DO 3MP de Delizoicov, segundo Urel (2022), da seguinte forma: no **Primeiro Momento Pedagógico** são apresentadas situações e/ou questões para discutir com os estudantes, sendo mais do que uma simples motivação com intuito de introduzir um determinado tema com eles, isso porque a **problematização inicial** busca ligar o conteúdo que se quer abordar às situações reais de vida cotidiana dos mesmos.

Sendo assim, o professor busca auxiliá-los a interpretar de modo mais claro e completo uma dada situação, que eles ainda não podem fazer por não terem conhecimentos acadêmicos suficientes.

Segundo Urel (2022):

A problematização poderá ocorrer pelo menos em dois sentidos. Por um lado, o estudante já poderá ter noções sobre as questões colocadas, fruto da sua aprendizagem anterior na escola ou fora dela. As noções poderão ou não estar de acordo com as teorias e as explicações da Física, representando o que se tem chamado de “concepções alternativas” ou “conceitos espontâneos” dos estudantes. A discussão problematizada pode permitir que essas concepções emerjam. Por outro lado, a problematização poderá permitir que o estudante sinta necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém; ou seja, a situação ou questão se configura para ele como um problema para ser resolvido. Daí, a importância de se problematizarem questões e situações. (Urel, 2022, p.53)

Delizoicov & Angotti (1991) explicam que esse primeiro momento tem como principal característica a compreensão e a apreensão da posição dos estudantes acerca do tópico solicitado pelo professor a ser problematizado, sendo então desejável que o professor mantenha uma postura questionadora, lançando dúvidas sobre o assunto que deseja ter respostas dos estudantes e fornecendo explicações quando necessário.

Delizoicov *et.al* (2007) afirmam, sobre a **problematização**, ainda, que seu ponto culminante é fazer com que os estudantes sintam a necessidade de adquirirem outros conhecimentos sobre o assunto, que ainda naquele momento não possuem. Tem-se, segundo Urel (2022), o **Segundo Momento Pedagógico** desse processodenominado **de organização do conhecimento**. Em tal etapa é adequado, segundo o autor, que se aprofunde o conhecimento teórico que irá embasar o problema inicial levantado.

Para Urel (2022):

Os conhecimentos de Física necessários para a compreensão do tema central e da problematização inicial serão sistematicamente estudados neste momento sob orientação do professor. Definições, conceitos, relações, leis, apresentadas no texto introdutório, serão agora aprofundados. O núcleo do conteúdo específico de cada tópico será preparado e desenvolvido, durante o número de aulas necessárias, em função dos objetivos definidos e do livro didático ou outro recurso pelo qual o professor tenha optado para o seu curso. (Urel, 2022, p.55)

Como se pode verificar este segundo momento tem como característica principal a apropriação formal dos conhecimentos acadêmicos que são foco de ensino e de aprendizagem.

Delizoicov & Angotti (1991) ressaltam, ainda, que no segundo momento devem ser sugeridas atividades e lembrados pontos relevantes o assunto a ser ensinado/aprendido, sob olhar atento e companheiro do professor, que precisa ter o cuidado de não supervalorizar em demasia a abordagem dos problemas em si, mas sim focar no entendimento acerca da teoria que embasa o conteúdo que está sendo apresentado. Se o primeiro momento serve para que o professor chame a atenção dos estudantes em relação ao tema abordado, no segundo momento devemos dar o suporte teórico de tal assunto abordado para os nossos estudantes.

Em seguida, temos o **Terceiro Momento Pedagógico** que buscará a **aplicação do conhecimento**, segundo Urel (2022). Nesta terceira etapa há a ideia da expansão da temática abordada agora sendo aplicada em outras situações vivenciadas pelos estudantes.

Para Delizoicov et al (2007) é no terceiro momento em que o professor irá abordar, de forma sistemática, o conhecimento que vem sendo paulatinamente incorporado pelos estudantes, durante o processo de estudo e explicitação do

professor. Esse terceiro momento pedagógico tem como objetivo fundamental fazer como que os estudantes analisem e interpretem as situações iniciais que motivaram o estudo do conteúdo ou que levantaram a problemática, ou mesmo outras facetas da problemática que foram surgindo no processo, mesmo que essas não se liguem, diretamente, à motivação inicial. Entretanto, os estudantes devem poder compreendê-las a partir do mesmo conhecimento estudado e aprofundado. Nesse momento, se buscam generalizações de conceituações já abordadas e formulação do que os autores denominam de problemas abertos. A meta principal no terceiro momento pedagógico, segundo Delizoicov *et.al* (2007), vai muito além de capacitar os estudantes no emprego dos conhecimentos aprendidos, mas sim de buscar formá-los no sentido de que consigam articular, de forma constante e costumaz, a conceituação científica com a situação real de vida, indo além do encontro de soluções pura e simplesmente de um exercício matemático, vendo naquele exercício do livro-texto o que representa na vida real. Concluem Delizoicov *et.al* (2007) o seguinte:

Independentemente do emprego do aparato matemático disponível para enfrentar essa classe de problemas, a identificação e emprego da conceituação envolvida – ou seja, o suporte teórico fornecido pela ciência – é que estão em pauta neste momento. É um uso articulado da estrutura do conhecimento científico com as situações significativas, envolvidas nos temas, para melhor entendê-las, uma vez que essa é uma das metas a ser atingidas com o processo de ensino/aprendizagem das Ciências. É o potencial explicativo e conscientizador das teorias científicas que precisa ser explorado (Delizoicov et al., 2007, p. 201).

Tais autores finalizam suas explanações sobre o **Terceiro Momento Pedagógico** afirmando que, ao final de tal processo, é possível que muitos estudantes tenham a capacidade de desenvolver associações dos temas aprendidos ligando-os com problemas inéditos que venham a surgir, tanto no ambiente escolar como em suas atividades cotidianas.

No capítulo relativo à Metodologia retomamos tais momentos, pois tais momentos foram a base da organização do produto educacional da referida dissertação. Na sequência, abordam-se questões relativas à Agricultura Familiar e as especificidades das atividades desenvolvidas em tal âmbito, desde que a Lei da Agricultura Familiar foi promulgada em 2006, promovendo a intersecção entre o contexto de produção de tal setor e a importância dos saberes tradicionais aliados com os saberes acadêmicos para que tal atividade seja exitosa.

3.6. A AGRICULTURA FAMILIAR

Figura 1: Agricultura Familiar



Fonte: disponível em <http://www.topmidianews.com.br>

Para que se possa referenciar adequadamente o termo ‘Agricultura Familiar’ se faz necessário citar a lei que dá as diretrizes para a formulação da política nacional que regula o assunto no Brasil, que é a Lei 11.326, de 24 de julho de 2006, promulgada pelo então Presidente Luís Inácio da Silva.

Tal legislação trata da Agricultura Familiar e dos Empreendimentos Familiares Rurais em nosso país, bem como formula o conceito de tal termo, estabelecendo critérios de enquadramento e as características que a distinguem de outros empreendimentos no setor agrícola.

Segundo Brasil (2006), em seu artigo 3º, o termo “Agricultura Familiar”, “Agricultor Familiar” ou “Empreendedor familiar rural” é aquele que pratica atividades no meio rural e que atende, simultaneamente, aos seguintes requisitos: não detenha área maior do que quatro módulos fiscais; use mão de obra familiar em suas atividades econômicas; tenha um percentual mínimo da renda familiar que se origina das atividades econômicas de seu empreendimento ou estabelecimento e dirija o empreendimento juntamente com seus familiares.

Segundo Brasil (2006) em seu inciso 2 são considerados beneficiários de tal Lei:

§I - silvicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo, cultivem florestas nativas ou exóticas e que promovam o manejo sustentável daqueles ambientes;

II - aquiculturas que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo e explorem reservatórios hídricos com superfície total de até 2ha (dois hectares) ou ocupem até 500m³ (quinhentos metros cúbicos) de água, quando a exploração se efetivar em tanques-rede;

III - extrativistas que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput deste artigo e exerçam essa atividade artesanalmente no meio rural, excluídos os garimpeiros e faiscaidores;

IV - pescadores que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos I, II, III e IV do caput deste artigo e exerçam a atividade pesqueira artesanalmente.

V - povos indígenas que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput do art. 3º ; (Incluído pela Lei nº 12.512, de 2011)

VI - integrantes de comunidades remanescentes de quilombos rurais e demais povos e comunidades tradicionais que atendam simultaneamente aos incisos II, III e IV do caput do art. 3º . (Incluído pela Lei nº 12.512, de 2011) (Brasil, 2006, p.01)

Como se pode observar, a Lei da Agricultura Familiar possibilitou que diversos grupos, envolvidos com atividades extrativistas e artesanais pudessem vir a ser beneficiados com seu conteúdo, potencializando e incentivando tais atividades e saberes tradicionais de tais grupos.

A Lei 11.326, ainda estabeleceu, em seu inciso 3º, que o Conselho Monetário Nacional (CMN) organizasse os critérios e as condições adicionais para atendimento aos percentuais mínimos de enquadramento, em linhas de crédito de tais trabalhadores, a fim de contemplar as características específicas de cada um dos segmentos beneficiados pelo termo “Agricultura Familiar”, além de cooperativas que beneficiassem, processassem ou comercializassem matéria prima oriunda de tal atividade.

Além disso, segundo Brasil (2006), a Política Nacional de Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais buscou observar os seguintes princípios para sua efetiva implementação – descentralização; sustentabilidade ambiental, social e econômica; equidade quando da aplicação das políticas sempre respeitando gênero, geração e etnia dos envolvidos e participação efetiva dos agricultores familiares

tanto na formulação como na implementação da política nacional de Agricultura Familiar.

Finalmente, em seu artigo 5º, a Lei 11.326 de 24 de Julho de 2006 buscou promover o planejamento e a execução das ações de Estado, compatibilizando os objetivos da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais com as seguintes áreas:

- I - crédito e fundo de aval;
- II - infraestrutura e serviços;
- III - assistência técnica e extensão rural;
- IV - pesquisa;
- V - comercialização;
- VI - seguro;
- VII - habitação;
- VIII - legislação sanitária, previdenciária, comercial e tributária;
- IX - cooperativismo e associativismo;
- X - educação, capacitação e profissionalização;
- XI - negócios e serviços rurais não agrícolas;
- XII – agroindustrialização;
- XIII -modernização e desenvolvimento sustentáveis; (Incluído pela Lei nº 14.828, de 2024) (Brasil, 2006, p.01)

Pode-se dizer, então, que foi a partir de tal Lei, que foi possível de se pensar em políticas de Estado que fomentassem o trabalho de tais grupos, que formam o cerne da Agricultura Familiar no Brasil. Sobre tal questão Biardi e Alencar (2014) afirmam que em nosso país os estabelecimentos que estão amparados por tal Lei respondem por 82,2% do número de estabelecimentos rurais, por 57,9% da área de tais estabelecimentos e por 46,65% dos valores gerados no Brasil em atividades rurais ou artesanais amparadas pela referida lei referenciados pelo censo rural de 2006. Tais dados mostram a importância da Agricultura Familiar em nosso país, mas também os desequilíbrios existentes, ainda. Biardi e Alencar (2014) salientam que:

Na população formada pelas duas categorias censitárias se tem, desde o minifúndio do Bioma Caatinga, no semiárido, que depende de programas compensatórios para sobreviver, até o agricultor familiar do Bioma Cerrado, que está integrado a várias cadeias do agronegócio e tem expressiva presença na exportação. Estão presentes na população, os dois extremos

da escala de Lamarche (1993): o “selvagem” no caso do produtor excluído do semiárido, sem chances de prosperar e o *farmer* brasileiro, que na inadequada definição, eivada de subjetividade ideológica, é considerado como integrante do agronegócio. (Biardi; Alencar, 2014, p.14)

Para tais autores, a verdadeira resiliência do setor agrícola-familiar está na capacidade que precisa desenvolver, a fim de poderem se adaptar e disputar palmo a palmo um lugar de produção efetiva, apesar das transformações ocorridas no meio rural e da economia vigente na contemporaneidade.

Segundo Biardi e Alencar (2014) uma parte somente dos trabalhadores que se encaixam no conceito de Agricultura Familiar acabam possuindo condições de lidar com o meio agroeconômico de modo equitativo. Tais autores entendem que o problema no país não reside na sua sobrevivência ou não, caso sejam aplicados os valores de tal organização produtiva, mas sim a possibilidade de que cada vez mais agricultores familiares terem acesso ao conhecimento técnico especializado, ao crédito governamental, ao apoio especializado quando as atividades de Agricultura Familiar envolvam espaços geograficamente localizados em biomas, cujos recursos de clima e solo venham a reduzir os riscos da atividade produtiva.

Biardi e Alencar (2014) finalizam suas reflexões sobre o tema afirmando que:

O problema nacional é como oferecer alguma perspectiva de prosperidade para a maioria de pequenos produtores familiares que estão fora dessas condições e que, segundo os estudos com base no censo de 2006 já referidos, estão fixados no semiárido e correspondem a 47% da população rural do país. A persistência deste problema é um desafio maior e ele próprio, em si, requer reflexões e pesquisas. (Biardi; Alencar, 2014, p.14)

Dentre as centenas de pesquisas que foram realizadas sobre a temática temos a de Schneider (2010) que, especialmente, dialoga com as ideias de Biardi e Alencar (2014). Para tal autor as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas como políticas de estado, entre os atores da sociedade civil e os pesquisadores da área, a partir da década de 90, foram preponderantes para mudança de compreensão acerca da Agricultura Familiar na Brasil.

Cita como principais fatores para tal mudança de visão fatos como a trajetória das discussões em torno da Agricultura Familiar e de seu potencial como modelo social, econômico e produtivo para a sociedade brasileira; a crescente influência e ação do Estado no meio rural, que se deu partindo das políticas para a Agricultura Familiar e de ações relacionadas à reforma agrária; levantamento de questões sobre

segurança alimentar, entre outras; além, obviamente, das mudanças ocorridas de caráter político e ideológico acerca das diferenças existentes entre o universo dos produtores da agricultura brasileira; e finalmente, as temáticas relacionado à sustentabilidade ambiental, ao uso de pesticidas, entre outros. Schneider (2010) procede a uma profunda análise sobre a Agricultura Familiar no Brasil e reitera que, para tal setor ter êxito em suas atividade produtivas, se faz necessário que os agricultores familiares desenvolvam mecanismos que os afastem do modelo agrícola dominante. Para tal autor:

Nesse sentido, a dinâmica interna da família é especialmente importante na compreensão das relações que esta estabelece com o universo de instituições externas (inclusive o mercado) e na formatação das distintas estratégias levadas a cabo individual e coletivamente pelos seus membros. Por último, é mister reconhecer a existência de um conjunto de instituições sociais (regras e valores) sustentadas por relações comunitárias que estabelecem condicionantes, limites e possibilidades ao avanço da mercantilização. Não obstante, o que faz com que as unidades produtivas se transformem em um ou outro modo ou direção é o conjunto de estratégias, ações e reações que os membros que as integram forem capazes de articular e colocar em prática. Essas estratégias relacionam-se às mudanças nos processos de trabalho, investimentos de capital, ciclo produtivo, reprodução do grupo familiar, e mesmo ao universo de relações sociais prioritárias, criando alternativas que se refletem em aumento ou diminuição do grau de dependência aos mercados (Schneider, 2010, p.37).

Ele entende que as estratégias produtivas do grupo familiar se interconectam, podendo, inclusive, cada unidade de produção familiar apresentar um conjunto variado delas, baseando-se naquilo que o grupo familiar mais possui em termos de conhecimento, de *expertise*, de desenvolvimento de estratégias produtivas e de recursos intelectuais e financeiros específicos, além dos condicionantes do contexto social e econômico da propriedade rural ou da cooperativa, para poder se manter saudável economicamente e ativa socialmente.

Schneider (2010) finaliza suas considerações afirmando que, ao se pensar no sucesso da Agricultura Familiar, ser faz necessário apostar, ainda, na diversidade de práticas sustentáveis e na diversificação de saberes dos agricultores como uma forma viável de desenvolvimento plural e democrático, que não somente poderá vir a tolerar a alteridade como também a estimulará e a cultivará.

Tais palavras do autor vão ao encontro da temática deste trabalho, que visualiza o entrelaçamento dos saberes tradicionais com os conhecimentos acadêmicos como forma de valorizar e de legitimar as práticas que se dão no âmbito

das propriedades rurais, que se caracterizam com a personalidade e a característica de Agricultura Familiar.

3.6.1. AGRICULTURA FAMILIAR: A INTEGRAÇÃO DOS SABERES TRADICIONAIS AOS CONHECIMENTOS ACADÊMICOS

Germani (2020) vai buscar em Boaventura de Souza Santos subsídios teóricos para sustentar o momento de transição paradigmática que se tem vivenciado desde o final da década de 80 e que nos acompanha até hoje. Refere tal autor, para nortear alguns princípios acerca do novo paradigma emergente da ciência pós-moderna, ao qual denomina de “um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 1989, 2010, 2011).

Segundo tal autor, o paradigma dominante desde o século XVI, advindo das ciências naturais, antes considerado como sendo um saber seguro e incontestável, já não é capaz de dar conta das necessidades da contemporaneidade e, tampouco, dar base para explicar o motivo da amplificação das mazelas sociais, políticas e econômicas que se multiplicam mundo afora, contrariando a perspectiva da ciência moderna que pregava um mundo sem fome e sem miséria.

O paradigma vigente, conforme Germani (2020) converteu-se em um conjunto de erros que não conseguem solucionar problemas atuais, ou até mesmo minimizá-los. Ao contrário, outros problemas surgiram, sem que os antigos fossem solucionados, os chamados pela OMS (2003) de “perigos modernos”, tais como: a contaminação das águas, do ar, os riscos químicos e de radiações, que passaram a desafiar o poder preditivo do saber científico como forma de evolução humana pela inserção de tecnologias industriais e agrícolas.

Ao invés da promessa do conhecimento científico de trazer qualidade de vida aos seres humanos e não humanos, seu uso por grandes corporações resultou na degradação do solo e outras mudanças ecológicas significativas, tanto local como mundialmente. Explica a autora, que tais desdobramentos são, para Santos (1989) a comprovação de que o modelo de ciência no qual a modernidade calcou-se põe em xeque a sobrevivência dos seres vivos do planeta. É necessário proceder, como bem disse Santos (2010) uma transição paradigmática da ciência moderna que se

identifica com a mecânica clássica, cartesiana e positivista para uma ciência emergente da pós-modernidade que tende a aproximar as ciências naturais das ciências sociais.

Sendo assim, segundo Santos (2010):

Justificava-o com o fato de a ciência pós-clássica – qualquer que seja a sua designação: as novas ciências, ciências da complexidade, sistemas auto-organizados, teorias do caos – se centrar em conceitos e modelos explicativos similares aos dominantes nas ciências sociais: auto-organização, criatividade, potencialidade organizada, emergência, irreversibilidade, historicidade. Defendia também que os valores cognitivos não se podiam separar totalmente de valores éticos e políticos, que a cultura era constitutiva da ciência e que, por isso, sendo diversas as culturas, haveria de reconhecer-se a existência de outras explicações, não científicas, da realidade (SANTOS, 2010, p.139).

Tal mudança paradigmática exige, segundo Santos (2010) que sejam adotadas práticas de ciência solidária, que sejam preocupadas com o fator social do conhecimento que produz e que se baseiem mais na cooperação do que na mercantilização.

É nesse ponto que Santos (2010) refere a questão da nova interação que se faz necessária ter com as universidades, em que o conhecimento produzido incorpore diferentes formas de relacionamento entre os pesquisadores, organizações, grupos sociais vulnerabilizados, sociedades sindicais, cooperativas, órgãos governamentais e não governamentais, a fim de que se possa fazer a ruptura epistemológica e o salto de qualidade do conhecimento de senso comum para o conhecimento científico esperado na ciência moderna – o conhecimento científico para o conhecimento de senso comum chamado por Boaventura de “um conhecimento prudente para uma vida decente”, ou paradigma emergente. Tal paradigma não pode ser apenas científico, mas, sobretudo necessita ser social.

Relativamente à Agricultura Familiar e os saberes produzidos por este campo Germani (2020) traz o conceito de Segurança Alimentar em seu trabalho para fomentar o intercâmbio necessário entre o conhecimento tradicional e o acadêmico (científico), como sendo a forma mais viável de evolução do paradigma dominante para o paradigma emergente.

Segundo tal autora:

A Segurança Alimentar e Nutricional consiste, portanto, na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras da saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006).

Os saberes tradicionais, segundo Germani (2020), portanto, acabam por nortear o desenvolvimento de práticas de Segurança Alimentar e Nutricional, uma vez que estes valorizam os hábitos e a cultura alimentar específica de cada comunidade, de cada grupo social que conhece a qualidade nutricional ou medicinal dos alimentos ingeridos e, também, a ausência de produtos químicos que prejudiquem a saúde dos envolvidos e a melhor forma de garantir a sustentabilidade de o sistema alimentar da comunidade, ao dominar saberes tradicionais que reconhecem determinados fatores condicionantes, tais como: clima, forma de preparo da terra, o uso de insumos, entre outros, como fator de continuidade da produção dos alimentos consumidos naquele local.

Por tais motivos percebe-se que se faz importante proceder a valorização de tais conhecimentos tradicionais trazidos pelos estudantes do CaVG - IFsul, quando estes chegam ao Curso de Agropecuária.

São esses conhecimentos tradicionais que, ao serem unidos com os conhecimentos acadêmicos aprendidos no decorrer do curso, darão base para que as práticas de agricultura familiar, junto às famílias desses estudantes sejam ressignificadas, valorizadas e potencializadas não apenas financeiramente, mas, sobretudo socialmente. No próximo capítulo aborda-se a metodologia de pesquisa utilizada nesse estudo.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1. O TIPO DE PESQUISA E AS PARTICIPANTES

A pesquisa em relevo foi de caráter descritivo, tendo sido coletados depoimentos de três professoras de Sociologia do curso técnico em Agropecuária do Campus Pelotas Visconde da Graça, a partir de questões abertas e que foram enviadas pelo aplicativo *Google Forms* pela pesquisadora, acerca da validação do produto educacional produzido durante o Mestrado Profissional. Tais participantes foram responsáveis pela avaliação de nosso produto educacional e deram contribuições valiosas para aprimorar a sua aplicação.

Tais professoras participantes avaliaram o produto educacional como proposta didática para ser aplicada nas aulas de Sociologia, avaliando-o como um instrumento educacional efetivo para o objetivo a que se propôs, ou seja: trabalhar os conhecimentos tradicionais da agricultura familiar e os conhecimentos acadêmicos da disciplina em questão, de forma integrada, complementar e problematizadora junto aos discentes do 3º ano do curso técnico profissionalizante em agropecuária de nível médio, forma integrada ao ensino médio, do CaVG – IFsul.

Sendo assim, a pesquisa desenvolvida foi de cunho qualitativo, o que para Pope e Mays (2005) significa uma vinculação desta com as vivências e com a interpretação dos fenômenos sociais observados. Para tais autores esse tipo de pesquisa, relaciona-se com as variadas significações que os envolvidos atribuem às experiências do mundo social, bem como a compreensão que possuem do mundo que as cerca. Exatamente por isso que a pesquisa qualitativa interpreta os fenômenos sociais, tais como interações, comportamentos, entre outros, nos termos do sentido a eles atribuídos, podendo, nesse sentido, ter caráter interpretativo.

Em relação à verificação de informações, segundo Lüdke e André (2014) citando Bodgan e Biklen (1982), tal tipo de pesquisa possui uma preocupação com o olhar participante e comportamental dos envolvidos, que se diferencia de outros dados de naturezas diversas, tais como dados lógicos e bem demarcados, por exemplo, em entrevistas e/ou gravações.

Para Bodgan e Biklen (1982) a pesquisa qualitativa ou naturalística, tem como principal objetivo obter dados descritivos, coletados no contato direto do pesquisador com a situação em foco estudada. Nesse sentido, então, a pesquisa qualitativa irá se preocupar mais com o processo e menos com o produto, uma vez que seu foco principal é, segundo Lüdke e André (2014), retratar a perspectiva dos participantes.

Pope e Mays (2005) finalizam suas considerações sobre a pesquisa qualitativa ressaltando que ao se estudar os entrevistados no próprio ambiente que lhes é natural, se faz possível a realização de uma análise mais confiável dos acontecimentos pesquisados, em comparação com observações em ambientes artificiais ou mesmo, experimentais.

4.2. METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO

4.2.1. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SEGUNDO DAMIANI (2013)

A fim de embasar a aplicabilidade do produto educacional idealizado para ser utilizado na disciplina de Sociologia, junto ao grupo de estudantes selecionados, escolheu-se adotar a Metodologia de Intervenção Pedagógica segundo Damiani (2013). Tal escolha se deu em função de o Produto Educacional trazer uma proposta problematizadora e propositiva, envolvendo estudantes oriundos de famílias de Pelotas e região que integram o que se chama, nesse estudo, de organização laboral baseado na produção agrícola familiar.

A pesquisa de Intervenção Pedagógica é baseada na Teoria Histórico-Cultural, cujos teóricos fundadores foram Lev Vygotski e Alexei Leontiev. Busca, assim, entender a formação do humano na atividade social, suas contribuições tanto para a Psicologia como para a educação são muito importantes, uma vez que afirma que o desenvolvimento humano acontece a partir da interação social e do contexto histórico e cultural ao qual o aprendiz pertence.

Segundo Damiani (2013), a intervenção pedagógica é definida como uma pesquisa que envolve o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações pedagógicas) destinadas a produzir avanços e melhorias nos

processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. Em relação ao termo ‘intervenção’ Damiani (2013) afirma o seguinte:

O termo intervenção é utilizado nas áreas de Psicologia, Medicina e Administração, por exemplo, como mostram, respectivamente, os trabalhos de Rocha & Aguiar (2003), Medeiros, Moraes et al. (2011) e Querol, Jackson Filho & Cassandre (2011). Na Educação, no entanto, esse uso tem sido problemático, fato também apontado por Freitas (2007; 2010). Tentando entender a origem do percebido mal-estar relativo ao uso da palavra intervenção, no campo educacional brasileiro, encontramos apoio nos comentários de Szymanski e Cury (2004, p. 359), que discutem o termo com base no Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 960). As autoras comentam que esse termo, relacionado à interferência, pode fazer com que seja, também, associado a autoritarismo, cerceamento. (Damiani, 2013, p.02)

Segundo tal autora, a associação negativa ao sentido do termo justifica-se devido ao que Freitas (2010) refere como uma suposta associação “decorrente de padrões de valor de uma determinada época, marcada pela falta de liberdade e pela imposição, possivelmente referindo-se ao período da ditadura militar brasileira”. (Freitas, 2010, p. 14).

Damiani (2013) dá ainda, outra explicação para o sentido do termo ‘intervenção’ seja visto como pejorativo, ou seja, o fato de haver uma possível ligação entre a expressão e a perspectiva comportamentalista da área da Psicologia, entendida, atualmente, como pouco democrática. Explica a autora que muito embora se compreendam os motivos de tais reações negativas ao termo ‘intervenção,’ se faz interessante mantê-lo, a fim de designar pesquisas que possuem o perfil interventivo e pedagógico.

Segundo Damiani (2013), em uma pesquisa interventiva, não há preocupação com o controle de variáveis que poderiam afetar os efeitos da intervenção, pois ela não visa a estabelecer relações de causa e efeito, fazer generalizações ou previsões exatas a partir dos seus achados, como os experimentos.

Nas intervenções, a intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes. É, geralmente, nas instituições de ensino que esse tipo de pesquisa é aplicada e o seu principal objetivo é promover no ambiente escolar a reflexão crítica do processo de ensino e de aprendizagem,

desenvolvendo propostas para atender necessidades específicas para a qualificação da prática educativa. No caso específico desse trabalho de dissertação de Mestrado profissional, a Metodologia de Intervenção Pedagógica de Damiani (2013) apoiou a aplicação da sequência didática do produto educacional, o qual utiliza, estruturadamente, os Três Momentos Pedagógicos de Delizoicov e Angotti (1990); Delizoicov et al (2007) baseados em Paulo Freire.

4.3. O CONTEXTO DA PESQUISA

4.3.1. O CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA (CaVG/IFSul)

O Campus Pelotas - Visconde da Graça (CaVG), desde 31 de maio de 2010, é um dos Campus integrantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), tendo completado 100 anos de história em outubro de 2023. O educandário foi inaugurado em 12 de outubro de 1923 como Patronato Agrícola “Visconde da Graça”, com o apoio do Ministro da Agricultura, e do ilustre cidadão pelotense Dr. Ildfonso Simões Lopes. Recebeu esse nome em homenagem ao Sr. João Simões Lopes Filho, o Visconde da Graça. Inicialmente, ficou subordinado ao Ministério da Agricultura, sendo, posteriormente, em 12 de abril de 1934, transformado em Aprendizado Agrícola “Visconde da Graça”.

Figura 2: Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus CAVG



Fonte disponível: guiafloristicocavg.wixsite.com

Em 1947, passou a chamar-se Escola Agrotécnica Visconde da Graça, continuando como educandário subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola Veterinário (SEAV) do Ministério da Agricultura. Em 1961, o CaVG passou para o

Ministério da Educação e Cultura e, em 1969, ao incorporar o Colégio de Economia Doméstica, a Escola Agrotécnica foi integrada à Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Nesse ano, foi assinado convênio com a República Federal da Alemanha, o que levou modernização da escola, seguindo a filosofia original de ter a "produção como meio de ensino". No ano de 1975, além de formar técnicos em nível médio nas áreas de Agropecuária e de Economia Doméstica, a Escola implantou o curso técnico em Alimentos e ganhou a denominação Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CaVG).

São ofertados os cursos a nível Técnico : Administração (Subsequente | Distância); Agroindústria (Subsequente | Distância); Agropecuária (Integrado | Presencial); Agropecuária (Subsequente | Presencial); Alimentos (Integrado | Presencial); Biocombustíveis (Subsequente | Distância); Contabilidade (Subsequente | Distância); Desenvolvimento de Sistemas (Subsequente | Presencial); Meio Ambiente (Integrado | Presencial); Meio Ambiente (Subsequente | Distância); Meio Ambiente (Subsequente | Presencial); Serviços Públicos (Subsequente | Distância); Vestuário (Integrado | Presencial); Vestuário (Subsequente | Presencial).

A nível de Graduação: Agroindústria (Graduação | Presencial); Ciências Biológicas (Graduação | Presencial); Design de Moda (Graduação | Presencial); Física (Graduação | Presencial); Formação Pedagógica para Graduados não licenciados (Graduação|Distância), Pedagogia (Graduação|Distância), Gestão Ambiental (Graduação | Presencial); Gestão de Cooperativas (Graduação | Presencial); Química (Graduação | Presencial); Viticultura e Enologia (Graduação | Presencial).

A nível de Pós-Graduação: Especialização em Ciências e Tecnologias na Educação (Especialização | Presencia). Ciências e Tecnologias na Educação (Mestrado Profissional | Presencial).

O Campus Visconde da Graça tem por objetivo ofertar à comunidade uma educação de qualidade, voltada às necessidades científicas e tecnológicas do novo milênio, baseada nos avanços tecnológicos e no equilíbrio do meio ambiente, dentro de um modelo dinâmico de geração, transferência e aplicação de conhecimentos, através de um Projeto Político Pedagógico que, baseado nos princípios da educação

pública e gratuita, congrega ensino, pesquisa e extensão e a prática produtiva. Estas informações estão disponíveis no site www.cavq.ifsul.edu.br.

4.4. A AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A avaliação do produto educacional deu-se por três professoras de Sociologia do Curso de Agropecuária do CaVG - IFSul. As professoras em questão avaliaram o produto educacional no formato de uma sequência didática, como proposta de estudo sobre os saberes tradicionais da agricultura familiar alicerçando os conhecimentos acadêmicos junto ao currículo da disciplina de Sociologia, objetivando uma aprendizagem significativa e reflexiva.

Tal proposta de intervenção pedagógica está baseada nos Três Momentos Pedagógicos propostos por Delizoicov & Angotti (1991), apoiada teoricamente pelo referencial freireano. A sequência didática produzida então, procurou estimular a participação do estudante em todas as etapas do processo de ensino, de maneira que os conteúdos debatidos tivessem significado para a sua vida e para a sua formação profissional concomitantemente.

Sendo assim, o produto educacional é destinado aos docentes da área de Sociologia e outras disciplinas correlatas, que desejam utilizar estratégias ativas de ensino para enriquecer o processo educacional ao focalizar a temática abordada por esse trabalho.

4.5. A DESCRIÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi de caráter descritivo, tendo sido coletados depoimentos das professoras de Sociologia do referido curso a partir de questões abertas, enviadas pelo aplicativo *GoogleForms*, que avaliaram o produto educacional como proposta didática para ser aplicado nas aulas de Sociologia, visando trabalhar os conhecimentos tradicionais da agricultura familiar agregados aos conhecimentos acadêmicos da disciplina, de forma integrada.

Para analisar os dados coletados, utilizou-se a estratégia metodológica de abordagem qualitativa do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), de Lefèvre & Lefèvre

(2005), para sintetizar os pensamentos recorrentes das professoras. Segundo os autores, quando as pessoas expressam algo, uma ideia ou opinião, este algo é sempre um discurso, o que quer dizer que estaremos descrevendo muito melhor e muito mais adequadamente os pensamentos de indivíduos e coletividades quando esses estiverem sendo coletados, processados e apresentados sob a forma de discurso, porque os pensamentos pertencem à família das línguas e linguagens e, portanto, à ordem do discurso ou do texto.

A proposta consiste, basicamente, em analisar o material verbal coletado extraindo-se de cada um dos depoimentos as ideias centrais e ou ancoragens e suas correspondentes expressões-chave e, com as expressões-chave das ideias centrais ou ancoragens semelhantes, compor um ou vários discursos-síntese na primeira pessoa do singular (Lefèvre &Lefèvre, 2005, p. 15).

Partindo-se do suposto que o pensamento coletivo pode ser visto, como um conjunto de discursos sobre um dado tema, o Discurso do Sujeito Coletivo, visa dar luz ao conjunto de individualidades semânticas componentes do imaginário social (Lefèvre & Lefèvre, 2005 a, p. 15).

A pesquisa que usa o DSC emite o parecer sobre um assunto, que pode ter em torno de cinco ou seis perguntas abertas a serem respondidas por um número de amostra da população, sendo que cada uma das questões pode gerar vários posicionamentos para elaboração dos discursos.

A proposta metodológica do DSC utiliza quatro figuras metodológicas: ideia central (IC), expressões-chaves (E-Ch), ancoragem (ACs) e o discurso do sujeito coletivo (DSC), propriamente dito. Estas figuras são elaboradas para ajudar a organizar e tabular os depoimentos e demais discursos, condição prévia indispensável para análise e interpretação dos depoimentos (LEFÈVRE & LEFÈVRE, 2005a, p. 17).

Segundo os autores, partindo do suposto que o pensamento coletivo pode ser visto como um conjunto de discursos sobre um dado tema, “o Discurso do Sujeito Coletivo visa a dar luz ao conjunto de individualidades semânticas componentes do imaginário social” (Lefèvre &Lefèvre, 2005, p.16).

4.5.1. A ANÁLISE DOS DADOS

O Quadro 1 é um fragmento de alguns dos depoimentos tabulados das professoras. Os dados foram transcritos na íntegra, sem correção ortográfica ou

gramatical, nas células da coluna Expressões-chave da tabela denominada “Instrumento de Análise dos Discursos” (IAD1), nas quais se destacam as ideias centrais (IC).

Quadro 02: Instrumento de Análise dos Discursos – IAD1

Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragem
Aplicaria tranquilamente.	Aplicaria com os estudantes	
Penso que o tema se coloca para muitos cursos do ensino médio, entre eles o CT em Meio Ambiente e CT em Alimentos. Então não resta dúvidas sobre sua relevância para a formação dos estudantes do Câmpus	Aplicaria com os estudantes de outros cursos também	
Eu aplicaria, pois está bem formulada, trata do tema de uma maneira bem didática e diversificada e tem grande potencial para contribuir para a construção do conhecimento sobre o assunto	Aplicaria com os estudantes	

Fonte: elaborado pela autora

Para descrever as ideias centrais buscou-se analisar o sentido que cada argumento expressava no discurso, com o mínimo de interpretação possível. O próximo passo foi classificar as colunas da tabela, reunindo as IC e AC de sentido semelhante.

Os DSC foram construídos pelo agrupamento das ECH de diferentes depoimentos em uma nova tabela (IAD2), representada pelo Quadro 2, que apresentavam as IC de sentido semelhante, como se fossem um só sujeito que representasse a voz da coletividade na primeira pessoa do singular. Por fim, para proporcionar coesão ao texto do discurso coletivo, usa-se, segundo a técnica, conetivos para sequenciar as ECH (Brod, 2014).

Quadro 03: Instrumento de Análise dos Discursos – IAD2

Expressões-chave	Discurso Coletivo
<p>Aplicaria tranquilamente</p> <p>Penso que o tema se coloca para muitos cursos do ensino médio, entre eles o CT em Meio Ambiente e CT em Alimentos. Então não resta dúvidas sobre sua relevância para a formação dos estudantes do Câmpus</p> <p>Eu aplicaria, pois está bem formulada, trata do tema de uma maneira bem didática e diversificada e tem grande potencial para contribuir para a construção do conhecimento sobre o assunto</p>	<p><i>Eu aplicaria tranquilamente, visto que o tema se coloca para muitos cursos do ensino médio, entre eles o CT em Meio Ambiente e CT em Alimentos. Então não resta dúvidas sobre sua relevância para a formação dos estudantes do Câmpus. Também aplicaria, pois está bem formulada, trata do tema de uma maneira bem didática e diversificada e tem grande potencial para contribuir para a construção do conhecimento sobre o assunto</i></p>

Fonte: elaborado pela autora

Os quadros apresentados acima demonstram a técnica que se utilizou para sistematizar o conteúdo das opiniões das professoras, expressas em cada uma das questões do questionário aplicado em formulário eletrônico durante a pesquisa.

4.5.2. QUANTO AOS INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A autorização para realização da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as questões propostas às professoras da área de Sociologia estão disponíveis nos apêndices A, B e C, respectivamente. As pessoas têm o direito de saber que estão participando de uma pesquisa e devem ser informadas de que só participarão se assim o desejarem, ou seja, voluntariamente. Ainda, o pesquisador tem o dever de informar às pessoas que participam da pesquisa quais são seus objetivos e tem o dever de informar, depois de terminado o trabalho, a que conclusões da pesquisa chegou.

5. O PRODUTO EDUCACIONAL

O mestrado profissional foi regulamentado pela Portaria Normativa nº 17 de 28 de dezembro de 2009, publicado no Diário Oficial da União nº 248 de 29 de dezembro de 2009.

O Programa objetiva capacitar profissionais nas diversas áreas do conhecimento. Desse modo, o trabalho precisa ser ligado a realidades da área de atuação deste profissional, então estudante do programa. Enquanto docente do curso Técnico em Agropecuária considera-se a importância de registrar as contribuições advindas dos estudantes, os seus saberes oriundos do convívio familiar e escolar.

Nesse sentido, o produto educacional foi desenvolvido no formato de uma **Sequência Didática** com o propósito de integrar os saberes tradicionais da agricultura familiar ao ensino escolar, proporcionando uma aprendizagem significativa e reflexiva para os estudantes do Curso Técnico em Agropecuária.

Tal material é destinado aos docentes da área de Sociologia e outras disciplinas correlatas, que desejam utilizar estratégias ativas de ensino para enriquecer o processo educacional.

5.1. OBJETIVOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1. **(Re)significação dos Saberes Tradicionais:** promover uma valorização e integração dos saberes tradicionais da agricultura familiar com o conhecimento acadêmico.
2. **Metodologias Ativas:** utilizar diferentes estratégias ativas para engajar os estudantes em discussões críticas, investigações práticas e aplicação do conhecimento.
3. **Desenvolvimento de Competências:** fomentar o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas nos estudantes, capacitando-os para compreender e aplicar os conhecimentos acadêmicos valorizando os saberes culturais.
4. **Qualificação Docente:** oferecer subsídios para que os professores possam reformular o currículo escolar, atendendo a demandas contemporâneas e transformando a realidade educacional.

As nove aulas da sequência didática estão estruturadas para engajar os estudantes em discussões críticas, investigações práticas e aplicação do conhecimento adquirido, contribuindo para uma compreensão profunda e reflexiva das práticas agrícolas e suas influências sociais, econômicas e tecnológicas por meio das seguintes metodologias ativas:

- **Debates e Discussões:** facilitar o desenvolvimento do pensamento crítico e a troca de ideias entre os estudantes.
- **Trabalho em Grupo:** promover a colaboração e o aprendizado coletivo.
- **Entrevistas e Pesquisas de Campo:** estimular a investigação e a aplicação prática dos conhecimentos.
- **Apresentações e Seminários:** proporcionar um espaço para que os estudantes compartilhem suas descobertas e reflitam sobre o impacto das práticas agrícolas tradicionais e modernas.

No âmbito da Sociologia, a proposta aborda conhecimentos que possam despertar nos estudantes:

- **A valorização dos saberes tradicionais:** reconhecer e valorizar o conhecimento adquirido junto às suas famílias e comunidades.
- **A integração entre a teoria e a prática:** aplicar conhecimentos teóricos em contextos práticos, preparando-os para desafios reais no campo da Agropecuária.
- **O desenvolvimento de habilidades críticas:** desenvolver a capacidade de análise crítica e reflexiva sobre as práticas agrícolas e suas implicações sociais, econômicas e ambientais.

5.2. ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática se organiza em **três momentos pedagógicos**, inspirados na abordagem de Delizoicov e Angotti (1990).

1. **Problematização Inicial:** Através de discussões, vídeos e debates, os estudantes são introduzidos às questões relacionadas aos saberes tradicionais e modernos na agricultura.
2. **Construção do Conhecimento:** Os estudantes realizam entrevistas, coletas de dados e discussões aprofundadas para compreender a importância dos saberes tradicionais no contexto atual.
3. **Aplicação do Conhecimento:** Os estudantes sintetizam o conhecimento adquirido em apresentações e seminários, promovendo a troca de saberes e a reflexão crítica.

5.3. ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1º MOMENTO PEDAGÓGICO - PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

Primeira Aula (45 minutos)

Objetivo: Discutir os saberes tradicionais da agricultura familiar.

Material: Quadro branco, *post-its*.

Passos Metodológicos:

1. Apresentar a proposta do produto educacional aos estudantes.
2. Levantar questões e/ou situações para discussão sobre os saberes tradicionais da agricultura familiar.
3. Formar grupos de 3 a 5 estudantes.
4. Distribuir *post-its* e uma questão para cada grupo, solicitando que discutam entre si e escrevam suas ideias nos *post-its*.
5. Promover uma discussão ou debate acerca das descobertas e resultados alcançados pelos grupos.

Segunda Aula (45 minutos)

Objetivo: Identificar os principais fatores políticos, sociais e econômicos que contribuíram para a concentração fundiária no Brasil.

Material: Quadro branco, projetor, caixa de som, computador com acesso à Internet, vídeo.

Passos Metodológicos:

1. Fazer uma breve apresentação sobre o contexto do vídeo a ser exibido.
2. Reproduzir o vídeo sobre a concentração de terras no Brasil.
3. Orientar os estudantes a anotarem dúvidas ou pontos de atenção durante o vídeo.
4. Entregar questões problematizadoras para cada estudante sobre o contexto do vídeo.
5. Permitir que respondam às questões individualmente.
6. Promover uma discussão acerca dos aspectos políticos, sociais e econômicos abordados no vídeo.
7. Orientar os estudantes a fazerem uma leitura prévia do texto de apoio sobre “A modernização da Agricultura”.

Terceira Aula (45 minutos)

Objetivo: Analisar a modernização e os pacotes tecnológicos para a agricultura.

Material: Quadro branco, projetor, caixa de som.

Passos Metodológicos:

1. Introduzir o conteúdo sobre a modernização da agricultura no Brasil a partir de exposição dialogada.
2. Apresentar a música "Desgarrados" de Mário Barbará.
3. Disponibilizar o texto de apoio sobre “A modernização da Agricultura e os pacotes tecnológicos”.
4. Dividir a turma em grupos de 4 a 5 estudantes.
5. Entregar cartões com uma ou duas perguntas sobre a modernização da agricultura e o êxodo rural para cada grupo.
6. Permitir 15 minutos para os grupos responderem às perguntas.
7. Eleger um representante de cada grupo para apresentar as respostas.
8. Debater sobre o tema proposto.

2º MOMENTO PEDAGÓGICO - CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Quarta Aula (45 minutos)

Objetivo: Compreender a importância dos saberes tradicionais no processo de desenvolvimento tecnológico.

Material: Quadro branco, projetor, caixa de som.

Passos Metodológicos:

1. Apresentar a entrevista com José Jorge de Carvalho sobre saberes tradicionais.
2. Orientar para a atividade avaliativa: uma entrevista com um pequeno agricultor sobre conhecimentos tradicionais.
3. Utilizar questões norteadoras para a entrevista.
4. Solicitar que os estudantes tragam os dados coletados para o próximo encontro.

Quinta Aula (45 minutos)

Objetivo: Continuar a construção do conhecimento sobre os saberes tradicionais e as tecnologias modernas.

Material: Quadro branco, projetor, caixa de som.

Passos Metodológicos:

1. Analisar os dados coletados das entrevistas realizadas com pequenos agricultores.
2. Promover discussões em grupo sobre as descobertas.
3. Sintetizar o conhecimento adquirido a partir das entrevistas e debates.

3º MOMENTO PEDAGÓGICO - APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

Sexta Aula (45 minutos)

Objetivo: Criar apresentações sobre saberes sociais e tecnológicos frente ao avanço do capital e das tecnologias do campo.

Material: Quadro branco, projetor, computadores.

Passos Metodológicos:

1. Construir apresentações no Google ou Canva em grupos.
2. Customizar os slides para o seminário.
3. Auxiliar os estudantes na elaboração das apresentações.

Sétima Aula (45 minutos)

Objetivo: Realizar um seminário sobre saberes tradicionais da agricultura familiar.

Material: Quadro branco, projetor, caixa de som.

Passos Metodológicos:

1. Apresentar os trabalhos dos estudantes sobre os saberes dos agricultores.
2. Debater sobre os depoimentos dos agricultores com a turma.
3. Sintetizar o conhecimento adquirido pelos estudantes durante a investigação.

Oitava Aula (45 minutos)

Objetivo: Continuar o seminário sobre saberes tradicionais da agricultura familiar.

Material: Quadro branco, projetor, caixa de som.

Passos Metodológicos:

1. Concluir as apresentações e debates dos estudantes.
2. Reflexão final sobre as práticas tradicionais e modernas na agricultura.

3. Discussão sobre a valorização e preservação dos saberes tradicionais.

Nona Aula (45 minutos)

Objetivo: Síntese final e avaliação das aprendizagens.

Material: Quadro branco, computadores.

Passos Metodológicos:

1. Revisar os conceitos abordados nas aulas anteriores.
2. Reflexão e feedback sobre a aplicação dos conhecimentos adquiridos.
3. Avaliação das aprendizagens e considerações finais sobre o impacto do produto educacional.

O Produto Educacional foi desenvolvido para promover uma aprendizagem mais conectada com a realidade dos estudantes. Ao integrar saberes tradicionais e acadêmicos busca-se não apenas preservar e valorizar o conhecimento ancestral, mas também preparar os estudantes para um futuro em que possam atuar de forma crítica e inovadora na agricultura familiar e em outros contextos profissionais.

Figura 03: Capa do Produto Educacional



Fonte: elaborado pelos autores

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das questões abertas, obtivemos 5 discursos singulares que foram reconstruídos por meio da técnica do DSC, gerando os seguintes discursos coletivos: “Contribui na formação integral do estudante”; “Permite articular entre a teoria e a prática”; “Participação de representante da agricultura familiar” “Contribui para a construção do conhecimento”; “Currículo é escolha”.

6.1. Formação dos Estudantes

O primeiro discurso coletivo (DSC1) apresentou como a proposta pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

DSC1 – Contribui na formação integral do estudante

Incorporar os Saberes Tradicionais da Agricultura Familiar na disciplina de Sociologia enriquece a formação dos estudantes, promovendo um ensino mais holístico, crítico e conectado à realidade socioeconômica e cultural das comunidades agrícolas. Destaca-se que esta é uma forma de fazer uma conexão com a realidade vivida por eles no âmbito familiar, tornando o aprendizado mais relevante e aplicável ao seu cotidiano ao complementá-las com novas técnicas aprendidas. Integrar os saberes tradicionais na disciplina de Sociologia contribui para uma formação integral dos estudantes, que passam a compreender a complexidade e a riqueza das práticas agrícolas além do aspecto técnico, desenvolvendo competências sociais, como empatia, respeito à diversidade cultural e capacidade de diálogo. Assim, a proposta da sequência didática sobre o tema é, sem dúvida, muito relevante e adequada ao curso Técnico em Agropecuária, uma vez se articula com a área de atuação profissional. Além disso, se considerarmos a organização fundiária da região, se tem ainda mais argumentos para validar o produto educacional que está sendo proposto, tendo em vista as propriedades agrícolas familiares que se estabelecem de maneira capilar na região sul do Rio Grande do Sul, assim como em outras regiões do estado. Neste sentido, cabe ao componente curricular de Sociologia a reflexão crítica sobre o tema, uma vez que o mesmo se apresenta de muitas maneiras no contexto da sala de aula, e é neste espaço que surgem conflitos e, sobretudo, silenciamentos reforçando discursos hegemônicos em torno do modelo de agricultura que tem sido cada vez mais predatório do ambiente e, conseqüentemente dos modelos e saberes reproduzidos na agricultura familiar camponesa. Resta saber como tal conteúdo poderá ecoar na prática profissional do futuro técnico, e de que maneira pode ser articulado com outros componentes curriculares (seja das áreas de formação geral, seja com as de formação específica) e, quiçá com a proposta pedagógica do curso. Penso, portanto, que a proposta pode ter papel estratégico fundamental para alavancar debates neste sentido.

Os professores afirmam a importância de trabalhar os saberes tradicionais da Agricultura familiar nas aulas de Sociologia do terceiro ano do Curso de Agropecuária e justificam que a discussão desse tema possibilita a análise crítica e contextualizada da realidade socioeconômica e cultural das comunidades agrícolas

fazendo a conexão com a história de vida do estudante e contribuindo para a sua formação integral.

Concordando com Freire (2002), entende-se ser esse o papel do professor, de ser aquele que estimula a reflexão crítica do estudante sobre a sua realidade e entende que o ato de ensinar exige compreender a educação como forma de intervenção no mundo. O diálogo entre o saber acadêmico e o saber tradicional recria um saber necessário para a prática profissional, voltada para a solidariedade social, que poderá gerar aprendizagem significativa devido à multiplicidade de situações de aprendizagem propostas na sequência didática.

Ademais, quando o professor propõe às discentes atividades que conectem a realidade vivenciada em suas residências com aquelas trabalhadas em sala de aula está promovendo uma aprendizagem que não é mecânica, mas sim carregada de significações e de ancoragens que possibilitam que os estudantes robusteçam seus aprendizados, aprofundando-os ao conectar saberes tradicionais aos acadêmicos.

6.2. Articulação entre Teoria e Prática

Em relação ao uso da sequência didática como proposta metodológica para trabalhar os saberes tradicionais da agricultura familiar, emergiu o segundo discurso coletivo (DSC2).

DSC2 – Permite articular entre a teoria e a prática

Acredito que a sequência didática e a escolha dos seus conteúdos foram muito felizes, trazendo pontos importantes sobre o contexto histórico brasileiro, os pacotes tecnológicos, a modernização na agricultura e a revolução verde. A autora foi muito cuidadosa na organização dos recursos, bem como na escolha, construção e apresentação das categorias teóricas, destacando-se pela ênfase na definição da "agricultura familiar" e seus "saberes tradicionais". Além de estabelecer as diversas fases da construção do conhecimento, traz subsídios para que busquem em sua família, aspectos que podem enriquecer a atividade proposta. Particularmente acredito que este seja um dos maiores desafios quando tratamos das metodologias mais indicadas para as Ciências Humanas, pois o risco que mais facilmente corremos é o de sermos imprecisos e vagos. Entendo que o maior desafio neste campo é "sair" do senso comum, desconstruindo categorias cristalizadas tomando por referência o ponto de vista dos estudantes, e neste trabalho fica ainda mais evidente o compromisso político e ético da pesquisadora, que busca por meio da teoria e da prática articulação tão desejada e necessária. Achei muito interessante, bem elaborada e certamente usaria como referência.

As professoras consideram a proposta didática para trabalhar os saberes tradicionais importante para a construção do conhecimento, destacando ser bastante

criterosa, trazendo a realidade da produção agrícola familiar para o centro do processo educativo. Sob tal percepção, a abordagem de temas relacionados à realidade do estudante durante o processo de ensino-aprendizagem permite o resgate e a valorização dos seus conhecimentos construídos no convívio familiar, que são indispensáveis para a sua formação acadêmica e o planejamento criterioso das atividades propicia a participação do estudante em todas as etapas do ensino.

A variedade de estratégias metodológicas a serem utilizadas no planejamento das aulas é um recurso importante, por estimular a reflexão sobre outras questões essenciais, como a relevância da utilização das metodologias ativas para favorecer o engajamento dos estudantes e as possibilidades de integração dessas propostas ao currículo. (Moran, 2017 p.24). Além disso, quando se busca a Aprendizagem Significativa se faz importante a utilização de uma gama maior de instrumentos de aprendizagem, que possam levar o estudante a compreender as especificidades do conteúdo sob várias abordagens pedagógicas diferentes. Nesse sentido, a sequência didática apresenta uma série de proposições de aprendizagem que envolvem diferentes formas de compreensão do conteúdo da disciplina de Sociologia, portanto, de acordo com o referencial adotado.

6.3. Participação de um Produtor Rural na Proposta

Quando questionado se existe algum conteúdo da sequência didática a ser modificado, obteve-se o seguinte depoimento, originando o terceiro discurso coletivo (DSC3).

DSC3 – Incluir representante da agricultura familiar

Não modificaria, mas incluiria um produtor familiar da região a falar em uma das aulas

Neste questionamento, sobre alteração na sequência didática, foi sugerida a inclusão da participação de um produtor rural, que represente a agricultura familiar em uma das aulas da sequência didática. Pensou-se que em todos os momentos da prática docente as metodologias devem ser reavaliadas junto aos sujeitos do ensino, objetivando a sua participação ativa, inclusive na alteração da proposta metodológica para estudo dos conteúdos. As metodologias ativas englobam uma

concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos estudantes na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo (Moran, 2017 p.23).

A sugestão foi incluída no quarto encontro, como uma alternativa ao vídeo do professor José Jorge de Carvalho de convidar um produtor rural que representasse a agricultura familiar para falar da herança cultural de sua família.

Em relação à busca da Aprendizagem Significativa dos conteúdos abordados na disciplina de Sociologia acredita-se que, ao se trazer um representante da agricultura familiar, que possui vivências parecidas com a dos estudantes pode-se pensar que tal contato com essa rica experiência de vida e de saberes configura-se como sendo uma interação cognitiva não-arbitrária e não-literal entre os subsunçores que os estudantes já possuem acerca do assunto e um conhecimento novo, potencialmente significativo.

6.4. Construção do Conhecimento sobre o Assunto

O quarto discurso coletivo (DSC4) apresentou a opinião sobre aplicar a proposta junto aos seus estudantes.

DSC4 – Contribui para a construção do conhecimento

Eu aplicaria tranquilamente, visto que o que o tema se coloca para muitos cursos do ensino médio, entre eles o CT em Meio Ambiente e CT em Alimentos. Então não resta dúvidas sobre sua relevância para a formação dos estudantes do Câmpus. Também aplicaria, pois está bem formulada, trata do tema de uma maneira bem didática e diversificada e tem grande potencial para contribuir para a construção do conhecimento sobre o assunto.

No questionamento com os professores sobre a aplicação da sequência didática junto aos seus estudantes, a resposta foi afirmativa e justificada pela relevância do tema para os estudantes do campus e por ter sido bem formulada. Salienta ainda, que o recurso pode ser estendido para os demais cursos do ensino médio como o Curso Técnico em Meio Ambiente e Curso Técnico em Alimentos, neste sentido, Freire (2012) entende que os conteúdos programáticos são temas geradores extraídos da problematização da vida cotidiana dos estudantes, portanto,

é possível integrar os saberes dos estudantes articulados com os conteúdos propostos de cada curso.

Segundo Santos (2012), a potencialização do saber do estudante e dos processos educativos pode ser realizada por meio de currículos críticos e emancipatórios que se desenvolvem nos cotidianos, de acordo com a realidade do sujeito. Pode-se inferir que a Sequência didática a ser aplicada e que foi avaliada pelas professoras pode ser potencialmente significativa, mesmo que não seja aplicada somente aos discentes do Curso de Agropecuária.

Tal inferência se dá quando se verifica que as professoras participantes corroboram com o fato de que valorizar os conhecimentos tradicionais dos estudantes, também dos cursos de Meio Ambiente e de Alimentos e robustecê-los com os conhecimentos acadêmicos, inerentes aos cursos técnicos disponibilizados pela instituição, pode vir a contribuir para que seja fomentada uma aprendizagem potencialmente significativa em tais estudantes. É importante salientar que a significância não está no material em si, mas sim no sujeito, que atribuindo sentidos outros ao que aprende, consegue ancorar aquilo que já sabe a partir de conhecimentos prévios que traz de sua vida cotidiana, na lida doméstica, no dia a dia do trato junto à família no trato aos animais, à horta, às lides corriqueiras que acontecem no âmbito da agricultura familiar.

Ao promover tal ancoragem, a partir dos conhecimentos tradicionais, torna-se mais fácil aos discentes que possuem tal vivência incorporar os conhecimentos acadêmicos aprendidos nos respectivos cursos da instituição e, assim, promover uma aprendizagem cada vez mais significativa, embasada em um material que promove o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos acadêmicos.

6.5. A escolha do Currículo

O quinto discurso do sujeito coletivo (DSC 5) apresenta outras sugestões para execução da proposta.

DSC5 – Currículo é escolha

Brevemente sugiro que seja dada mais ênfase à aula 4, que trata da construção do conhecimento quando solicita entrevista com o pequeno agricultor. Talvez nesse ponto,

surjam outras questões como a necessidade de adesão aos pacotes tecnológicos, como o fumo junto aos pequenos agricultores, tendo em vista o baixo investimento das políticas públicas para este grupo, acredito que seja importante demorar um pouco mais seja importante. Deixo para avaliação que as duas aulas propostas para tratar da organização dos slides, seja reduzida e aproveitada para depurar os temas e categorias trazidas pelos estudantes como resultado das suas experiências em campo. Neste sentido, me somo à autora deste trabalho e, reforço seu eco que educação de qualidade se faz com tempo, recursos e investimentos em metodologias que evidenciem e valorizem os conteúdos e temas. Assim, ou entendemos que educação queremos como conjunto de docentes, atuando de maneira objetiva e pragmática nesta direção, ou seguiremos reproduzindo estruturas arcaicas e desiguais também na nossa experiência docente, sendo pouco assertivos e, por vezes, até incoerentes entre o que dizemos e fazemos. Em suma, o trabalho mostrou sua potência e relevância também porque evidenciou aquilo que está oculto: currículo é escolha. Precisamos escolher o nosso. Não é somente sobre carga horária, mas também sobre ela. Parabéns pelo trabalho e que ele siga estimulando e incentivando nosso repensar docente.

No discurso há a sugestão de um tempo maior na sequência didática destinando ao aprofundamento de outros temas que poderão surgir, a partir da entrevista realizada com o agricultor, como por exemplo, a adesão a pacotes tecnológicos entre outros, indicando a possibilidade de utilizar uma das duas aulas destinadas à orientação para a elaboração dos slides de apresentação sobre o tema “Saberes Tradicionais na Agricultura” para o Seminário que será realizado após a conclusão das aulas.

A ideia principal da sequência didática é sugerir uma forma de trabalhar temas que interessem aos estudantes e que eles percebam, que as suas contribuições, fazem muita diferença na construção do conhecimento. Essa sequência didática é uma das possibilidades de trabalhar os saberes tradicionais na agricultura, muito embora existem muitas outras que contribuem para um ensino crítico, que contextualiza, que problematiza questões do cotidiano do estudante, cabendo ao professor escolher a melhor metodologia.

A grande discussão proposta nesse trabalho é propor uma metodologia que promova o conhecimento emancipatório baseado na Teoria de Boaventura de Sousa Santos, que nos remete às seguintes reflexões - *Como construir um novo conhecimento? Qual o caminho que devemos percorrer para atingir esse objetivo?* Em todos os momentos, seguindo essa linha de pensamento, chega-se à conclusão de que é partindo do ensino criativo, integrador, desafiador, que contextualiza o conhecimento e que “chama” o estudante para o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem a saída.

A proposta didática também considera os estudos de Moran sobre a aprendizagem ativa, pautada pelas relações pedagógicas reflexivas, críticas,

compartilhadas, usando as mídias e as tecnologias como linguagem e instrumento da cultura, estruturantes do pensamento, do currículo, e das metodologias. Além disso, não se pode esquecer de que na visão clássica ausubelina, acerca da aprendizagem significativa, aquilo que o aprendiz 'já sabe' se configura como o fator mais importante e influenciador na aprendizagem.

Quando um agricultor familiar é trazido para a sala de aula de estudantes que compartilham saberes tradicionais parecidos, tal situação se faz potencialmente significativa para que novos conhecimentos – agora acadêmicos, possam ser agregados à estrutura cognitiva dos discentes. A sugestão da visita do agricultor familiar também foi incluída no quarto encontro, como uma possibilidade de discutir outros temas que pudessem vir a surgir durante a entrevista.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se fundamenta na importância de se pesquisar, registrar e evidenciar as experiências e vivências dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária, revelados em vários momentos da vida escolar. A história de vida desse sujeito da aprendizagem traz uma rica bagagem de conhecimentos indissociáveis a produção de um “novo” conhecimento.

Ao retomar a questão de pesquisa - **Como os Saberes Tradicionais da Agricultura Familiar, trazidos pelos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária a partir de suas vivências cotidianas, podem ser utilizados nas aulas de Sociologia de forma integrada, ativa e problematizadora?**

Pode-se afirmar que cabe a nós, professores, na nossa prática docente, aproximar os conteúdos ensinados na escola com a realidade do aluno. A agricultura familiar brasileira, ao longo dos anos, tem sido responsável por mais de 60% do abastecimento interno de alimentos no país e a sua cultura e suas práticas agrícolas são indispensáveis para a sustentabilidade e biodiversidade. Destaca-se, ainda, por promover a conservação de ecossistemas e de se contrapor ao modelo capitalista de produção. Os conhecimentos tradicionais, a partir do conhecimento acumulado de gerações ensinam práticas e técnicas no manejo do solo e de animais que são fundamentais para a segurança alimentar e para o enfrentamento das mudanças climáticas.

É, pois, interesse da Sociologia como uma ciência social, estudar as relações sociais buscando entender como os indivíduos se relacionam entre si e com o ambiente ao qual pertencem, além de desenvolver métodos de pesquisa que busca investigar os fenômenos sociais, sob o viés de uma abordagem teórica, sistemática e empírica. É parte do componente curricular do curso técnico em Agropecuária e tem como papel fundamental estimular a investigação e a compreensão de temas relevantes que fazem parte do contexto social do estudante e da sociedade como um todo, estudando os fenômenos nos aspectos econômicos, políticos e culturais, podendo-se trabalhar, de forma conjunta, com as demais disciplinas que compõem o currículo do curso.

Tal discussão nos remete ao papel social da escola no desenvolvimento de competências e habilidades, estimuladora de autonomia, de empatia e aprimorando o pensamento crítico e despertando o estudante para a responsabilidade social. Necessário se faz o envolvimento da comunidade escolar em ações que discutam formas dinâmicas e desafiadoras de ensinar, preparando os jovens técnicos para a cidadania, a fim de serem agentes transformadores do meio em que irão atuar.

Nesse sentido, as metodologias ativas podem contribuir para o desenvolvimento desse processo na escola, envolvendo os docentes numa outra forma de planejar suas aulas e demais atividades. O caminho não é fácil, mas investir na formação docente pode ser uma das alternativas para que tais práticas docentes sejam cada vez mais utilizadas em sala de aula. Diversos autores, referenciados nesta dissertação, pesquisadores da agricultura familiar e educadores concluíram que os saberes não se sobrepõem, eles se complementam.

Esta reflexão é de suma importância para se pensar em formas de aprimorar essa relação entre os diversos conhecimentos na formação do estudante. Os jovens técnicos devem ser sensíveis à vida e às experiências dos indivíduos e comunidades aos quais irão atuar, para que possam eles próprios serem agentes de mudança social com uma prática social solidária.

Cabe a nós, docentes e gestores da instituição escolar, discutir alternativas para a formação dos nossos estudantes que não sejam unicamente voltadas para o mundo do trabalho, mas sim pensando em alternativas pedagógicas visando promover uma aprendizagem significativa, participativa, crítica e coerente com o contexto social de atuação deste profissional técnico em Agropecuária. Sendo assim, sob tal perspectiva, será a potencialidade significativa dos materiais educativos produzidos e que busquem dar um significado lógico de agregamento teórico aos subsunçores dos estudantes, além de predisposição do discente para aprender o fator diferencial de sucesso das aulas de Sociologia.

Ao se pensar no objetivo geral dessa pesquisa, a saber: a construção de um produto educacional destinado aos docentes da área de Sociologia e outras disciplinas correlatas, que desejam utilizar estratégias ativas de ensino para enriquecer o processo educacional pode-se afirmar, que tal objetivo foi alcançado, uma vez que devido ao desenvolvimento do produto educacional, uma sequência didática voltada para a disciplina de Sociologia, buscou-se utilizar metodologias ativas, a fim de promover uma educação mais participativa, em que os estudantes

se tornassem protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem, conectando teoria e prática.

A análise dos dados coletados junto às professoras de Sociologia revelou que a proposta foi bem recebida e considerada relevante para o contexto educacional do C.T. em Agropecuária. As docentes destacaram a importância de abordar os saberes tradicionais dos estudantes e reconheceram o potencial da sequência didática para enriquecer as discussões em sala de aula e aproximar os conteúdos escolares da realidade vivida pelos estudantes.

Para que o objetivo geral da pesquisa fosse cumprido seguiu-se com os passos menores, os objetivos específicos elencados e comentados a seguir:

- realização de uma revisão bibliográfica para identificar pesquisas na área dos saberes tradicionais da agricultura familiar, em que se buscou subsídios teóricos referentes à temática, especialmente em Santos (1989), Biardi e Alencar (2014), Schneider (2010) e Germani (2020);
- análise do produto educacional, junto aos professores da área de Ciências Sociais da instituição, como metodologia ativa para trabalhar os temas propostos da Sociologia numa sequência didática, situação essa já descrita e analisada anteriormente, de modo efetivo neste trabalho.

Sendo assim, este trabalho visou proporcionar uma reflexão sobre a importância da valorização dos saberes dos estudantes do curso de técnico em Agropecuária, oriundos da convivência com seus familiares, na dinâmica da produção agrícola familiar e, em intersecção com os saberes acadêmicos, sendo estes derivados do ensino formal ofertado na disciplina de Sociologia no Campus Visconde da Graça.

A problematização desta pesquisa se concentrou na análise de metodologias ativas para melhor desenvolvimento dos conteúdos, destacando a relevância de se trabalhar os saberes tradicionais da agricultura familiar em consonância com os conteúdos formais da disciplina de Sociologia e objetivando a construção de um novo conhecimento, como defende o sociólogo Boaventura de Souza Santos, que salienta que o resgate da realidade do estudante deve ser o foco para uma aprendizagem emancipadora.

Buscou, ainda, aporte teórico na teoria de Ausubel (1980) sobre a aprendizagem significativa, para compor o leque de referências a serem entrelaçadas para proceder a análise dos dados do estudo. Na composição do Produto Educacional, ainda, foram trazidos os Três Momentos Pedagógicos de Delizoicov & Angotti (1991) baseados em Paulo Freire, para composição da sequência didática.

O trabalho buscou, enfim, unir a compreensão das práticas ancestrais da agricultura familiar, ligadas às vivências de muitos estudantes oriundos das comunidades rurais, com o conhecimento acadêmico que eles passam a ter contato na instituição de ensino.

Tal escopo de estudo representa um ponto para o planejamento pedagógico da disciplina de Sociologia, bem como para as discussões mais amplas, voltadas para um projeto pedagógico centrado no protagonismo do estudante durante todo o processo de ensino.

8.REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H. P. N. de. Agricultura Familiar e sustentabilidade ambiental na comunidade rural de Novo Remanso (Amazonas, Brasil). 2023. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia para Recursos Amazônicos) - Universidade Federal do Amazonas, Itacoatiara (AM), 2023. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9438>. Acesso em 11/09/2024.

AUSUBEL, D.P. The Psychology of Meaningfull Verbal Learning. New York: Grune &Stratton, 1963.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Psicologia Educacional. Rio de Janeiro

BACICH, L. MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

BAIARDI, A. ALENCAR. C.M.M DE. Agricultura Familiar, seu interesse acadêmico, sua lógica constitutiva e sua resiliência no Brasil. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20032014000600003>. Acesso em: 03/10/2024.

BODGAN, R.; BIKLEN, S.K. Qualitative research for education.Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei 11.326, de 24 de Julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Diário Oficial da União, dia 25 de julho de 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/%5C_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm Acesso em 03 julho de 2024.

BROD, F.A.T. Redes de conversação como possibilidade de formação do professor tutor virtual na mediação pedagógica da educação profissional a distância. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande: RS, 2014.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano I: as artes do fazer. 3ed. Petrópolis:1998.

DAMIANI, M. F. et al. Pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 45, n. 1, p. 57-67, 2014.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. Física. São Paulo: Cortez, 1991, p. 29-30.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 201.

FERREIRA, R. P., DARNET, L. A. F.; CARVALHO, S. A. de. A importância de acionar os conhecimentos prévios dos agricultores familiares: uma análise para o

manejo de pastagem, Revista Atlante: Cuadernos de Educación Desarrollo(septiembre2019). Enlínea:
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/conhecimentos-agricultores-familiares.html>. Acesso em: 03/10/2019.

FINKEL, D. (2008). Dar clase de boca cerrada. Valencia: Publicaciones de la Universitat València. Tradução para o espanhol do original Teaching with your mouth shut. 292p.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para prática educativa. Paz e Terra. Coleção Leitura, São Paulo,1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 1ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. (orgs.). Fazer Pesquisas na Abordagem Histórico Cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010, 196p.

GERMANI, A.R. M. Saberes Sociais e Tradicionais na Educação do Campo. 1ª Ed.

UAB/NTE/USFM. Universidade de Santa Maria. Santa Maria RS.2020

GOHN, M. da G. Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

IANNI, O.Processos e Conflitos Agrários. Cadernos de Sociologia. PPGS- IFCH, Porto Alegre & Cortez.RS 2004.

LEFÈVRE, F. & LEFÈVRE, A. M. O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: Educs, 2005a.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARTINS, J. de S. *O Cativo da Terra*. 3ed.São Paulo: Ciências Humanas, 1986.Editora Contexto.

MATURANA, H. Emoções e Linguagem na Educação e na Política.Belo Horizonte.UFMG.2009.

MOREIRA, M.A. Abandono da narrativa, ensino centrado no estudante e aprender a aprender criticamente. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, Niterói, RJ, 12 a 15 de maio de 2010 e no VI Encontro Internacional e III Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa, São Paulo, SP, 26 a 30 de julho de 2010. Disponível em:
<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Abandonoport.pdf>. Acesso em 15/08/2024.

OLIVEIRA, L. F. de.Sociologia para Jovens do século XXI, Luiz Fernandes Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa, 4.ed. Rio de Janeiro: Imperial.1968.

OLIVEIRA, M. L. B. de, QUINTANEIRO, T., RIVEIRO, P. Conhecimento e Imaginação: Sociologia para o Ensino Médio. Coleção Práticas docentes, 1ª Ed. Editora Autêntica, 2023.

PALMEIRA, J. A. Formação técnica em agroindústria: percepções dos egressos que atuam na agroindústria familiar de Venda Nova do Imigrante. 2016. 67 p. dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016. Disponível em: <http://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/1505>. Acesso em: 04/9/2019.

PINHEIRO, E. da S. O papel dos conhecimentos tradicionais no cotidiano da escola e na comunidade do rio Maúba. Orientadora: Rosilda do Socorro Ferreira Vaz. 2018. 26 f. Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo, Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2018.

POPE, C.; MAYS, N. Pesquisa qualitativa na atenção à saúde. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2005. 118 p.

SANTOS, B. S. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B.S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHNEIDER, S. Reflexões sobre diversidade e diversificação agricultura, formas familiares e desenvolvimento rural. RURIS: Revista do Centro de Estudos Rurais, Campinas, v.4, n.1, mar.2010. Disponível em: <https://ppgaa.propesp.ufpa.br/pdfs/prosel2020/MAFDS/M4.pdf> . Acesso em julho de 2024.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. 23 ed. São Paulo Cortez. 2007.

TOMAZI, Nelson Dácio. Sociologia para o ensino médio. 2 ed, São Paulo, Saraiva. 2010.

UREL, D.É. Paulo Freire e os três momentos pedagógicos. Scientia Naturalis, Rio Branco, v. 4, n. 1, p. 49-59, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/revista/index.php/SciNat> Acesso em 17/08/2024.

APÊNDICE A

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

Prezadas colegas, esse questionário tem por objetivo validar a sequência didática de um produto educacional que irá fazer parte de uma pesquisa de Mestrado que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação Ciências e Tecnologias na Educação do CaVG/IFsul.

Desde já agradeço sua participação na pesquisa.

Seus dados serão mantidos em anonimato.

Margarete Müller Vieira

1. Qual a sua opinião sobre trabalhar os Saberes Tradicionais da Agricultura Familiar na disciplina de Sociologia com os alunos do terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária?
2. Qual a sua opinião a respeito do uso da Sequência Didática como proposta metodológica para trabalhar esse conteúdo?
3. Existe algum conteúdo da Sequência Didática que você sugere ser modificado?
4. O que você acha de aplicar essa proposta com os seus alunos? Justifique.
5. Que outras sugestões você teria para a execução da proposta?

APÊNDICE B

AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA
Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
Campus Pelotas-Visconde da Graça

Solicitação

Exmo. Sr. Diretor do Campus Pelotas - Visconde da Graça - IFsul

Vimos solicitar autorização para entrevistar os professores de sociologia do Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária de nível médio, forma integrada do *Campus Pelotas - Visconde da Graça - IFSUL* .

Especificação da pesquisa: Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação

Título da pesquisa: “Práticas Agropecuárias dos Estudantes do CaVG e suas Famílias: Entre o saber Tradicional e o Técnico”.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Brod

Pesquisadora: Margarete Müller Vieira

Pesquisadora

Orientador

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu professor (a), _____, RG _____ declaro por meio deste termo que me voluntario a participar da coleta de dados de uma pesquisa sobre os Saberes Tradicionais da Agricultura Familiar. A pesquisa será realizada pela Mestranda Margarete Muller Vieira (margaretevieira@ifsul.edu.br), do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação, do Instituto Federal Sul-rio-Grandense, Campus Pelotas – Visconde da Graça, sob a orientação do professor Dr. Fernando Augusto Brod. Nosso objetivo é avaliar a aplicação de uma sequência didática para o ensino de Sociologia no terceiro ano do curso técnico profissionalizante em Agropecuária de nível médio, forma integrada ao nível médio. Dessa forma declaro que fui informado(a) que: i. a identificação será mantida em sigilo em quaisquer publicações científicas em que elas venham a ser veiculadas; ii. as declarações e imagens coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos (e.g. artigos científicos, palestras, seminários, etc); iii. a participação na pesquisa será inteiramente voluntária; iv. não haverá quaisquer despesas para a participação, nem remuneração de qualquer tipo; v. você poderá interromper a participação a qualquer momento, bastando para isso manifestar o seu desejo para os pesquisadores (através de comunicação eletrônica). A colaboração com a pesquisa se dará através da entrega do termo devidamente assinado, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Pelotas, ____ de _____ de 2024.

Fernando Augusto Brod

Margarete Müller Vieira

Assinatura do participante