

# A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DO CAMPO EM TESSITURA COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO HÍBRIDO

---

## **FERNANDINA DE ANDRADE ALVES**

Mestranda em Ciências da Educação pelo PPGE Universidade Del Sol. UNADES – CIA, Asunción-PY  
[fernandinaalves@hotmail.com](mailto:fernandinaalves@hotmail.com)

## **MARIA SIMONE ALEXANDRE DA SILVA**

Especialista em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Caetés-PE, [simone\\_alexandre456@gmail.com](mailto:simone_alexandre456@gmail.com);

## **ANA ESTELA BRANDÃO DUARTE**

Doutora do Curso de Mestrado e Doutorado na Faculdade Del Sol. UNADES; Coordenadora do Pólo MEC/CAPES [orientador@email.com](mailto:orientador@email.com)

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a prática docente frente às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular desenvolvidas na Educação do Campo em tessitura com o Ensino Híbrido. Para efetivação dessa investigação priorizamos pelo estudo de caso com professores que atuam em escolas campestinas por meio de questionário eletrônico. Ao longo dessa discussão estabelecemos apontamentos sobre as Competências e Habilidades na conjuntura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implementação do Ensino Híbrido na Educação do Campo. O aporte teórico está embasado nas reflexões de Caldart (2003), Arroyo (2012), Moran (2018) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Durante os estudos foi percebido a urgência de implementação dessa nova modalidade no espaço campestino frente às dificuldades existente nas escolas do campo, sejam elas formação para professores, equipamentos e instrumentalização de acesso à internet e estruturas com materiais didáticos.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular, Educação do Campo, Ensino Híbrido

## INTRODUÇÃO

Diante da realidade vivenciada atualmente com a necessidade de tecnologia voltada a educação, principalmente neste contexto de Pandemia, Aulas Remotas, Ensino Híbrido e a necessidade de novas práticas pedagógicas por meio de metodologia ativa faz-se necessário remontar as discussões sobre esses tópicos na Educação do Campo. O uso das Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) tem se expandido muito com o uso de Watssap, plataformas digitais, blogs conectados, internet sem fio, gerando muitas mudanças sociais, e a educação nesse sentido tenta acompanhar essas transformações.

Diante desse panorama, muito tem se discutido sobre a formação de professores em nosso país, principalmente neste momento de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino Híbrido, em que este documento normativo reforça a aprendizagem voltada para os alunos com os objetivos de aprendizagem, competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da vida estudantil. Assim, essa formação na realidade do Campo se torna complicado, de acordo com os movimentos sociais, em que abordam uma formação de professores capaz de atuar na especificidade do contexto da comunidade campesina.

Pensando nessa nova realidade, este estudo tem como objetivo analisar a formação docente frente às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular desenvolvidas na Educação do Campo em tese com o Ensino Híbrido. Para isso foi elaborado um questionário para professores que atuam na Educação do Campo em uma cidade do interior de Pernambuco.

## METODOLOGIA

A pesquisa tem como foco desenvolver o percurso a ser trilhado pelo investigador, em que o mesmo irá relacionar a teoria com a realidade vivenciada por aqueles que o cercam, de acordo com alguns questionamentos levantados. Para GATTI (2007), pesquisa é

O ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. Com essa definição assim tão ampla, podemos dizer que estamos sempre pesquisando em nossa vida de todo dia, toda vez que buscamos alguma informação ou

nos debruçamos na solução de algum problema, colhendo para isso os elementos que consideramos importantes para esclarecer nossas dúvidas, aumentar nosso conhecimento, ou fazer uma escolha ( p. 9).

Esse ato exige rigor científico e metodológico para que os objetivos sejam alcançados e a realidade seja exposta de forma específica o que caracteriza a metodologia traçada, assim “a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela” (MINAYO, 1992, p. 22). Nesse aspecto, a realidade não pode ser quantificada, pois se trata do cotidiano vivenciado, o que caracteriza o tipo dessa pesquisa como Pesquisa Qualitativa, em que “desenvolve-se em um ambiente natural, rico em dados, tem plano aberto e flexível” (HOFFMANN, 2016, p.14). Nesta pesquisa, a abordagem qualitativa tem como objetivo analisar a formação docente frente às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular desenvolvidas na Educação do Campo em tessitura com o Ensino Híbrido.

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário eletrônico com a ferramenta Google Formulário e disponibilizado a cinco professores que atuam na Educação do Campo em uma cidade do interior de Pernambuco, em que será analisado como tem-se dado a formação docente para atuar no campo em relação a BNCC e o Ensino Híbrido. O questionário possibilitou colher relatos dos docentes a partir de sua vivência com essa nova realidade de ensinar e aprender pós pandemia. As perguntas foram elaboradas de forma que os professores se sintam a vontade para responder, pois

as perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p.262).

As perguntas foram elaboradas de forma que fosse possível conhecer os sujeitos com questões sobre tempo de atuação, séries que lecionam, o entendimento sobre Ensino Híbrido e Educação do Campo que tem sido a realidade vivenciada pelos mesmos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Educação do Campo

O projeto popular sobre a Educação Básica do Campo esta alicerçado em três ideias, segundo Caldart (2003):

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. 2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam. 3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história. (p.61).

Essas reflexões fazem parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, que tem como missão colocar os sujeitos do campo em movimento, reivindicando a Reforma Agrária no Brasil, ao mesmo tempo em que luta por escola no campo tendo o apoio das famílias que se mobilizam em busca de um espaço escolar que retrate sua realidade. Essa mobilização fez com que o MST assumisse na escola do campo, iniciada em 1987, a implementação das 1ª a 4ª séries,

No começo os sem-terra acreditavam que se organizar para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador sem (a) terra. Logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro porque havia (como há até hoje) muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a este direito. Segundo, e igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas

tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar (CALDART, 2003, p. 63).

Considera-se nesse sentido que a escola como espaço de reflexão, de transformação social deve ser ajustar a realidade local seja com conteúdos e com sujeitos.

Ainda de acordo com Caldart (2003) alguns pontos podem ser discutidos quando se refere às reflexões sobre o processo educativo no campo, são eles: 1) a importância da escola do campo é tão importante como a Reforma Agrária, nenhum se sobrepõe a outro, pois como já dizia Paulo Freire (1987), as pessoas transformam a realidade e a escola é espaço de reflexão; 2) a escola do campo é feita por pessoas do campo com suas organizações e movimentos; a luta por educação do campo deve ser engajada por seus sujeitos que vivem no campo, reconhecendo suas lutas, sua cultura, seus saberes, sua história; 3) a escola como dimensão social das pessoas do campo não pode ser encarada algo excludente em que as opções de sair do campo para estudar ou ter escola para sair do campo sejam as únicas alternativas, pelo contrário, a luta exige um projeto popular para o desenvolvimento das pessoas no campo; 4) a importância dos estudos para as lutas sociais das comunidades camponesas exige que seus sujeitos se dediquem em sua formação estudantil para conhecer a realidade de seu país; 5) a luta do MST por uma educação do/no campo faz parte também da luta pela reforma agrária e por uma transformação na sociedade, sociedade essa que não vê mais a discrepância dessa luta com o objetivo de ser Nação, exigindo atuação de indivíduos envolvidos; 6) objetivo da escola do campo é formar lutadores que atuem nos aspectos das injustiças sociais, lutem pela dignidade de sua comunidade que esteja enraizado um projeto com algumas práticas de memória – chamada pedagogia da história; mística – que é a utopia coletiva e os valores, que fortalece a dignidade humana; 7) o projeto educativo não se faz apenas com a escola e sim com os sujeitos que nela estudam observando de que são constituídas essas pessoas e quais suas práticas sociais, para isso é importante que a escola se identifique como local de formação humana, que ajude na humanização das pessoas; 8) a escola é um espaço que vivencia todas as dimensões do ser humano, suas relações sociais, seus sentimentos, habilidades, valores, que

são traduzidos no conteúdo estudado, na metodologia do professor, nas avaliações e principalmente na relação professor-aluno; 9) o processo pedagógico não é feito sozinho é necessário o coletivo da escola para que os objetivos sejam alcançados e assim o ambiente educativo seja construído envolvendo os educandos, educadores e a comunidade. Faz-se necessário também a organização e a formação pedagógica, para que o docente reflita sobre sua prática e tenha formação continuada; 10) a escola do campo em movimento reflete seu dia a dia levando em conta suas histórias, suas relações sociais que fazem parte da escola e seu processo de aprendizagem, respeitando o tempo e o espaço de cada educando.

Dentre a realidade do campo e as demandas das políticas públicas para esse espaço, são dois projetos antagônicos em destaque que entram na pauta quando se refere à luta social camponesa: o agronegócio e a agricultura familiar, para Neto (2015)

No projeto político, social e econômico do agronegócio, encontram-se as grandes monoculturas, as grandes extensões de terra, o uso intensivo da tecnologia e do agrotóxico, os transgênicos, as culturas para exportação, a concentração de terra, o trabalho assalariado e o desemprego e o desrespeito ao meio ambiente. Porém, conta com apoio da grande mídia, de muitos intelectuais, de políticos e governos conservadores e são, muitas vezes, apresentados como sinônimo de “eficiência e produtividade. Por outro lado, no projeto camponês, trabalhadores lutam por terra, produzem alimentos diversificados para o consumo interno e vivem, muitas vezes, um mundo de carências. São considerados pelos defensores do agronegócio como ineficientes para os padrões de produção capitalista (p.25).

Como aspecto social a escola não fica de fora do enfoque capitalista, em que a disputa esta em termos de uma formação competitiva, voltada para a preparação para o mercado de trabalho e de outro lado uma formação para a cidadania, “no direito ao conhecimento crítico” (NETO, 2015, p. 26), em que o mundo do trabalho esteja voltado para o bem estar de todos, respeitando a natureza e tirando dela seu sustento.

O campo é tido por Lopes (2015) como espaço de convivência, de subsistência e produção para a população inserida nesse local e assim ele questiona que “educação queremos para o homem do campo, que historicamente foi excluído? Que homem desejamos formar para o campo na atual conjuntura?” (p. 29). Nesse sentido a educação do campo não deve ser

pensada para o futuro, mas sim com a realidade atual de sujeito que residem no campo, sujeitos esses filhos de agricultores, lavradores que moram em sítios, sujeitos que vivem distantes das zonas urbanas e tem uma afinidade com aquele local, haja vista, que “a função primordial da educação é, antes de tudo, a formação intelectual, social e política de seres humanos” (LOPES, 2015, p. 29).

A história brasileira mostra que não se tem uma política pública quando se trata da formação docente na Educação do Campo, para Arroyo (2007), isso se justifica ao afirmar que a educação do país é voltada para aqueles que moram nas cidades, que apenas só eles são cidadãos e que são mercedores de direitos, pois “há uma idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilização e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa” (ARROYO, 2007, p. 158). Em contrapartida se tem o campo como local de atraso, de pessoas sem cultura, sem identidade em que,

O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Consequentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo (ARROYO, 2007, p 159).

Dessa forma, os profissionais das cidades são levados para o campo como extensão de seu trabalho em que não tem vínculo nenhum com as pessoas que moram no campo.

### **BNCC: competências e habilidades**

A Base Nacional Comum Curricular como documento normativo vem sendo discutido desde a promulgação da CF de 1988 e tem trazido alguns embates por parte da presença de empresas particulares para sua implementação e da pouca participação de educadores na sua redação, construção. Quando se refere às competências e habilidades inseridas no documento, algumas indagações surgem, de acordo com Branco et.al (2019), “se reconhece aí uma continuidade da pedagogia do “aprender a aprender” (p.136),



ou seja, em que a educação é tida como mercadoria e que a formação tem como objetivo preparar para o mercado de trabalho.

Esses dois pensamentos antagônicos são representados por grupos externos ligados ao Banco Mundial (BM), ao Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), enquanto o grupo externo é composto pela UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e o CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, que foi

alicerçado em ideias para uma intervenção curricular defendida por empresários e organizações ligadas a grupos financeiros e instituições, dos quais podem ser destacados: Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), além do organismo Todos pela Educação (BRANCO et.al, 2009, p. 157).

Observa-se assim que a ideologia é incorporada desde a década de 1990 com a atuação das políticas neoliberais no país visando a educação como produto do valor econômico, surgindo a expressão Estado Mínimo, ou seja, em que a participação do Estado nas políticas públicas da Nação deixa de atuar, abrindo espaço para as ambições do capital, para Saviani (2005), o Estado mantém o controle sobre as avaliações institucionais enquanto o capital financia a Educação, permitindo assim um controle ideológico. Silva (1985) enfatiza essa concepção ao afirmar que no sistema liberal, o aluno é preparado para competir no mercado, em que o de melhor desempenho é destacado dos demais, onde a educação é apenas uma ferramenta de transmissão da ideologia dominante, e que o currículo é elaborado apenas para a preparação do desempenho de suas funções no mercado de trabalho e aceitar as concepções liberais.

As competências e habilidades têm sido desenvolvidas desde o PCN (1990) e agora com a BNCC (2018) para a disseminação das ideias neoliberais,

(...) a educação passa a ter o compromisso de preparar os indivíduos para atuarem no mercado capitalista em expansão, o qual exige mão de obra qualificada, situação que favoreceu o surgimento da pedagogia das competências,

no âmbito escolar, pautada no lema “aprender a aprender” e voltada para a adaptação dos indivíduos aos interesses do mercado, por meio de uma educação construída com bases pragmáticas (BRANCO et.al, 2019, p. 158 e 159).

Esse pilar “aprender a aprender” está inserido no relatório da Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI escrito por Jacques Dolors em 1996 que discorre sobre a educação como solução as exigências do mercado financeiro para formar indivíduos para atuar no mundo globalizado, competitivo, ao invés de estar preocupado com uma educação que vise a equidade, a transformação e a criticidade.

A estrutura da BNCC foi organizada em objetivos de aprendizagem em dez competências e habilidades para serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil – creche- até o Ensino Médio, sendo responsabilidade da escola o desenvolvimento, pelos alunos, das competências. Para a BNCC

competência é defendida como a mobilização de de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana , do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.08)

Explicitando assim que as competências e habilidades devem fazer parte do currículo das escolas, da formação docente e das avaliações, Carvalho (2010) destaca que essas competências e habilidades têm como objetivo formar indivíduos em conformidades ao capitalismo/neoliberalismo, além de ampliar o “fortalecimento do individualismo; acentuação das desigualdades sociais; perda de qualidade na Educação pública; fortalecimento do dualismo entre escola pública e privada e a precarização da educação pública” (p.165).

Nesse sentido, a escola como espaço de construção do conhecimento, que considera os saberes dos alunos, seus anseios, o estimulando a novas descobertas, a pesquisa, a curiosidade, “a meta principal da escola de hoje não é, assim, ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam alcançar sucesso pessoal e profissional” (DIAS, 2010, p. 76). O enfoque é a aprendizagem significativa em seus pares em que o professor concebe o ensino através de projetos, de problemáticas para que o aluno crie condições metacognitivas para solucionar os desafios da realidade vivenciada.

O entendimento da proposta da BNCC em orientar os currículos perpassa pelo entendimento em achar que o currículo é o grande vilão da qualidade da educação, sem problemas e sem discrepância, porém outras discussões se fazem necessário, como as políticas públicas educacionais, a formação docente, estrutura das escolas, dentre outras. Desde a Constituição de 1988, a Bncc é citada no Art. 210, em que são destacados o currículo mínimo, a formação básica comum e o respeito a regionalidade, dessa forma, “o projeto de uma formação básica comum tem um papel na valorização do que é comum, do nacional e, também do regional” ( CURY et.al, 2018, p. 57). Para os autores a discussão do básico, comum e sobre a formação docente se faz presente pois ainda de acordo com a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 3º, o respeito a diversidade, a superação das desigualdades sociais é uma realidade, e precisa ser respeitada.

A LDB/96 reforça a ideia da formação básica em seu Art. 26, enfatizando as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio que devem ter base nacional comum. Diante desse panorama, os autores apontam uma contradição tanto da CF/ 1988 e a LDB/96 em que abordam a pluralidade, a diversidade e a segregação, “abraçar uma compreensão de prescrições fixistas e descritores de conteúdos, competências e habilidades é assumir uma contradição entre o pluralismo de ideias e um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização” (CURY et.al 2018, p.60).

De acordo com essa visão, o currículo comum nacional e os defensores da BNCC, destacam o não respeito ao que prega a CF/1988 no que diz respeito às particularidades regionais do território brasileiro na imensidão das diversidades existentes. Ainda sobre esses defensores, se destaca a Fundação Lemann criada em 2002 por um dos brasileiros mais ricos, Jorge Paulo Lemann, que nos últimos anos se voltou para a Educação Básica, o questionamento levantado é sobre qual o interesse pela educação desses grupos de empresários, se não, formar o cidadão para o mercado de trabalho, fortalecendo a meritocracia.

## Ensino Híbrido

Diante da realidade atual com a necessidade de tecnologias voltadas a educação, principalmente neste contexto de pandemia e a necessidade de novas práticas pedagógicas por meio de metodologia ativa faz-se necessário remontar a discussões sobre esses tópicos. O uso das Tecnologias digitais

de informação e comunicação (TDIC), tem se expandido muito com o uso de Wastssap, plataformas, blogs conectados a internet sem fio, gerando mudanças sociais e a educação nesse sentido precisa acompanhar essas mudanças oferecendo

condições de aprendizagem em contexto de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas (BACICH e MORAN, 2018, p. 16)

Dessa forma a metodologia ativa surge com as ideias de William Janes, Jonh Dewey e Èduard Chaparède, no contexto da Escola Nova, onde é caracterizado a junção entre a educação, a cultura, a sociedade, a política e a escola. A Escola Nova de Jonh Dewey tem como premícia o aprender fazendo, em que o aluno reconstrói e reorganiza suas experiências, “orientada pelos princípios de iniciativa, originalidade e cooperação com vistas a liberar suas potencialidades” (BACICH e MORAN 2018, p. 17). Há muito se tinha o discurso que a escola teria como missão preparar para o mercardo de trabalho, ou para como agir em sociedade, porém Bacich e Moran (2028) a escola é a própria vida, onde se interagi com seus pares, seus diferentes, con conflitos desenvolvendo sua autonomia, sua reflexão, a aprendizagem, construindo e reconstruindo suas experiências.

Paulo Freire (1996) e a Escola Nova agregam-se sobre uma educação conscientizadora, dialógica e participativa que se desenvolve na reflexão da realidade e assim podendo transformá-la. No ambito do trabalho pedagógico o ensinar envolve criar situações para despertar no aluno a curiosidade, o envolvendo a pensar sua realidade, questionando e assim podendo elen-car conhecimento para transformá-la, caindo por terra a estopia que ensinar é transferir conhecimentos, são muitas as metodologias ativas que podem levar o aluno a desenvolver sua autonomia, “sala de aula invertida, sala de aula compartilhada, aprendizagem por projetos, contextualização da aprendizagem, programação, ensino híbrido, design thinking” (BACICH e MORAN, 2018, p.18) entre outros.

Dessa forma a Metodologia Ativa se configura com o protagonismo do aluno, “seu desenvolvimnto direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com a orientação do professor” ( MORAN, 2018, p. 41). Configurando como metodologia ativa, o Ensino Híbrido

significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo agora, com a mobilidade e conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado (MORAN, 2015, p. 27).

Dentre as conectividades, os autores Christensen, Horn e Staker (2013) desenvolveram específicas modalidades de ensino híbrido, sendo divididas em inovações híbridas sustentadas, em que se usam os aportes a sua volta para criar novos sistemas, e as inovações híbridas disruptivas, sendo aqueles artefatos mais baratos e que atraem novos públicos, sem precisar investimentos caros ou habilidades específicas,

os modelos de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida seguem o modelo de inovações híbridas sustentadas. Eles incorporam as principais características tanto da sala de aula tradicional quanto do ensino on-line. Os modelos Flex, A La Carte, Virtual Enriquecimento e de Rotação Individual, entretanto, estão se desenvolvendo de modo mais disruptivo em relação ao sistema tradicional (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p.03).

A Rotação por Estações se configura como modelo de ensino híbrido em que os momentos online quanto os offline são realizados no espaço escolar, ou seja, na sala de aula, na qual os alunos são dispostos em estações e que uma especificamente, deve ser online. O mesmo tema é distribuído para os grupos que formam as estações, porém, de forma diferente tendo como objetivo agregar aprendizagens seja de forma visual, com leitura de imagens, escrita e/ou explanação. Mesmo sendo um mesmo tema para todas as estações, as atividades deve ser específica para determinado grupo e o tempo precisa ser estipulado para a realização das tarefas. Esse modelo subdivide-se em outros três modelos,

**o modelo de Laboratório Rotacional** é aquele no qual a rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório de aprendizagem para o ensino online. **o modelo de Sala de Aula Invertida** é aquele no qual a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor (ou trabalhos) na escola e a residência ou outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições online. - **o modelo de Rotação Individual** difere dos outros modelos de Rotação porque, em

essência, cada aluno tem um roteiro individualizado e, não necessariamente, participa de todas as estações ou modalidades disponíveis (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p.27).

Os modelos acima de Ensino Híbrido mesclam ensino tradicional, permitindo que os alunos fiquem sentados em um determinado espaço da sala de aula e por um tempo estipulado, quanto o ensino online, no qual o aluno tem a ferramenta da internet para aperfeiçoar seus estudos e assim ampliar sua aprendizagem. Além desses exemplos, os autores Machado; Lupepso e Jungbluth (2017) identificam outros modelos, o

**Modelo Flex:** neste modelo o ensino on-line é o norteador. Os estudantes aprendem em uma escola física por meio de um cronograma individualizado, que organiza as atividades que serão estudadas on-line. São mediados pelo professor, presencialmente, que pode intervir periodicamente ou não, de acordo com a necessidade;

**Modelo À La Carte:** os estudantes podem fazer um curso ou disciplina on-line na escola física ou fora dela

**Modelo Virtual Enriquecido:** neste modelo os estudantes têm aulas presenciais obrigatórias com professores da disciplina e tem horários livres distante do professor presencial. Estes horários são preenchidos pelo ensino online que podem ser feitos de onde os estudantes preferirem. Geralmente não se tem aulas presenciais todos os dias. É o modelo mais parecido com o modelo semipresencial no qual parte das aulas acontece presencialmente e parte acontece on-line por meio da plataforma virtual de aprendizagem (MACHADO; LUPEPSO e JUNGBLUTH, 2017, p.18).

Como observado, esse modelos se caracterizam pela autonomia dos alunos e na personalização do ensino, em que as orientações para os momentos online aconteçam através de plataformas orientadas por tutores e os alunos desenvolvem sua aprendizagem de forma individual além de participarem de atividades em grupo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse trabalho é fruto de uma Pesquisa Qualitativa, em que buscamos coletar e analisar as repostas de um grupo de professores do campo na cidade de Brejão, situada no interior Pernambucano. Essa cidade faz parte do estudo de campo que realizarei como pré-requisito para obtenção do

diploma de Mestre em Ciências da Educação. Brejão pode ser considerado uma cidade em que sua região esta baseada na cultura campenisa, possui em torno de 9000 mil habitantes; no aspecto educacional mantém em torno de dezoito escolas, sendo treze na zona rural, oferece a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para esse estudo foi disponibilizado um questionário para seis professores do campo, as perguntas foram elaboradas com doze indagações na plataforma do GoogleForms e disponibilizado na forma de link pelo whatsapp no período de 10 a 17 de Setembro/2021.

Os sujeitos participantes lecionam em média há 20 anos na Educação do Campo, iremos identificá-los como P1; P2; P3; P4; P5 e P6, todos possuem formação em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia, talvez por ser pré-requisito de mudança de faixa salarial, exigido no Plano de Cargos e Carreira do Município; lecionam em salas multisseriada do 1º ao 5ª ano do Ensino Fundamental. Buscamos saber dos docentes questões sobre a formação da Base Nacional Comum Curricular e a implementação do Ensino Híbrido na Educação do Campo; questionamos sobre o entendimento dos mesmos sobre o que é Educação do Campo e Ensino Híbrido; outra pergunta se refere, a saber, quais as perspectivas futuras sobre a educação para os discentes inseridos no campo.

#### O que o Senhor (a) entende por Educação do Campo?

P1	<i>Uma Educação que devia valorizar mais o potencial dessas crianças que estão localizadas no campo.</i>
P2	<i>Educação que ocorre em espaços rurais, mas que igual como um todo, promovendo o direito das crianças e adolescentes num espaço de cidadania.</i>
P3	<i>Que tem um diferencial, pois lidamos com um público mais isolado, então precisamos resgatar os valores da comunidade pra que eles se sintam inseridos na sociedade como um todo.</i>
P4	<i>É uma educação mais voltada a alunos mais carentes de conhecimentos mais com uma vasta vontade de aprender.</i>
P5	<i>A meu ver a educação do campo não ha diferença da educação da zona urbana</i>
P6	<i>Acredito que nos estudantes do campo encontramos alunos mais amorosos e famílias menos briguentas</i>

Fonte: Alves, 2021

Para Arroyo (2011) os sujeitos do campo estão em movimento, assim como seu fazer pedagógico, tentar entender o que os sujeitos docente do campo compreendem por essa concepção nos permite conhecer a realidade assim como prover transformações sociais nesse espaço. Neste sentido Rossato e Praxedes (2015) definem Educação do campo como

(...) modalidade inclusiva de educação, ao promover o acesso e a permanência dos trabalhadores do campo nos diferentes níveis de escolarização por meio de uma proposta pedagógica que busca preservar e potencializar a identidade do camponês, seus processos culturais e suas estratégias de vida e produção; utilizando-se, para tanto, de um currículo, uma metodologia e formas de avaliação do ensino e da aprendizagem que compreendem como elemento formativo suas relações de trabalho vividas cotidianamente (p.12).

A Legislação na LDB/96 se refere à população rural como sendo aquela que engloba os espaços referente as florestas, pecuária, minas, enquanto o termo campo transpassa esses espaços, incluindo o perímetro não urbano, ou seja, um local que possibilita condições próprias para viver e sobreviver, produzindo condições sociais, econômicas, políticas e culturais para permanecer nesse espaço. Podemos observar dessa forma, de acordo com as respostas dos professores, que a questão social é uma preocupação dos mesmos ao descrever os discentes como “público mais isolado” (P3), “carentes de conhecimento” (P4).

#### O que o Senhor (a) entende por Ensino Híbrido?

P1	<i>Ensino voltado tanto presencial como online onde os alunos são divididos dois grupos ou até mais dependendo do espaço em sala de aula e cumprir todos os protocolos exigidos pela unidade de saúde.</i>
P2	<i>É o ensino on-line e presencial.</i>
P3	<i>O ensino híbrido ele mescla o ensino presencial e o online. Então eu dou aula presencial aos alunos que podem ir pra escola e continuo o ensino online.</i>
P4	<i>Ensino Híbrido não acredito que dá muito certo! Porque o que o aluno aprende em um dia nesse tempo híbrido vai desconstruir todo o seu conhecimento adquirido na aula</i>
P5	<i>O ensino híbrido foi a única solução para que os nossos estudante não deixasse de ter o acompanhamento dos conteúdos propostos.</i>



P6	<i>Foi a forma como trabalhar os conteúdos escolares diante a pandemia da covid-19.</i>
----	---

**Fonte: Alves, 2021**

Diante da atual conjuntura com as transformações digitais, sociais e econômicas se faz necessário pensar o homem do campo inserido nessa realidade através da educação. Dessa forma buscamos saber o entendimento sobre o Ensino Híbrido dos professores do campo. Para Bacich e Moran (2015)

(...) educação híbrida significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Existem diferentes maneiras de aprender e ensinar. O trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula. Aprender com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo (45).

Observa-se que a definição para os sujeitos docentes, o ensino híbrido está de acordo com os autores que dialogaram nessa pesquisa. A maioria dos professores compreende que é um ensino mesclado com aulas online e presencial no espaço da sala de aula. O sujeito P4 chama atenção ao dizer que essa metodologia não é muito eficaz por acreditar que a aprendizagem do aluno ficaria defasada, pois o que o discente aprende em sala irá desconstruir no modo online.

**À volta as aulas pós Pandemia da Covid-19 está atrelada ao Ensino Híbrido, como o Senhor (a) analisa essa metodologia na Educação do Campo?**

P1	<i>A princípio sim, mas o que me preocupa é o transporte dessas crianças.</i>
P2	<i>É um desafio para todos! Pois os alunos do campo sofrem muito por falta de acesso a internet, ficando assim impossível assistir as aulas on-line.</i>
P3	<i>Um pouco complexa, pois a maioria dos alunos não tem acesso na internet, então fica um pouco complicado.</i>
P4	<i>Eu analiso da seguinte forma. Não é bom pra o aluno ter uma pausa dos conhecimentos pra depois de certo dia começar este conhecimento.</i>
P5	<i>Estamos ciente do perigo da volta presencial dos nossos alunos nas escolas, mas precisamos confiar tanto no presencial quanto no ensino híbrido.</i>

P6	<i>Vamos ter esse contato com muitas precauções, mais vai ser muito bom ter de volta esse contato com nossos estudantes após todo esse tempo de pandemia da covid 19.</i>
----	---

Fonte: Alves, 2021

Considerando a escola do campo como espaço de reflexão e de transformação social e assim deve-se ajustar a realidade local, seja de conteúdo e com sujeitos reflexivos, questionamos os docentes sobre esse novo contexto de ensino híbrido na Educação do Campo. Para Caldart (2009) a Educação do Campo nasce como crítica à educação brasileira, crítica essa destinada aos trabalhadores do campo que vivem nesse espaço e lutam pelo direito

Educação, "lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça" (CALDART, 2009, p. 39).

De acordo com as respostas, os docentes mesclam sentimentos de positividade na volta às aulas presenciais, mas também preocupação quanto à questão sanitária. Porém a sobre o acesso a internet é um tema desafiador, pois em sua grande maioria os alunos do campo não têm estrutura nem tão pouco acesso. O que configura com a luta pelo direito a educação com equidade defendida na nossa Constituição Federal de 1988, e com a fala da autora Caldart quando discursa que a igualdade social também acontece no espaço campestino.

O Senhor (a) teve formação continuada da escola, equipe pedagógica ou secretaria de educação municipal sobre aulas remota ou Ensino Híbrido?

P1	<i>Em partes porque foi tudo novo pra todo mundo, mas aí passar dos dias foram tendo formações online onde nos ajudou com aulas remotas.</i>
P2	<i>Sim.</i>
P3	<i>Acredito que sim, eles me auxiliaram como puderam como não tenho impressora, eles disponibilizaram a da secretaria de educação para que eu pudesse imprimir as atividades quinzenais.</i>
P4	<i>Não muita! Porque jogaram tudo pro professor e não deram um maior apoio tecnológico. Era pra terem dado ferramentas como computadores e internet grátis ao professor para melhorar suas aulas.</i>
P5	<i>Tive todo o suporte necessário para a conclusão dos meus trabalhos.</i>
P6	<i>Tive todo o apoio diante de tantas dificuldades encontradas com a pandemia</i>

Fonte: Alves, 2021

No contexto atual, da sociedade capitalista, a formação vigente esta sob a égide do trabalho, porém “no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que por sua vez, para se efetivar demanda a mediação da própria humanidade dos professores” (MARTINS, 2010, p. 15). Dessa forma, a educação deve ter como objetivo formar indivíduos que reflita sua realidade de forma humana e assim possa transformá-la nos aspectos sociais em que ele esta inserido. Com essa discussão a questão acima busca saber sobre a formação do docente frente ao Ensino Híbrido na Educação do campo.

De acordo com o relato dos sujeitos, os mesmos discorrem sobre a questão de material, de suporte para imprimir suas atividades, ou responder de forma vaga se tiveram acesso a alguma formação continuada sobre o novo contexto educacional na educação do campo, pois essa discussão sobre a formação de professores do campo deve estar explicito qual o projeto de campo, escola e sociedade que se quer conceber. Pois para Molina (2010), “Educação do campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, como a democratização do acesso ao conhecimento” (p.189). Democratização essa embasada no direito a uma educação construída com sujeitos críticos e espaços escolares capazes de fomentar essa transformação.

O currículo esta baseado nas Competências e Habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Senhor (a) acredita que essas Competências e Habilidades tem respeitado a identidade do povo do Campo?

P1	<i>Nem sempre</i>
P2	<i>Sim.</i>
P3	<i>No meu ver em partes sim, eu não acho que totalmente, ainda falta muito para que exista habilidades e competências que realmente respeitem a identidade do povo do campo.</i>
P4	<i>Acredito que não! Porque a educação do campo tem conhecimentos mais limitados por falta de recursos tecnológicos.</i>
P5	<i>Sim estamos acompanhando as normas da BNCC.</i>
P6	<i>Sim</i>

Fonte: Alves, 2021

O movimento de luta pela Educação do campo significa uma linha que demanda, tendo como bandeira a identidade da escola rural, uma vinculação à realidade camponesa em seus aspectos culturais, econômicos, sociais

e políticos. Assim, como documento regulador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a elaboração dos currículos escolares em todos os âmbitos da Educação Básica no país, partindo desse pressuposto os docentes forma questionados sobre esse aspecto e a Educação do campo.

Quanto às respostas é possível notar que a metade os sujeitos P2, P5 e P6 afirmam que sim enquanto P1, P3 e P4 concordam ou concordam em parte sobre o respeito à identidade do campo, para Caldart (2011) a identidade do campo esta vinculado às “escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (p. 27). Dessa forma nota -se a discrepância quanto às competências e habilidades inseridas na BNCC, onde esta inserida o desejo da burguesia e seus interesses, configurando as desigualdades sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre prática docente frente às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular desenvolvida na Educação do Campo em tessitura com o Ensino Híbrido surgiu atrelado à linha de pesquisa para a obtenção do título de mestre em Ciências da Educação, que tem como foco a Educação do Campo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O protagonismo do aluno frente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino Híbrido abordam concepções em que a aprendizagem seja vivenciada a partir de competências, habilidades e objetivos do conhecimento. Com a nova realidade pós-pandemia vivenciamos a prática das Metodologias Ativas e do Ensino Híbrido de forma geral em todas as etapas de ensino, especificamente neste trabalho o aporte aconteceu na Educação do Campo.

Os sujeitos mencionados neste estudo trouxeram panoramas da atual realidade vivenciada na Educação do Campo, os mesmos tem um vasto período de experiência neste contexto e relatam sua preocupação quanto à questão social em que os alunos se encontram, assim como a dificuldade da inserção do ensino híbrido na espaço campesino.

Durante os estudos foi percebido a urgência de implementação dessa nova modalidade no espaço campesino frente às dificuldades existente nas escolas do campo, sejam elas formação para professores, equipamentos e instrumentalização de acesso à internet, estruturas com materiais didáticos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 29.05.2021;

BACICH Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018;

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505> Acesso em: 5 set. 2021;

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25.08.2021;

\_\_\_\_\_, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteira, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em [http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A\\_ESCOLA\\_DO\\_CAMPO\\_EM\\_MOVIMENTO.pdf](http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf) Acesso em 10 de Julho de 2021;

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis, Teodoro Adriano Costa Zanardi. – São Paulo: Cortez, 2018;

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/pesquisa\\_social](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social) Acesso em 06 de Agosto de 2021;

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. 2013. Disponível

em [https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido\\_uma-inovacao-disruptiva.pdf](https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf) Acesso 01 de Agosto de 2021

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília. Liber Livro Editora, 2007.

HOFFMANN, Elíria Heck. **Ensino Híbrido no ensino fundamental: possibilidades e desafios**. Orientadora Gisele Gonçalves. 2016. TCC. UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina especialização em Educação na Cultura Digital. Disponível em [https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/168865/TCC\\_Hoffmann.pdf](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/168865/TCC_Hoffmann.pdf)

MACHADO, Nathália Savione; LUPEPSO, Marina; JUNGBLUTH, Anna. **Educação Híbrida**. Universidade Federal do Paraná Sistema de Bibliotecas -Biblioteca Central Coordenação de Processos Técnicos. Guia de leitura do curso Educação Híbrida. Edição e Revisão: Maria Josele Bucco 146 Coelho. CIPEAD - Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Universidade Federal do Paraná, 2017.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES Walter. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.