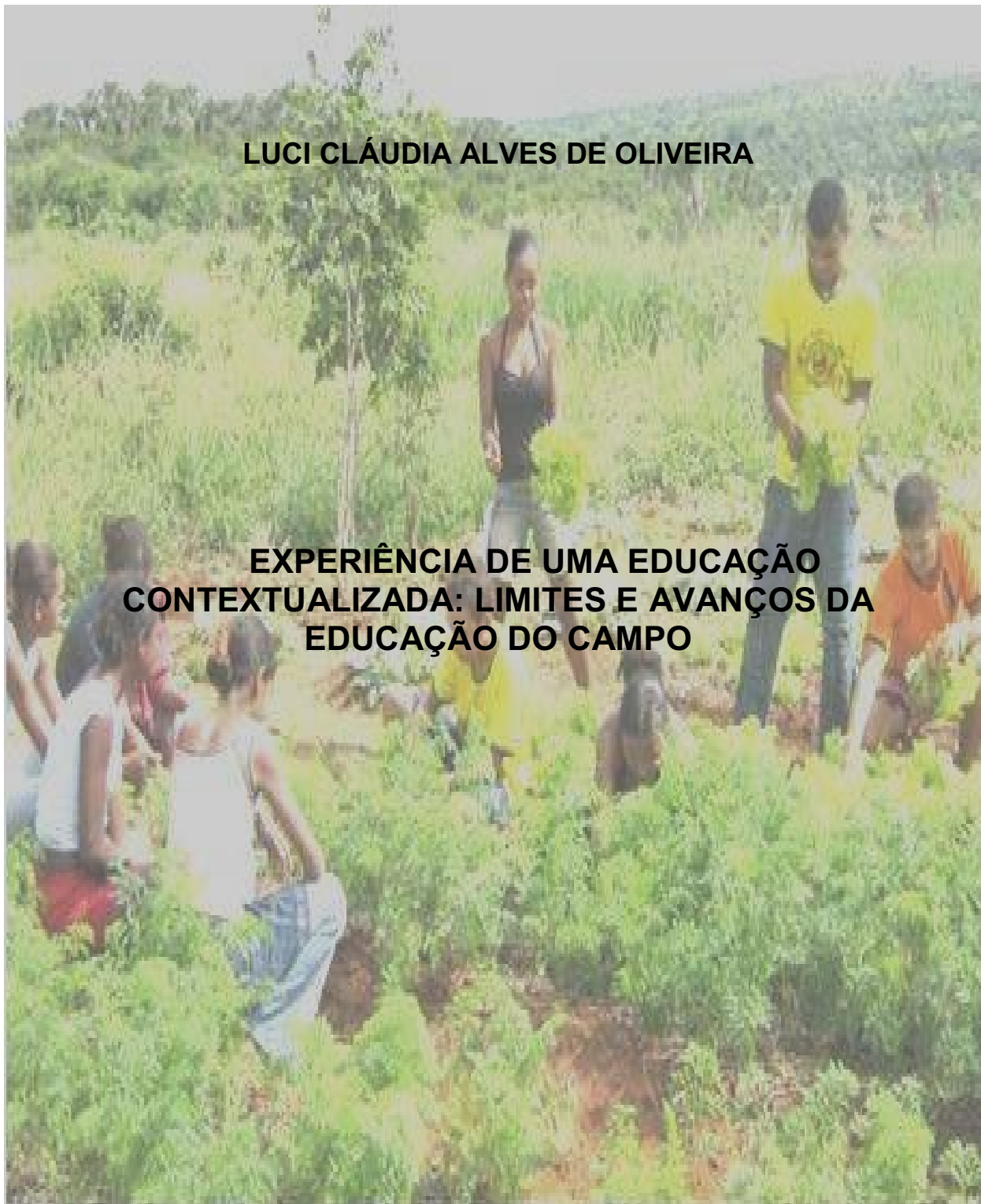




**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS VII**

LUCI CLÁUDIA ALVES DE OLIVEIRA

**EXPERIÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO
CONTEXTUALIZADA: LIMITES E AVANÇOS DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO**



**SENHOR DO BONFIM
Março de 2011**

LUCI CLÁUDIA ALVES DE OLIVEIRA

**EXPERIÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO
CONTEXTUALIZADA – LIMITES E AANÇOS DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação Campus VII da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito para obtenção do Curso de Licenciatura do Curso de Pedagogia com Habilitação em Docência e Gestão de Processos Educativos, orientado por Prof^a. MS.c. Maria Elizabeth Souza Gonçalves

**SENHOR DO BONFIM
Março de 2011**

LUCI CLÁUDIA ALVES DE OLIVEIRA

**EXPERIÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO
CONTEXTUALIZADA – LIMITES E AVANÇOS DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Aprovada em ____ de _____ de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Simone Ferreira de Souza Wanderley

Maria Glória da Paz

Prof^a. Orientadora Maria Elizabeth Souza Gonçalves

Dedico este trabalho ao meu Deus, pois até aqui me ajudou o Senhor, glória somente e eternamente a Ele, por ser a minha força e motivação, um amigo sempre presente, o maior responsável no alcance desse sonho, e que nas horas mais difíceis me fez superar as mais altas barreiras. Ao meu pai e minha mãe exemplos de coragem, força e determinação para a minha vida que sempre com amor incondicional me acompanhou todos esses anos mesmo distantes se fizeram presentes, ajudando a trilhar nesse caminho que com amor transformou meus sonhos em suas vontades, minhas tristezas em suas lágrimas, minhas alegrias em suas vitórias. Sem vocês não poderia chegar ao alcance dessa vitória.

AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos, minha linda sobrinha Maria Sophia, e a minha avó Maria Josefa de Oliveira exemplo de vida para mim, todos eles abrilhantam o meu viver.

Aos meus amigos Drica, Doracy e Wanderson Araújo por contribuir, incentivar e me aturar nos momentos difíceis.

A todos os meus colegas do curso em especial Maria Aparecida, Daniela Araújo, Elisa Paixão, Josiane Bruno e Lenira Ypsilon que nas construções estavam sempre perto.

A UNEB – Universidade do Estado da Bahia pelo oferecimento do curso de Pedagogia. Aos funcionários da instituição que no decorrer do curso se colocaram a nosso serviço e que direta ou indiretamente contribuíram para esta produção.

A todos os meus professores que durante o curso trouxeram grandes contribuições para minha vida acadêmica, em especial a professora Beatriz Barros que ao ministrar o componente curricular Educação do Campo concedeu a oportunidade de me apaixonar e defender o chão que hoje piso.

A minha orientadora a professora Maria Elizabeth Souza Gonçalves pelas imensas contribuições e incentivos, não me deixando desistir dessa tarefa, mesmo no momento mais difícil que tive que atravessar, que não mediu esforços para me ajudar mesmo em meio as suas ocupações.

Aos meus sujeitos de pesquisa com os quais consegui aprender muito.

Agradeço a todos pela palavra amiga, pela mão estendida, pela compressão na hora precisa, pelo sorriso, pelo sim e pelo não quando foi

necessário, pela força, me mostrando que os desafios são precisos na caminhada para nos ajudar a crescer.

“Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e a cultura do povo trabalhador do campo”.

Miguel Gonzalez Arroyo

RESUMO

Estudar sobre a educação do campo é romper antigos conceitos e consolidar esta nova etapa como atendimento educacional, por meio de uma prática que reconheça os povos do campo como sujeitos de direitos. Neste trabalho discute-se os limites e avanços da educação do campo em nosso semi-árido, trazendo uma reflexão a respeito de uma experiência contextualizada e alternativa, desenvolvida pelos docentes da região de Antônio Gonçalves. A pesquisa foi feita através de uma metodologia com caráter qualitativo, por considerar que ela apresenta aspectos técnicos metodológicos que possibilitam uma melhor apropriação dos elementos a serem estudados neste trabalho. O trabalho encontra-se pautado pelos instrumentos de coleta de dados, questionário fechado e aberto para professores (as); observação do cotidiano dos (as) alunos (as) na escola, assim como a prática dos educadores e diário de bordo, utilizado para anotações dos acontecimentos observados nos espaços investigados. Para fundamentarmos os conceitos adotados durante a produção deste trabalho e as opções metodológicas, buscamos aportes teóricos de autores como Arroyo (2008), Bof (2006), Brandão (1980), Baptista (2003), Dias (2006), Fernandes (2004), Fiorentini (2006), Freiri (1997), Leite (2002), Martins (2006), Reis (2004). Os resultados da pesquisa permitiram destacar a importância de pensar numa proposta de educação já experienciada e contextualizada alicerçada nas raízes que tecerão a história de vida e luta dos sujeitos que compõem o “universo” chamado campo brasileiro.

Palavras-chave: Educação Contextualizada. Educação do Campo. Pedagogia da Alternância e EFA – Escola Família Agrícola.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPITULO I	17
CHEGOU A HORA DE CONTEXTUALIZAR E RESSIGNIFICAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO	17
CAPITULO II	24
2 QUADRO TEÓRICO	24
2.1 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA	24
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	28
2.3 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EFA - ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA	33
2.3.1 Pedagogia da alternância	33
2.3.2 EFA - Escola Família Agrícola	35
CAPÍTULO III	39
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	39
3.1 ABORDAGEM UTILIZADA.....	40
3.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA	41
3.2.1 Observação	41
3.2.2 Diário de bordo	42
3.2.3 Questionário	42
3.3 LÓCUS	43
3.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	43
3.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	43
CAPÍTULO IV	45
4 ANALISANDO E INTERPRETANDO OS DADOS	45
4.1 PERFIL DOS SUJEITOS: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	45
4.1.1 Amostra do questionário fechado	45
4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO ABERTO	49
4.2.1 Entendendo o currículo da escola	49
4.2.2 Conceituando o contexto dos alunos	50

4.2.3 Contribuição do ensino aprendizagem no desenvolvimento sustentável	50
4.2.4 Conteúdos que contemplam as necessidades dos alunos	51
4.2.5 Revelando os limites e avanços da Educação do Campo em nossa Região	52
4.2.6 Diretrizes em questão.....	53
4.2.7 Significado da EFA para a vida dos docentes.....	54
5 OBSERVANDO OS SUJEITOS	55
6 PERCORRENDO O DIÁRIO DE BORDO.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICES A - Questionários.....	69
APÊNDICE B – Fotos Representando a Escola	72

LISTA DE SIGLAS

AECOFABA – Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia

CEB's – Comunidade Eclesiais de Base

EFAG - Escola Família Agrícola

EFAS – Escolas Famílias Agrícolas

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IRPAA – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

ONG – Organização Não-Governamental

REFAISA – Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas no Semi-Árido

RESAB – Rede de Educação do Semi-Árido

SAB – Semi-Árido Brasileiro

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação Básica

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

LISTA DE FIGURA

Figura 1: A) aula de campo – cuidados e colheita de hortaliças. B) espaço escolar dedicado ao plantio de hortaliças. C) momento cultural e recreativo no âmbito escolar. D) alunos, professores e membros da comunidade que auxiliam na escola 73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caracterização do professor quanto à habilitação	45
Gráfico 2 – Caracterização do professor quanto ao grau de escolaridade.....	46
Gráfico 3 – Caracterização quanto a formação para trabalhar com aluno da zona rural	47
Gráfico 4 – Caracterização do professor quanto ao nível de conhecimento sobre a educação do campo	48
Gráfico 5 – Caracterização do professor quanto à sua moradia	48

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema “*Experiência de uma educação contextualizada: limites e avanços da educação do campo*” surgiu a partir de vários aspectos, quais sejam pelas nossas vivências e experiências, em nosso caminhar pelas escolas da zona rural durante a graduação, o vínculo construído ao longo dessa jornada com as comunidades que abrigam as escolas por onde passamos, nos dando a oportunidade de estarmos ligados às nossas raízes.

As angústias e inquietações que surgiram durante o período de estágio na graduação em setembro de 2009, no distrito de Missão do Sahy, no município de Senhor do Bonfim, nos levou a buscar cada vez mais um novo olhar sobre a educação que era oferecida à população do campo em nossa região, onde ficou perceptível que os conhecimentos ministrados nas escolas daquela comunidade nada tinham haver com a realidade dos educandos. No ano de 2010, em uma visita a Escola Família Agrícola em Caldeirão do Mulato distrito da cidade de Antônio Gonçalves-BA, tivemos a oportunidade de experimentar uma nova proposta junto à comunidade.

A qualidade do ensino e qualidade do que se ensina em áreas rurais da nossa região, vem sendo discutido de modo significativo por organizações governamentais e não-governamentais, a exemplo da Rede de Educação do Semi-Árido (RESAB), Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas no Semi-Árido (REFAISA), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Universidades, como também por vários autores como Arroyo (2008), Baptista (2003), Fonseca (1985), Leite (2002), Reis (2004), Speyer (1983), entre outros que utilizam as nomenclaturas Rural e Campo ao mesmo tempo mostrando sempre suas variantes. Esses autores destacam a importância da educação para a melhoria da qualidade de vida das comunidades, mas não qualquer tipo de educação e sim uma educação que seja contextualizada.

Reis (2004) afirma que a escola enquanto espaço de desafios, assume um papel de mexer nas estruturas de conhecimento ou saberes locais e na organização comunitária, para, se for o caso até desorganizar, redimensionar as práticas.

Neste caso Souza (2003) acrescenta que a escola pode e deve contribuir para a melhoria da sociedade, desde que se reconheça nesse meio e perceba seu papel como mediadora do desenvolvimento.

O objetivo geral que norteia esse trabalho procura investigar e analisar os limites e avanços da educação do campo dentro de uma perspectiva contextualizada na Escola Família Agrícola (EFA), na cidade de Antônio Gonçalves-BA, a partir dos sujeitos que ela abriga.

É notório que a atividade agrícola ainda sofre um forte movimento migratório do campo para a cidade ocasionado por motivos sociais, econômicos e pela falta de profissionalização para o trabalho agrícola. Tal fato ocorre em razão do processo de desenvolvimento está aliado a muitos interesses de classe.

A Escola Família Agrícola (EFA), alvo da pesquisa, talvez possa ser considerada uma das saídas para reverter esse quadro. A EFA significa um projeto ligado diretamente à educação do jovem na agricultura, que instiga a permanência do jovem no campo, mas desde que o mesmo se proponha a trabalhar valorizando a profissão do homem do campo, buscando assim seu desenvolvimento.

Por tais razões, o presente estudo, poderá contribuir para a reflexão sobre uma atividade contextualizada a partir das experiências e para a divulgação desta nova forma de educação direcionada para a grande população do campo. Este trabalho coloca a proposta da EFA que é: *desenvolver atividades educacionais de cunho local e global acelerando o processo de desenvolvimento no meio rural, sem perder seus valores históricos*

e *culturais*, como um processo de formação dos profissionais do campo, mostrando os limites e avanços ao tentar desenvolver uma boa educação para o campo.

Os métodos educativos tradicionais encontram-se com bastante dificuldade para dar sentido à educação que desenvolvem, assim, este estudo possibilita visualizar o modelo alternância utilizado na EFA, junto ao desenvolvimento local sustentável, partindo da prática para a teoria para retornar à prática, no processo formativo do jovem. A alternância se apresenta como método alternativo, inclusive é esta terminologia usada por muitos autores que discutem a questão.

Visando uma melhor compreensão deste trabalho, o mesmo será dividido em quatro capítulos, a saber:

Capítulo I: É apresentada uma discussão da situação histórica educacional no Brasil, principalmente em áreas rurais e do semi-árido brasileiro e da nossa região, assim como a situação problema que envolve o assunto, finalizando com a proposta da escola pesquisada.

Capítulo II: Neste capítulo, apresentamos os teóricos que nortearam esta produção, acerca de educação contextualizada, educação do campo, pedagogia da alternância e a EFA.

Capítulo III: São apresentados os procedimentos metodológicos, os instrumentos utilizados para recolhimento dos dados e elaboração deste estudo.

Capítulo IV: Serão apresentados de forma ordenada os dados coletados, analisados e interpretados, desvelado-se como resultado da pesquisa.

Por fim, as considerações finais apresentam algumas configurações referente à elaboração da presente monografia.

CAPITULO I

CHEGOU A HORA DE CONTEXTUALIZAR E RESSIGNIFICAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Posto que a viver o ser humano, a educação há de prepará-lo para viver bem. Na escola se deve aprender o manejo das forças com que a vida se há de lutar. Em vez de escolas, deveríamos dizer oficinas. E se a caneta é deveríamos manejar nas escolas pela tarde, de manhã o que se deveria manejar é a enxada...

José Martí, 1853-1895

Nas últimas duas décadas, a sociedade aprendeu que o campo está vivo. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica econômica, cultural e social que precisa ser compreendida. A educação e a escola também são interrogadas por essa dinâmica. As universidades, os centros de pesquisa, se voltam sensibilizados para produzir referenciais teóricos capazes de compreender a nova dinâmica do campo brasileiro.

Milhares de educadores e educadoras se mobilizam, se reúnem, debatem, estudam e refazem concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas: em escolas famílias agrícolas, em escolas de reassentamento do Movimento dos Atingidos pelas Barragens, em escolas de assentamento e de acampamentos do Movimento Sem Terra, ou em escolas de comunidades indígenas e quilombolas.

Como podemos perceber algumas ações vem sendo tomadas para beneficiar e tentar até sanar a dívida com o povo do campo brasileiro, porém nem sempre foi assim, desde o surgimento da educação em nosso país.

Fazendo referência à educação formal, Brandão (1980) ressalta que desde que a sociedade primitiva se dividiu em classes que a mesma está sob o poder das classes dominantes.

Segundo Romanelli (2003), a história da educação brasileira retrata os movimentos da sociedade estando historicamente a serviço dos grupos que detém o poder. A escola representou e representa, desde a chegada da Companhia de Jesus no Brasil, os interesses da minoria onde o poder está concentrado. Só os donos de terras e senhores de engenho tinham direito à educação, uma educação que nada tinha a ver com a realidade da colônia, buscando fazer da elite brasileira uma imitação da nobreza portuguesa. E foi com os olhos voltados para fora que caminhou e ainda caminha, a educação e a economia brasileira. Sobre isso enfatiza Romanelli (2003):

O que se tem em vista na cultura transplantada, é a imposição e a preservação de modelos culturais importados, sendo, pois, diminuta a possibilidade de criação e inovação culturais. A escola, neste caso, é utilizada muito mais para fazer comunicados... Na fase colonial este tipo de ação escolar é o instrumento do qual vai servir-se a sociedade nascente para impor e preservar a cultura transplantada. A forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e, mais, a evolução da distribuição do solo, a estratificação social, aliados a modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira (p.23).

O modelo de desenvolvimento implantado no Brasil foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu para atender as elites. Segundo Moura (2003), a escola continua fiel escudeira da cultura de nossas elites.

O envolvimento da educação e seus avanços, com o contexto sócio-econômico ficam mais significativos com o advento do capitalismo, pois esse novo mercado de trabalho assim exigia. Logo passou a ser assumida pelo Estado, que se via obrigado a erradicar o analfabetismo, pois, agora a leitura e a escrita tornaram-se úteis e necessárias diante da nova realidade, como vem afirmando Romanelli (2003) “onde, pois, se desenvolve relações capitalistas, nasce à necessidade de leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para a concorrência no mercado de trabalho” (p.59).

Analisando o contexto da nossa educação, vemos que a mesma no meio rural começou a dar os primeiros passos na década de 1930, com a criação da

Sociedade Brasileira de Educação Rural. Quando surge a preocupação com a migração de centenas de pessoas que saem do campo para cidade, em busca de melhores condições de vida, ameaçando assim a harmonia dos grandes centros e posteriormente causando uma baixa produtividade no campo. Sobre esse assunto Fonseca (1985) nos diz:

A necessidade de contar a migração e a idéia de que a educação seria o mecanismo, mais eficaz para realizar essa contenção se converteram em justificativas para todas as iniciativas a favor da educação rural, unindo até mesmo grupos dominantes rivais (p. 55).

Observamos que o movimento ruralista que envolve agentes políticos e educadores é muito mais do que uma simples tomada de consciência sobre o problema da educação rural. Procura-se uma educação que esteja vinculada a um projeto revolucionário de transformação da realidade, por meio de esclarecimento da população e da superação do processo de alienação. Para isso seria necessário pensar o homem como sujeito histórico que busca a melhoria da sua condição de existência no seu local de origem. Como diz Fonseca (1985):

A elevação do nível de conhecimentos dos agricultores e seus familiares acarretaria a adoção de novos hábitos e atividades, bem como o desenvolvimento de novas habilidades em suas atividades produtivas (p.39).

No que diz respeito à educação do campo, ao longo dos anos educadores e políticos vêm se mobilizando em prol de uma educação de qualidade, condizente com as características do meio rural, onde a mesma deixa os ranços da Educação Rural que há muito tempo serviu como mecanismo assistencialista para dar uma nova roupagem à população do campo.

No entanto, foi somente a partir da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia-GO, em 1998 que o movimento se intensifica com a defesa do direito dos povos do campo às políticas públicas de educação, respeitando as especificidades dessa população, em contraposição às políticas de Educação compensatória.

De acordo com essas novas perspectivas, a educação do campo passou a incorporar ideais como a ampliação do acesso, permanência e sucesso na aprendizagem escolar. Essa luta se fortaleceu com o documento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituído em 9 de abril de 2002. Entre 2004 e 2005, foram realizados cerca de 25 seminários Estaduais de Educação no Campo com o objetivo de divulgar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo.

A Educação do Campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processo sociais, políticos e culturais; formadores de ser humano e da própria sociedade (ARROYO, 2008, p. 12-13).

Tratando-se de educação sistemática e de uma prática educativa voltada para o campo, sabemos que é por lei e direito de todos, independente de sua classe social, etnia, religião, sexo ou local de origem. Uma educação de qualidade precisa atingir e beneficiar a todos. Assim diz o artigo 22 da LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1997):

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (p.33).

A questão da educação no Brasil tem sido alvo de grandes debates, tendo como ponto comum à dificuldade em cumprir seu papel na formação dos sujeitos. Quando essa discussão se estende ao campo e especificamente ao campo do semi-árido nordestino, as críticas ao modelo vigente são ainda mais contundentes, em decorrência da ausência de política de formação inicial e continuada para educadores e educadoras que contemplem a discussão sobre a convivência com o semi-árido, dos currículos serem desarticulados da realidade que convivem, tornando-se cada vez mais propagadores das vulnerabilidades dessa região, dos materiais didáticos utilizados nas escolas serem produzidos em outras regiões, especialmente no Sudeste do Brasil, da educação ser descontextualizada, entre outros fatores.

O movimento desencadeado por cristãos organizados nas Pastorais, CEB's, (Comunidades Eclesiais de Base) em sindicatos de trabalhadores rurais e associações, de nossa região lutavam na busca dos direitos e pela dignidade humana que foi roubada. Essa luta completa duas décadas de conquistas e frustrações, mas na perseverança e força de cada sertanejo e sertaneja que se viram dependendo de um novo tipo de educação que estivesse vinculado às formas de vida e aos problemas da região.

É nesse contexto que surge a REFAISA (Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas no Semi-árido) em 04 de setembro de 1994, com o intuito de elaborar propostas políticas no campo educacional e desenvolver ações que possam contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e do sistema educacional do SAB (Semi-Árido Brasileiro).

Dentro desta rede está a (EFAG) Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves, locus de nosso trabalho, localizada no distrito de Caldeirão do Mulato. Que surge a partir da mobilização comunitária, fruto da percepção de agentes e lideranças da localidade sensibilizados com a situação da grande maioria dos trabalhadores/as do campo, onde a Escola se torna mais uma ferramenta de luta em pro da comunidade onde a mesma está inserida.

Ela pensa a educação muito além da escola e seu grande desafio é desenvolver uma educação contextualizada com o Semi-Árido Brasileiro tendo este como tema indispensável na sala de aula.

A cada dia novos conhecimentos surgem causando transformações na vida das pessoas. As épocas mudam, as sociedades e as culturas são transformadas, vive-se constantemente em mudanças, e muitas vezes não atentando para essas mudanças o processo de educação continua lento e demorado em algumas instâncias.

A escola defendida hoje por uma grande camada da sociedade, inclusive por autores como Reis (2004), Baptista (2003), Arroyo (2008), Souza e Reis

(2003) dentre outros, é uma escola que seja estimuladora do desenvolvimento local, conforme Martins (2006, p.43) “e permita que os excluídos da narrativa hegemônica, recuperem sua palavra e tornem iminentes suas questões”.

Apesar dos avanços e dos esforços empregados ainda permanece histórico e quase crônico o problema na qualidade da educação, e principalmente a educação que é destinada ao campo, em pelo menos duas direções:

- ❖ A qualidade do ensino;
- ❖ A qualidade do que se ensina.

Reforçando a afirmação acima, a pesquisa realizada pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação Básica)¹ em 2001, reflete as desigualdades entre a educação do campo e a da cidade, onde a média de alunos de 4^a a 8^a série do ensino fundamental nas disciplinas de Português e Matemática é inferior ao desempenho dos alunos da área urbana em torno de 20%. A comparação do desempenho alcançado pelos alunos de escolas urbanas e escolas rurais deve ser problematizada.

Alguns especialistas associam o menor desempenho dos alunos da escola rural ao fator socioeconômico caracterizado por condições desfavoráveis destas populações; outros atribuem à descontextualização da educação, ou seja, os saberes e imagens que nada ou quase nada se relacionam com as circunstâncias da vida no campo.

O Município de Antônio Gonçalves-BA está localizado no semi-árido nordestino. Segundo dados do IBGE 2009, este município tem uma população de 11.240 habitantes onde sua população rural corresponde 54,14% deste total e um IDH considerado muito baixo de 0,62.

¹ O SAEB não inclui em sua amostra as escolas multisseriadas.

Neste contexto está situada a questão da pesquisa: de que forma a educação contextualizada tem contribuído para o desenvolvimento da educação do campo e dos jovens desta comunidade?

Este trabalho busca compreender de forma mais aprofundada quais os saberes produzidos e como se dá o ensino e aprendizagem em uma comunidade situada no Polígono da seca nordestina em Caldeirão do Mulato distrito de Antônio Gonçalves-BA, procurando delinear caminhos que contribuam para melhoria da qualidade de vida dos jovens dessa comunidade. Parte-se do pressuposto de que a educação contextualizada é uma proposta de educação que visa levar os jovens a identificarem os recursos e as oportunidades de desenvolvimento existentes em suas localidades, assim como a apropriação de conhecimentos necessários a sua vida enquanto cidadãos críticos, reflexivos e participantes da sociedade.

Este estudo justifica por abrir perspectivas sobre a proposta de se trabalhar a educação contextualizada no campo e em nosso semi-árido, como alternativa para a consolidação de uma política de desenvolvimento sustentável que tenha a educação como instrumento primordial no processo de formação e inquietação das pessoas, preparando e motivando-as a lutarem por uma melhor qualidade de vida.

Após estas abordagens foram elaboradas como objetivos:

- ❖ Identificar os saberes construídos na escola e a socialização dos mesmos no cotidiano dos alunos e da comunidade;
- ❖ Identificar os limites e os avanços da educação que é desenvolvida na escola e repassada à comunidade através de suas práticas.

CAPITULO II

2 QUADRO TEÓRICO

É aqui neste capítulo, reservado à construção do quadro teórico, onde se embasa este estudo. Os elementos discorridos mostram-se fundamentais para o aprofundamento do problema pesquisado.

Objetivando identificar os saberes construídos na escola e a socialização dos mesmos no cotidiano de cada educando verificando assim, os limites e os avanços da educação que é desenvolvida na escola pesquisada e repassada à comunidade através de suas práticas é que elegemos as seguintes palavras chave para nortear essa pesquisa: Educação Contextualizada. Educação do campo. Pedagogia da alternância e Escola Família Agrícola.

2.1 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Educação contextualizada será conceituada aqui como uma educação que favoreça um diálogo permanente entre o conhecimento científico e o saber popular, entre o que se aprende na escola e a possibilidade concreta do desenvolvimento humano sustentável. Para Freire (1997, p.81) “A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atividade de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar”.

No momento em que a sociedade se encontra em constante processo de transformação, é notável que a educação passe a acompanhar esse ritmo no qual se faz necessário à mobilização das classes educadoras como agentes que desempenham um papel de transformadores participativos dessa realidade.

Em meio a todos os segmentos da sociedade, uma instituição de extrema importância na vida dos alunos é a escola. Além do ambiente familiar, é nesse espaço (escola) que são, ou pelo menos devem ser instigados a querer aprender mais e mais, tornar-se capaz de se comunicar fluentemente, aumenta a capacidade de criatividade, análise das situações-problemas, aguça o poder de reflexão. Em suma, a escola precisa ter a preocupação de preparar esses alunos para viver no meio social, exercendo direitos e deveres de cidadãos, como também prepará-los para a vida profissional. Assim diz o Artigo 2º da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1997):

A educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação (p.12).

Trabalhar uma educação contextualizada no meio rural é uma questão central que deve ser incluída no cotidiano das salas de aula. É importante educar uma criança oferecendo-lhe instrumentos que permitam a percepção de sua realidade rural no contexto onde está inserido. Para Leite (2002, p.112) “a escolaridade rural exige um tratamento diferenciado com base em um contexto próprio”.

No contexto da nossa região (semi-árido), especialmente no espaço escolar de áreas rurais, o conteúdo trabalhado é distorcido da realidade, o que se percebe é que o currículo estabelecido nestas regiões é demasiadamente descontextualizado, ficando distantes de suas vivências, mesmo tendo o respaldo da lei 9.394/96 conforme o artigo 28, incisos I e II:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural. II - Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário a fase do ciclo agrícola e nas condições climáticas (1997, p.41)

Segundo Martins (2006) esse processo é resultado das raízes da colonização do Brasil. Portanto é bem de longe que vem esse modelo de imposição. Pois o que percebemos na maior parte dos sistemas educativos, que, são centralistas e caracterizados por uma uniformidade nos planos e programas. Sendo assim, não são levadas em consideração as características geográficas, sociais, individuais e culturais das diversas escolas, e com isso fica difícil adequar o processo educativo aos diferentes contextos. Esta afirmação é corroborada por Petty; Tombim; Vera (1981, p.40) quando assinalam que “a ausência das características do meio no conteúdo dos currículos dificulta seriamente à educação influenciar no processo de desenvolvimento regional”.

É importante notar que o currículo é um dos principais meios de buscar uma ordem de ensino que faça referência à diversidade no ambiente escolar.

Os conteúdos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e clientela (LDB, 1997, p. 36).

Neste sentido, Souza e Reis (2003) afirmam: “contextualizar é oportunizar um novo olhar sobre a região, ampliando e resignificando o papel da escola, para que esta promova um conhecimento que contribua para o desenvolvimento humano e sustentável da mesma” (p. 42).

Uma proposta de educação contextualizada para o campo não pode limitar-se somente aos aspectos pedagógicos, precisa assumir um caráter político-pedagógico de transformação, precisa-se construir novas concepções de currículo que crie uma sintonia na escola com a realidade vivenciada pelos alunos.

A educação para convivência com o meio onde os educandos estão inseridos ou educação contextualizada tem como base a particularidade do semi-árido brasileiro, que o fez um dos maiores e mais complexos do mundo.

O Semi-Árido Brasileiro, segundo Martins (2006) possui uma área de 956.589,4 km² que corresponde a 62% o território nordestino (incluindo parte semi-árida de Minas Gerais), representando 11,39% do território nacional, engloba desde o Vale do Jequitinhonha e o norte de Minas Gerais e Espírito Santo, até o Sertão da Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba e leste do Maranhão, com uma população de quase 21 milhões de habitante, destacando que os mais de 9 milhões (44%) pertence a zona rural, onde se encontram os mais pobres, com índice de qualidade de vida muito baixo da média nacional. Segundo dados da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), de cada 5 pessoas que vivem nesta região, 4 pertencem a famílias cuja renda per capita é menos de meio salário mínimo, isto quer dizer, os menores IDH do Brasil estão na região do semi-árido, principalmente nas áreas rurais.

Todo esse contingente populacional está submetido de algum modo aos efeitos decorrentes da particularidade ecossistêmica na qual está incluído o problema da água e das secas, sendo considerado seu principal problema ao invés de ter sido tematizado, estudado e discutido, visando extrair as potências que favorecem as soluções sustentáveis de desenvolvimento.

Neste sentido a RESAB defende a idéia de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento sustentável da população do campo que se encontra em nosso semi-árido, desde que seja contextualizada e que reconheça como pertinente os fluxos, as potências e a fragilidade do mesmo.

Para Reis (2006, p.13):

A Educação contextualizada e para convivência com o semi-árido não pode ser entendida como um espaço de aprisionamento do saber, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no cruzamento cultura-escola-sociedade. A contextualização nesse sentido não pode ser entendida apenas como a inversão de uma lógica curricular construtora e produtora de novas excludências.

Por isso há uma necessidade de uma educação contextualizada para o campo, voltada para a construção da identidade sócio-cultural dos educandos bem como a reflexão e atenção de práticas pedagógicas condizentes à sua realidade. Como bem sinaliza Baptista (2003) ressaltando a importância de trabalhar essa realidade:

É necessário e possível, portanto, se contrapor a lógica de que a escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar e estudar para sair do campo. Reafirmamos que é preciso estudar para viver no campo (p.36).

Uma proposta de educação contextualizada não pode ser um processo educativo desenvolvido de forma mecânica e dentro de quatro paredes sem considerar e envolver os elementos sociais e culturais, que tanto influenciam a vida dos sujeitos sociais, pois a educação está em constante movimento, e como afirma Freire (1987), não pode ser desenvolvida sem ser concebida como um ato político, com grande poder de transformação social.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO

É nesse contexto, em que o sonho de afirmação de uma sociedade democrática e igualitária, um mundo em que todos tenham seu lugar e que o respeito às diferenças seja a palavra de ordem, destacamos a ascensão da educação do campo como ponto positivo em nosso país.

Segundo Arroyo (2008):

Não é verdade que a educação no meio rural seja apenas um resíduo do sistema educacional e tenda a desaparecer; a tendência já começa a ser outra e poderá crescer mais ainda numa outra perspectiva de desenvolvimento nacional (p.52).

A educação do campo é a história da construção de um direito: o direito do povo brasileiro que vive e trabalha no mundo rural, que luta pelo direito a terra e ao trabalho à educação. E a escola para os filhos das famílias

agricultoras não pode ser uma adaptação da escola da cidade para o meio rural.

A sociedade organizada se junta aos meios acadêmicos reivindicam um sistema de educação que seja compatível com os segmentos produtivos e culturalmente definidos, para o campesinato brasileiro. Fernandes (2004), diz que:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a produção de se delimitar um território teórico e defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do local, da terra em que pisa que vive e produz como agricultor familiar, no terreno de sua realidade concreta (p.3).

Ainda Fernandes (2004), fala sobre esse pertencimento e o não-pertencimento:

Quando pensamos o mundo a partir do lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos o não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (p.5).

O termo “educação do campo” que estamos tratando nesse trabalho tem um sentido amplo e complexo, portanto, não deve ser entendido apenas como sinônimo de ensino. Este conceito fundamenta-se na prática educativa que vem se desenvolvendo nos movimentos sociais, nas diferentes organizações que atuam com educação, na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, que determina em seu Art. 1º:

A educação abrange os processos formativos que desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (p.11).

Ou seja, a LDB afirma que os indivíduos podem ser educados e se tornar cidadãos e cidadãs na vida em família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, por meio de sua cultura, etc. Reconhece, assim que a

escola e os espaços extra-escolares são um chão de aprendizagem para o exercício da cidadania.

Com base nesses fundamentos, Educação do campo é toda ação educativa desenvolvida junto aos povos do campo, “incorporado os povos e espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas”² e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e produzir, de se relacionar com a terra e as formas de compartilhar a vida.

Conforme Arroyo; Caldart; Molina (2008):

No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com a discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual (p.49).

Nas últimas duas décadas, essa dominação vem se expandindo para demarcar o campo, o papel dos sujeitos e a importância da educação na sua formação e no desenvolvimento do campo. Ela traz um conjunto de conhecimentos e práticas que instiga as políticas e compreende o campo como espaço emancipatório, como um território fecundo da construção da democracia e da solidariedade porque se transformou no lugar, não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde e entre outros. Essas lutas acabaram por colocar na pauta novas políticas culturais, econômicas e ambientais para o campo. Também segundo Souza (2006):

Emerge um conjunto de iniciativas que impulsiona a inserção da Educação do Campo na agenda política. Surgem parcerias,

² Art. 2º § único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

experiências educativas e mudanças pragmáticas no cenário político-econômico-social, tendo como sujeitos os trabalhadores rurais (aspectos culturais e identitários) e a necessidade do desenvolvimento de conhecimentos educacionais críticos cujos autores são os próprios protagonistas (p.58).

Vale à pena ressaltar que não se trata, portanto de uma identidade circunscrita a um espaço geográfico mais, sim, vinculada aos sujeitos sociais a quem se destina, os povos do campo, seja os que vivem nas comunidades e assentamentos rurais de nossa região, seja os que vivem nas sedes dos 4.485 municípios rurais do nosso país.

Assim a educação do campo é maior que a escola, pois está presente no movimento e na organização do povo. Embora a escolarização seja importante, ela é apenas um dos tempos e esforços da formação humana.

No entanto, o resgate a importância da escolarização como processo formativo do ser humano tem se construído um momento de luta pela educação pública, gratuita e de qualidade, como nunca ocorreu na história do nosso país, em especial o campo brasileiro tem despontado como um celeiro de experiências educativas inovadoras envolvendo os Movimentos Sociais, ONG's, Pastorais, Poder Público Municipal e Estadual e Escola de Formação Sindical que estão redesenhando o papel que a escola pode desempenhar no processo de inclusão das pessoas como uma ferramenta estratégica na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável. Souza (2006) volta a nos dizer que:

Na trajetória da Educação do Campo é possível visualizar o papel do Estado, dos organismos internacionais, da sociedade civil organizada, dos mediadores (igreja e ONG's) e das universidades e governos. No movimento das lutas e reivindicações sociais do século XX e no processo de construção da democracia, os movimentos sociais ampliaram o seu leque de temáticas e direitos sociais focalizados nas suas ações e manifestações. A luta pela educação indígena, pela educação nos acampamentos e assentamentos, nos espaços dos quilombolas tornou-se visível na sociedade e conquistou espaço na legislação educacional (p.58).

A educação do campo passa a ser vista, cada vez mais, como um direito fundamental e uma responsabilidade social que os governantes devem assumir

junto a sua população, pois a escola básica, pública e gratuita continua sendo o espaço privilegiado para a aquisição de competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. Reis (2004) vem deixar claro o papel da escola do campo.

Podemos perceber, que a escola enquanto espaço de desafios, assume o papel de mexer nas estruturas de conhecimentos ou saberes locais e na organização comunitária, para, se for o caso até desorganizar, redimensionar as práticas, o que vai além do simples conteúdo formalizado, gerando um entrelaçar de informações que vão desde a família à organização e à produção, já que é o processo produtivo que move essa sociedade rural (p.107).

Daí porque um dos grandes desafios da política pública de educação do campo é contemplar ao mesmo tempo a universalidade dada pelo direito à diversidade posta pela complexa realidade de nosso país, assegurando, dessa forma, que o reconhecimento desse espaço de vida social ocorra mediante o acolhimento das diferenças e o pertencimento se faça do ponto de vista educacional, pela igualdade. Nessa perspectiva, Santos (2008) relata que:

A complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais exige maior coerência na construção de estratégias que visem alavancar a qualidade da Educação do Campo. Desenhar políticas que busquem suprir as enormes desigualdades no direito ao acesso e permanência na escola para este grupo faz parte desta estratégia, dito de outra forma: o que se busca não é somente a igualdade de acesso "tolerada" pelos liberais, mas, fundamentalmente a igualdade de resultados (p.28).

Se assim é, poder-se-ia dizer, a especificidade da educação do campo exige a capacidade de reconhecer o diferente e o outro na condição de sujeito, jamais como estranho e, dessa forma, estabelecer um modo de pertencimento das pessoas a uma comunidade e à sociedade que impeça a transformação da diferença em desigualdade. Faz parte da humanização dessa trajetória encontrar os meios para realizar a mais ampla condição de igualdade e bem estar dos seres humanos, entendendo-se que todos são protagonistas de uma história a partir de sua inserção na luta coletiva por uma existência digna.

2.3 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EFA - ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

2.3.1 Pedagogia da alternância

A educação do campo está em construção. Os debates teóricos epistemológicos, políticos e pedagógicos, vêm trilhando um caminho desde o final da década de 1990, andando lado a lado com as iniciativas práticas dos movimentos sociais e por meio de políticas públicas educacionais específicas. Nesse percurso observamos as peculiaridades, tropeços e tensões entre as esferas da sociedade civil organizada e do governo. Para compreender essa trajetória, entende-se que é imprescindível refletir sobre a consonância entre as concepções e as práticas educativas que nomeadamente compõem a Educação do Campo.

Uma das estratégias e práticas da educação do campo é a Pedagogia da Alternância, pois se trata de uma proposta diferenciada e alternativa que se constitui no universo pedagógico como sendo uma forma de resistência cultural em relação à forte hegemonia neoliberal presente na educação brasileira, principalmente a partir da década de 90.

A metodologia da alternância requer pensar um novo paradigma educativo no sentido de relacionar conhecimento e prática. Preconiza o trabalho com base na realidade do homem do campo, já que a experiência prática, os conhecimentos e a cultura rural filiam-se à técnica e nela é experimentada. Conhecer algo a partir de uma abordagem prática que tome como referencial a experiência concreta. Dias (2006), entende essa relação com a realidade e revela que “conhecer verdadeiramente só é possível quando a prática é atrelada ao que supostamente se conhece, ou seja, não se pode conhecer de fato uma realidade se o indivíduo não a vive” (p.126).

O objetivo da alternância é a formação integral dos sujeitos do campo no aspecto intelectual e profissional, de modo que o indivíduo aprenda a ser sujeito e cidadão e possa agir com autonomia estabelecendo relações entre

sujeito, escola e comunidade, numa integração entre o conhecimento, a experiência, a prática, a convivência com a humanidade e a natureza. É, portanto, uma educação alternativa que não fica restrita ao saber formal, é mais abrangente que a proposta de escolarização regular. Souza (2006) também ressalta o significado da escola e da educação organizada dentro da alternância:

A educação é uma das possibilidades na contribuição para mudanças sociais, especialmente a construção e socialização de conhecimentos científicos-culturais. A escola não é apenas um local de transmissão de conhecimentos, mas de produção e sistematização. A perspectiva teórica da escola e educação relaciona-se com a idéia de democratização das práticas sociais e nelas as práticas educativas (p.63).

A pedagogia da alternância procura o desenvolvimento integral do educando como formador do processo histórico. A proposta ainda aponta uma educação que forme cidadãos competentes para desempenhar um papel participativo e crítico perante a sociedade e a comunidade, envolvendo a apropriação reflexiva, criativa e articulada dos saberes científicos e popular.

Dias (2006), ressalta que a pedagogia da alternância promove a cidadania, tornando o homem do campo conhecedor do seu direito e constituir sua própria história. Dessa forma, busca “ênfaticamente o contexto desse homem, para que ao longo de sua vida, ele possa viver de maneira positiva em um ambiente que o educa e humaniza num constante ciclo de transformação do indivíduo e do meio ambiente” (p.125).

Dessa forma, assegurar a relação entre os princípios da alternância e da educação do campo, tendo como ponto de partida e chegada os interesses e a realidade dos povos do campo, respeitando, portanto a singularidade identitária, numa perspectiva de valorizar os elementos que compõem a cultura do homem do campo. Souza (2006) destaca o que vem acontecendo com o campo:

Na atualidade, o campo aparece nas propostas educacionais dos movimentos sócias com a idéia de valorização do trabalhador que

atua no campo, que possui laços culturais e valores relacionados à vida na terra (p.51).

Fica perceptível, que, a pedagogia da alternância, integra ao conhecimento técnico-científico e o saber popular, parte da prática dos/as alunos/as, problematizando o processo de educação do campo. Para tanto, dinamizar uma prática pedagógica que tem no diálogo um pressuposto fundamental, a comunicação horizontal entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo, supõe o coletivo da solidariedade, da reciprocidade e da participação ativa e coletiva.

Nesse sentido, o trabalho em alternância utilizado como uma prática da educação do campo prioriza o ato educativo com o ato político, se propondo a formar sujeitos autônomos e engajados, cidadãos históricos que buscam transformar a realidade numa perspectiva coletiva e solidária. É uma nova forma de ensinar pessoas que ao longo de todo processo histórico teve negada a sua identidade, permitindo o resgate de sua cidadania.

2.3.2 EFA - Escola Família Agrícola

As EFAs surgem diante da preocupação de proporcionar aos jovens do meio rural uma possibilidade de educação a partir da sua realidade, da sua vida familiar e comunitária e das suas atividades, sustentada no tripé ação-reflexão-ação.

Segundo Bof (2006):

As EFA têm suas raízes históricas vinculadas às experiências francesas de Maisons Familiaes Rurales, organizadas no sudoeste da França, em 1935, por meio da mobilização e organização de um grupo de famílias de pequenos agricultores, na busca da alternativa de formação para seus filhos (p.79).

A Europa naquela época, 1920-1939 passava por um momento de transição em muitos setores inclusive na agricultura, onde iniciava-se o processo de mecanização. Isso forçou os pequenos agricultores a buscar uma

alternativa educacional para seus filhos, onde os mesmos tomassem consciência de que era preciso continuar os seus estudos no campo, assim continuariam a ajudar seus pais nas atividades ligadas a terra.

A experiência vista como alternativa foi batizada com o nome de “Casa Familiar Rural” que, persiste até hoje. A organização cresceu e espalhou-se gradativamente por outros países e continentes. Na década de 60, chega a América Latina, com os mesmos princípios desde a sua criação, entre eles: responsabilidade e condução da experiência pelas famílias, através de associações próprias e a adaptação da pedagogia ao meio rural, como forma de dar ao indivíduo uma formação integral e com isso ajudando no desenvolvimento do seu meio.

No Brasil, elas surgiram com o nome de Escola Família Agrícola, no período de 1960, no Estado do Espírito Santo, sob a liderança dos padres jesuítas italianos. A atuação das EFAS no país foi oficialmente reconhecida pelo poder Público na Constituição Federal de 1988, onde as experiências deram certo e posteriormente a expansão e diversificação do movimento para diversos Estados e regiões Brasileiras em 1988.

Em nosso Estado, a primeira EFA começou no município de Brotas de Macaúba, o que incentivou outros municípios a investirem na experiência. A expansão foi grande, surgindo à necessidade da criação de uma associação regional que congregasse as EFAS, em 1979 cria-se a AECOFABA (Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia). E mais tarde a REFAISA (Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas no Semi-Árido), a partir de 1994, utilizando uma das práticas da Educação do Campo que é a Pedagogia da Alternância.

A necessidade de melhorar a qualidade do ensino, bem como o nível dos docentes é uma das grandes preocupações da REFAISA, tendo em vista o tipo de homem e mulher que se quer formar, um indivíduo novo, sujeito de sua história, comprometido com o meio rural e com o futuro da sua região.

A criação da Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves está ligada ao processo de discussão que iniciou-se em 26 de junho de 2002, desencadeado por um grupo de agentes e lideranças de trabalhadores rurais e municipais que, mediante ao relatório de reuniões objetivava sensibilizar a comunidade sobre a proposta educativa da Pedagogia da Alternância para a mesma. Esse processo resultou no surgimento da Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves, em 22 de fevereiro de 2004, como forte anseio de todas as comunidades circunvizinhas.

Esta é coordenada e administrada pela associação que é a REFAISA, uma entidade sem fins lucrativos e funciona através de parceiros que se juntam a escola com o mesmo propósito. Uma das principais parceiras da Escola Família Agrícola é a Prefeitura Municipal de Antônio Gonçalves, mas também conta com outras parcerias importantes como: ONGs nacionais e internacionais, UNEB (Universidade do Estado da Bahia), Secretaria de Educação do Estado, Famílias e Comunidades do Município. Além destes parceiros existem também outros colaboradores locais e regionais.

Assim, o primeiro curso de formação agrícola com duração de 4 anos em regime de alternância tem início em 22 de fevereiro de 2004, com 45 jovens deste município, filhos de agricultores.

Até agora já se formaram na EFAG 49 jovens todos pertencentes à comunidade local e de outros 5 municípios pertencentes ao Piemonte Norte do Itapicuru. Desses, 30 permanece neste município atuando nas propriedades rurais, representando um contingente de mais de 61%, sendo que há jovens vindos de vários municípios próximos da cidade de Antônio Gonçalves.

Atualmente, na Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves estudam 73 jovens. A instituição conta com os seguintes profissionais: 1 monitor e 1 professor de Ciências Agrícolas e 6 professores da Rede Pública Municipal (áreas de Ciências da Natureza, Ciências Sociais, e Línguas português e

inglês), áreas do conhecimento exigida para formação do ensino regular 5ª a 8ª série, além de outros profissionais que é 1 padeiro, 2 cozinheiros e 1 caseiro. A atuação dos professores (as) representa uma parceria entre a EFA e a Prefeitura Municipal de Antônio Gonçalves para possibilitar a certificação dos jovens que estudam na Escola Família Agrícola.

Para dar concretude à proposta da EFA foi necessário a construção de um plano de trabalho voltado a realidade local, para isso, foi realizado uma pesquisa participativa, na qual pais, filhos, lideranças e monitores decidiram sobre os temas a serem trabalhados pela escola, baseados na realidade local e da região, e distribuídos de acordo com o Calendário Agrícola.

A Pedagogia da Alternância, quando trabalhada de forma comprometida com seus instrumentos pedagógicos numa relação seqüencial, interligada entre eles o jovem e o monitor, desenvolve seus instrumentos de forma não fragmentada, pois trata-se de etapas que se completam de forma e meios distintos objetivando o mesmo resultado final do desenvolvimento.

CAPÍTULO III

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O homem sempre se deparou com questões e indagações, isso fez parte do seu viver, é a partir desses momentos que são respondidas questões, sempre surgirão outras, e é por intermédio delas que a humanidade prosseguiu descobrindo e ao mesmo tempo contribuindo de alguma forma com suas descobertas.

Essa busca pelas respostas pode acontecer de várias maneiras, imediata, como um processo investigativo, um processo assistemático voltados ao senso comum, ou ainda um estudo sistemático. Sobre isso nos diz Barros e Lahfel (1990; p. 29): “Nesse sentido, a pesquisa é o esforço dirigido pela aquisição de um determinado conhecimento, que propicia a solução de problemas teóricos, práticos e/ou operativos; mesmo quando situados no contexto do dia-a-dia”. Sobre o conceito de pesquisa Gil (1991) nos diz que:

Procedimentos racional e sistemáticos que tem como objetivo proporcionar respostas dos problemas que são questões propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível em tal estado de desordem que não passa a ser adequadamente relacionada ao problema (p.19).

A pesquisa faz parte do cotidiano do ser humano trazendo descobertas importantes para a humanidade e em especial no âmbito educacional.

Neste capítulo serão abordados procedimentos e técnicas utilizadas para a elaboração deste trabalho, com intuito de identificar e analisar os saberes construídos pelos docentes juntamente com os educandos e toda a comunidade que abriga a EFA, e socializando com seu cotidiano na perspectiva do desenvolvimento sustentável para toda a comunidade, identificando os limites e avanços dessa experiência.

3.1 ABORDAGEM UTILIZADA

Na busca desta compreensão foi utilizada a metodologia qualitativa por acreditar que é o caminho ideal para penetrar e compreender a intencionalidade das falas, vivências, percepções, necessidades e atitudes dos educandos, professores e professoras da região pesquisadas.

Quanto à conceituação da Metodologia Qualitativa, afirma Minayo (1992, p.10):

(...) a metodologia qualitativa é aquela que incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerente aos atos, as relações e as estruturas sociais. O estudo qualitativo pretende aprender a totalidade coletada, visando em última instância, atingir o conhecimento de um fenômeno histórico que é significativo em sua singularidade.

Por esta razão optou-se por trabalhar com a Metodologia Qualitativa, a qual é considerada ser a mais adequada, visto que, segundo Bogdan e Biklen apud Ludke e André, (1986, p.12) “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”.

Para a realização da pesquisa qualitativa devem-se levar em conta fatos reais, fundamentados em questões metodológicas com a finalidade de observar, analisar e constatar a fidelidade do que foi investigado e colocando junto aos sujeitos questionados, sendo estes os geradores primordiais da informação. Como assinala Ludke e André (1986):

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada (...), se preocupa retratar a perspectiva dos participantes e tem um plano aberto e flexível focando a realidade de forma complexa e contextualizada (p.13).

Ao trabalhar com a pesquisa qualitativa entendemos que este tipo de pesquisa nos levará a compreender a questão em estudo, e também por estarmos mais próximos dos sujeitos estudados.

3.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Quanto aos instrumentos de investigação, utilizamos as técnicas de questionário fechado e questionário aberto, observação e diário de bordo.

De acordo com Rodrigues (2006, p. 92) “técnica é o suporte instrumental e prático que auxilia o pesquisador a chegar a um determinado resultado”.

Esses instrumentos possibilitaram uma visão ampla sobre os “atores” de investigação e a realidade que os cercam. Acreditamos também que esses instrumentos nos permitiram maior acesso às informações de relevância à pesquisa.

3.2.1 Observação

Segundo Rodrigues (2006), a observação consiste em uma técnica de coleta de dados a partir da observação e do registro, de forma direta, do fato estudado. É não participante porque o observador limita-se a observar e registrar o fato estudado.

Os trabalhos de observação aconteceram durante o período de produção deste trabalho (5 meses) de forma esporádica, sem determinação de data, por entender que o fator surpresa possibilita ao observador presenciar fatos cotidianos sem uma prévia organização dos espaços.

A observação se deu na escola EFA, nos campos e na comunidade, o que possibilitou um contato pessoal com o fato estudado, o que para Ludke e André (1986, p. 26) a experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

A observação é ainda uma estratégia extremamente útil para investigar determinado problema enriquecendo assim o trabalho do pesquisador.

3.2.2 Diário de bordo

É um instrumento de coleta de dados que permite ao investigador anotar durante as observações dos acontecimentos observados. Segundo Fiorentini (2006, p.119) “É um dos instrumentos mais ricos de informação durante o trabalho de campo. É nele que o pesquisador registra observações e fenômenos, faz descrições de pessoas e cenário, descreve episódios ou retrata diálogos”.

Durante a observação na escola foram feitas observações em torno da prática pedagógica dos professores e professoras, utilização de técnicas e instrumentos utilizados nas aulas, a importância de determinados assuntos para eles.

Na comunidade foram feitas observações em torno do trabalho e fatores socioeconômicos, meio ambiente e socialização dos saberes aprendidos na escola como os saberes aprendidos no trabalho.

3.2.3 Questionário

O questionário segundo Rodrigues (2006) é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma lista de questões relacionadas ao problema da pesquisa e deve ser aplicado a um número determinado de pessoas.

Como terá que ser preenchido pelo respondente, de preferência sem a presença do pesquisador para que se sintam mais a vontade, o questionário deve ter uma linguagem simples, direta e clara.

Foi utilizada a técnica de questionário com os professores, sendo destinado a cada um, um questionário fechado e um aberto.

A utilização do questionário fechado se deu com o intuito de traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, assim como o aberto foi usado para obter informações acerca da prática pedagógica dos professores e algumas de

nossas percepções relacionadas à escola e os conhecimentos adquiridos na mesma pelos alunos.

3.3 LÓCUS

O campo de realização da pesquisa foi à localidade de Caldeirão do Mulato, no município de Antônio Gonçalves – BA, região de caatinga, distante de 12 km da sede, com clima predominantemente semi-árido. Possui um solo propício para a plantação de umbu, acerola, mandioca, batata doce, andu, abóbora, milho e especialmente na EFA o cultivo das hortaliças etc., assim como a criação de caprinos, suínos, bovinos, aves e produção de mel, a água para consumo é retirada de cisternas e poços artesianos e a energia é elétrica.

Vive nesta localidade uma média de 385 famílias, tendo com fonte de renda a agricultura, o extrativismo vegetal do uricuri e uma pedreira onde se retira a matéria-prima para construção do alicerce de casas. Por serem atividades que não requer especialização, observamos que existe um grande índice de analfabetos trabalhando na mesma e nível mínimo de informação sobre seus direitos o que faz com que sejam sempre desrespeitados.

3.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Como público alvo deste estudo foi selecionado entre professores e professoras, devido à importância desses sujeitos na construção de um currículo contextualizado e de práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, num total de 7 docentes. Os professores foram convidados a participarem da pesquisa por serem os agentes responsáveis pelo fazer pedagógico e pelas discussões pedagógicas que definem o pensar e repensar das ações didáticas.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados se fez necessário sua análise e interpretação, que para Rodrigues (2006, p. 18):

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de maneira que respondam ao problema proposto para investigação. Já a interpretação visa levar o pesquisador ao sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Com o objetivo de fazer a análise e interpretação dos dados, foi feita a leitura do material, classificação dos dados e separação do material.

Com o objetivo de fazer a análise e interpretação do material, foi feita a leitura dos dados levantados, considerando as referências teóricas defendidas no início do trabalho e a análise final dos dados, que foi o resultado de reflexões em todas as etapas desse processo.

CAPÍTULO IV

4 ANALISANDO E INTERPRETANDO OS DADOS

Os resultados foram divididos em três etapas: A primeira etapa discorrerá sobre análise e interpretação dos questionários respondidos pelos professores; no que se refere às percepções e práticas pedagógicas relacionadas a questão abordada neste estudo; na segunda uma discussão a partir do que foi percebido durante a observação e na terceira, a análise do diário de bordo.

4.1 PERFIL DOS SUJEITOS: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Para substanciar o debate a cerca do tema abordado neste trabalho foram entrevistados, sete professores/as do ensino fundamental II.

4.1.1 Amostra do questionário fechado

Com relação à 1ª questão: Habilitação na área que atuam (geografia, história, português, etc.), 100% responderam que eram habilitados.

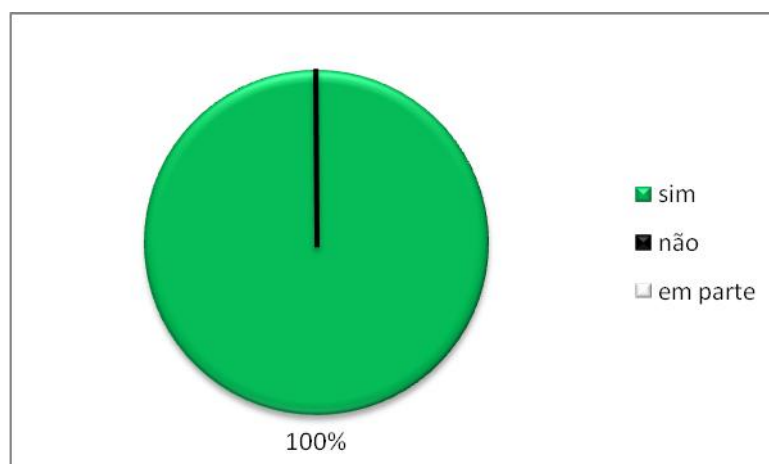


Gráfico 1 – Caracterização do professor quanto à habilitação

Diante dos dados revelados acerca da habilitação do professor entendemos como ponto positivo, já que nos dias atuais existe uma facilidade maior para acessibilidade a cursos de formação, visto que este é um fator primordial para prática pedagógica desenvolvida no campo, a mesma deve ser necessidade constante por parte dos professores (as). Kramer (2006) nos fala dessa necessidade, “toda proposta pedagógica tem uma história e, nela, a formação dos profissionais envolvidos [...], sobretudo quando oferece possibilidades de lembrar a trajetória e de refletir sobre a prática” (p.119). A formação profissional é fundamental em todas as áreas em busca de uma melhor atuação tornando-se um fator primordial.

Quanto à 2ª questão perguntamos sobre o nível de formação: 57% disseram ter nível médio e 43% têm nível superior.

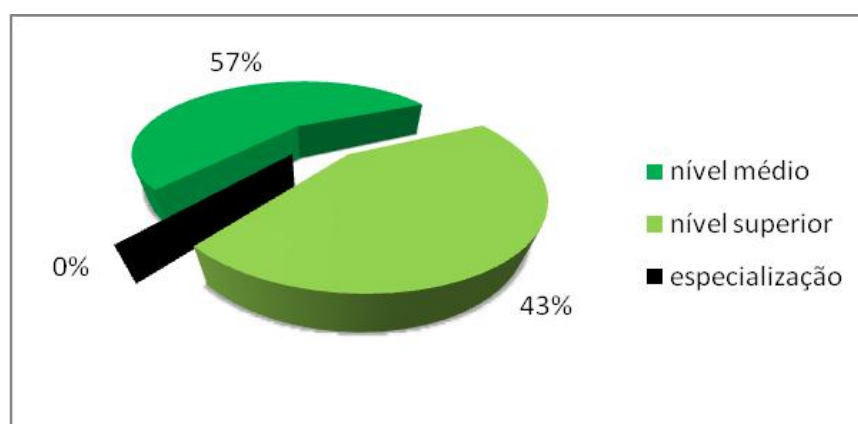


Gráfico 2 – Caracterização do professor quanto ao grau de escolaridade

Estes dados nos mostram como o nível de formação vem mudando. Durante muito tempo o professor não teve oportunidades de inovar seus conhecimentos, mas esta realidade vem se modificando, impulsionado pela LDB 9.394/96 conforme Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-à em nível superior em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (p.73).

Quanto à formação: Foi questionado se haviam recebido formação para trabalhar com alunos da zona rural.

Foi respondido sim por 86% dos entrevistados e não pelo restante 14%.

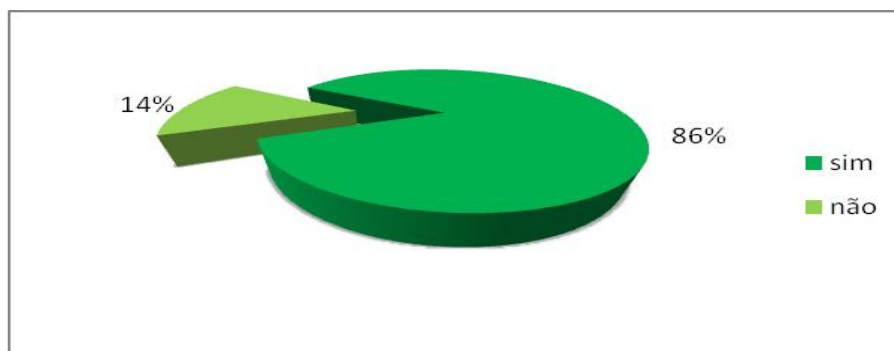


Gráfico 3 – Caracterização quanto à formação para trabalhar com alunos da zona rural.

Quanto à 4ª questão os professores foram questionados a respeito do nível de conhecimento sobre a Educação do Campo: 14% respondeu ótimo, 72% responderam bom e 14% respondeu regular.

A experiência profissional é um fator bastante importante no meio em que o docente atua desde que o profissional esteja sempre atualizado nos processos que favoreçam a sua prática através de uma formação contínua. Diante dos dados colhidos nos levaram a entender que esses profissionais estão vivenciando uma experiência não tão longa na área de educação do campo, porém, considerando que, este aspecto não se constitui como problema, já que os professores (as) começaram a atuar há menos de uma década, onde os estudos na área encontram-se bastante abrangentes.

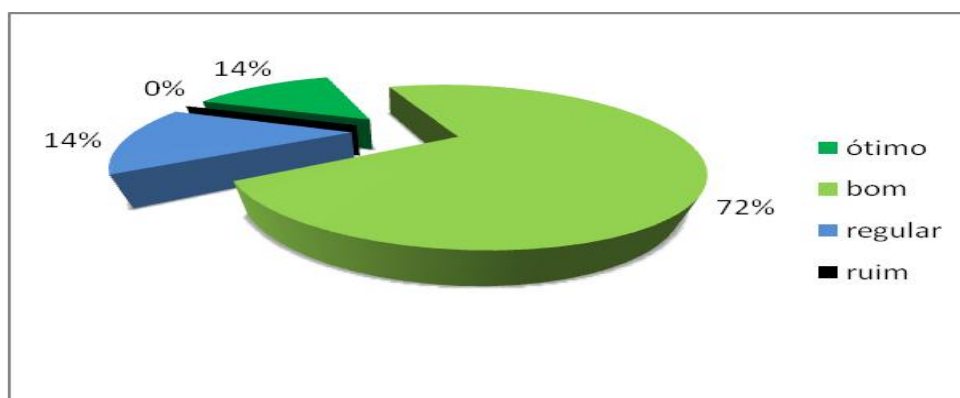


Gráfico 4 – Caracterização do professor quanto ao nível de conhecimento sobre a educação do campo.

O professor na busca de melhorar a sua prática, conforme Moura (2003, p.24) “vai descobrir que precisa continuar estudando depois de formado, que precisa pesquisar a realidade como é, como se transforma”.

Na 5ª questão: Procurou-se saber se moravam na localidade que trabalham 29% responderam que não, 71% afirmaram que sim.

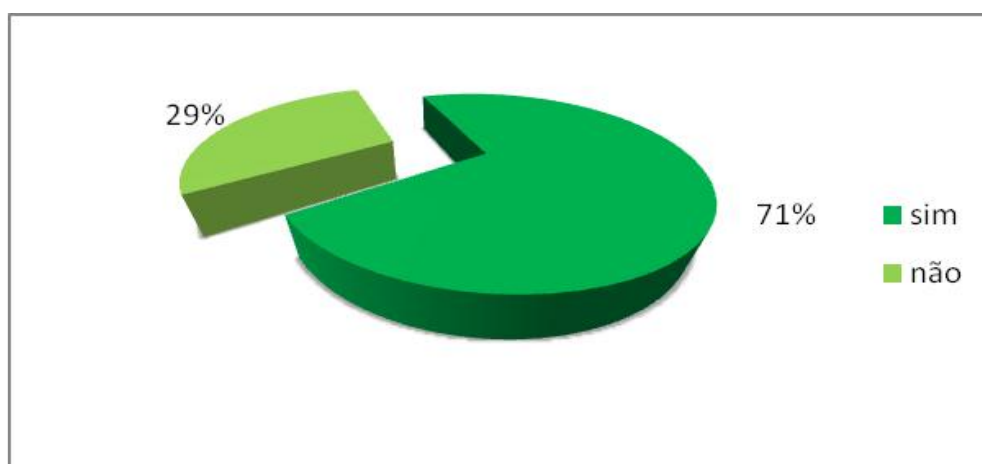


Gráfico 5 – Caracterização do professor quanto à sua moradia

O fato de 71% dos entrevistados morarem na localidade em que trabalham nos parece ser um ponto muito positivo, por terem maior um contato com os educandos tendo também a oportunidade de conhecer a realidade dos mesmos e de suas famílias.

4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO ABERTO

Aqui serão apresentadas em etapas a síntese das respostas dos educadores, relatando as considerações mais pertinentes.

4.2.1 Entendendo o currículo da escola do campo

Foi percebido na resposta dos educadores que já existe uma preocupação em trabalhar a realidade dos (as) alunos (as) dentro do currículo da escola. Veja algumas respostas:

P⁶ - De forma interdisciplinar e integrada, envolvendo todos os parceiros da formação pais, associação, etc.

P⁵ - É trabalhando de forma participativa de acordo com a realidade dos educandos.

P² - Trabalhamos o currículo não esquecendo a realidade do aluno com a preocupação humana, social, cultural, ambiental, etc. Que está dentro dos princípios da pedagogia da alternância.

Os discursos dos professores e professoras nos mostram uma preocupação em trabalhar o currículo de forma integrada, pois entendem que o respeito aos valores dos discentes e da comunidade que abriga a escola precisam estar presentes nos conteúdos e nos projetos pedagógicos desta escola. Sobre este assunto nos diz Vasconcellos (2000):

Uma educação deve sempre ter em conta as condições concretas de existência. O primeiro passo, portanto do educador quanto articulador do processo de ensino aprendizagem deverá ser no sentido de conhecer a realidade com a qual vai trabalhar (aluno, escola e comunidade) além é claro do imprescindível conhecimento do objeto de estudo e da realidade mais ampla que todo educador deve ter (p.50).

A fala dos docentes retrata de fato uma inquietação a cerca desse compromisso que é mesclar o currículo da escola com as vivências dos educandos, sendo este um ponto positivo na prática da escola.

4.2.2 Conceituando o contexto dos alunos

As respostas em relação ao contexto dos educandos foram unânimes, valorizando a comunidade e mostrando que é possível viver bem na mesma, contextualizando sua realidade. Duas professoras disseram:

P³ – “Através de diagnósticos levantamos a cada visita as famílias e a comunidade para que possamos trazer a realidade deles e conhecer o contexto de forma integrada”.

P⁶ – “Parte de um planejamento que envolve as famílias e parceiros da formação, com temas geradores e o Plano de Estudo”.

4.2.3 Contribuição do ensino aprendizagem para o desenvolvimento sustentável

Foi questionado aos docentes sobre as contribuições do ensino aprendizagem que a escola constrói com os educandos numa perspectiva de desenvolvimento sustentável. De fato as respostas foram um tanto diversificada, porém os professores/as concordam em muitos aspectos, a maioria respondeu que tem contribuído sim.

P⁴ – Sim porque o trabalho é feito de forma de manter o jovem do campo no campo evitando assim o êxodo rural.

P⁷ – Através de projetos que os próprios alunos criam e executam.

P⁶ – De forma iterativa com o envolvimento nos movimentos sociais, associações comunitárias e com a execução do seu projeto de vida, projeto profissional do jovem.

P² – Sim porque quando o aluno sai na 8ª série ele sai da escola com um projeto para desenvolver na comunidade, com toda preocupação social, ambiental, etc. E aplicando os conhecimentos adquiridos na comunidade.

A fala de uma professora vem fechar essa discussão:

P³ – Acredito que a partir do momento que os educandos conseguem colocar em prática aquilo que aprendem aqui através do projeto

profissional do jovem esse desenvolvimento rural acontece de forma bem real e prática.

Nesta perspectiva Martins e Lima (2001), diz que a escola deve dar uma grande contribuição na medida em que forneça os subsídios necessários para uma intervenção planejada, considerando as potencialidades do semi-árido.

Segundo Nóvoa (1992), o professor não pode ser apenas o detentor do conhecimento, para transmitir a alguém, ele precisa compreender o conhecimento. Nesse caso o mesmo precisa descobrir a imagem técnica que reduz seu trabalho a um mero executor de funções.

4.2.4 Conteúdos que contemplam as necessidades dos alunos

Com relação aos conteúdos escolares a sua relação com a vida dos educandos foi colocado pelos professores (as).

P² - Sim porque trabalhamos todos os conteúdos a partir das problemáticas levantadas pelas famílias e comunidade.

P⁶ – Sim, porque os conteúdos parte do plano de estudo, trabalhando assim a sua realidade local partindo para nacional e global.

P¹ – Sim até mesmo porque os conteúdos trabalhados partem da base comunitária dos educandos, através do plano de estudo.

Diante de tais afirmações percebe-se que os professores/as estão cientes de que devem contextualizar os conteúdos para melhor atenderem as especificidades do seu educando.

Sobre isso nos reportamos ao que afirma Libâneo (1990):

Ao selecionar os conteúdos da série que irá trabalhar, o professor precisa analisar os textos, verificar como são abordados os assuntos para enriquecê-los com sua própria contribuição e a dos alunos, comparando o que se afirma com os fatos, problemas, realidades da vivência real dos alunos (p.140).

Nessa categoria os professores/as compreendem que os conteúdos aplicados são fundamentais para permanência dos educandos na escola.

4.2.5 Revelando os limites e avanços da Educação do Campo em nossa Região

P⁶ - Avanços – Aprovação do projeto de lei a nível estadual, reconhecendo a Pedagogia da Alternância pelo MEC. Limites – Falta de vontade política dos 3 níveis de governo local, estadual e federal para viabilizar as políticas públicas a este setor da educação.

P² – Os limites são as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia. E os avanços é que apesar das dificuldades temos conseguido avançar nossos objetivos que é levar educação de qualidade para o jovem do campo, os filhos de agricultores.

P³ – Hoje olhando todo o projeto posso apontar grandes avanços, como parceiros com famílias, entidades e outros isto falando do projeto EFA, porém o maior limite ou dificuldade é a questão financeira, número reduzido de profissionais para o mesmo entre outros. Em se tratando da educação do campo o que acredito se um limite é maior compromisso político.

Tais afirmações dos educadores/as acima citadas, nos leva a perceber que apesar dos mesmos demonstrarem em suas falas alguns avanços em relação à escola EFA e a educação do campo, ainda é possível perceber que os mesmos não estão tão seguros do que seja os limites e avanços que a educação do campo tem percorrido desde 1998 quando acontece a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”.

“Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luiziana, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998, evento que foi uma espécie de “batismo coletivo” da luta dos movimentos sociais e das educadoras e dos educadores do campo pelo direito à educação (ARROYO, 2008, p.16).

Assim, entendemos que educar requer do professor uma visão mais crítica e profunda a cerca do constante movimento que vive a nossa sociedade.

4.2.6 Diretrizes em questão

Outro elemento importante indagado aos professores/as refere-se às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Os professores foram questionados sobre o nível de conhecimento em relação às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

P⁶ – De forma parcial, e considero um grande avanço, pena que na sua grande maioria fica no papel, não é colocado na prática e infelizmente a educação do campo ainda é tratada com descaso.

P¹ – Sim, porém de modo parcial. Realmente tem sido um avanço muito grande, principalmente por se tratar de um público que foi esquecido ao longo de anos no Brasil.

P⁷ – Não. Mas acredito que tudo se precisa de uma base, as Diretrizes fortalecem a base de qualquer ensino.

Observou nas falas dos docentes participantes da pesquisa, na sua totalidade, não elucidaram claramente o conhecimento sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, sendo essa uma das maiores conquistas da população do campo.

Sobre isso, nos reportamos ao que afirma Lellis (1996):

Creio que esse é um eixo essencial, porque exige de nós (profissionais do ensino) sensibilidade, coragem e competência para enfrentarmos os riscos inevitáveis do desconhecido, a capacidade de assumirmos nossos preconceitos e conservadorismo que existe em nós (p.75).

Com essa compreensão, é importante perceber a relevância de uma prática fundamentada e reestruturada, em busca por mais informações a cerca das políticas públicas que estão sendo fomentadas para contribuir com a educação do campo e voltadas para formação do educando do meio rural, ser capaz e conhecedor de sua realidade. Como reflete Duarte (2008):

Se um grupo social tem mais dificuldade de acesso a direitos educacionais, o Estado tem a obrigação de assegurar políticas diferenciadas para assegurar o direito a essas pessoas (...). Não basta assim, que o Estado garanta apenas direitos universais formais, pois dessa forma as desigualdades já existentes na sociedade vão ser acirradas. O Estado deve ter uma postura ativa, intervencionista, para poder pensar em políticas específicas para os grupos em situação desfavorável (p.37).

É preciso um olhar mais profundo dos professores (as) concernente às políticas públicas instituídas a cerca da educação do campo, percebendo que as mesmas precisam de uma atenção maior por parte da própria população do campo, para que assim reconheçam seus direitos, como ser social, político e cidadão para pautarem suas práticas atendendo as suas especificidades.

4.2.7 Significado da EFA para a vida dos docentes

Outro elemento importante indagado aos professores/as refere-se no significado da Escola Família Agrícola para a vida dos mesmos, e, sobre isso os/as professores e professoras se expressam da seguinte forma:

P⁵ – A EFA para mim tem um imenso valor pois através dela consegui ter outros conhecimentos principalmente sobre a Pedagogia da Alternância e também sobre a educação do campo. Também gosto muito de trabalhar aqui, pois acredito que estou contribuindo com o desenvolvimento e a formação dos jovens do campo.

P² – A EFA é uma escola que atende as necessidades dos alunos do campo (filhos de agricultores) a mesma tem contribuído com a aprendizagem dos jovens camponês. Onde a preocupação não é somente com os alunos mais com as famílias e comunidade, contribuindo o desenvolvimento sustentável, nos aspectos social, cultural, ambiental, etc.

P³ – A EFA para mim significa um grande projeto de vida, pois aqui me realizo quando consigo perceber os educandos com um discurso consistente, cidadão, social, ambiental, cultural, humano entre outros. Sem perder o foco principal da sua origem, outro ponto que considero muito relevante é a participação das famílias no mesmo pois percebemos o quanto as mesmas depositam toda confiança e credibilidade no projeto, pois na EFA, família e comunidade precisam andar sempre juntas.

Ficou evidente nas falas acima citadas a importância e o grande significado da Escola Família Agrícola na vida de cada professor e professor/a.

Tais acepções coadunam-se com as reflexões de Bof (2006) quando diz:

As EFA possui uma grande inserção na comunidade, já que, na maioria das escolas, sua criação ocorre a partir do envolvimento e da mobilização dos membros da comunidade e das famílias interessadas em uma educação diferenciada para seus filhos. Esse processo de envolvimento e participação da comunidade é que, também, orienta a criação e organização da associação responsável pela administração e manutenção da escola. Sendo assim, a própria EFA é considerada como uma extensão da comunidade é viabilizada pelos instrumentos pedagógicos da alternância, principalmente, por meio das visitas realizadas pelos monitores e da realização das pesquisas do Plano de Estudo pelos alunos. (p.91).

A partir dessas reflexões cabe-nos refletir sobre a necessidade de instituir políticas de formação consistente, dando possibilidade ao professor de ser protagonista e não coadjuvante, ou seja, feita com eles e para eles. Dessa forma, teremos educadores e educadoras que conhecem o chão que pisam, quais as suas dificuldades, suas necessidades e a partir daí poderão sim contribuir para a implementação de uma proposta de educação contextualizada que tenha como foco principal à aprendizagem do aluno considerando as diversidades inerentes no contexto do nosso campo.

5 OBSERVANDO OS SUJEITOS

A observação foi uma das técnicas mais ricas deste trabalho, através dela podemos acompanhar o cotidiano dos (as) alunos (as), e professores (as), desde a hora que acordam na escola, a hora que todos se recolhem, com o objetivo de identificar os saberes construídos na escola e a sua socialização no dia-a-dia de cada um dos educandos e da comunidade que abriga a escola.

Esta observação aconteceu durante todo o período de produção deste trabalho (5 meses) e traz alguns elementos que precisam ser considerados.

Na escola:

- ❖ Normalmente cercada, tendo como local de aprendizagem a sala de aula formal e espaços extra-classes como o campo e cabanas de palha;
- ❖ A escola funciona numa fazenda, com uma estrutura adequada para hospedar os alunos, e está em pleno funcionamento;
- ❖ As aulas são expositivas, participativas; práticas e demonstrativas;
- ❖ O livro didático ainda tradicional, sendo um dos guias do professor;
- ❖ Toda a área externa da escola é utilizada para as aulas práticas quanto para o lazer dos (as) alunos (as);
- ❖ O professor já não é o dono do conhecimento, na EFA professor e aluno constroem juntos o conhecimento;
- ❖ Os alunos selecionados para ficar na escola demonstram total interesse pelas aulas práticas e teóricas, pois vem nas aulas a oportunidade de conhecer cada vez mais sobre o chão que pisam.

Diante desse contexto observado, percebemos que a escola está preparada para receber os seus educandos, pois foge dos padrões das escolas convencionais e incorpora em alguns aspectos o que a educação do campo quer para os alunos do meio rural. Enfatiza Arroyo (2008):

A escola pode ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, mas para isso precisa desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento a partir de questões relevantes para intervenção social nesta realidade (p.53).

É relevante perceber as inovações da escola para melhor atender os educandos, dessa forma reforça a os ideais traçados pela mesma.

Na rotina da escola:

- ❖ Os alunos (as) acordam às 05:45 para as primeiras aulas do dia e retornam às 07:50, ao retornar todos se dirigem ao refeitório para o café da manhã;
- ❖ As aulas teóricas começam às 08:00 e vão até às 11:30 com uma pausa para o lanche, ao meio dia todos se reencontram no refeitório para o almoço, há um momento de descanso antes de começar as aulas práticas do campo;
- ❖ Alunos (as) e professores (as) trabalham no cultivo de frutas e hortaliças e na criação de caprinos, aves, suínos e bovinos.

Essa dedicação na rotina da escola sinaliza uma boa interação entre todos os envolvidos no processo, percebemos que os alunos já se sentem capacitados para atuar ajudando suas famílias no manejo com a terra e muitos outros elementos do campo.

Na comunidade:

- ❖ Em Caldeirão do Mulato vivi-se hoje cerca de 385 famílias, que sobrevivem basicamente da agricultura, do cultivo do urucuri e outras;
- ❖ Os alunos fazem visitas na comunidade para o levantamento das reais necessidades da mesma e de sua população através do plano de estudo que é montado na escola, este é operacionalizado durante as visitas a comunidade.

Ao visitarmos a comunidade ficou perceptível o caminho traçado pelos alunos para investigar e as necessidades da comunidade, também ficou claro a conservação dos valores, costumes e da cultura do distrito de Caldeirão do Mulato durante as nossas observações.

Nesse período foi percebido de maneira concisa a socialização dos saberes adquiridos na escola, no cotidiano dos educandos, como dizia uma

aluna da 7ª série num diálogo informal quando andávamos pelo campo da fazenda “eu gosto daqui, e estou aqui pra ajudar meus pais na roça quando eu voltar no final do mês e ser alguém na vida”.

Apesar da educação do campo nos dias atuais ter um caráter mais consistente em nosso país, ficou perceptível durante esta observação um interesse menor por parte dos gestores da própria secretaria de educação da região, onde as promessas falam mais alto do que as realizações feitas em torno da Escola Família Agrícola. Nesse sentido, os parceiros da EFA que são as associações os sindicatos e os movimentos sociais mantêm-se fieis lutando palmo a palmo pelos direitos conquistados um dia pela EFA e pela Educação do Campo em nossa região. Souza (2006) fala dessa luta que se deve assumir: a idéia de emancipação social, como uma luta processual e sem fim definido; sendo movida por conquistas individuais e outras sociais mais amplas (p.47).

6 PERCORRENDO O DIÁRIO DE BORDO

A utilização deste instrumento de coleta de dados teve como finalidade anotar o que foi considerado de maior relevância durante o período de observação.

- **Da escola:** Percebemos na escola observada o rompimento do tradicional, visto a necessidade da localidade onde a escola está inserida, pois se faz necessário a inovação da aulas para se tornar mais atrativas e assim despertando cada vez mais o interesse dos (as) alunos (as), valorizando a cultura local e regional constantemente, como disse a professora.

P⁵ - “É importante trabalhar a realidade dos alunos, pois é aqui que eles vivem e convivem todos os dias”.

Foi percebido também que o currículo na compreensão de alguns (as) professores (as) se faz uma arma eficiente na organização das atividades da escola, apesar de outros ainda terem uma visão limitada do mesmo, como

exemplo a escolha do livro didático como suporte integral. Nesse sentido, Silva (1996) diz que:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (p.15).

A fala dessa professora confirma que a escola pesquisada tenta oferecer uma educação contextualizada e bem próxima das vivências dos (as) alunos (as), não esquecendo que há muito a avançar nessa trajetória.

- **Do professor:** Durante a observação de uma aula na escola, foi possível perceber de forma tranqüila a harmonia entre o conteúdo trabalhado no dia, até mesmo com o envolvimento dos (as) alunos (as) na aula ministrada. Ao perguntar a alguns alunos que estavam próximos a mim, sobre o assunto responderam: “é a revisão para prova, a gente discute junto todo que foi dado durante a unidade”.

Este relato foi feito em fatos que chamaram a atenção, como: presença do professor na sala de aula, o diálogo sempre presente independente do estilo da aula, o professor já não segue a risca o livro didático.

Essa mesma professora respondeu no questionário a respeito de como trabalhava o contexto dos (as) alunos (as):

P² - Procuo trabalhar minha prática dentro da realidade da comunidade e de cada aluno, sempre deixando eles a vontade, porque assim desenvolvo minhas aulas melhor.

Esses são fatos que devem se tornar corriqueiros nas escolas, tomando como exemplo a EFA, e que não sejam apenas nas escolas da zona rural, o que requer o refazer da prática pedagógica de alguns professores.

Como diz Souza e Reis (2003): “É preciso priorizar a prática pedagógica afim de que os professores possam conhecer e refletir o próprio fazer para dar sentido às ações que desenvolvem no cotidiano da sala de aula” (p.46).

- **Dos alunos:** Logo cedo, às 05:45 da manhã duas turmas saem para as aulas práticas e retornam às 07:50, nesse período as turmas aprendem a manejar o solo no cuidado com as hortaliças, cuidam dos animais que são criados na escola, fazendo com que os (as) alunos (as) se sintam cada vez mais pertencentes ao seu local de origem em especial a caatinga (vegetação predominante em extinção). As aulas teóricas começam às 08:00 com um intervalo às 10:00, logo em seguida retornam para sala. Fazendo assim uma ponte sobre o que foi visto na prática com a teoria para melhor sintetizar o assunto.

Outra aluna ao ser perguntada se a escola pode ajudá-la a melhorar de vida, respondeu que sim, “eu estou estudando para ajudar minha família, e melhorar de vida e é aqui que vou crescer porque gosto muito da minha terra”.

Os alunos convivem num período de 15 dias na escola estudando, e ao final desses dias retornam para suas casas na comunidade, com a tarefa de aplicar os conhecimentos construídos nesse período na escola, e através do plano de estudo os (as) alunos (as) fazem o levantamento das necessidades da comunidade durante 15 dias que ficam em casa, e assim se tornando agentes de transformação da comunidade.

São questões como essa que faz com que a escola continue reinventando sua função, que não dê ouvidos a narrativa hegemônica que deixa de fora realidades transformadoras, como diz Martins (2006), (...) que não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo “enviada” em alguns momentos por esta narrativa hegemônica, se esconde por trás de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus termos, sobre por que tais palavras e não

outras, por que tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consumação deste trabalho nos trouxe uma nova visão da educação que deve ser direcionada aos educandos que vivem no campo, considerando a educação um ato intencional e, portanto, político. As comunidades tradicionais já reivindicam um sistema educacional apropriado às histórias de lutas, resistência e potencial produtivo, uma educação estimuladora do desenvolvimento local sustentável. Foi uma oportunidade significativa, por ter nos possibilitado compreender melhor a realidade dos jovens e docentes investigados da Comunidade de Caldeirão do Mulato.

Esta pesquisa procurou investigar os limites e avanços da Educação do Campo em nossa região dentro da experiência de uma proposta contextualizada, focando uma prática pedagógica alternativa. Nessa intenção buscou-se colocar em evidência a discussão de uma proposta de educação adequada para o campo, que favoreça o diálogo permanente entre o que se aprende na escola e a possibilidade da aplicação da teoria na localidade onde residem de forma prática, para tanto buscamos nos embasar em idéias e estudos defendidos por vários teóricos, percebido em diversas passagens deste trabalho.

É importante notar que a educação do campo em suas diversas modalidades para formação de sua clientela está sendo fortalecida com metodologias que trazem uma perspectiva praxiológica e dialética entre a cultura da educação escolar e a aprendizagem nas práticas diárias de ser agricultor, uma vez que vem sendo construída a participação de representações sociais nos momentos de formulação de propostas para o campo, garantindo a identidade local no processo de construção. Acreditamos que este tipo de educação tenha relação com o modelo de desenvolvimento local e de agricultura sustentável, que valoriza os potenciais endógenos.

Os resultados da pesquisa nos possibilitaram a análise de algumas questões que relatamos a seguir.

As possibilidades que direcionam o direito que um dia fora conquistado pela população do campo através da implantação das Diretrizes Operacionais

para Educação Básica das Escolas do Campo, muitas vezes se esbarram em condicionantes que existe não só na organização institucional de uma escola dessa natureza, como também nas certezas e incertezas da comunidade ali existente. O formato da Escola Família Agrícola é, portanto, resultante da interação dos atores locais.

Como prática social, uma das estratégias e prática da Educação do Campo, usada na escola, é a Pedagogia da Alternância, uma educação voltada para os acontecimentos do cotidiano da escola e comunidade, tendo também seus momentos de convergência em seus objetivos.

Constatamos que, na implantação da EFAG, prevaleceram decisões de classe política em detrimento da participação comunitária. Embora tenhamos percebido avanços relacionados à organização da associação, a sustentação da EFA tanto no campo econômico como no campo das decisões de ordem técnico-administrativa, ainda dependem mais do poder político do que do poder comunitário, pois uma grande parte dos funcionários ainda são contratados, ficando assim refém do poder público e abrindo brechas para uma possível oscilação, quando estes não terminam o trabalho que começaram. Reforçando assim o que Martins e Lima (2001) ressaltam quando nos diz: “(...) os esquemas clientelistas e politiqueros, fazendo da instituição pública um instrumento particular de atendimento às demandas pessoais dos prefeitos e seus aliados políticos, como o intuito de manter as bases eleitorais” (p.87-88).

Há expectativa entre os dirigentes da associação e as Instituições envolvidas no processo, destacam a urgência de melhorar a participação das famílias na Associação local, diminuindo a vulnerabilidade política e econômica da Escola Família Agrícola.

Apesar dessas limitações, percebemos um grande esforço por parte dos docentes e da Associação em desenvolver uma educação de qualidade contextualizada, vinculada aos princípios da Educação do Campo e objetivos

fomentados na sua formação com o intuito de oferecer um ensino diferenciado para os filhos de agricultores da nossa região.

Ao finalizar este estudo apresentamos algumas propostas apresentadas e aprovadas na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo.

- ❖ Promover um amplo programa de desenvolvimento social que inclua: alfabetização de jovens e adultos, escola pública do campo, atendimento de saúde pública, construção de moradias, serviços de correios e telefonia atividades de cultura e lazer;
- ❖ Apoio as iniciativas de inovação de estruturas e currículos escolares nos diversos níveis de Educação Básica, visando à ampliação do acesso e ao desenvolvimento de uma pedagogia adequada às atuais demandas de um meio rural em transformação;
- ❖ Acesso de toda população a uma escola pública, gratuita e de qualidade, desde a educação infantil até, pelo menos, o ensino médio, já colocando no horizonte a demanda do ensino superior;
- ❖ Apoio à produção e à divulgação de materiais didáticos e pedagógicos que tratem de questão de interesse direto de quem vive no campo;
- ❖ Inclusão de habilitação específica ou, pelo menos, de disciplina específica a esta formação nos cursos de Magistério e nos cursos superiores de Pedagogia e demais licenciaturas;
- ❖ Financiamento, por parte do Estado, de escolas e ou processos educativos criados e geridos por iniciativa das comunidades rurais e de movimentos populares, que não tenham finalidade de lucro.

Esperamos que as propostas apresentadas neste trabalho venham contribuir para a efetivação de políticas públicas em nossa região, e que os agentes envolvidos nesse processo reflita sobre seu papel no apoio a escola pesquisada.

Tais propostas serão possíveis quando os direitos da população do campo que já fora instituídos, garantir a oferta pública de uma educação que

promova o debate e a concretização de uma formação para autonomia dos sujeitos cognoscentes. Para o trabalho digno e com direitos e deveres que reforcem a perspectiva de cidadania e conseqüentemente que os direitos sociais sejam traduzidos na garantia da participação dos indivíduos nas riquezas coletivas e na construção de uma sociedade mais democrática e justa. Como diz Reis (2004, p. 135) “mudar essa história parece ser um compromisso de todos os educadores brasileiros e dos povos que moram e vivem no campo”.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Antônio. **A nova LDB: Análise e aplicação**. Salvador: Portfolium, 1997.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 3ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BARROS, Aidil Jesus da S. e LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

BOF, Alvana Maria. **Educação no Brasil Rural**. Distrito Federal – Brasília: CDU, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 25ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

DIAS, Regina Arruda. **Pedagogia da Alternância**: participação da sociedade civil na construção de uma educação sustentável e cidadã. In: QUEIROZ, João Batista Pereira; COSTA E SILVA, Virgínia; PACHECO, Zuleika. **Pedagogia da Alternância**: construindo a Educação do Campo. Goiânia: Editora UCG; Brasília: Universa, 2006.

DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo, caderno n.7).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FIORENTINI, Dário e LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática**: Processos Metodológicos. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: Urbanização e políticas educacionais. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LELIS, Isabel Alice. **A prática do Educador**: compromisso e prazer. In: CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

LINS, Cláudia Maisa Antunes. **“O tempo está Bonito para Chover: experiência da produção de materiais didáticos contextualizados no Semi-Árido Brasileiro.** In: RESAB, org: Caderno multidisciplinar – Educação e contexto do Semi-Árido Brasileiro: CURRÍCULO. CONTEXTUALIZADO e COMPLEXIDADE: Elementos para se pensar a escola no Semi-Árido. V.1 – Juazeiro – Ba: Selo Editorial RESAB, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, Manga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo. EPU, 1986.

MARTINS, Josemar da Silva. **Anotações em torno do conceito de educação para convivência com o Semi-Árido.** RESAB. Sec. Executiva Ed. Para conv. Com o Semi-Árido. Reflexões-práticas. 2ª Ed. Juazeiro, Bahia, 2006.

MARTINS, Josemar da Silva e LIMA, Aurilene Rodrigues. **Educação com pé no chão do sertão. Proposta político-pedagógica para as escolas municipais de Curaçá (BA),** Petrolina-PE: Gráfica Franciscana, 2001.

MENEZES, Ana Célia e ARAÚJO, Lucineide Martino Araújo. **Currículo, contextualização e complexidade: espaços de interlocução de diferentes saberes.** In: RESAB. Caderno Multidisciplinar. Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro: CURRÍCULO, CONTEXTUALIZAÇÃO e COMPLEXIDADE: Elementos para se pensar a escola no Semi-Árido. V.1 – Juazeiro, Bahia: Sela Editora – RESAB, 2007.

MINAYO, Maria Cécilia de Souza. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

MOURA, Abdolaziz de. **Filosofia e Princípio da PEADS (PE) e do CAT (BA).** Educação rural: sustentabilidade do campo / org (de) Francisca Maria Carneiro Baptista e Nilson de Quintella Baptista – Feira de Santana, Bahia: MOC; UEFS; (Pernambuco): SERTA, 2003.

NÓVOA, António. **A Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, a (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote r Instituto de Educação Educacional, 1992.

PETTY, Miguel; TOMBIM e VERA, Rodrigo. **Uma alternativa de educação rural.** In: WERTHEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Diaz. **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas.** V.5 – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

REIS, Edmerson do Santos. **Educação do Campo e desenvolvimento rural sustentável: avaliação de uma prática educativa.** Juazeiro - Bahia, Franciscana, 2004.

REIS, Edmerson dos Santos e PEREIRA, Vanderléa Andrade. **Educar no Semi-Árido Brasileiro**. In: RESAB. Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro: Refletindo a Educação no Semi-Árido Brasileiro: Refletindo a Educação no Semi-Árido Brasileiro... Ousando e fazendo a diferença. Juazeiro – Bahia, Selo Editorial RESABE, 2005.

RESAB. **Diretrizes da Educação para Convivência com o Semi-Árido Brasileiro**. RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 28ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Descolonizar o currículo**: estratégia para pedagogia crítica – Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). Escola Básica na Virada do Século. Cultura, Política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Clarice Aparecida. **Por uma educação do campo**: – campo – políticas públicas – educação. Brasília, Inkra: MDA, 2008.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de e REIS, Edmerson dos Santos. **Educação para a convivência com o Semi-Árido**: reencontrando a educação com base nas experiências de Canudos, Uaúa e Curaça. São Paulo: Petrópolis, 2003.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: Práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 8ª Ed. São Paulo: (Cadernos Pedagógicos do Libertad), 2000.

APÊNDICES A - Questionários



UNEB – Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação – Campus VII – Pedagogia 2007.1

Questionário Fechado do Educador

Sou aluna do curso de Pedagogia da UNEB, Campus VII, Senhor do Bonfim-BA. Solicitamos sua colaboração, respondendo às questões contidas neste questionário que serão utilizadas como instrumento para meu trabalho de TCC, os quais responderão os questionamentos dentro do tema: Experiência de uma educação contextualizada: Limites e avanços da Educação do Campo. Sabendo que a identificação dos sujeitos será mantida em absoluto sigilo ao mesmo tempo que agradecemos pela colaboração.

1. Você tem formação na área que atua?

() sim () não () em parte

2. Grau de escolaridade:

() médio () superior () especialização

3. Você recebeu formação para trabalhar com alunos da zona rural?

() sim () não

Com que frequência você tem recebido formação para atuar na educação do campo?

Quem organiza/financia os cursos de formação em educação do campo?

() A Escola () A prefeitura () A Rede Estadual () Você

() outros _____

4. Seu nível de conhecimento sobre a Educação do Campo é:

() ótimo () bom () regular () ruim

5. Você mora nesta localidade?

() sim () não

6. Você é concursado (a) ou contratado (a)? concursado (a) ()
contratado (a) ()



Questionário Aberto do Educador

Sou aluna do curso de Pedagogia da UNEB, Campus VII, Senhor do Bonfim-BA. Solicitamos sua colaboração, respondendo às questões contidas neste questionário que serão utilizadas como instrumento para meu trabalho de TCC, os quais responderão os questionamentos dentro do tema: Experiência de uma educação contextualizada: Limites e avanços da Educação do Campo. Sabendo que a identificação dos sujeitos será mantida em absoluto sigilo, ao mesmo tempo que agradecemos pela colaboração.

1. Como é trabalhado o currículo desta escola?

2. Como é trabalhado o contexto dos alunos? Explique.

3. Em sua opinião o ensino e aprendizagem desta escola tem contribuído para o desenvolvimento rural sustentável?

() sim () não

De que forma?

4. Os conteúdos abordados pela escola atendem as necessidades dos alunos?

5. Para você quais os limites e avanços da Educação do Campo em nossa região?.

6. Você conhece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo? Você considera as Diretrizes um avanço para a Educação do Campo? Justifique.

7. Qual o significado da EFAG na sua vida?

APÊNDICE B – Fotos Representando a Escola

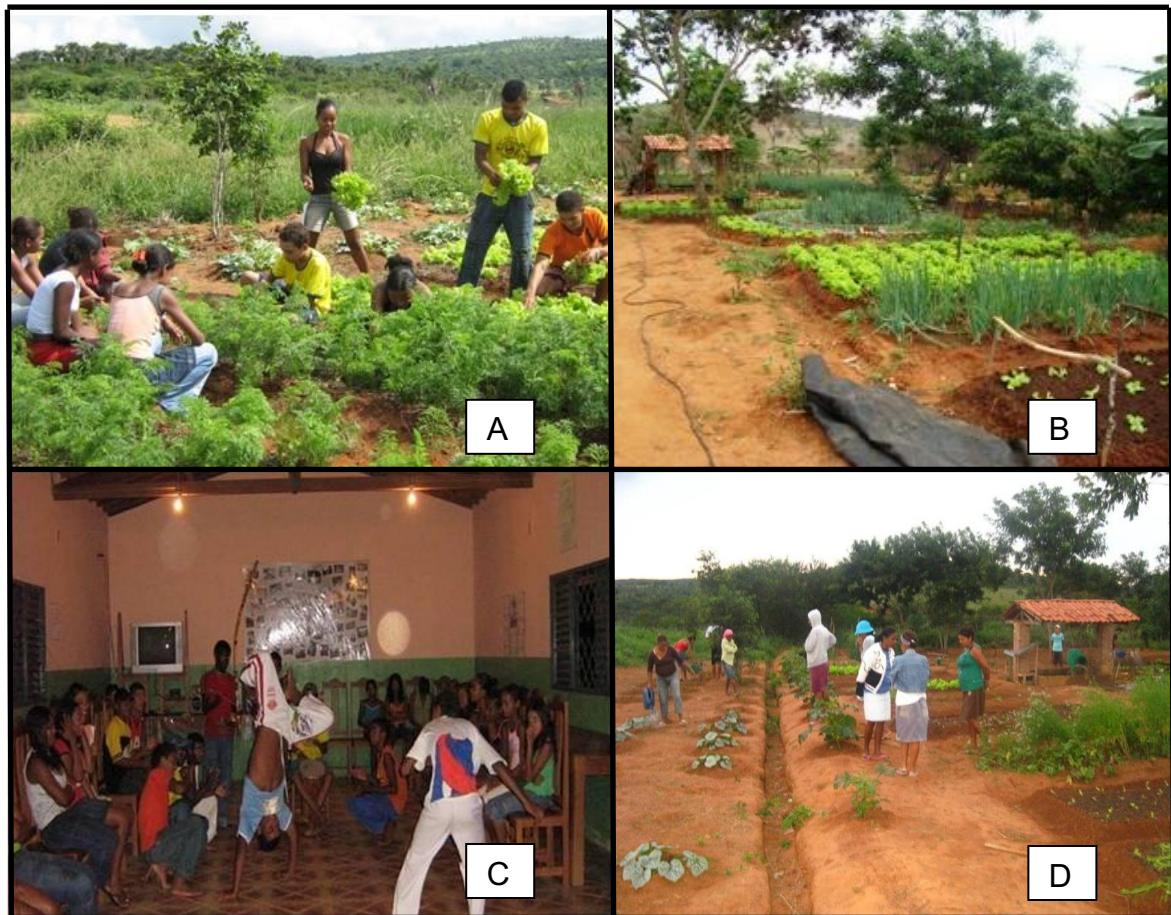


Figura 1: A) aula de campo – cuidados e colheita de hortaliças. B) espaço escolar dedicado ao plantio de hortaliças. C) momento cultural e recreativo no âmbito escolar. D) alunos, professores e membros da comunidade que auxiliam na escola (Fotos: Luci Cláudia Alves de Oliveira)