

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**INCONSCIENTE COLETIVO NA EDUCAÇÃO EM REDE:
CONTRIBUIÇÕES DA ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DO
DISCENTE NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA – PPGEA.**

SERGIO PAULO VIANNA CINTRA

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**INCONSCIENTE COLETIVO NA EDUCAÇÃO EM REDE:
CONTRIBUIÇÕES DA ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DO
DISCENTE NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA – PPGEA.**

SERGIO PAULO VIANNA CINTRA

Sob a orientação do Professor
Dr. Gabriel de Araújo Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, na área de Educação e Gestão.

**Seropédica, RJ
Dezembro de 2023**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C453i CINTRA, SERGIO PAULO VIANNA , 1964-
INCONSCIENTE COLETIVO NA EDUCAÇÃO EM REDE:
CONTRIBUIÇÕES DA ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DO DISCENTE
NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA -
PPGEA / SERGIO PAULO VIANNA CINTRA. - Seropédica,
2023.
33 f.: il.

Orientador: Gabriel de Araújo Santos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2023.

1. Inconsciente Coletivo. 2. Alternância. 3. PPGEA.
4. Egressos. I. Santos, Gabriel de Araújo , 1955-
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
III. Título.

"O presente trabalho foi realizado comapoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was
financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -
Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 2 / 2024 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.001006/2024-11

Seropédica-RJ, 08 de janeiro de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

SERGIO PAULO VIANNA CINTRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 05/12/2023

Dr. GABRIEL DE ARAUJO SANTOS, UFRRJ

Presidente

Msc. FRANCELINA DE QUEIROZ FELIPE DA CRUZ, UFRRJ

Examinadora Externa ao Programa

Dr. CLAUDIO OLIVEIRA DA GAMA, FIOCRUZ

Examinador Externo à Instituição

(Assinado digitalmente em 09/01/2024 18:05)
FRANCELINA DE QUEIROZ FELIPE DA CRUZ
PROFESSOR MAGISTERIO SUPERIOR-SUBSTITUTO
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1035885

(Assinado digitalmente em 11/01/2024 11:13)
GABRIEL DE ARAUJO SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DATS (11.39.00.35)
Matrícula: 6385676

(Assinado digitalmente em 08/01/2024 22:50)
CLÁUDIO OLIVEIRA DA GAMA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 113.249.117-78

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 2, ano: 2024, tipo: HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, data de emissão: 08/01/2024 e o código de verificação: 17ecd949a6

“É por isto que digo aos jovens terapeutas: Aprendam o que há de melhor, conheçam o que há de melhor, mas se esqueçam de tudo, quando se acharem diante do paciente. Não há bom cirurgião só pelo fato de ter aprendido de cor o seu manual. Estamos diante do perigo de que a realidade seja substituída, em nossos dias, pelas palavras. Isto nos leva àquela terrível ausência dos instintos no homem de hoje, principalmente no homem urbano. Falta-nos o contato com a natureza em seu estado puro, a natureza viva e palpitante.”

(Jung, 1933)

DEDICATÓRIA

“Aos Meus Filhos Daniel, Sérgio Jr. e Débora, companheiros de caminhada no aperfeiçoamento de ser, aos meus Pais Elbe e Roberto (in memorian) fontes de conhecimentos e valores, à Deus fonte de tudo, dedico este trabalho.”

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão de minha existência que me conduziu e conduz em todos os meus passos para a melhor direção possível, transformando todos os obstáculos que enfrentei em momentos de muita força, resiliência, individuação e fé.

A meu orientador, professor Drº Gabriel de Araújo Santos, que de maneira desbravadora me conduziu ao longo desse processo sendo uma fonte de inspiração e ao mesmo tempo minha “base de dados” empíricos para a construção desta pesquisa. Cada encontro foi mais que uma orientação, com lições de vida onde a democratização do conhecimento só tem de fato sentido no dialogar entre pesquisador e seu objeto a ser pesquisado com a internalização dos distintos saberes, criando novos caminhos e caminhar.

Também a Alexandra Regina Silva, companheira de estudos e caminhada, pela sua paciência, compreensão e cuidado nos momentos mais críticos deste caminho. Noites mal dormidas, tempo de atenção e tarefas que deveriam ser compartilhadas, foram assumidas por ela em favor de meu sucesso. Sou grato de coração.

Somado a essa caminhada, dedico meus agradecimentos a professora Francelina Felipe por não me deixar desistir mesmo em momentos mais desafiadores, sobretudo durante a Pandemia de Covid-19, com orientações e conduções que junto a meu orientador me conduziram sem deixar-me esmorecer.

A minha turma de mestrado DS 2020/2, por termos nos mantido unidos em todos nossos momentos, mesmo com o distanciamento devido ao estado de Pandemia, com estudos totalmente em Rede Virtual, tecemos mais do que aprendizagens, onde a superação dos desafios incontáveis, fizeram de nossa turma um coletivo único: os pós-graduados da Pandemia, e sim vencemos pela VIDA.

A todos do PPGEA, funcionários e professores que contribuíram para nossa formação, transformando em momentos de superação e aprendizagem, cada aula on-line vencida.

E finalmente aos que contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento e conclusão desta dissertação, meu muito obrigado.

RESUMO

CINTRA, Sergio Paulo Vianna. **Inconsciente Coletivo na Educação em Rede: Contribuições da Alternância na Formação do Discente no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA**. 33f. Dissertação (Mestrado em Agronomia, Ciência do Solo). Instituto de Agronomia, Departamento de Solos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

A presente pesquisa tem como premissa compreender as possíveis contribuições da Pedagogia da Alternância para a formação discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA. O estudo, de natureza qualitativa exploratória, foi realizado por meio de análises documentais e bibliográficas nas dissertações dos egressos bem como nos arquivos documentais do programa. Buscou-se como forma objetiva específica analisar o processo de formação do discente do Programa PPGEA onde o modelo da Alternância, sua intervenção transdisciplinar, na perspectiva das produções dissertativas dos egressos no período compreendido entre 2013 à 2016. Descrever as possíveis contribuições da cultura local, dos arquétipos, dos mitos e contos na produção de resultados, explicitados nas dissertações produzidas no período pesquisado, fruto das interações pedagógica, que influenciaram diretamente na formação dos egressos. Nesse contexto, exploramos os conceitos ligados ao inconsciente coletivo, suas características e os efeitos sobre o processo de produção de conhecimento a partir das interações entre o caminhar da formação discente e os lócus de suas pesquisas, onde teoria e prática dialogam produzindo ressonâncias significativas originadas nessas interações. Os resultados da pesquisa nos apontaram que compreender o modelo metodológico da pedagogia da alternância aplicado junto ao PPGEA, nos revelam que o percurso educativo que nasce do bojo das intervenções educacionais no contexto da pesquisa formação discente a partir de seus egressos pode propiciar uma profunda interação capaz de modificar a realidade do lócus pesquisado a partir de novas ressignificados nos processos contínuos e multirreferencializado nessa rede coletiva de aprendizagens. Destacamos ainda a contribuição com a sugestão de um protocolo transdisciplinar integrador entre teoria e prática produzidos na ação docente viabilizada por atos de currículos que leve em considerações ensino de estratégias narradas pela experiência entre sujeitos da pesquisa, suas ruralidades e cotidianos da aprendizagem através da pluralidade de conhecimentos e propostas oriundas dessas interações.

Palavras-chave: Inconsciente Coletivo; Alternância; PPGEA; Egressos.

ABSTRACT

CINTRA, Sergio Paulo Vianna. **Collective Unconscious in Network Education: Contributions of Alternation in Student Education in the Graduate Program in Agricultural Education - PPGEA**. 33p. Dissertation (Master's Degree in Agronomy, Soil Science). Agronomy Institute, Soils Department, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

The premise of this research is to understand the possible contributions of the Pedagogy of Alternation to student training in the Postgraduate Program in Agricultural Education - PPGEA. The study, of an exploratory qualitative nature, was carried out by means of documentary and bibliographic analyses of the dissertations of graduates as well as the program's documentary archives. The specific objective was to analyze the process of training students in the PPGEA program in the Alternation model and its transdisciplinary intervention, from the perspective of the dissertations produced by graduates between 2013 and 2016. To describe the possible contributions of local culture, archetypes, myths and tales in the production of results, made explicit in the dissertations produced during the research period, as a result of pedagogical interactions, which directly influenced the training of graduates. In this context, we explored the concepts linked to the collective unconscious, its characteristics and the effects on the process of producing knowledge based on the interactions between the students' training and the locus of their research, where theory and practice dialog, producing significant resonances originating in these interactions. The results of the research showed us that understanding the methodological model of the pedagogy of alternation applied to the PPGEA reveals that the educational path that emerges from the core of educational interventions in the context of student training research from its graduates can provide a profound interaction capable of modifying the reality of the locus researched from new resignifications in the continuous and multi-referential processes in this collective network of learning. We would also like to highlight the contribution made by suggesting a transdisciplinary protocol that integrates theory and practice produced in the teaching action made possible by acts of curricula that take into account teaching strategies narrated by the experience of the research subjects, their ruralities and everyday learning through the plurality of knowledge and proposals arising from these interactions.

Keywords: Collective Unconscious; Alternation; PPGEA; Graduates.

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Mapa Mental elaborado pelo autor. | 2 |
| Figura 2: Vista panorâmica do Pavilhão Central da UFRRJ. | 17 |
| Figura 3: Fachada do Prédio do PPGEA – Arquivo do Programa | 20 |
| Figura 4 – Fotos da Biblioteca de Dissertações | 32 |

ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIACÕES

| | |
|----------|--|
| AVA | Ambientes Virtuais de Aprendizagem |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONSU | Conselho Universitário |
| EaD | Educação a Distância |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LDB | Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MOODLE | Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment |
| NEaD | Núcleo de Educação a Distância |
| PCN | Parâmetros Curricular Nacional |
| PRONAICA | Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente |
| UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| UBM | Centro Universitário de Barra Mansa |
| CES | Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora |
| IFRJ | Instituto Federal do Rio de Janeiro |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 1 |
| 1.1 | Justificativa..... | 3 |
| 1.1.1 | Problemática da Pesquisa | 3 |
| 1.2 | Objetivos..... | 4 |
| 1.2.1 | Objetivo Geral | 4 |
| 1.2.2 | Objetivos Específicos | 4 |
| 2 | REVISÃO DE LITERATURA..... | 6 |
| 2.1 | Situando o Inconsciente Coletivo: Um universo de conhecimento na Psicologia Analítica | 6 |
| 2.1.1 | O Inconsciente Coletivo e o Campo: narrativas dos cotidianos na formação discente: o notório saber ligado à estruturação do conhecimento. | 8 |
| 2.1.2 | O Inconsciente Coletivo e os arquétipos na construção do conhecimento: limites, possibilidades e experiências no fazer educativo. | 10 |
| 2.2 | Educação do Campo no Brasil: um olhar para os Centros Agrícolas de Formação por Alternância..... | 13 |
| 2.3 | A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola: pioneirismo e experiências da Alternância. | 15 |
| 2.4 | O Ensino em Rede aplicado a Pedagogia da Alternância no PPGEA: interlocuções da prática educativa à multirreferencialidade na pesquisa. | 18 |
| 3 | O CAMINHAR METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 20 |
| 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO. | 23 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 26 |
| 6 | REFERÊNCIAS | 27 |
| 7 | ANEXOS | 30 |
| | Anexo 1 - Programa da Disciplina Educação & Sociedade | 31 |
| | Anexo 2 - Fotografias do Ambiente de Estudo da Biblioteca de Dissertações..... | 32 |
| | Anexo 3 - Desenho didático da estrutura pedagógica do PPGEA | 33 |

1 INTRODUÇÃO

A trajetória para a construção de novos saberes, por meio da pesquisa científica, construídos ao longo da caminhada humana pode ser configurado como uma grande aventura pensada a partir de distintas formas de trilhas, onde o processo de individuação a partir da interação dos coletivos possibilitada pela vivência, da sala de aula física ou virtual, se apresenta como mais um espaço de aprendizagem de boa parte das vivências que construímos nesse caminhar.

As crescentes transformações e expansões da Educação Superior no Brasil vêm ocorrendo nas últimas décadas com distintas perspectivas que decorrem pela gênese política, alçadas nos movimentos sociais de uma recente democracia. Tais ações nos remetem a uma profunda reflexão na maneira em que essas relações sociopolíticas vêm se estabelecendo ao longo da história, o que está intrinsecamente ligada à interação dialógica com o modo de vida do homem, suas relações interpessoais que atravessam suas práticas cotidianas entre a *cidade e o ciberespaço*, suas aprendizagens e o debate em torno da Escola Pública emancipadora significativa.

No contexto dessa caminhada, tendo como eixo norteador a construção do inconsciente coletivo no processo da aprendizagem em rede, temos o protagonismo da Pedagogia da Alternância, como tripé na consolidação das interações significativas construídas nesse processo e o descortinar de novos saberes e fazeres em torno da aprendizagem discente nas distintas instâncias e segmentos.

O interesse em pesquisar tal temática, nasceu da minha atuação profissional, iniciadas na siderurgia onde a prática laboral foi sendo desenvolvida concomitantemente a um processo contínuo de formação iniciando os estudos de Psicologia e do Inconsciente no Centro de Ensino Superior em Juiz de Fora – CES (1985-1986), que perpassou pela graduação na Centro Universitário de Barra Mansa, - Rio de Janeiro, no curso de graduação em Administração de Empresas e posteriormente na conclusão do curso de Bacharel em Psicologia no Centro Universitário de Barra Mansa RJ(1996-1999). Passando ainda por experiência enriquecedora da formação à distância, sendo tutor e formador de conteúdo no Núcleo de Educação a Distância - NEAD, Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ - Campus Pinheiral (2014-2016).

Dessas vivências, destaco minhas primeiras experiências profissionais na prática docente que se consolidavam com a nova oportunidade de atuar como docente da educação em 1998 – Ensino Médio, no Curso Técnico em Informática no formato de formação profissional, após várias outras experiências de docência no ensino Superior, na Universidade Estácio de Sá, Centro Universitário de Barra Mansa e Faculdade Sul Fluminense e finalmente como professor substituto na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, campus de Nova Iguaçu, no Instituto Multidisciplinar, ministrando aulas no período da pandemia, nos cursos de Direito, Turismo, Administração e Pedagogia.

Inspirando-nos a compreender as possíveis contribuições das distintas aprendizagens constituídas ao longo da vida profissional e acadêmica do discente que adentra no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola – PPGEA, do PPGEA, espera-se com a referida pesquisa revelar outros arranjos espaços temporais na formação profissional com novas metodologias educativas para além dos espaços formais cotidianos de formação continuadas e da própria sala de aula regular.

O trabalho também se propõe a analisar os textos de Paulo Freire (1991) que apresenta a construção curricular como uma constante interação entre os sujeitos que estão na escola com o meio social em que se insere, compreendendo sua inovadora concepção de educação popular com o seu corolário – o processo de alfabetização, a importância da

escola, a relevância da ação comunicativa, a intervenção na conquista da autonomia crítica e as características peculiares de cada indivíduo do campo.

Para construção do arcabouço teórico debruçamo-nos na orientação de Jung (2008) na referência aos conceitos da cultura e do inconsciente coletivo, recheado de arquétipos que constituem modelos desenvolvidos ao longo da história dos humanos em sua saga de desenvolvimento de conhecimento sobre a face da terra. O conhecimento de cultura e de arquétipos se entrecruza com os conhecimentos dos teóricos da educação hodierna, dando conteúdos aos modelos arquetípicos. Finalmente, apresentamos nesta parte introdutória o caminhar de nossa pesquisa na estruturação no formato de um Mapa Mental, conforme a seguir:



Figura 1 – Mapa Mental elaborado pelo autor.

A presente dissertação estruturou-se na busca de entender tanto as questões ligadas ao Inconsciente Coletivo, trabalho de uma vida de Carl Gustav Jung, apresentado fartamente em seus escritos, e a Pedagogia da Alternância, método utilizado no Programa Pós-graduação em Educação Agrícola para formação de seus discentes/pesquisadores.

A presença dos indícios da visão de um Inconsciente Coletivo comum ao homem do campo e da cidade, e a apresentação destes indícios presentes nas dissertações que tratam o assunto nortearam nossa busca.

Assim buscou-se nos escritos das dissertações pertencentes ao período de 2013 a 2016, pertencentes a biblioteca de dissertações do programa (Figura 4 – Anexos), e na farta literatura que tratam o tanto o Inconsciente Coletivo, quanto a Pedagogia da Alternância, e também as metodologias em rede, indícios que mostram a presença destes arquétipos comuns à humanidade.

A ideia inicial, surgiu de uma conversa informal com o Professor Dr. Gabriel Araújo dos Santos, em ocasião em que fomos apresentados ao programa, onde a explanação do professor Gabriel sobre sua experiência em Toulouse na França, e posteriormente na própria implantação do programa na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, produziu um despertar no seu futuro orientando o desejo de pesquisar as relações mediadas pela Pedagogia da Alternância e as manifestações do Inconsciente Coletivo nos discentes do programa.

Seguindo uma sequência de ideias de entendimento do assunto, procurou-se definir o Inconsciente Coletivo em sua forma original formulada por Jung (2008), este mesmo Inconsciente Coletivo aplicado ao ensino no campo e na academia, passando pela visão dos arquétipos na construção do conhecimento, e o pioneirismo da UFRRJ na aplicação da Alternância nos Programas de Pós-graduação.

A análise mais aprofundada e crítica sobre a abordagem e aplicação do modelo da pedagogia da alternância, na itinerância da *pesquisaformação* do discente que alterna o ensino, lócus da pesquisa e sua prática laborativa – pioneirismo este do PPGEA quanto a esse modelo educacional, possam elencar novas práticas. Práticas essas que podem contribuir para mapear os possíveis impactos dessa abordagem na construção triangular de

interseção de saberes com significados para além dos espaços formais da sala de aula na pós-graduação, na medida em que o currículo possa ser compreendido como um processo de formação permanente e coletivo, dando vida à escola (RIBEIRO, 1993). Onde possam continuar a envolver a comunidade intra e extraescolar, fundamentando-se em referenciais presentes na cultura e no inconsciente coletivo de carâteres éticos, culturais, políticos, epistemológicos e pedagógicos, contribuindo efetivamente para a transformação do cotidiano na escola do campo e do próprio programa, como um todo.

1.1 Justificativa

1.1.1 Problemática da Pesquisa

As transformações ocorridas de geração a geração, na escolarização e na produção do conhecimento, bem como as mudanças ocorridas nos modelos de ensino desde o surgimento da Didática enquanto ciência do ensino, fundada por Comenius no Século XIX, encontramos cada vez mais evidentes o que Jung (2016), nomina de o alargamento da consciência, apresentando assim o conceito de construção do Inconsciente Coletivo. Segundo Jung (2016) este Inconsciente Coletivo é povoado pelos arquétipos, e há tantos arquétipos quantas situações típicas na vida.

O estudo educacional no contexto das metodologias ativas em torno da aprendizagem híbrida oportunizou a expansão de pesquisas em torno de uma educação mais plural e acessível em rede, forjado, sobretudo com o advento da metodologia da pedagogia da alternância na escola de educação básica rural. Neste sentido tais inquietações vêm norteando minha investigação acadêmica e atuação profissional por acreditar em uma educação democrática, participativa e dialógica entre a capacitação acadêmica e a prática laborativa como uma das condições para um desenvolvimento social, político e econômico na emancipação das pessoas.

Também o desenvolvimento de uma nova visão de abrangência de presença, norteadas pelo desenvolvimento de novas maneiras e aplicações, oportunizando um novo modelo de desenvolvimento da alternância escola-campo, bem como novas maneiras de acesso a materiais antes exclusivos as grandes bibliotecas e agora disponíveis para acesso público e gratuito em certa ordem, facilitam a pesquisa-formação dos discentes, e garante acesso a formação superior de qualidade.

No âmbito desses dilemas, as pesquisas com os cotidianos, onde discentes e docentes dialogam com os saberes distintos entre a academia e o chão da escola básica, origina instrumentos normativos conquistados com ressignificar da educação pública a partir da experiência multirreferencial de redes educativas, e estas redes educativas oferecem uma nova maneira de ver antigas relações. Tais experiências apontam para gradativos avanços no sentido de legitimar e consolidar o ato *aprenderensinar* como uma prática de ensino e aprendizagem mais inclusiva e plural, diante da diversidade sociocultural existente dentro de cada grupo social, sobretudo nas áreas rurais. Assim as interações forjadas que reúnem o objetivo e o subjetivo, o indivíduo com o mundo, típicas das relações interpessoais e interseções de saberes, tem por gênese as ações do Inconsciente Coletivo.

Neste sentido, pesquisar a itinerância da alternância na formação do discente no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA, nos oportuniza compreender as contribuições e os possíveis impactos da prática educativa em rede, suas narrativas através da interação dialógica do inconsciente coletivo. Através do modelo educativo da pedagogia da alternância, onde *discentepesquisador, persona distinta e singular*, e lócus da pesquisa dialogam na itinerância aprendizagem na construção de narrativas dentro e fora da escola inspirando práticas outras. Desta forma, nos direcionamos através do programa, bem

como as dissertações produzidas, investigar quais os impactos e contribuições educativas são essas, no percurso dessa formação; quais possíveis etapas não educacionais que emergem dessas experiências, interações e práticas. Compreender esse percurso educativo que nasce do bojo das intervenções educacionais no contexto da pesquisa formação discente a partir de seus egressos pode propiciar a criação de um possível mapa conceitual e um possível protocolo transdisciplinar integrador entre teoria e prática produzidos na ação docente viabilizada por atos de currículos que leve em considerações ensino de estratégias narradas pela experiência entre sujeitos da pesquisa, suas ruralidades e cotidianos da aprendizagem através da pluralidade de conhecimentos e propostas oriundas dessa interação.

Nesse sentido, há questionamentos cabíveis de discussão que nos implica enquanto docente/formador e pesquisador/aprendente: quando surgem dúvidas quanto ao caminho metodológico utilizado nas *práxis* educativas e quais são as contribuições construídas para compreender o fenômeno que se produz repetidamente no transcorrer da aprendizagem ao longo da formação desses discentes na Prática da Alternância? Que informações e parâmetros científico teóricos no ato de currículo da alternância do referido programa são aplicados e elencados para desenvolver e acompanhar a evolução das pesquisas que dialogam entre a formação discente e o fazer profissional dos mesmos, que sustentem teoricamente os protocolos educativos da aprendizagem escolar significativa? E ainda nos remetemos a refletir sobre os possíveis impactos dessas pesquisas que nos remetam ao uso de tecnologias sociais que possam dialogar com o percurso educativo regular no contexto da inserção curricular discente na pós-graduação?

Tais inquietações nos direcionou na busca em compreender as possíveis contribuições narrativas que diferencia a prática educativa motivacional qualificada da prática cotidiana estabelecida do senso comum? Se no contexto da interação educativa o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e ressignificado a cada partilha onde a investigação, a ciência e o próprio saber se constroem e consolidam, que novas opções metodológicas podem ser oferecidas para enriquecer as trocas simbólicas relacionais que ocorrem nas aprendizagens escolares no contexto das atividades educativas mediadas pelo uso das tecnologias digitais nas escolas do campo em particular? Se subjetividade não é um conceito definidor de um constructo pronto, imutável e finalizado, que dados podem ser incorporados às novas configurações de subjetividade presente no que é narrado pelos agentes escolares e que não é valorizado ou observado no contexto educativo da pesquisa inicial, mas que compõem a ambiência desses discentes/pesquisador que atuam nesses espaços educativos?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as contribuições da pedagogia da alternância na formação discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA/UFRRJ.

1.2.2 Objetivos Específicos

* Identificar as contribuições do uso da rede virtual como ambiência de aprendizagens utilizada como ferramenta metodológica do PPGEA;

* Analisar o processo de formação do discente do Programa PPGEA a partir do modelo da pedagogia da alternância, sua intervenção transdisciplinar, na perspectiva do egresso no período compreendido entre 2013 a 2016;

* Descrever as influências da cultura local, dos arquétipos, dos mitos e contos na produção de resultados, presente interação pedagógica, que influem diretamente na formação dos discentes – egressos do referido programa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Por mais ampla que seja a envergadura de uma teoria, ela não é capaz de dar conta das dimensões e complexidades das relações sociais estabelecidas ao longo de uma pesquisa, pois as bases culturais de cada investigador interferem na abordagem da realidade e da ação dialógica.

Nesta pesquisa as construções teóricas estão elencadas no sentido de permitir análises fundamentadas que estabeleçam o impacto das práticas educativas nas instituições de educação, em diferentes realidades.

A construção referenciada de fazeres educativos, experienciada na multirreferencialidade, na *pesquisaformação* n-d(a) educação superior como um todo, pode oportunizar, segundo Santos (2016), a transdisciplinaridade que “coloca na rede de *saberesfazeres* implicados com a pesquisa em educação em uma perspectiva de formação que se desenvolve na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo”, onde tais experiências alternadas nas distintas narrativas, que “nos inspira a possibilidade de reinventar, ressignificar, ampliar, brincar práticas pedagógicas situadas em um novo espaçotempo e em outras maneiras de aprenderensinar.”

2.1 Situando o Inconsciente Coletivo: Um universo de conhecimento na Psicologia Analítica

Jung (2008) apresenta o conceito de inconsciente com uma afirmação que o coloca próximo da amplitude do se chama Psique (ou totalidade da Psique), onde o mundo dos pensamentos, memórias e espiritualidade humanos, cheio de símbolos e sinais, de tal maneira que não se pode segundo o mesmo “negar a existência do inconsciente”. Assim Jung faz esta correlação, descrevendo que:

“O homem desenvolveu vagarosa e laboriosamente a sua consciência, num processo que levou um tempo infindável, até alcançar os estados civilizados (arbitrariamente datado de quando se inventou a escrita, mais ou menos no ano de 4000 a. C.). Esta evolução está longe de conclusão, pois grandes áreas da mente humana ainda estão mergulhadas em trevas. O que chamamos psique não pode, de modo algum, ser identificado com a nossa consciência e o seu conteúdo. Quem quer que negue a existência do inconsciente está, de fato, admitindo que hoje em dia temos um conhecimento total da psique. É uma suposição evidentemente tão falsa como a pretensão de que sabemos tudo a respeito do universo físico. Nossa psique faz parte da natureza, e seu enigma é, igualmente, sem limites. Assim, não podemos definir, nem a psique, nem a natureza. Podemos, simplesmente, constatar o que acreditamos que elas sejam e descrever, da melhor maneira possível, como funcionam. No entanto, fora de observações acumuladas em pesquisas médicas, temos argumentos lógicos de bastante peso para rejeitarmos afirmações como “não existe inconsciente”. Os que fazem este tipo de declaração estão expressando um velho misonéismo – o medo do que é novo e desconhecido. (JUNG, 2008).

O que se entende, portanto por Inconsciente e por extensão Inconsciente coletivo ou suprapessoal, imagens simbólicas comuns a toda a humanidade, torna-se necessário primeiro, uma acomodação de entendimento do termo inconsciente, visto que o mesmo remete a algo por meio da introjeção, não revelado, não distinto do que se conhece como consciente, e anterior à teoria de Jung, postulado e utilizado no campo da psicologia por Sigmund Freud.

Segundo teoria descrita ao longo da constituição da psicologia analítica onde os processos de construção de saberes são estabelecidos a cada realidade a que se moldam essas

relações, encontramos fragmentos onde o referido conceito se apresenta como sendo originário de sua própria dedução, não evocando originalidade sobre o assunto, mas coloca que Freud, junto com Josef Breuer foram pioneiros em avaliar as questões relacionadas ao adoecimento psíquico, mais exatamente as neuroses, relacionados as questões inconscientes. Desta forma,

“Sigmund Freud foi o pioneiro nessa matéria, o primeiro cientista a tentar explorar empiricamente o segundo plano inconsciente da consciência. Trabalhou baseado na hipótese de que os sonhos não são produto do acaso, mas que estão associados a pensamentos e problemas conscientes. Esta hipótese nada apresentava de arbitrária. Firmava-se na conclusão a que haviam chegado eminentes neurologistas (como Pierre Janet) de que os sintomas neuróticos estão relacionados com alguma experiência consciente. Parece mesmo que estes sintomas são áreas dissociadas da nossa consciência que, num outro momento e sob condições diferentes, podem tornar-se conscientes. Antes do início do século XX, Freud e Josef Breuer haviam reconhecido que sintomas neuróticos – histeria, certos tipos de dor e comportamento anormal – tem, na verdade, uma significação simbólica. (Jung, 2008).

Freud (1996) no final do século XIX, demonstrou em seus estudos da Psicanálise, escola fundada por ele mesmo, que o conceito de humano passa, necessariamente pelo conceito de pensamento, e o pensamento não só produzidos na consciência, mas também no inconsciente, nos sonhos e memórias, sendo consciente e inconsciente, um sistema psíquico complexo e apurado que determina uma completude. O autor salienta e define inconsciente e consciente da seguinte forma:

A divisão do psíquico em o que é consciente e o que é inconsciente constitui a premissa fundamental da psicanálise, e somente ela torna possível a esta compreender os processos patológicos da vida mental, que são tão comuns quanto importantes, e encontrar lugar para eles na estrutura da ciência. Para dizê-lo mais uma vez, de modo diferente: a psicanálise não pode situar a essência do psíquico na consciência, mas é obrigada a encarar esta como uma qualidade do psíquico, que pode achar-se presente em acréscimo a outras qualidades, ou estar ausente. (Freud, 1996).

Freud (1996), portanto, caracterizou a sanidade psíquica deste humano, delimitada em psique (alma) consciente e inconsciente, e este subdividido em pré-consciente e Inconsciente, formando um todo psíquico.

Obtemos assim o nosso conceito de inconsciente a partir da teoria da repressão. O reprimido é, para nós, o protótipo do inconsciente. Percebemos, contudo, que temos dois tipos de inconsciente: um que é latente, mas capaz de tornar-se consciente, e outro que é reprimido e não é, em si próprio e sem mais trabalho, capaz de tornar-se consciente. Esta compreensão interna (insight) da dinâmica psíquica não pode deixar de afetar a terminologia e a descrição. Ao latente, que é inconsciente apenas descritivamente, não no sentido dinâmico, chamamos de pré-consciente; restringimos o termo inconsciente ao reprimido dinamicamente inconsciente, de maneira que temos agora três termos, consciente (Cs.), pré-consciente (Pcs.) e inconsciente (Ics.), cujo sentido não é mais puramente descritivo. (Freud, 1996)

Nessa construção teórica, podemos deduzir que consciente e inconsciente se complementam e permitem uma visão da Psique como um todo, Carl Gustav Jung (1980), discípulo de Freud, porém com uma formação mais voltada para o conceito de humano e humanidade, caminha para uma ampliação do conceito de inconsciente, trazendo a luz a visão do *Inconsciente Coletivo ou Suprapessoal*, que não só abrange a visão do ser singular,

mas também de toda categoria humana, ou da humanidade, numa caracterização daquilo que é hereditário, transmitido de geração a geração. Entende-se pelo conceito de Jung, que o coletivo é a história do homem na terra, transmitida de geração em geração, perpetuando conhecimentos, inferências e saberes de forma dinâmica e sem qualquer distinção de culturas, regionalidades ou fê.

Inconsciente e Consciente se completam no que tange ao humano singular e o faz pertencente à humanidade num conhecimento que evolui de geração em geração, de forma transcendente, aquilo é, e o já ocorrido e marcado na história compõe o Supra pessoal ou pertencente à humanidade, e aquilo da experiência limitada do indivíduo compõe o que ele realmente ou está se tornando.

2.1.1 O Inconsciente Coletivo e o Campo: narrativas dos cotidianos na formação discente: o notório saber ligado à estruturação do conhecimento.

Jung (Jung, 1980) apresenta o conceito de Inconsciente Coletivo como algo herdado no humano singular, presente em toda a humanidade. Uma camada mais profunda do insciente onde as imagens “primordiais”, as imagens humanas universais e originárias se manifestam no consciente trazendo roupagens novas, porém com formas pré-definidas.

Afora as recordações pessoais, existem em cada indivíduo as grandes imagens "primordiais", como foram designadas acertadamente por Jakob Burckhardt, ou seja, a aptidão hereditária da imaginação humana de ser como era nos primórdios. Essa hereditariedade explica o fenômeno, no fundo surpreendente, de alguns temas e motivos de lendas se repetirem no mundo inteiro e em formas idênticas, além de explicar por que os nossos doentes mentais podem reproduzir exatamente as mesmas imagens e associações que conhecemos dos textos antigos. Meu livro *Wanlungen und Symbole der Libido 2* contém alguns exemplos. Isso não quer dizer, em absoluto, que as imaginações sejam hereditárias; hereditária é apenas a capacidade de ter tais imagens, o que é bem diferente. Logo, neste estágio mais adiantado do tratamento, em que as fantasias não repousam mais sobre reminiscências pessoais, trata-se da manifestação da camada mais profunda do inconsciente onde jazem adormecidas as imagens humanas universais e originárias. (Jung, 1980)

Estas imagens universais e originarias compõem um compêndio de elementos e símbolos comuns a toda a humanidade. Esta visão de imagens e memórias originarias abre caminho para a compreensão, segundo Jung (Jung, 1980), à forma como se constroem os modelos de histórias, mitos e símbolos religiosos e anímicos.

Essas imagens ou motivos, denominei-os arquétipos (ou então «dominantes»). os ensaios über die Archetypen des Kollektiven Unbewussten, p. 3ss. Über den Archetypus mit Besonderer Berücksichtt-les Animabegriffs, p. 57ss.; Die psychologischen Aspekte des Mutter-Archetypus, p. 87; Obras Completas, Vol. 9, I. Comentário sobre Willhelm, Das Geheimnis der goldenen Blüte, 1928, Obras Completas, Vol. 13 Essa descoberta significa mais um passo à frente na interpretação, a saber: a caracterização de duas camadas no inconsciente. Temos que distinguir o inconsciente pessoal do inconsciente impessoal ou suprapessoal. (Jung, 1980)

O meu ponto de vista sobre os resíduos arcaicos, que chamo de “arquétipos” ou “imagens primordiais”, tem sido muito criticado por aqueles a quem falta conhecimento da psicologia do sonho e da mitologia. O termo “arquétipo” é muitas vezes mal compreendido, julgando-se que expressa certas imagens ou temas mitológicos definidos. Mas estas imagens e temas nada mais são que representações conscientes: seria absurdo supor que representações tão variadas pudessem ser transmitidas hereditariamente. O arquétipo é uma tendência a formar

essas mesmas representações de um motivo – representações que podem ter inúmeras variações de detalhes – sem perder a sua configuração original. Existem, por exemplo, muitas representações do motivo *irmãos inimigo*, mas o motivo em si conserva-se o mesmo. Meus críticos supuseram, erradamente, que eu desejava referir-me a “representações herdadas” e, conseqüentemente, rejeitaram a ideia do arquétipo como se fosse apenas superstição. (Jung, 2008)

Entende-se que a formação da Psique apresentada pelos autores acima, remetem a visão de um todo psíquico, formado pela consciência, e uma parte fortemente definida por símbolos primitivos, denominados por Jung de arquétipos, que apresentam a possibilidade da multiplicidade de apresentações do humano em singular e coletivo. E que quando se refere ao singular, refere-se a conformações de uma psique, consciente e inconsciente, com fatos, memórias, símbolos, arquétipos apresentando-se em uma única e irrepetível ocorrência diante das multiplicidades de possibilidades.

Neste sentido a existência da possibilidade de semelhanças, devido ao conteúdo comum do suprapessoal, ou coletivo, mas também a associação individualizada apresentada por Jung (2008), deste coletivo com experiências individuais de cada humano.

Segundo Tacey (2022), Carl Gustav Jung inaugurou uma nova forma de ver a psicologia como ciência, como fundador e pioneiro da Psicologia Analítica, através de um modo peculiar de análise, que desde seus primeiros inícios, foi crescendo ao lado da Psicologia de Freud, ampliando o campo de conhecimento humano, aos sistemas culturais.

O próprio Jung (1921) apresenta em sua abordagem dos tipos psicológicos que “O intelecto e, com ele, a ciência, é colocado aqui a serviço da força e intenção criadoras. Também isto é ainda “psicologia” e não ciência. É psicologia no sentido mais amplo da palavra.” (1921).

Nesta busca pelo que era “psicologia”, como homem de ciência que era, enveredou em um mais amplo espectro de conhecimentos relacionados ao homem e a humanidade, quando buscou a cura das neuroses, aplicar seu método analítico às artes, às religiões, às mitologias, às filosofias e às civilizações. Desta forma atingiu um grau de pesquisa do clínico ao macrocósmico, despertando conceitos e histórias interiores que estavam por trás das aparências.

Tacey, (2022) ainda cita, que Jung tinha uma mente intuitiva e nesta busca da história por detrás das aparências, penetrando na estrutura psíquica das nossas vidas, encontrou além de complexos, neuroses e nós da libido, forças universais que chamou de *arquétipos*.

Tacey (2022) ainda vai nos explicar melhor que o conceito de inconsciente, se subdivide em pessoal, resultado da experiência pessoal de cada pessoa, e suprapessoal ou coletivo, regido pelos arquétipos:

Vista a partir do exterior, a alma parece ser essencialmente o reflexo de processos exteriores que delas são não somente as causas ocasionais, mas a origem primeira. Do mesmo modo, o inconsciente à primeira vista não parece explicável senão do exterior e a partir da consciência. Como se sabe, Freud fez essa tentativa em sua psicologia, mas ela só poderia chegar a resultados concretos se o inconsciente fosse realmente um produto da existência individual e da consciência. Todavia, o inconsciente preexiste sempre porque é a disposição funcional herdada de geração em geração. A consciência é um renovo tardio da alma inconsciente. Seria, sem dúvida, muito pouco correto querer explicar a vida dos ancestrais à luz de algum epígono posterior; pelo que, no meu parecer, é errôneo colocar o inconsciente na dependência causal da consciência. Por isto, o contrário é certamente o mais verdadeiro. (TACEY, 2022)

Tacey (2022) aponta através de uma releitura sobre inconsciente suprapessoal, define-o como:

“Este inconsciente, sepultado na estrutura do cérebro e que revela sua presença viva apenas na fantasia criativa, é o inconsciente suprapessoal. Ele vive no indivíduo criativo, manifesta-se na visão do artista, na inspiração do pensador, na experiência interior da pessoa religiosa. O inconsciente suprapessoal, como estrutura cerebral generalizada, é um espírito “onipresente” e “onisciente” que tudo pervade. Conhece o ser humano como ele sempre foi e não como é neste exato momento. Conhece-o como mito. É por isso também que a relação com o inconsciente suprapessoal ou inconsciente coletivo vem a ser uma expansão do ser humano para além de si mesmo, uma morte de seu ser pessoal e um renascer para uma nova dimensão, segundo nos informa a literatura de certos mistérios antigos. Portanto, sem o sacrifício do Homem como é atualmente não se pode alcançar o Homem como ele sempre foi (e sempre será).” (TACEY, 2022).

2.1.2 O Inconsciente Coletivo e os arquétipos na construção do conhecimento: limites, possibilidades e experiências no fazer educativo.

Segundo aponta Tacey (2022) *“Educação” deriva do latim educere, que significa “extrair”, e o que o Jung propõe para terapia é uma educação do coração e da vida interior.*” Segundo este mesmo autor, *“A mente moderna foi separada de suas raízes psicológicas e históricas, nós esperamos que ela continue crescendo e sirva ao nosso desejo de progresso contínuo. O passado foi esquecido à medida que caminhamos em direção a um futuro incerto”.*

Partindo do referido pressuposto apontado pelo autor acima, sob essa perspectiva, o processo de aprendizagem, na visão médico/psicológica de Jung, passa por uma integração entre o Inconsciente pessoal, o consciente (ego) e o Inconsciente coletivo. Se educar, conhecer, é integrar-se, individuar-se no mundo, passando pelo conhecimento do senso comum, ao conhecimento científico internalizado. Assim Tacey (2022) demonstra:

“De acordo com essa teoria, o inconsciente contém apenas as partes da personalidade que poderiam ser conscientes se a educação não as tivesse reprimido. Mesmo considerando que, sob um determinado ponto de vista, as tendências infantis do inconsciente são preponderantes, seria incorreto de nir ou avaliar o inconsciente somente nestes termos. O inconsciente possui, além deste, outro aspecto, incluindo não apenas conteúdos reprimidos, mas todo o material psíquico que subjaz ao limiar da consciência.” (2022)

Na educação básica, a formação continuada do profissional docente, tem fundamental relevância na construção da aprendizagem escolarizada por elencar a mediação entre teoria e práticas ocupando assim um espaço estratégico para o desenvolvimento e a interações de saberes, com sua comunidade escolar, o entorno e a pesquisa.

Sob essa temática, Durkheim salienta que “a ação exercida pela sociedade, especialmente através da educação, não tem por objeto, ou por efeito, comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeira humana.” (1977).

Investigar e compreender a construção de saberes forjadas no processo de ensino e aprendizagem constituídos na educação pública, suas práticas educativas e vivências através das interações com seus entornos, o chão da sala de aula e comunidade local de cada discente, perpassando por suas distintas vivências, externas a escola. E ao mesmo tempo dialogar dessas interações no espaço sala de aula no contexto do aprender, é reconhecer que suas bases educativas foram tecidas ao longo das transformações sociais pelo direito à própria escola pública e gratuita, e no pertencimento das relações sociais oriundas da multirreferencialidade dessas realidades.

É latente a necessidade de estudos onde o examinar dos elementos educativos que compõem a via das distintas aprendizagens, na pós-graduação, *dentrofora* dos espaços formais e não formais de ensino é buscar um possível caminhar para a interação dialógica humana onde as narrativas que configuram a realidade, seja através verossimilhança, da manifestação cultural com situações que se integram na história de vida de cada um, inerente ao reconhecimento de valores, solidariedade, alteridade e lições de vida típicos das narrativas.

Desta forma, o arcabouço teórico buscou enumerar a importância da interação entre teoria e prática no ensino estabelecendo assim uma ação concomitante as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, na reinvenção do cotidiano da formação do profissional docente.

Sob essa conjugação teórica, a contribuição oferecida por Bakhtin (2003), está em teorizar a interação e, quando reconhece a necessidade de escuta da multiplicidade de vozes, a polissemia que toda linguagem implica, materializa e permite aflorar.

Desta forma o compreender o processo de aprendizagem através da escuta suscitada, por meio das narrativas discentes, no contexto de cada ação de pesquisa dialógica ao longo da formação com a “relação de coincidência entre vozes que povoam a enunciação” propicia ações para a formalização de que, não apenas a ficção, mas a própria manifestação das linguagens humana guarda uma propriedade singular e específica para cada ser, formando teias de saberes que se completam, constituindo um saber distinto originado no inconsciente coletivo.

Neste sentido, a abordagem teórica de Haydt, (2011) nos adverte sobre a questão do fazer educativo e as relações estabelecidas nessas interações do aprender, afirmando que:

“Não se pode encarar a educação a não ser como um quefazer humano. Que fazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros. Disso resulta que a consideração acerca da educação como um fenômeno humano nos envia a uma análise, ainda que sumária, do homem.”

A autora, reforça ainda que o entendimento de que o conhecimento é tanto senso comum, quanto algo relativo ao humano.

Marsili (2020) nos aponta o que Aristóteles mostra como as quatro causas do homem (elementos simbólicos), que levam as suas faculdades essenciais. Segundo este autor são sete faculdades humanas: Senso Comum, Razão, Apetite Concupiscível, Vontade Irascível, Intelecto Ativo e Intelecto Passivo. As quatro causas são Material, Formal, Eficiente e Final.

O Senso Comum e a Razão se destacam na causa formal do homem, e através desta causa alcança-se o que as teorias de Pavlov e Behaviorismo de Skinner descrevem como condicionamento ou aprendizagem condicionada. Segundo este mesmo autor, se não se trabalham, as demais causas além da formal, vê-se o homem de forma incompleta ou inconsistente com sua completude.

O número quatro é símbolo de totalidade, então não é à toa que falamos em quatro causas. Se, ao olhar para o homem, você não observar essa quaternidade, você não estará olhando de fato para o homem, mas sim para uma coisa que você inventou. (MARSILI, 2020)

Neste sentido as interações coletivas constituídas no inconsciente coletivo apresentam um meio de compartilhar histórias e experiências pessoais, permitindo que as pessoas se conectem emocionalmente e encontrem pontos em comum, enquadrando-se no contexto da visão até aqui explanada do inconsciente coletivo. As mesmas ajudam a criar um senso comum de identidade coletiva, fornecendo referências compartilhadas para as

experiências individuais. As narrativas coletivas podem ser baseadas em mitos, lendas, tradições, história compartilhada, cultura e eventos contemporâneos.

Segundo Francisco (2019), o autor descreve que:

“Quando falamos de narrativas propomos um pensar sobre o significado das falas, das vozes dos sujeitos, que compõem o enredo do que representa viver em um dado território, ou seja, em um determinado lugar, como este se apresenta e qual o movimento da vida cotidiana em suas diferentes nuances.”

O notório saber advindo das experiências coletivas refere-se ao conhecimento e compreensão compartilhados que emergem das narrativas construídas e transmitidas por uma comunidade ou grupo social nas suas distintas singularidades. Nota-se que, quando se refere ao conhecimento humano, expresso em cada individualidade, pode-se destacar a consciente, que é onde os elementos se expressam de uma forma notada e final, e o inconsciente que a forma de expressão que traz a existência a formas de ver o mundo, e o sujeito individual apresenta isto em forma de narrativas que são meras visões de como são construídas as realidades fatuais.

No caminhar desta interação, podemos identificar que no processo da formação discente, pode-se destacar um novo conceito a partir da abordagem apontada por Jung, que é o conceito de Individuação, onde o autor apresenta como sendo, uma possível conquista ou meta maior de todo ser humano. Tacey (2022, p. 19) define esta abordagem da seguinte forma:

“Tudo o que os homens concordam em considerar como geral é coletivo, sendo também coletivo o que todos compreendem, o que existe, o que todos dizem e fazem. Observando com atenção, sempre nos admiramos com o que há de coletivo na nossa assim chamada psicologia individual. É de tal ordem, que o indivíduo pode desaparecer por completo atrás desse aspecto. Entretanto, como a individuação [18] é uma exigência psicológica imprescindível, esta força superior do coletivo nos permite compreender a atenção especialíssima que devemos prestar à delicada planta da “individualidade”, se quisermos evitar que seja totalmente sufocada pelo coletivo. O homem possui uma faculdade muito valiosa para os propósitos coletivos, mas extremamente nociva para a individuação: sua tendência à imitação.” (2022)

Encontramos ainda no texto de Jung (2002), a definição de Individuação como um processo de acomodação do ser pessoal (material – corpo e mente - consciência), as condições do seu eu interior, o Si-mesmo (mente – imaterial e atemporal), que é a totalidade da Psique composta pela consciência e pelos Inconscientes. Assim Jung considera que:

“Si-mesmo” é algo que podemos verificar psicologicamente. Nós experimentamos “símbolos do si-mesmo” que não se deixam distinguir dos “símbolos de Deus”. Não posso provar que o si-mesmo e Deus sejam idênticos, mesmo que na prática pareçam idênticos. Naturalmente, individuação é em última análise um processo religioso que exige uma atitude religiosa correspondente – a vontade do eu de submeter-se à vontade de Deus. Para não provocar mal-entendidos digo si-mesmo em vez de Deus. Empiricamente também é mais exato. A psicologia analítica ajuda-nos a conhecer as potencialidades religiosas [...]. (JUNG, 2002, p. 432).

O autor ainda explica nesta visão que o processo da Individuação se constitui de uma integração do ser consigo mesmo, processo este que ocorre a partir da aceitação, por parte do eu (ego), das sugestões e orientações de uma dimensão da personalidade que denomina “si-mesmo” (self), que, por sua vez, manifesta informações, signos e símbolos, todo um

arcabouço simbólico acerca do caminho da busca da realização plena do indivíduo e sua personalidade.

2.2 Educação do Campo no Brasil: um olhar para os Centros Agrícolas de Formação por Alternância

As crescentes transformações e expansões da educação básica no Brasil vêm ocorrendo há décadas com distintas perspectivas que decorrem pela gênese política alçadas nos movimentos sociais de uma recente democracia. Tais ações nos remetem a uma profunda reflexão na maneira em que essas relações sociais educativas vêm se estabelecendo ao longo da história, o que está intrinsecamente ligada à interação dialógica com o modo de vida do homem e o debate em torno da Educação do Campo.

O germinar da História da educação no Brasil está diretamente relacionada à estrutura socioeconômica. Entre 1500 e 1820, o modelo de colonização portuguesa, esteve assentado na grande propriedade, na mão de obra escrava e na monocultura de cana de açúcar, destinada à exportação. Nesse contexto, somente a elite agrária tinha acesso aos processos educativos. E, a grande massa populacional, composta por pessoas escravizadas, era marginalizada.

Na contemporaneidade com a inserção do Estado na economia e ao mesmo tempo a manutenção das estruturas mercadológicas forjadas da crescente ação do Capital nos países em desenvolvimento, como o Brasil, encontramos na Historiografia Nacional, mesmo após mais de 100 anos de República, os significativos retrocessos na constituição do fazer educativo nas áreas mais interiorana no Brasil, frente a incontáveis superações diárias para a construção do conhecimento, elencadas por cada sujeito.

Desta maneira, quando refletimos sobre a história da Educação do Campo no Brasil, precisamos compreender em um primeiro momento quais as bases históricas que foram estabelecidas na constituição nacional para o ensino rural brasileiro, bem como os embates históricos forjados na luta pelo acesso e a democratização da terra, perpassando pelos movimentos sociais da educação popular, sua institucionalização e o normativas nos embates contraditórios da formação profissional docente, o nascer da alternância e da própria educação pública popular.

Desta maneira ao observamos as estruturas de dominação estabelecidas nas relações hegemônicas mercantis, não podemos determinar os mesmos parâmetros de observâncias, para as estruturas dos movimentos sociais forjadas nas lutas e conquista em torno da democratização da escola do campo, é preciso compreender as dimensões constitutivas de uma educação pra além do capital econômico.

Tentar apreender as regras do jogo da divulgação e da distinção segundo as classes sociais exprime as diferenças de situação e de posição que as separam, não significa reduzir todas as diferenças, e muito menos a totalidade destas diferenças, a começar pelo seu aspecto econômico, a distinções simbólicas, e muito menos, reduzir as relações de força a puras relações de sentido. Significa optar por (...) um perfil da realidade social que, muitas vezes, passa despercebido, ou então, quando percebido, quase nunca aparece enquanto tal. (BOURDIEU, 1974, p. 25).

Por conseguinte, Bicalho (2011), “A superação da educação rural vista apenas como uma formação mercadológica e a recente concepção de educação do campo foram constituídas por uma longa trajetória de lutas e discussões no interior dos movimentos sociais, das entidades, representações civis, sociais e dos sujeitos do campo”, que vai muito além de uma mera mudança de nomenclatura.

Com o estabelecimento da Universidade Federal Rural que perpassou desde os modelos de escolas fazendas, e até a utilização de espaços escolares terapêuticos destinados a sujeitos com algum adoecimento psíquico, dentro outros, ao longo da escola do campo no Brasil o redesenhar de inúmeras estratégias educativas onde os coletivos sociais sempre estiveram constituídos esses processos por maior que fossem as forças pungentes. E foi no bojo dessas ações transformadoras em torno da educação do campo que encontramos o nascer da pedagogia da alternância como um “divisor de águas” na democratização da escola do campo nacional.

Como proposta modular de um ensino para as regiões agrícolas, a Pedagogia da Alternância, tem sua origem em países como França, Itália e Senegal, que diante de problemas no campo educacional no cotidiano rural se direcionaram à reformulação de diretrizes e práticas que levassem os alunos à uma aprendizagem mais direcionada à sua família e à melhoria de sua subsistência de forma dialógica. A partir deste princípio, o surgimento dos Centros Escolares Agrícolas por Alternância no Brasil, se constituíram como um espaço de interação e diálogo entre a cultura escolarizada e a comunidade rural superando assim a dicotomia entre a escola e a vida cotidiana, transformando essa relação dual em uma construção autoral entre os distintos sujeitos, buscando sempre compreender a realidade sociocultural do meio, respeitando assim o princípio pedagógico da multirreferencialidade a partir do processo transdisciplinar. Gerando assim encontros as distintas realidades vivenciadas com os conhecimentos técnicos científicos suscitem profundas reflexão para tomada de consciência, inserção, ação e cidadania.

Nesse contexto outro relevante aporte teórico para a constituição da Educação do Campo, está estabelecida no estudo da legislação recente elaborada para a Educação do Campo por meio das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução do CNE/CEB Nº 1 – 2002), das Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo (Resolução do CNE/CEB Nº 2 – 2008), das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução do CNE/CEB nº 4 – 2010), do Decreto-Lei 7.352/2010, da Portaria n 86 de 01/02/2013 (criação do PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo).

Com base no guia orientador para o PRONACAMPO, sua criação foi “construída pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra -MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais”.

Desta maneira, as propostas deste programa têm em seus objetivos, “garantir a melhoria da qualidade do ensino nas escolas do campo; formação de professores, a produção de material didático específico para a realidade do campo” PRONACAMPO (2013), bem como suas políticas públicas para a democratização do ensino e aprendizagem nas distintas realidades sociais.

Dentre as questões indispensáveis para o funcionamento das práticas curriculares nas escolas do campo, Caldart (2004), “aponta para a necessidade de políticas de financiamento, a formação de educadores e a produção de materiais didáticos”, onde a escola e seus espaços de debates entre seus entornos devem buscar compreender o seu funcionamento, natureza, conflitos, concorrência e cooperação. Aplicado a diferentes domínios, o estudo dos movimentos sociais no campo pode resultar no entendimento e a comparação de diferentes realidades. Desta forma a autora aponta que, pensar nas práticas educativas e curriculares para a educação do campo:

Não se trata de “inventar” um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta. O grande desafio é abstrair das experiências e dos debates, um conjunto de idéias que possam orientar o pensar sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, que possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação. CALDART (2004: p. 16).

Na composição das novas concepções educativas em torno da educação do campo no Brasil, as Escolas Agrícolas passaram a serem chamadas de Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância os CEFFAs são conhecidos, onde na atualidade mundialmente também são chamadas pelos nomes de:

- *CEFFAs – Centro Familiar de Formação por Alternância*
- *CFMs – Casas Familiares do Mar*
- *CFRs – Casas Familiares Rurais*
- *ECORs – Escolas Comunitárias Rurais*
- *EFAs – Escolas Famílias Agrícolas*

2.3 A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola: pioneirismo e experiências da Alternância.

Com a finalidade de interligar o contexto onde esta pesquisa foi por nós desenvolvida é imprescindível apresentar um breve histórico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde está inserido o Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), para apresentarmos a compreensão da formação do discente a partir de suas interlocuções estabelecidas na construção do conhecimento originadas das práticas educativas.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em suas origens constituídas a partir do Decreto 8.319 de 20 de outubro de 1910, assinado por Nilo Peçanha, Presidente da República, e por Rodolfo Nogueira da Rocha Miranda, Ministro da Agricultura. O referido decreto estabeleceu as bases embrionárias da educação ensino agropecuária no Brasil, com a criação de duas grandes escolas, sendo elas a Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária, ambas pertencentes ao Ministério da Agricultura Industria e Comércio do Brasil.

Tendo como sua primeira sede instalada, em 1911, no palácio do Duque Saxe, onde hoje está o CEFET/MEC, no maracanã, Rio de Janeiro, o recém complexo escolar agrônomo teve suas instalações ao longo de sua história ocupando o antigo Campo de experimentação e prática agrícola em Deodoro, a Escola Média Teórico-Prática de Pinheiro e fundida à Escola Agrícola da Bahia, passou a ocupar onde hoje estão instalados o IFRJ - Campus de Pinheiral e o Colégio Agrícola Nilo Peçanha da Universidade Federal Fluminense.

De acordo com histórico da UFRRJ apresentado no site institucional, após passar pela atual Sede da Emater – Rio localizada na rua Alameda São Boaventura, em Niterói, onde funciona hoje o Horto Botânico do Estado do Rio de Janeiro, a Escola mudou-se para a Praia Vermelha, no Rio de Janeiro. No ano de 1934, já instaladas em sua atual sede, na cidade de Seropédica, Escolas ENA e ENV, tiveram seus regulamentos aprovados como escolas do então departamento nacional de agrônomo, tornando-se estabelecimentos referenciais para o ensino agrícola do País, conforme salienta os registros documentais institucional.

A Portaria Ministerial de 14 de novembro de 1936 tornou as Escolas independentes, com a aprovação de seus próprios regimentos. Em 1938, o Decreto Lei nº 982 reverteu a situação - enquanto a escola nacional de agronomia passou a integrar o Centro Nacional de Agronomia passou a integrar o Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agrônomicas (CNEPA), recém-criado, a escola Nacional de veterinária passou a subordinar-se diretamente ao Ministro do Estado. (Ata da Congregação ESAMEV, 1940)

Os elementos históricos da UFRRJ impactam diretamente a vida das pessoas que vivem e se (re)produzem socialmente nas áreas rurais em face de sua trajetória de parceria estabelecida com a Secretaria Municipal de Educação.

É importante destacar, que assim como outras universidades e cursos de agronomia, a UFRRJ assumiu a modernização da agricultura a partir da década de 1940. Esse modelo modificou as bases tecnológicas e o paradigma agrícola do país, intensificando o manejo do solo, a mecanização e a aprofundando as desigualdades sociais no campo, em face da segregação dos agricultores mais capitalizados que investiriam nessas tecnologias e àqueles com menos recursos financeiros para a adoção do novo paradigma, segundo Frade (2000).

Com as intensas transformações na Administração Pública Federal frente as implementações de políticas públicas protecionistas para a agricultura bem como o desenvolvimento das incursões nas escolas agrícolas para a continuidade da manutenção de pessoal, para a composição de profissionais do quadro técnico do antigo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, trouxeram profundas transformações nas práticas das então escolas componentes dessa estrutura, com o início das obras, a partir do final da década de 1930 e 1940, do Complexo Agrônômico chamado de “Cinturão – Verde” da capital Nacional, Rio de Janeiro.

Neste sentido, a atual denominação – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, surgiu com a Lei 4.759, de 1965. A UFRRJ, uma autarquia desde 1968, onde passou a ser designada com uma estrutura mais flexível e dinâmica para acompanhar a Reforma Universitária que se implantava no País, tendo como marco posterior a esse período a aprovação de seu Estatuto, em 1970, a Universidade vem ampliando suas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão, tendo, em 1972, iniciado o sistema de cursos em regime de créditos.

De acordos com registros documentais ainda no ano de 1968, as Escolas Nacional de Agronomia e Veterinária se transformam em cursos de graduação. Em 1969, são criados os cursos de Licenciatura em História Natural, em Engenharia Química e Ciências Agrícolas. Em 1970, têm início os cursos de Geologia, Zootecnia, Administração de Empresas, Economia e Ciências Contábeis. Em 1976, foram criados os cursos de Licenciatura plena em Educação Física, Matemática, Física e o Bacharelado de Matemática.

Os primeiros cursos de pós-graduação na UFRRJ iniciaram as suas atividades no ano de 1965, com o oferecimento de três cursos em nível de Mestrado, sendo eles: Medicina Veterinária-Parasitologia Veterinária, Agronomia-Ciência do Solo e Química Orgânica, que se consolidaram ao longo dos anos, originando novos programas de doutoramento nos anos de 1977, 1979 e 1993, respectivamente.

Abaixo registro com a vista panorâmica do campus da UFRRJ, Pavilhão Principal, também conhecido de P1.



Figura 2: Vista panorâmica do Pavilhão Central da UFRRJ.

Fonte: Jornal Atual Seropédica 2016.

Fundado no ano de 2003, o Programa de pós-graduação em educação agrícola – PPGEA, teve sua aprovação deliberada sob o nº 22 de 22 de abril de 2003 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFRRJ e credenciado pela CAPES em setembro de 2005. Com objetivos de formação e capacitação de docentes, inicialmente pertencentes ao quadro de funcionários das instituições agrícolas básicas e de educação superior, o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), se consolidou na função de formar profissionais que atendam às exigências próprias do mundo rural, agrícola e agrário. Forjado na consolidação e pioneiro na implantação do modelo do ensino pautado na Pedagogia da Alternância como abordagem de ensino, o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) é produto da tese de Doutorado da Professora Sandra Barros Sanchez, defendida em 2002, no Curso de Pós-Graduação em Agronomia Ciência do Solo da UFRRJ.

Em seus 04(quatro) primeiros anos já havia contribuído para a formação de mais de 10 docentes, tendo no ano de 2010, cerca de mais de 259 dissertações defendidas além de inúmeros trabalhos publicados em periódicos, encontros e congressos.

Tais iniciativas para a constituição de um programa de pós-graduação neste formato contou com as interlocuções estabelecidas junto as parcerias no Brasil e no exterior. Assim a UFRRJ no desenvolvimento da proposta do Programa, contou com o apoio de renomadas “instituições como a *École Nationale de Formation Agronomique de Toulouse - França (ENFA)* e a *Facultad de Agronomia da Universidad de Buenos Aires - Argentina (FAUBA)*. Internamente, tivemos apoio da rede, atualmente denominados de *Institutos Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e das Escolas vinculadas as universidades*. No governo com a *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)*, a *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES)* e a *Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)*.”

Diante ao que foi exposto e considerando a sua origem e vocação agrícola, o interesse pelo resgate da memória institucional desse programa em particular é sem dúvida uma excelente oportunidade para aprofundar o conhecimento das memórias do processo de aprendizagem pertinentes a este programa, bem como as interlocuções forjadas nas teias de saberes constituídas na continentalidade nacional, formando assim uma interseção de saberes com os distintos coletivos pertencentes a este país em torno da escola. Onde o conhecimento é essencial para demonstrar a real dimensão da relevância e das mudanças que a missão do o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) promove e promove, desde sua origem, para o desenvolvimento e crescimento da região onde está inserido, assim como em todo o País.

2.4 O Ensino em Rede aplicado a Pedagogia da Alternância no PPGEA: interlocuções da prática educativa à multirreferencialidade na pesquisa.

A dinâmica contemporânea caracterizada pelo uso intensivo das tecnologias de comunicação, o acesso à informação em tempo real e a popularização da realidade virtual sinaliza uma estreita relação com o crescimento econômico a partir de inovações tecnológicas e estabelece a formação e uso das redes sociais como um novo padrão para relacionamentos entre os indivíduos. Essa dinâmica, denominada de “infocultura”, tem caracterizado a sociedade da informação.

Com o desenvolvimento tecnológico e as transformações potencializadas pelo processo global do uso das tecnologias digitais, cada vez mais tem se desenvolvido políticas públicas de inclusão digital e não tem sido diferente nas estratégias educativas. Um dos dispositivos reflexivos para pensarmos o uso das tecnologias digitais nas inserções sociais das mais variadas facetas suscita o desencadear de um desenvolvimento tanto local, como também regional, sendo este desenvolvimento entendido como resultado do crescimento econômico atrelado à melhoria na qualidade de relações sociais estabelecidas em cada regionalidade.

Uso dos recursos tecnológicos com a finalidade de levar o conhecimento à informação de maneira prática e simples, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação podem contribuir de diversas maneiras e em várias áreas. Neste sentido, Kenski (2007, p.31) afirma que:

A tecnologia da escrita, interiorizada como comportamento humano, interage com o pensamento, libertando-o da obrigatoriedade de memorização permanente. Torna-se, assim, ferramenta para a ampliação da memória e para a comunicação. (...) Como tecnologia auxiliar ao pensamento, possibilita ao homem a exposição de suas ideias, deixando-o mais livre para ampliar sua capacidade de reflexão e apreensão da realidade.

Nesse sentido, a aproximação dos alunos, na escola, ao contexto de sua vida pessoal e coletivas, sobretudo na constituição dos sujeitos ligados à agricultura, tem na interlocução da aprendizagem por alternância uma das estratégias significativas como proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância.

E ainda, segundo Cezar & Suaiden (2017), as redes sociais podem ser utilizadas como meio de estimular e despertar nas pessoas o senso crítico, comportamento fundamental na prática de uma cidadania ativa, por meio do acesso ao conhecimento enquanto fator de superação de desigualdades, criação de emprego de agregação de valor, qualificado e de propagação do bem-estar, e de oferecer oportunidades de descortinar novos caminhos e novas possibilidades.

Portanto, o novo formato de organização social, estabelecidos nas interações via redes sociais, baseado no paradigma econômico-tecnológico da informação não se traduz unicamente em conceito e em novas práticas, mas sim, em instrumento de atuação política, socioeconômica capaz de responder aos desafios da vida moderna, podendo-se inferir, ainda, que o intercâmbio de conhecimentos numa rede social pode impactar positiva e diretamente o desenvolvimento do País.

Com o intuito de capacitar com as necessidades específicas dos docentes das Instituições de Educação Profissional Agrícola, por haver impossibilidade de afastamento e/ou liberação dos docentes das instituições, o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), protagoniza uma formação profissional onde prática da docência e lócus da pesquisa se entrelaçam na construção integral do conhecimento de seus discentes, com destaque de que poucos programas de pós-graduação utilizavam do modelo da alternância como possibilidade de formação profissional continuada, o que na atualidade já temos

mudanças significativas nesse cenário, com a existência de outros programas de pós-graduação a nível de mestrado e doutoramento neste formato.

Neste sentido quando abarcamos as interlocuções condicionada pelo modelo aplicado a formação de profissional, desenvolvidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), destacamos a Alternância, desenvolvidas pelo Programa como uma ferramenta significativa para o aprender. Isso porque, para além de uma ação pedagógica o Programa buscou inserir estratégias educativas forjadas nas tecnologias digitais para difundir uma maior interculturalidade entre seus discentes.

Nessa interlocução em rede de alternância, o Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), salta em um novo redesenhar educativo com a inserção da ambiência virtual pedagógica, com a utilização da ferramenta MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), numa perspectiva de contribuir para a disciplina *Educação & Sociedade*, estabelecendo assim uma aproximação entre os discentes com o docente, oportunizando ainda uma interlocução e trocas educativas além da sala de aula, física convencional, descortinando novas e significativas aprendizagens partilhada ao longo do processo de formação.

3 O CAMINHAR METODOLÓGICO DA PESQUISA.

Nosso caminhar metodológico foi constituído a partir de uma investigação de abordagem exploratório interpretativo, segundo Pardal & Lopes (2011), para de forma qualitativa descrever resultados através da inserção de dados quantitativos.

Neste sentido buscamos através de estudo de caso, estabelecido junto ao Programa de pós-graduação em Educação Agrícola da UFRRJ, uma coleta de dados com os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico, coleta documental, observações e leituras das dissertações, relatórios das avaliações pedagógicas da disciplina Educação & Sociedade, análise de dados e reflexão sobre os mesmos.

Segundo Chizzotti (2009) a pesquisa qualitativa

[...] pressupõe uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Pressupõem, também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas.

Portanto,

Os estudos de caso visam à descoberta. [...] Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação de um contexto’. [...] Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. [...] Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. [...] Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. (LUDKE, 1986)

Buscou-se, numa primeira instância, identificar quais os impactos das interações estabelecidas nas construções educativas a partir da prática pedagógica em rede virtual desenvolvida pela referida disciplina e quais as possíveis interlocuções transculturais de interseção de saberes cada discente vivenciava ao longo do processo de formação para além de suas pesquisas originárias.

Desta maneira estudar o modelo de prática educativa em rede virtual no contexto da alternância difundida a pós-graduação, fez do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), nosso *locus* da pesquisa.



Figura 3: Fachada do Prédio do PPGEA – Arquivo do Programa

A abordagem qualitativa segundo Marconi & Lakatos (1990) e Martinelli (1994) adotada, surge como a mais apropriada em sustentar esta investigação, pois busca dar respostas que não podem ser quantificadas e trazer à tona o pensamento do público-alvo, ainda, responde a questões muito particulares [...], ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, conforme salienta Minayo (2012) e que permitem a compreensão de um grupo social.

O direcionamento do trabalho buscou evidenciar as percepções e ressignificações dos atores dos discursos, neste caso os discentes, e ainda entender junto dos próprios intervenientes o que pensam, o que queriam e como se podem operacionalizar determinadas especificidades no contexto da formação. A partir de então, nos debruçamos a compreender as ações de interações pedagógicas de inclusão digital constituído ao longo da formação.

Dentre os documentos do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), para análise destacamos o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Curso além dos Projetos correlatos implementados no programa através das políticas públicas nacional para a Educação, por meio das deliberações internas da pós-graduação.

O levantamento de dados da pesquisa se deteve em analisar o período de formação do PPGEA, compreendido entre os anos de 2013 a 2016, onde a partir do trabalho de campo, por meio das análises documentais, sobretudo nos relatórios educativos das turmas coletamos dados das interações sociais desenvolvido pela prática docente, desenvolvida sob a coordenação e gestão do Prof^o Dr. Gabriel de Araújo Santos, que além de docente concebeu a origem do PPGEA, na orientação de Tese da Prof^a Dr^a Sandra Sanchez conforme já apontado, onde por advento da pesquisa passamos a atuar como professor e colaborador nesse processo de formação.

Após esta primeira etapa de levantamento documentais, buscamos reflexões para análise e interpretação, que Gomes (2008) destaca que, em pesquisas qualitativas, a finalidade não é contar opiniões ou pessoas, porque,

Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Este estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características, costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo em que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor. (GOMES, 2008).

Como trabalho de campo realizamos ao longo do período apresentado, visitas sistemáticas ao programa para acessos aos arquivos documentais da biblioteca do programa bem como as dissertações impressas como acervos físicos do local.

Como parte dos objetivos propostos na pesquisa, busca-se uma análise bibliográfica nas diretrizes e formas de operacionalização do Programa Nacional de Educação do Campo, com a coleta de dados e documentos relacionados ao programa bem como a normatividade específica da Educação do Campo seus limites e potencialidades perpassando pela construção, elaboração do currículo e práticas educativas docentes exercidas por cada discentes em seu local de trabalho, oportunizando assim uma interação entre o “chão da sala de aula do programa” e as redes de saberes constituídas nas interlocuções partilhadas nas atividades presenciais e on-line, comentada por cada discente.

Partindo de uma abordagem indutiva, a análise das práticas educativas elencadas através da condução de cada planejamento de ensino, não buscou a generalização *a priori*, do modelo educativo presente no programa.

Buscamos nesse caminhar através dos dados levantados, a identificação das práticas que contribuirão para uma significativa formação, a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessas realidades, sobre cada ação profissional efetivamente em funcionamento, destacando um possível ou não dicotomia entre a teoria (legislação e conteúdos operacionais normativos) e a prática cotidianas elencadas no currículo e plano de curso diária dessas unidades. Buscando, segundo Gil (2008), “a seguir, compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles”.

Para responder com eficiência às questões da pesquisa, o delineamento propõe a utilização de alguns instrumentos de coleta de dados, segundo Gil (2008) “visto que algumas pesquisas, em função de suas características, não se enquadram facilmente num ou noutro modelo”.

No que tange os levantamentos bibliográficos nos debruçamos a ainda nos arquivos digitais do programa.

Além disso, relacionar as informações e dados obtidos podem permitir uma formulação de novas questões mais aprofundadas ou apontar caminhos à luz do referencial teórico, para que este estudo dessas realidades, delimitado a unidades relativamente próximas geograficamente, possa de forma relevante, demonstrar algumas impactos para o programa para a efetiva prática educativa com um currículo, nos moldes da alternância, construído e orientado a luz das distintas realidades socioculturais pertencentes a realidade de cada discentes e egressos do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), produzindo ressonâncias educativas em seus contextos locais onde estão inseridas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.

Os resultados obtidos ao longo da pesquisa nos apontam para uma reflexão sobre o papel social do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), na formação de profissionais para a difusão de uma educação de excelência, visto que em análise documentais, identificamos uma significativa interação oportunizada com o uso dos ambientes virtuais de inclusão das tarefas solicitadas pelos docentes do programa, promovendo assim uma aprendizagem significativa e satisfatória.

Foram identificados que na sua constituição primária, o Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), desenvolvido para docente em exercício de sua função oferecido por alternância foi programado para ser desenvolvido em 18 meses, com uma composição de 5 (cinco) etapas, que poderia ser desenvolvido em alguns casos simultaneamente, como apontamos abaixo, conforme salienta Sanchez (2002):

- a) *A primeira comum a todos, é a de reflexão, recompilação de experiências e necessidades de atualização do candidato, assim como, de registro das características da escola de origem. Tendo como produto a trajetória individual de formação, elaborada em conjunto com o comitê de orientação.*
- b) *A segunda proporciona ao discente, passagem por núcleos temáticos nas áreas de educação e gestão, produção vegetal, produção animal, agroindústria e meio ambiente, sendo um período de desenvolvimento de competências pedagógicas comuns a todos e outro de competências específicas por área de conhecimento.*
- c) *A terceira está composta por estágios obrigatórios realizados em: - uma escola agrícola diferente daquela de origem do candidato; uma empresa agrícola ou agroindústria;*
- d) *A quarta implica na elaboração e desenvolvimento individual de um projeto de investigação, sob a orientação de um comitê. Este processo culminará na elaboração e defesa da dissertação de mestrado.*
- e) *A quinta é a respeito da avaliação do candidato, onde é um processo contínuo, centrado no desenvolvimento das competências docentes e tecnológicas do mestrando, articuladas com os distintos núcleos temáticos.*

Desta maneira, o programa passou a se desenvolver em atividades educativas no formato de Módulos de Ensino, distribuídos ao longo de 05 grandes áreas de aprendizagem. Conforme aponta Sanchez (2002), os referidos Módulos foram assim organizados em:

- Módulo I: de construção, reforço, revisão e atualização do saber fazer pedagógico. A competência docente. O aprender a aprender docente.
- Módulo II: de revisão, atualização e construção do saber e fazer profissional (área de especialização de cada docente). Formação profissional por competências. Aprender a aprender profissional.
- Módulo III: de estágio.
- Módulo IV: de trabalho individual

Ainda no contexto da coleta de dados, identificamos que o currículo do programa abarcava as seguintes linhas de pesquisa de trabalho para que cada discente desenvolva suas pesquisas e trabalho pessoal, conforme descrito abaixo:

- Didática das disciplinas
- Engenharia de formação (construção curricular)
- Transposição do conhecimento
- Comunicação e expressão
- Informática aplicada à educação
- Metodologia da pesquisa
- Educação a distância
- Formação de adultos
- Reprofissionalização
- Psicologia e comportamento
- Economia aplicada à educação

Dentre os resultados identificados destacamos que ao longo do período estudado o Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), potencializou o número de defesas em pesquisas, onde nos períodos respectivamente encontramos os seguintes quantitativos que seguem:

- Ano de 2013 – 31 dissertações defendidas; 26,27%
- Ano de 2014 – 25 dissertações defendidas; 21,19%
- Ano de 2015 – 16 dissertações defendidas; 13,56%
- Ano de 2016 – 46 dissertações defendidas. 38,98%

Perfazendo um total de 118 dissertações defendidas; perfazendo 100% das dissertações pesquisadas

Destacamos dentre as dissertações defendidas o pioneirismo do programa na elaboração e fomentação de pesquisas que a partir das estreitas proximidades do modelo da alternância, acrescido ao uso das tecnologias digitais junto a prática educativa, o programa pode contribuir para a criação de novos modelos educativos em outras regiões do país, conforme encontramos na dissertação defendida cuja temática trata das contribuições da “AVALIAÇÃO DA PLATAFORMA MOODLE EM CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO TÉCNICO DO COLÉGIO AGRÍCOLA DOM AGOSTINHO IKAS/PE, 2016.” E ainda com destaque precursor desenvolvido pela egressa *Profª Maria Luciene Lucas*, com a dissertação cuja temática “*Uso da Plataforma MOODLE como ferramenta de ensino-aprendizagem: um estudo de caso no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no Colégio Técnico da UFRRJ*” contribuiu na existência de um novo repensar das práticas do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), como ação estratégica pedagógica buscando na multirreferencialidade o redesenhar de produção de conhecimento na sala de aula virtual.

Segundo LUCAS (2013), o ressignificar das práticas educativas de ensino-aprendizagem com o uso do ambiente virtual MOODLE ganha novo sentido, onde o alguém ensino para outro aprender de forma compartimentada e despreendida a ser reelaboração a uma ação onde alguém elabora, organiza ações estratégias de conhecimento sob a perspectiva da interação e cocriação dos aprendentes – docentes e discentes.

Identificamos que os relatórios digitais das atividades pedagógicas aplicadas através de questionário virtual e chat's de interações educativas aplicado, teve através da utilização do

ambiente virtual MOODLE uma aproximação dos discentes envolvidos e com o docente responsável pela disciplina. Neste sentido ficou muito evidenciado a grande importância do uso da tecnologia para o ensino e discussão dos conhecimentos adquiridos a partir dos fóruns e demais atividades. Por conseguinte, o grau de satisfação dos discentes a cada interações potencializadas pelas semanas de formações, fizeram com mais frequência com que houvesse um uso contínuo da Plataforma MOODLE nas turmas seguintes do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), além das contribuições de melhorias dos trabalhos posteriores.

Desta maneira, o estudo desta pesquisa apontou-nos que as práticas pertinentes ao currículo do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), nos dias de hoje, se inserem nas transformações educativas potencializadas pelas tecnologias sociais tornando o saber aprendido no programa de pós-graduação em saber explicitado nos cotidianos de cada egresso.

Diante do contexto apurado o estudo nos aponta para uma dicotomia entre as ações de políticas públicas implementadas para a educação bem como a formação profissional de seus educadores para a constituição efetiva de uma educação emancipatória dos sujeitos.

Destacamos que, tais ações estão de forma bastante fragmentadas e o resgate da cultura histórica local atravessadas nas interlocuções de aprendizagem espelhadas nas práticas educativas cotidianas ao programa, constituem no divisor paradigmas para a formação do profissional em alternância, abrindo caminho para o descortinar de ações transdisciplinares junto a outros coletivos, tendo o espaço escolar um ambiente para a escuta empática e a partilha colaborativa encontrados nos mais diversos locais da região em torno do bem comum: a escola pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo direcionado pela abordagem deste trabalho sinaliza que o inconsciente coletivo construído a partir da pedagogia da alternância aplicado junto a pós-graduação do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), tem se mostrado como uma relevante ferramenta na consolidação de práticas educativas cada vez mais atemporal a reboque dos retrocessos frequentes encontrados na formação do profissional docente em exercício.

O remodelar de novas implementações com o resgate das memórias educativas construídas no contexto das práticas pedagógicas curriculares do programa, aponta para uma resignificação curricular suscitadas nas autoavaliações, frente ao inegável esforço desempenhado desde seus fundadores até a atual gestão, agregando cada vez mais qualidade na formação de seus discentes culminando na efetivação e inserção educativa institucionais de cada egresso que passa pelo programa.

Pensar sobre os significados do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), através da análise sobre a trajetória dos discentes, sob a ótica dos cotidianos da prática educativa, nos fez compreender as diferentes funções que essas interlocuções adquiriram ao longo do tempo, bem como a relevância que assumiram dentro dos diferentes modelos educativos que estão para além das práticas curriculares estabelecidas pelos atos da aprendizagem.

A escola, enquanto o Estado, instituição permanente a desenvolver políticas públicas e ações permanentes para a construção e a democratização da educação, tem através desta reflexão.

Temos nesta ação apresentada um caminho para a interiorização dos saberes de qualidade nos locais mais longínquos de nosso país, onde tais ações de maneira colaborativa e de agente de fomento para a transformação dessa realidade, revela-nos a necessidade de ações urgentes para a multiplicidade de diferentes formas na produção e reprodução de conhecimento com novas teias de saberes, que vem “desatar analiticamente” as teias difusas que permeiam as bolhas das relações humanas, com notícias falsas, e sua escalada de “vozes” descortinando o campo do imaginário social no que tange a verdade na atual era da pós-verdade.

Analisar e conhecer a construção do inconsciente coletivo revelado cotidianamente na consciência coletiva, ajudou-nos a compreender a importância da presença do discente, que na alternância traz a academia para o campo e o campo para a academia.

Os símbolos, arquétipos, e linguagens próprias do saber da escrita das dissertações, do saber não sistematizado, encontra-se através da Pedagogia da Alternância, com o saber científico sistematizado e com método.

Este encontro, pelo que pudemos apurar nas dissertações e materiais bibliográficos tem contribuído para um crescente encontro de saberes cada vez mais uteis para a produção de uma sociedade justa e democrática, onde o conhecimento não mais é propriedade de uma faixa da sociedade detentora do poder econômico, mas de toda sociedade.

Há ainda um longo caminho a percorrer, mas podemos perceber que os conhecimentos da psicologia e filosofia, do conhecimento dos mecanismos que compõem este ser maravilhoso e singular que é o homem, singular e plural, homem e humanidade, podem se aliar aos caminhos da pedagogia, do ensino, e socialização do conhecimento produzindo homens melhores, resultados melhoras, soluções para problemas e novos caminhos em direção a uma sociedade mais justa e de paz.

6 REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Gláucia Cícera de Souza. **A importância das narrativas individuais na construção da história coletiva: análise de uma experiência de composição cênica no ensino de teatro.** 2020. 59 f. Monografia (licenciatura) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Licenciatura em Teatro, Natal, 2020.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BICALHO, Ramofly dos Santos. **Educação do campo e atores político-institucionais: construindo novos processos identitários na Universidade?** In: BERENBLUM, Andrea & OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. Educação: diálogos do cotidiano. Seropédica: Outras letras, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas.** São Paulo, 2003.
- CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento.** In: Currículo sem fronteiras, vol. 3, n. 1, janeiro-junho, 2003. 60-81.
- Cezar, K. G., & Suaiden, E. J. (2019). A INOVAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. *Revista Digital Biblioteconomia e Ciência Da Informação*, v17, 1–21. <https://doi.org/DOI: 10.20396/rdbci.v17i0.8655932>.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- DURKHEIM, Emile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e Função diferenciadora. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação.** São Paulo: Nacional, 1977.
- FRANCISCO, Eliana Aparecida. **Importância das narrativas na construção da Cartografia do território.** <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/23264>, 21-05-2019, capturado em 31/05/2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREUD, Sigmund. **O ego e o id e Outros Trabalhos (1923-1925)** (Volume 19), Imago Editora, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, A. C. Cândido. **Conselhos de Educação: luzes e sombras.** Revista de Educação AEC, Brasília, v. 32, n. 129, p. 86-98, out. /dez. 2003.
- GRAMSCI, Antonio. 1984. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Brasiliense.
- JUNG, Carl Gustav. **O Desenvolvimento da Personalidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016
- _____. **Os Arquétipos de o Inconsciente Coletivo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- JUNG, Carl Gustav. **Cartas II.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- JUNG, Carl Gustav. **O Homem e Seus Símbolos.** Editora Nova Fronteira, 2008.

KENSKI, V. M. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003. – (Série Prática Pedagógica).

LUCAS, Maria Luciene de Oliveira. **Uso da plataforma moodle como ferramenta de aprendizagem: um estudo de caso no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no Colégio Técnico da UFRRJ**. 2013. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, nº 1. Brasília: MEC/CNE, 2002.

MEC/CNE. **Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo**. Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, nº 2. Brasília: MEC/CNE, 2008. PLASTINO, Carlos Alberto. **A cidadania como pertencimento: uma reflexão a partir da psicanálise**. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.04, nº 02, p. 385-394, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política**. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTE Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão de qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: Edufba, 2009. p. 75-126.

_____. **Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação**. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Org.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARSILI, Italo. **O Chapéu do Mago**. Real Life Books, 2020, 287p.

MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, nº 1. Brasília: MEC/CNE, 2002.

Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Metodos Tecnicas de Investigacao Socias _ Luis Pardal _ Eugenia S Lopes.pdf*. Areal Editores.

SANCHEZ, S. B. **Conceitualização e organização de um programa de Pós-Graduação para docentes da Educação Profissional Agrícola**. Seropédica. UFRRJ, 2002, 129p. (Tese, Doutorado em Agronomia - Ciência do Solo). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia. 2002.

SANTOS, Edméa. **A cibercultura na das redes sociais e da mobilidade: novas potencialidades para a formação de professores**. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro: Proped-UERJ, CNP, 2011.

_____. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, FAGED-UFBA, Salvador, 2005. Disponível em: Acesso em: 12 maio 2012.

TACEY, David. O compêndio Jung: **leituras essenciais da psicologia analítica** / editado por tradução Gentil Avelino Titton. – 1. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

7 ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SECRETARIA ACADÊMICA DE PÓS-GRADUAÇÃO (SAPG)

PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA

| | |
|-------------------------|-----------------------------------|
| Código: PEA-1510 | Nome: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE |
| Créditos*: 3 | Carga Horária: 45 |

**Cada crédito Teórico ou Prático corresponde a 15 horas-aula e cada Prático a 30 ou 45 horas.*

DEPARTAMENTO DE: **Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA)**

INSTITUTO DE: **AGRONOMIA**

PROFESSOR(ES):

OBJETIVOS:

EMENTA:

Estado, Economia e Política Pública de Educação: relações e perspectivas. O papel da educação na sociedade democrática. Educação e cultura: diversidade desigualdade, multiculturalismo e interculturalismo. Formação, saberes e práticas docentes. O cotidiano escolar. Organização e gestão das instituições escolares.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

BIBLIOGRAFIA:

BARBOSA, M. L. O. Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. RJ: Livraria Francisco Alves Editora, 1982. CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n37, JaneiroAbril, 2008. Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. ISSN: 14132478. Editora Autores Associados. FORQUIN, J. C. Escola e Cultura as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar

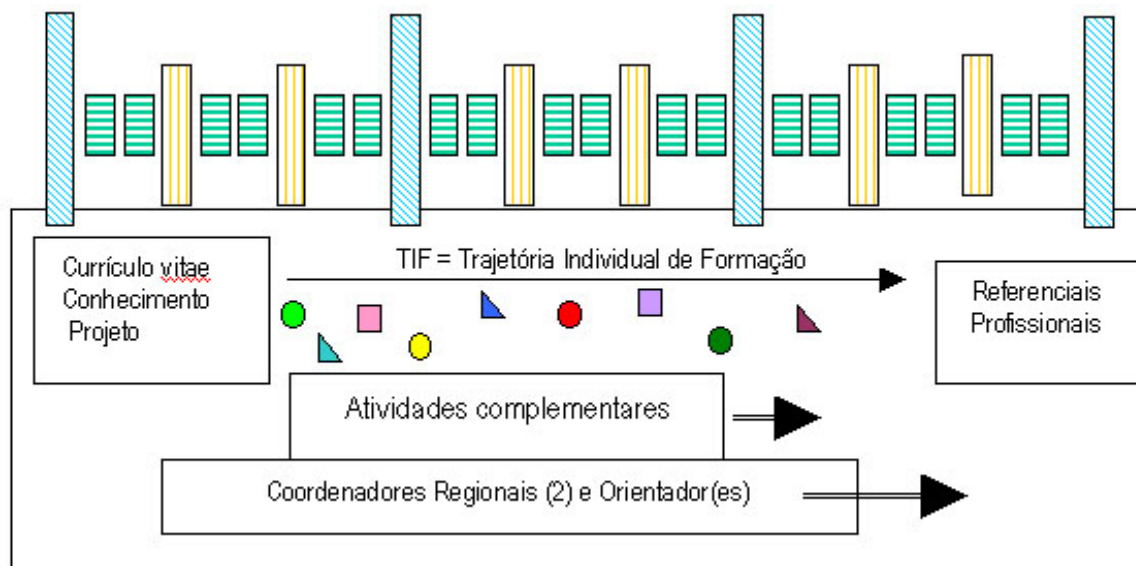
Anexo 2 - Fotografias do Ambiente de Estudo da Biblioteca de Dissertações



Figura 4 – Fotos do Biblioteca de Dissertações
Fonte: Autor

Anexo 3 - Desenho didático da estrutura pedagógica do PPGEA

ARQUITETURA DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA



Legendas:



As 16 semanas nos CEFET's regionais serão organizadas abordando-se os eixos temáticos através de aulas; grandes conferências, reflexões sobre os temas transversais, trabalhos em pequenos grupos, trabalhos individuais, debates.



Nesta semana haverá conferências com temas que permeiam todas as áreas do mestrado (aulas virtuais).



As semanas na Instituição, os alunos, irão utilizar suas atividades docentes com "laboratório", realizando seus trabalhos individuais solicitados durante a semana no Centro e por seu orientador (atividades complementares por área).

Fonte: www.ia.ufrj.br/ppgea/rot_01.htm

Guia do Mestrando PPGEA 2014: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/Guia_Mestrando.doc