



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS

RAUL ARAÚJO DE LIMA

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
HUMANA DO EDUCANDO E FORTALECIMENTO DA RELAÇÃO
FAMÍLIA/ESCOLA NA EFA DE VALENTE - BAHIA**

**AMARGOSA - BA
2018**

RAUL ARAÚJO DE LIMA

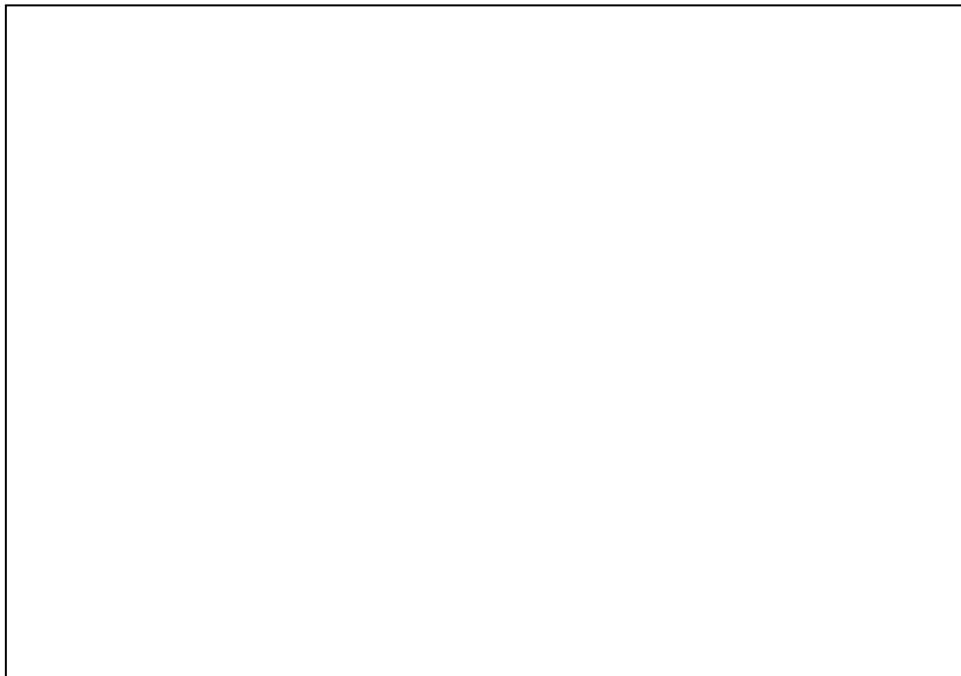
**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
HUMANA DO EDUCANDO E FORTALECIMENTO DA RELAÇÃO
FAMÍLIA/ESCOLA NA EFA DE VALENTE - BAHIA**

Monografia apresentada ao Colegiado da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no Centro de Formação de Professores, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo – Ciências Agrárias.

Orientador: Prof. Carlos Adriano da Silva Oliveira

**AMARGOSA - BA
2018**

Ficha Catalográfica:

A large, empty rectangular box with a thin black border, positioned below the text 'Ficha Catalográfica:'. This box is intended for the user to enter or print a catalog card.

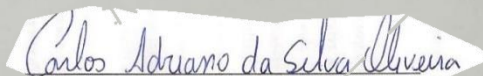
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Monografia apresentada como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo – Ciências Agrárias do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

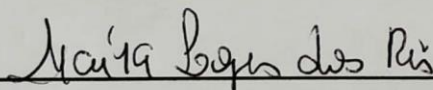
Aprovado em, 28 de 02 de 2019.

BANCA EXAMINADORA



PROF. CARLOS ADRIANO DA SILVA OLIVEIRA (ORIENTADOR)

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

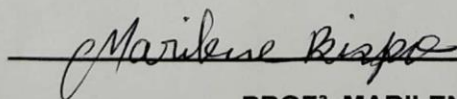


PROF^a. MAÍRA LOPES DOS REIS

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

PROF^a. Nanci Rodrigues Orrico

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



PROF^a. MARILENE BISPO

Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha (EFA – VALENTE)

AGRADECIMENTO(S)

Quero agradecer primeiramente a Deus, por ter me dado a oportunidade de ingressar no curso de Licenciatura em Educação do Campo e de superar todos os desafios até chegar este momento tão esperado; em segundo, à minha família, que esteve ao meu lado em todos os momentos, me apoiando e incentivando a seguir em frente; aos professores Crispim Nelson, Marilene Bispo, Ludenilda Oliveira, Carlos Adriano e àqueles que indiretamente contribuíram para a realização deste sonho.

“O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para profissionais, homens e mulheres que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania”.

Ildeu Moreira Coelho

LIMA, Raul Araújo de. **Pedagogia da Alternância**: contribuições para a formação humana do educando e fortalecimento da relação família/escola na EFA de Valente – Bahia. Trabalho Monográfico – Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2019.

RESUMO

Este trabalho traz a discussão acerca da Educação do Campo na Escola Família Agrícola de Valente - Bahia e as contribuições da sua metodologia - Pedagogia da Alternância - para a formação humana do educando. Nesse bojo enfatizam-se a escuta e o fortalecimento da relação família/escola na referida escola. O texto tem como objetivo evidenciar as implicações da Pedagogia da Alternância na formação do educando a partir das relações entre família/escola na EFA de Valente-Bahia. Trata-se de uma pesquisa embasada na concepção de Educação do Campo não apenas como modalidade de educação definida na legislação educacional, mas na perspectiva de educação como ato político, contextualizado e que por isso considera os saberes externos à escola como primordiais para a sistematização dos conhecimentos. São abordadas as bases legais e princípios que norteiam a Educação do Campo; características da Pedagogia da Alternância adotada pelas EFAs, bem como o histórico da EFA de Valente e contribuições da Pedagogia da Alternância, apontadas pelas famílias, como decisivas na formação humana dos alunos. Os resultados evidenciados apontam para a motivação da continuidade dos estudos, da aplicação dos conhecimentos no próprio lugar onde vive, além de uma formação integral do estudante, no âmbito cognitivo, afetivo e de valores necessários à vida social. Dessa forma, a EFA Valente-Ba cumpre seu propósito de educação inclusiva e garante a aprendizagem significativa, envolvendo os segmentos família e comunidade, para atribuir sentido ao modo de vida próprio do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Formação humana.

LIMA, Raul Araújo de. **Pedagogía de la Alternancia**: contribuciones a la formación humana del educando y fortalecimiento de la relación familia / escuela y familia / comunidad en la EFA de Valente - Bahia. Trabajo Monográfico - Centro de Formación de Profesores de la Universidad Federal del Recôncavo de Bahía. Amargosa, 2019.

RESUMEN

Este trabajo trae la discusión acerca de la Educación del Campo en la Escuela Familia Agrícola de Valente - Bahía y las contribuciones de su metodología - Pedagogía de la Alternancia - para la formación humana del educando. En ese bojo enfatizam-se el fortalecimiento de la relación familia / escuela y familia / comunidad en la referida escuela. El texto tiene como objetivo evidenciar las implicaciones de la Pedagogía de la Alternancia en la formación del educando a partir de las relaciones entre familia / escuela en la EFA de Valente-Bahía. Se trata de una investigación basada en la concepción de Educación del Campo no sólo como modalidad de educación definida en la legislación educativa, sino en la perspectiva de educación como acto político, contextualizado y que por ello considera los saberes externos a la escuela como primordiales para la sistematización de los sistemas conocimiento. Se abordan las bases legales y principios que orientan la Educación del Campo; las características de la Pedagogía de la Alternancia adoptada por las EFA, así como el histórico de la EFA de Valente y contribuciones de la Pedagogía de la Alternancia, apuntadas por las familias, como decisivas en la formación humana de los alumnos. Los resultados evidenciados apuntan a la motivación de la continuidad de los estudios, de la aplicación de los conocimientos en el propio lugar donde vive, además de una formación integral del estudiante, en el ámbito cognitivo, afectivo y de valores necesarios para la vida social. De esta forma, la EFA Valente-Ba cumple su propósito de educación inclusiva y garantiza el aprendizaje significativo, involucrando a los segmentos familia y comunidad, para atribuir sentido al modo de vida propio del Campo.

Palabras clave: Educación del Campo. Pedagogía de la Alternancia. Formación humana.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 10 |
| 2. DESENHO METODOLÓGICO | 14 |
| 3. EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS | 18 |
| 3.1 Bases legais..... | 18 |
| 3.2 Princípios metodológicos..... | 21 |
| 4. EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO HUMANA | 27 |
| 5. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E HISTÓRIA DAS EFAS..... | 34 |
| 5.1 Histórico da EFA - Valente – Bahia..... | 37 |
| 6. O QUE DIZEM AS FAMÍLIAS: FORMAÇÃO HUMANA E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA | 44 |
| 7. CONSIDERAÇÕES..... | 57 |
| REFERÊNCIAS..... | 59 |
| ANEXOS..... | 61 |
| ANEXO A – Roteiro da pesquisa | 62 |
| ANEXO B – Questões para entrevista..... | 64 |

1 INTRODUÇÃO

A concepção de Educação do Campo defendida neste trabalho é a que corresponde aos interesses e necessidades das pessoas que vivem no campo e constroem seus saberes os quais garantem a sua existência, por isso uma educação significativa considera as vivências e experiências, a religiosidade, a cultura, a forma de produção e a convivência como fatores básicos para a reelaboração do conhecimento pela escola.

Sabe-se, porém, que mesmo o Brasil sendo um país de economia agrária, não havia menção à Educação do Campo em sua legislação, até a Constituição Federal de 1988, a qual traz aspectos democráticos, enfocando a educação como direito público subjetivo, independente do indivíduo residir em área urbana ou rural. A partir desta, se ampliam as discussões e outras normas e orientações metodológicas são criadas, com vistas a atribuir importância à educação, que de modo geral, serviu sempre aos interesses econômico-financeiros do país.

Paralelos à educação que não correspondia ao desenvolvimento individual, ocorriam movimentos em busca de alternativas educacionais. Na França, anteriormente às leis brasileiras, na década de 30 já se iniciava uma escola que se difundiria mundialmente, as Escolas Famílias Agrícolas existentes atualmente no Brasil, adaptadas do sistema francês e aqui implantadas nas décadas de 1960 – 1970.

Face às discussões do momento, em 1992, Valente – Bahia, a sociedade civil organizada traz outras experiências de Educação do Campo, vivenciada em outras cidades baianas e institui a Escola Família Agrícola – EFA Valente, com o objetivo de oferecer uma educação que garantisse a aquisição do conhecimento escolar relacionado à vida das pessoas do campo, para estas não deixarem seu lugar e fossem para a cidade.

Considerando a importância desta modalidade de ensino – Educação do Campo – e do seu método pedagógico próprio, este estudo intitulado Pedagogia da Alternância: contribuições para a formação humana do educando e fortalecimento da relação família/escola na EFA de Valente – Bahia, se justifica pelo reconhecimento da importância da Pedagogia da Alternância, enquanto aluno egresso da EFA Valente - Bahia e da realização do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com Ênfase em Ciências Agrárias. Outro fator determinante da

escolha é conhecer os resultados do referido método pedagógico nas famílias, as quais diferenciam dos métodos das escolas convencionais. Além disso, ser monitor da EFA de Valente durante um período de 2 meses no ano de 2018 também foi fundamental para aliar a escolha do tema, levando em conta a vivência na relação profissional com a entidade e a responsabilidade para com os estudantes, período no qual me identifiquei ainda mais e fui motivado a pesquisar o assunto em questão.

A vivência com a Alternância do curso de Licenciatura em Educação do Campo com Ênfase em Ciências Agrárias, do Centro de Formação de Professores – CFP, contribuiu significativamente para a escolha do tema, levando em consideração a oportunidade de apreciar esta pedagogia no ensino superior e poder perceber os detalhes de cada unidade de ensino, que diferenciam as metodologias da alternância das mesmas, tendo em vista os períodos, os instrumentos pedagógicos e o nível de envolvimento da realidade do educando no ensino em sala de aula.

Dessa forma, o trabalho de conclusão de curso tem como objetivo geral evidenciar as implicações da Pedagogia da Alternância na formação do educando a partir das relações entre família/escola na EFA de Valente-Bahia. Em virtude do objetivo geral, elenca-se como questão de pesquisa: quais as implicações da Pedagogia da Alternância na formação do educando a partir das relações entre família/escola na EFA de Valente-Bahia?

Para pensar o objetivo e questão citada, como objetivos específicos, foi imprescindível apresentar as concepções e princípios que norteiam a Educação do Campo; entender aspectos da Educação do Campo, relevantes para a formação humana do educando; caracterizar a Pedagogia da Alternância adotada pelas EFAs e; discutir as concepções acerca da Pedagogia da Alternância, apontadas pelas famílias; visto que são objetivos que oportunizam a elucidação de aspectos necessários à compreensão do tema/ assunto em questão.

Com o intuito de conhecer as contribuições da Pedagogia da Alternância a partir da escuta das famílias, o método abordado para o trabalho foi a pesquisa qualitativa, por oportunizar ao pesquisador, conhecer as opiniões das pessoas sobre o tema, como também entender o que as motiva, os significados e valores subentendidos nas opiniões e as diferentes visões de mundo, por parte de quem vivencia determinada realidade. Atendendo a esta abordagem, a técnica da entrevista

garantiu a produção de dados, visto que por meio dela pode-se acessar diretamente as informações.

Para isso, foram aplicados questionários e entrevistas semiestruturadas a 08 (oito) famílias do município de Valente – Bahia, sendo 04(quatro) famílias de alunos egressos do gênero masculino e 04 (quatro) do gênero feminino, os quais cursaram os anos finais do ensino fundamental no período de 2014 a 2017, sendo 2 (duas) famílias de egressos por ano. Foram analisados os dados do questionário e da entrevista em diálogo com a compreensão das contribuições da Pedagogia da Alternância para a formação dos alunos da EFA – Valente-Bahia, a partir de questionamentos sobre como se caracteriza a referida prática; se proporcionou a interação escola/família/comunidade e qual a sua importância para os filhos dos agricultores.

As teorias estudadas para embasar este trabalho se encontram em Brasil (2002; 2010; 2013; 2015), sendo as Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo; Decreto que define os Princípios para a Educação do Campo; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional e Histórico das EFAs, respectivamente, por serem consideradas básicas para a compreensão da concepção de Educação do Campo, bem como suas possibilidades legais de funcionamento.

Além das mencionadas, Freire (1979; 1981; 1987; 1992; 1996) contribui com a perspectiva de uma educação que realmente seja condição de libertação de ideais e práticas sociais, em cada indivíduo; e para tanto deve acontecer onde as pessoas vivem, principalmente para garantia da educação enquanto direito. Também de acordo com esta visão, Arroyo (1998; 2000; 2010) explicita a ideia da força dos movimentos sociais na Educação do Campo, neste caso.

Em Soares (2011), encontra-se a origem da educação pública e estatal na França, indicando o período do surgimento da educação em alternância como alternativa aos métodos convencionais da escola pública francesa. Paralelo a estes aspectos, Brasil (2018) também evidencia o histórico das escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Autores como Kolling (2002); Benjamim e Caldart (2000); Sandeski (2006); tratam da Educação do Campo e políticas públicas, defendendo a prática desta educação como própria do espaço de vivência. Abordam ainda a relação entre humanismo e educação vista como uma necessidade da educação dos dias atuais.

Ainda indispensáveis para a discussão, Chaves e Foschiera (2014); Escobar (2010); Cerqueira e Santos (2016), discutem práticas de Educação do Campo no Brasil, abordando sobre as EFAs, Casa Familiar Rural e Escola Itinerante; evidenciam reflexões e aspectos práticos dos Cadernos didáticos de Educação do Campo, além de evidenciarem a relação teoria/prática de funcionamento das EFAs, seguindo o método da Pedagogia da Alternância e os Cadernos da Realidade.

Acredita-se que os aportes teóricos citados foram suficientes para discorrer sobre as seguintes partes do trabalho: Educação do campo: concepções e princípios; Educação do campo e formação humana; Pedagogia da Alternância e história das EFAs; Histórico da EFA de Valente-BA e, na análise dos resultados da pesquisa, O que dizem as famílias: formação humana e Pedagogia da Alternância.

2 DESENHO METODOLÓGICO

O método abordado para o trabalho foi a pesquisa qualitativa com estudo sobre a Pedagogia da Alternância da EFA de Valente - Bahia, através do qual pretende-se aprofundar de forma pormenorizada as questões mais relevantes sobre o tema, visto que, segundo André (2013), o conhecimento gerado por este tipo de pesquisa é diferente das demais por ser mais concreto, mais contextualizado e voltado para a interpretação do leitor.

A pesquisa constitui-se um estudo de base qualitativa, pois, segundo Frazer e Gondim (2004), oportuniza ao pesquisador, conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, como também entender o que as motiva, os significados e valores subentendidos nas opiniões e as diferentes visões de mundo, por parte de quem vivencia determinada realidade.

Atendendo a esta abordagem da pesquisa, a técnica da entrevista garante a coleta de dados acerca do tema em questão, visto que por meio dela pode-se acessar diretamente as informações, numa dinâmica na qual entrevistador e entrevistado estão frente a frente. Sobre a entrevista, Frazer e Gondim (2004) explicitam duas vantagens:

[...] uma delas é a de favorecer a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio das trocas verbais e não verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais. Outra vantagem é a flexibilização na condução do processo de pesquisa e na avaliação de seus resultados, visto que o entrevistado tem um papel ativo na construção da interpretação do pesquisador. (FRAZER e GONDIM: 2004 – p. 140).

Essa metodologia se fundamenta numa perspectiva “que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (ANDRÉ, 2013). Assim contribui para este estudo por oportunizar a construção do conhecimento a partir da vivência dos sujeitos envolvidos no processo da Pedagogia da Alternância da EFA de Valente-Bahia.

Segundo André (2013), o objetivo da pesquisa pode ser entendido tanto como o de gerar conhecimentos quanto a da busca do conhecimento sistemático, crítico e criativo, isso porque algumas pessoas se preocupam mais com o processo de desenvolvimento da pesquisa e com os conhecimentos que esta irá gerar, e outras

centram sua atenção para os resultados e a aplicabilidade ou utilidade. Portanto, objetiva-se aqui desenvolver uma pesquisa que abranja as duas formas de interpretação: é necessário um resultado para formação de opinião ao mesmo tempo em que sirva para compreensão e socialização da realidade estudada, tendo assim uma relevância social, de modo a esclarecer a problemática do trabalho, no que se refere a Pedagogia da Alternância e as famílias de jovens filhos do campo.

A análise e descrição da unidade social pesquisada consideram suas múltiplas dimensões e sua dinâmica social. Para tanto, utilizou-se a técnica de aplicação de questionário e de entrevistas semiestruturadas com abordagem qualitativa, por considerar o direcionamento das questões pelo pesquisador, porém com abertura deste aos aspectos subjetivos trazidos pelo entrevistado. No entanto, sabe-se da abrangência da Pedagogia da Alternância, da Educação do Campo e da EFA de Valente, portanto, o estudo é realizado atendendo aos limites dos objetivos desta pesquisa.

Segundo Chaer (2011), o questionário permite elucidar ainda mais o assunto desejado e afirma ainda que a pesquisa surge de forma aprofundada na universidade, enfocando que:

Os alunos que ingressam nas universidades vêm de uma realidade em que não há o tão necessário estímulo à construção do conhecimento. Pelo contrário, até o ensino médio, o estudante brasileiro é, via de regra, treinado para memorizar e repetir fórmulas que, se devidamente apreendidas, serão sua chance de aprovação no exame vestibular, o que adviria ideologia de dominação, autoritária, que predomina na escola do mundo capitalista (CHAER, 2011, p. 251).

Essa quebra de paradigmas se viabiliza quando o aluno deixa de ser expectador e passa a ser um pesquisador autônomo. Ressalta-se que para desempenhar o papel de pesquisador é de suma importância conhecer o que é pesquisa, quais métodos e técnicas estão disponíveis e quais serão adequadas para cada situação específica.

Para Nogueira (2002, p. 2) os questionários podem ser classificados em: abertos, fechados, diretos, indiretos, assistidos e não assistidos. Neste trabalho, será adotado o questionário com questões abertas e fechadas, indireto e assistido, de modo a permitir uma maior amplitude das respostas, aonde o (a) entrevistado (a) não será direcionado a uma resposta tendenciosa, e ditado pelo próprio pesquisador.

Ainda para Ferber (1974) apud Nogueira (2002, p. 3), um bom questionário necessita levar em conta alguns aspectos como: Equilibrar os aspectos de relevância;

Ser pequeno e de fácil preenchimento; Apresentar questões que os respondentes tenham condições de responder; Não divulgar o nome do interessado da pesquisa, para garantir o sigilo nas respostas; Evitar títulos, tanto para o questionário quanto para os grupos de questões; Facilitar, através de pré-codificação das questões e respostas, o trabalho de digitação; Não sobrecarregar as páginas com questões, nem utilizar letras pequenas; Evitar ambiguidade no entendimento das questões e Ser pré-testado com indivíduos que poderiam vir a participar da pesquisa.

Em observância aos referidos aspectos, destaca-se a contribuição dos mesmos para a elaboração do questionário utilizado neste trabalho, o que qualifica a coleta e interpretação dos dados. É cabível destacar que, devido a utilização de entrevista conjugada com o questionário, a pesquisa em questão não se vale do último aspecto; assim o questionário não foi aplicado previamente às famílias participantes.

A esses cuidados, Miller (1977) apud Nogueira (2002, p. 3), acrescenta:

Ajuste o nível das perguntas e da linguagem utilizada ao dos respondentes; Escolha cuidadosamente as palavras para que as mesmas tenham igual significado para todos os respondentes; Evite questões longas; Não assumam à priori que os respondentes possuam informação factual a respeito dos itens pesquisados; Quando formular uma questão coloque todas as alternativas possíveis ou caso não seja possível, deixe a resposta em aberto; Limite cada item a uma única ideia. (MILLER: 1977 apud NOGUEIRA: 2002. P. 3).

A pesquisa se desenvolve também através de entrevistas semiestruturadas, as quais, na pesquisa qualitativa, se destacam entre os principais métodos utilizados para revelar as opiniões dos entrevistados sobre o caso investigado. Stake (1995) apud André (2013, p. 100) fala sobre a entrevista:

Se a entrevista não for muito bem planejada de antemão, pode não atingir seu objetivo. Fazer perguntas e ouvir é muito fácil, mas fazer uma boa entrevista não é nada fácil. [...] o pesquisador deve elaborar um roteiro baseado nas questões ou pontos críticos, que podem ser mostradas ao respondente, acompanhadas do esclarecimento de que não se busca resposta do tipo sim e não, mas posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações. [...] No desenrolar da entrevista, o pesquisador tem que se preocupar em ouvir, talvez tomar notas, mas, sobretudo, manter o controle da situação, centrando-se nas questões básicas, pedindo esclarecimentos, sempre que necessário". (ANDRÉ, 2013, pág. 100).

Evidencia-se aqui a importância do planejamento da entrevista, assim como o domínio desta técnica pelo pesquisador. Não se trata apenas de fazer perguntas, mas, de incluir questões significativas para o tema em estudo, oportunizando a quem responde acrescentar informações relevantes e do seu ponto de vista. É necessário que o pesquisador registre as informações e esteja atento a respostas que gerariam demais esclarecimentos.

Segundo Câmara (2013), “uma das etapas mais determinantes para quem pretende realizar uma pesquisa é a definição exata das técnicas de coleta e das técnicas de análise de dados”. Para isso, a metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho foi o uso de questionário e entrevistas semiestruturadas para 08 (oito) famílias do município de Valente – Bahia, sendo 04 (quatro) famílias de alunos egressos do gênero masculino e 04 (quatro) de egressos do gênero feminino.

Evidencia-se a relevância da entrevista semiestruturada na análise do tema em questão, a qual, na concepção de Fraser e Gondim (2004), esta técnica deve contemplar questionamentos que levem os sujeitos a manifestarem suas concepções sobre o tema pesquisado. A entrevista permite que o interlocutor “fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante” e o pesquisador deve estar atento “às interações verbais e não-verbais” e conduzir a entrevista de modo a extrair o máximo de aspectos subjetivos, sendo capaz de perceber informações peculiares do entrevistado, como gestos e expressões faciais, ao responder à entrevista.

Dessa forma, são analisados os dados do questionário e da entrevista em diálogo com a compreensão das contribuições da Pedagogia da Alternância para a formação dos alunos da EFA – Valente-Bahia, a partir de questionamentos sobre como se caracteriza a referida prática; se proporcionou a interação escola/família/comunidade e qual a sua importância para os filhos dos agricultores.

A autora André (2013) destaca ainda a importância da análise de dados para a sistematização das informações, alertando sobre o fato de que os dados surgem desde a problematização da pesquisa. A sistematização deve iniciar com a organização e separação do material coletado de acordo com o tipo de instrumento ou em ordem cronológica. Em seguida, ler e reler todo o material para identificar os pontos relevantes e construir as categorias analíticas.

Expostos os aspectos metodológicos apropriados ao estudo do tema proposto, as seções seguintes abordam a concepção de Educação do Campo e seus princípios, bem como suas bases legais no âmbito federal, as quais respaldam o funcionamento da EFA Valente – Bahia.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

3.1 Bases legais

Em análise do contexto da educação brasileira, é notório que a educação escolar tem passado por diferentes fases, por se considerar modelos econômicos que sempre direcionaram as filosofias educacionais, ora convergentes, ora divergentes da economia. Da mesma forma, destaca-se o período da democratização do país, na década de oitenta do século passado, no qual a Constituição Federal – CF - em vigor foi elaborada, respaldando a relevância da democracia na vida de cada cidadão brasileiro.

Mas as discussões acerca da conquista de direitos subjetivos, como a educação, não surge quando surge a escola; esta, durante quase todo o tempo de sua existência esteve a serviço dos interesses dominantes, correspondentes ao modo de produção de cada época. As singularidades, a diversidade do povo brasileiro, a cultura produzida pelas condições próprias dos grupos sociais são aspectos discutidos e implementados na política educacional recentemente. Sobre isto, Brasil (2013) aponta:

No Brasil, todas as Constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a Educação do Campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (BRASIL: 2013, p. 268).

Evidenciada aqui, a educação do campo não era relevante, desde os aspectos legais em nível nacional, os quais iriam respaldar a elaboração de outras leis, no âmbito dos sistemas educacionais mais restritos, como estados e municípios. Nota-se a atenção ao campo enquanto espaço de produção somente para atender à economia, como abastecedor das necessidades de consumo da área urbana.

Esta concepção se modifica no decorrer do tempo, por influência de correntes filosóficas que questionam as ideologias dominantes e no final do século XX, a CF traz concepções diferentes das que existiram até o momento. Nesta perspectiva:

[...] pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país. (BRASIL: 2013, p. 273).

Observa-se que passa a existir uma ampliação na concepção de educação como direito, visto que considera o indivíduo enquanto ser único, não mencionando aspectos físico-geográficos nos quais os cidadãos brasileiros vivem. Conforme normas constitucionais, o tratamento dado à educação também não pode ser diferenciado pelos entes federados, no que se refere ao atendimento desta prioridade, nos diferentes “níveis e modalidades”, em todas as regiões do país.

Seguindo os princípios da CF e da ótica de Brasil (2013), “e inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade”, a Lei nº 9.394/96 (LDB) em seu artigo 28 estabelece que:

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 escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III— adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A partir do referido artigo da LDB, os sistemas de ensino, estadual e municipal, adquirem autonomia para organizarem as escolas do campo, conforme as necessidades, interesses e potencialidades de cada lugar nos quais estão inseridas. Abre-se, portanto, espaço para vivências concretas, tendo por base a cultura local, para a sistematização dos conhecimentos acadêmicos. Para tanto, faz-se necessária a estruturação de currículos, planejamento de metodologias e organização do tempo e espaços pedagógicos, de modo a contemplar tal realidade.

Dentre outras normas específicas para Educação do Campo, destacam-se ainda os Princípios determinados pelo Decreto nº 7.352/2010, em seu artigo 2º:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados

para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL: 2010, Art. 2º).

Em consonância com a LDB, os princípios citados vão além desta. Quando trata do “respeito à diversidade”, são apresentados os aspectos da convivência humana: a produção da cultura, própria de cada lugar; a interdependência do homem e todos os seres com o meio ambiente; os aspectos políticos – de formação de consciência crítica; de produção de bem e serviços para a sobrevivência; a equidade de direitos e deveres de homens e mulheres; as relações entre diferentes gerações; o respeito a todos, independente de raça ou origem.

Percebe-se também a relação entre os incisos I e II do artigo 28 da LDB: “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural”; e “organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas” com os incisos II e IV do Decreto. Neste, é sugerido o Projeto Político-pedagógico como forma de estruturação do currículo, considerando conteúdos e metodologias condizentes com as necessidades dos alunos, para o desenvolvimento intelectual e que estejam relacionados ao mundo do trabalho. A “adequação” apontada em ambos respeita os ciclos de produtividade de cada realidade. Assim proporciona a relação teoria-prática, se a escola planeja e conduz o ensino-aprendizagem com este propósito.

O inciso III – “[...] políticas de formação dos profissionais da educação para o atendimento das especificidades da escola do campo [...]” traz a necessidade da relação teoria-prática por parte do profissional. Para tanto, a sua formação deve ser continuada, possibilitando a contextualização dos conteúdos e redimensionamento da prática.

Quanto ao inciso V “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo”, propõe o acompanhamento das ações educativas pela comunidade e pelos movimentos sociais, nos aspectos práticos de funcionamento da escola, a saber, aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e de gestão, para a concretização da educação de qualidade enquanto direito de todos.

De acordo com Brasil (2002), os aspectos legais supracitados estão intrinsecamente relacionados à concepção de escola do campo enquanto instituição com identidade peculiar. Assim afirma no parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL: 2002, Art. 2º).

Deve se considerar, portanto, a realidade na qual a escola está inserida, para se conduzir práticas que respondam às necessidades e interesses dos alunos, na perspectiva de construção de saberes individuais e coletivos que proporcionem a melhoria da qualidade de vida. Se assim acontecer, a escola estará cumprindo seu papel social.

3.2 Princípios metodológicos

A concepção de Educação do campo defendida neste trabalho evidencia a importância dos homens e mulheres do campo, que, conforme Escobar et al (2010), “compreende o camponês e os trabalhadores rurais como sujeitos de direitos, entre eles o do estudo, e como construtores da sua história e da coletividade”, algo que foi negado historicamente no Brasil.

Sendo resultado de lutas por conquistas de direitos, a Educação do Campo se efetiva em seu espaço próprio e deve possibilitar a formação da consciência de todos os envolvidos, favorecendo a valorização dos aspectos sociais e culturais dos indivíduos. E como base para esta discussão são cruciais os ideais de Paulo Freire

(1981), na defesa da educação que garante a reconstrução de conhecimentos e de consciência, enquanto via de conquista de direitos.

Para tanto, a escola deve reconhecer sua função política na formação do aluno e elaborar seus projetos educacionais considerando a importância da saber escolar para quem vive e trabalha no campo. A Educação do Campo, nesta perspectiva, tem por base os saberes populares a partir dos quais se estruturam os demais saberes historicamente construídos. Os primeiros são repletos de criatividade, para adaptação dos conhecimentos de gerações anteriores às necessidades atuais. E segundo Freire (1981):

Subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem tentar “enchê-los” com o que aos técnicos, lhes parece certo, são expressões, em última análise, da ideologia dominante. Não queremos, contudo, com isto dizer que os camponeses devam permanecer no estado em que se encontram com relação a seu enfrentamento com o mundo natural e à sua posição em face da vida política do país [...] (FREIRE, 1981, p.26).

A partir desta afirmação, é evidente que a escola precisa aproveitar os conhecimentos já existentes, problematizá-los e sistematizá-los. O que, de acordo com o pensamento freireano, o conhecer constitui-se um ato crítico, de “ação-reflexão”, tanto no aspecto didático quanto no social, pois permite se constatar sua importância no dia-a-dia. Desta ótica, Freire (1979) ressalta:

[...] a conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p.15).

Assim pode-se relacionar tal ideia à concepção de ser humano, segundo Freire (1979), como “sujeito histórico e inacabado”, que produz cultura e portanto esta deve ser a ‘chave’ para a conscientização. Por considerar a vivência de cada indivíduo e coletiva simultaneamente, as interações sociais devem ser conhecidas pela escola, pelos professores atuantes na Educação do Campo, para permitirem a construção da conscientização necessária à transformação “do mundo”. Defende-se, dessa forma, que os conhecimentos sistematizados na escola possibilite a compreensão da realidade em relação com os conhecimentos científicos.

Reafirmando esta concepção, Escobar *et al* (2010), defendem:

A Educação do Campo é um projeto de educação que está em construção com nexos no projeto histórico socialista. É um projeto da classe trabalhadora do campo. Tem como protagonistas os próprios camponeses e trabalhadores do campo, suas lutas e organização e suas experiências educativas, que incluem a escola, mas vão além dela. Ela se contrapõe à educação como mercadoria e afirma a educação como formação humana. O papel da educação também é o de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e de nação. (ESCOBAR *et al* 2010, p.52).

Considerando-se a importância de uma sociedade e conseqüentemente de uma escola inclusiva, a escola do campo deve representar os interesses e as necessidades de quem vive nesse espaço, como deve também relacionar os conteúdos à vivência e aos interesses mais amplos da comunidade, a saber, de lutas por melhorias da própria educação. Desenvolvida com esta perspectiva, de acordo com Freire (1987), a ação educativa traz a identificação entre educador e educando, exigindo que o educador “seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes”. Assim encontra-se a concepção da educação “problematizadora”, a qual permite ao aluno, não apenas a apreensão dos conteúdos mas também a dimensão humana de sua formação.

Conforme a concepção de Freire, a educação que problematiza somente é possível se estabelecer relação entre os educandos, como seres no mundo e com o mundo. A esse respeito afirma:

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens [...] Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente [...]. (FREIRE: 1987, p. 70).

Assim está evidente as relações interpessoais e com o espaço – campo – enquanto fatores determinantes para a prática educativa que desperta a consciência da realidade para modificá-la. Cabe à escola e ao educador valorizar essas relações, na perspectiva de construir a capacidade do aluno, enquanto indivíduo que depende da socialização e da natureza para viver. E enquanto a escola proporciona experiências de vida, deve contribuir na reconstrução de conhecimentos para a melhoria da coletividade.

Na defesa de uma educação capaz de formar pessoas críticas, Freire (1992) evidencia a necessidade do professor ser “tolerante, transparente, crítico, curioso e

humilde” para que sua prática seja autêntica. O ensino será autêntico, se, segundo ele, o aluno conseguir “penetrar” no discurso docente, se apropriando profundamente no conteúdo ensinado. Para tanto, o professor precisa conhecer o “conteúdo” que ensina; assim o contexto no qual acontece a Educação do Campo deve ser conhecido pelo professor, para sua prática ter sentido para os alunos.

Outro expoente imprescindível à prática de Educação do Campo, Miguel Arroyo, traz aspectos determinantes de uma prática educativa humanizada, contextualizada e portanto significativa. Segundo sua concepção, a escola é um lugar possível de se praticar os valores humanos e enfatiza o papel da educação:

Educar para a liberdade e, ao mesmo tempo, educar para que cada filhote humano interiorize os valores de todos: a cultura. O que nossa sociedade institui como sentidos para sermos humanos. E mais, colaborar para que se descubra livre para aquiescer ou resistir. Esse o enigma de toda ação educativa.(ARROYO: 2000, p.231).

É evidente que a função da escola é ensinar a partir de conteúdos de sua competência. Mas além deles, deve proporcionar a vivência dos valores necessários socialmente, como forma de garantia da aprendizagem que contribua para a vida dos alunos, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Devem, portanto serem considerados os aspectos culturais, do conhecimento, da diversidade; permitindo, da ótica do referido autor, envolver “aquilo que todo ser humano precisa: aprender a de fato o ser, em toda a sua plenitude e amadurecimento”.

Defende ainda que na tarefa de educar, o professor tem a incumbência de levar o aluno a aprender valores “numa sociedade sem valores”, mesmo não sendo tarefa fácil, pois vai de encontro às diversas situações vivenciadas pelos segundos, nos demais espaços de aprendizagem. Mesmo assim cabe à escola proporcionar experiências de amizade, amor, respeito e de bom relacionamento entre raças, idades, gêneros, dentre outras que venham contribuir para a formação humana.

Referindo-se à Educação do Campo, afirma a necessidade do ensino-aprendizagem acontecer para além das quatro paredes da escola e não apenas nos tempos e espaços da sala de aula. Tratando da valorização das pessoas e do respeito aos seus direitos, menciona que a “escola rural tem que dar conta da educação básica como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo [...]. A educação básica, como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente”. (ARROYO: 1998, p. 17)

Arroyo (1998) destaca que, nos últimos tempos, os alunos demonstram desinteresse em aprender as matérias e os conteúdos e os professores, em educar. Desse modo cresce um 'ciclo' que reduz as possibilidades de aprendizagem dos valores, visto que ambos os envolvidos diretamente no ensino-aprendizagem se desestimulam. Aponta, portanto, como uma das causas do desestímulo do professor, a formação que muitas vezes se volta para "práticas de ensino" e não para a "prática da educação", trazendo resultados negativos para a formação do aluno, enquanto ser humano.

Tratando de como "recuperar o humanismo pedagógico", Arroyo (*op cit.* p. 41) afirma que a ação educativa deve "continuar vinculando a educação com luta, com saúde, com reforma agrária, com cooperação, com participação, com cidadania, com esperança, com opinião, com justiça, com as grandes questões humanas que vive o homem do campo". Assim, o contexto de vida, as necessidades e sonhos dos alunos do campo devem ser vistos como tais, de pessoas capazes de realizar suas expectativas.

Por conceber que a educação constitui-se atividade sobre a qual se deposita a esperança do desenvolvimento do ser humano em todas suas dimensões, Arroyo (2000) evidencia a importância da educação para a sobrevivência, além dos aspectos profissionais do aluno em formação; para viver num mundo onde há cultura, valores a serem cultivados. Considerando que o ser humano aprende a conviver por 'imitação', impossível haver ensino humanizado se o professor não tiver em si e na sua prática, aspectos humanos desenvolvidos, servido de exemplo para os alunos. Propõe então, que o educador seja um profissional crítico, reflexivo e inovador, buscando estratégias correspondentes às necessidades e desejos dos alunos. Além disso, que os perceba enquanto pessoas.

A partir do exposto é notório que as lutas pela democratização da educação, e de qualidade, os princípios defendidos por todos os que desejam a concretização da educação como direito subjetivo. Dessa forma a Educação do Campo, mais do que contextualizada, deve ter significado social. Por ter seus fundamentos na luta pelos direitos, para além da escola, esta educação busca ainda alternativas para a sobrevivência, de todos que vivem no campo, além de construir outra via de melhoria de condição de vida que não o trabalho como exploração de mão-de-obra

desqualificada, como vista na concepção capitalista, desde a legitimação da escola enquanto instituição.

Ratificando-se a importância que a Educação do Campo possui, serão mencionados aspectos da formação integral do sujeito, uma vez que ela está vinculada à realidade, para possibilitar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, enfim, de todas as dimensões humanas.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO HUMANA

É evidente que desde os primórdios da existência da escola no Brasil, os conteúdos e métodos que prevaleceram atenderam às classes dominantes. Diante da concepção de que o campo era apenas o lugar de fornecimento de produtos para a cidade, a educação lá existente também foi considerada inferior, visto que era sempre planejada por quem não conhecia tal realidade. Em contrapartida, os ideais socialistas trazem propostas de práticas educativas elaboradas no campo, assim demandam mudanças de posturas de educadores, para atuarem em lugares nos quais o direito à educação exige a relação desta com os diversos aspectos da vida humana.

A Educação do Campo aqui defendida segue os ideais de uma educação voltada para a emancipação do sujeito e conseqüentemente da coletividade e por isso tem na sua essência o acesso ao conhecimento e sua reconstrução, a partir da prerrogativa que no campo, segundo Escobar *et al* (2010 p. 52), o trabalho não é apenas mercadoria, “mas é compreendido como relação social que define o modo humano de existência [...] que envolve as dimensões da cultura, lazer, sociais, artísticas”, sendo portanto produção “da vida”. Assim, os aspectos inerentes à formação humana são diversos.

Perante a valorização da formação das pessoas em sua totalidade, a Educação do Campo, deve considerar os aspectos culturais como “a matriz” dessa formação, resgatando os conhecimentos construídos por outras gerações, na teoria e na prática, uma vez que o acesso ao conteúdo está relacionado com a sua prática por meio de utilização de utensílios produzidos anteriormente e se constituem símbolos materiais aplicados à realidade.

Em observância dos aspectos do lazer e artísticos, a Educação do Campo deve buscar estes elementos existentes na própria comunidade, não apenas para serem conhecidos mas para serem recriados. O cultivo das artes, por exemplo, configura-se como criação das gerações atuais, na construção de sua própria identidade.

A dimensão social envolve a convivência das pessoas, que, de acordo com Escobar *et al* (2010: p. 17), a educação:

[...] é processo histórico, propicia uma determinada forma de compreender o desenvolvimento dos acontecimentos da natureza e das relações sociais. Dessa forma, as pessoas acessam os conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos, que se constituem em patrimônio, produzido e acumulado ao longo da história

da humanidade, contribuindo para que o indivíduo se construa como membro da sociedade humana. (ESCOBAR *et al.*: 2010, p. 17).

Assim, a educação é fundamental em qualquer sociedade, pois proporciona a compreensão das mudanças históricas ocorridas em diferentes épocas. E a partir do que é vivido por cada geração, novas concepções e novos valores se constroem, os valores próprios de gerações passadas dão base para a criação de outros e com base neles, as pessoas se organizam, têm suas formas de agir e de se relacionarem, reconstruindo sua história.

Na concepção de uma Educação do Campo que contribui para a formação humana, é imprescindível conceber, conforme ideais de Freire (1996), que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”. Assim, o professor deve considerar, em qualquer fase da vida que esteja o aluno, as inquietações e a curiosidade como meio para a construção da autonomia, de fazer e refazer o aprendizado. Enfoca ainda:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, [...] o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar”, ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta do dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência. (FREIRE: 1996, p. 59 – 60).

Freire evidencia com essa ideia, a necessidade do professor ter uma prática educativa atenta às dúvidas e questionamentos dos alunos. Além das questões relativas aos conteúdos, a atenção deve estar sempre voltada às colocações por parte deles, que muitas vezes expressam hábitos e valores humanos e que quase sempre requer orientação, principalmente considerando as fases de formação de ideias e atitudes, no caso de crianças, adolescentes e jovens, como também na reconstrução de conhecimentos e valores na fase adulta. Ressalta-se que a educação deve garantir a construção de valores para além da sala de aula, pois o saber construído é levado para todas as dimensões da vida dos alunos.

Para ter o respeito ao educando, defendido por Freire (*op. cit.*), a escola, o professor precisa respeitar o modo de vida, “as condições em que eles vêm existindo” e os conhecimentos que eles trazem. Para tanto, o professor deve estar refletindo sobre sua prática, constantemente, pois “o trabalho do professor é do professor com

o aluno e não do professor consigo mesmo”. A postura do professor reflexivo é um fator determinante da formação do aluno enquanto pessoa.

Outros fatores que contribuem para a formação humana do aluno, ainda postos por Freire (1996), são a alegria e a esperança, ambas indissociáveis na “atmosfera do espaço pedagógico”. Seria, segundo o autor, o fazer pedagógico com a esperança do professor e aluno aprenderem, ensinarem e produzirem os conhecimentos condizentes com as suas necessidades. Não que fiquem apenas nas necessidades imediatas mas que possibilitem o conhecer, em determinados momentos, significativo.

Esta esperança defendida por Freire abarca a compreensão de um fazer pedagógico comprometido, tanto com a prática diária quanto com o resultado dela, no sentido do professor contribuir com a formação do aluno, reafirmando que a mudança é possível. Na Educação do Campo, uma mudança possível é a compreensão da realidade e valorização da mesma como determinante para a melhoria de condição de vida; não como um lugar onde a educação é inferior; não como um espaço de produção que sustenta a cidade. Por essa concepção entre campo e cidade, segundo Kolling *et al* (2002), a relação não pode “hierárquica, mas de complementariedade: a cidade não vive sem o campo e vice-versa”.

Na perspectiva de fortalecer a identidade dos alunos e da escola do campo, a cultura local passa a ser o centro dos questionamentos, problematizações e reflexões, acrescidos da sistematização necessária ao conhecimento escolar. Se o ensino aprendizagem acontece por este viés, contribui para a compreensão da realidade e traz possibilidade de mudança. Acerca da importância de uma prática pedagógica consistente, Freire (1979) afirma:

a conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p.15).

Tendo em vista a necessidade de uma educação que parte do diálogo para a conscientização, está posto que esta evidencia aspectos da realidade e assim podem ser analisados de diferentes formas. A “posição falsamente intelectual” é aquela que, segundo o autor, não apresenta relação teoria-prática e não proporciona a reflexão

sobre as circunstâncias nas quais acontece o ensino-aprendizagem e conseqüentemente não trata de perspectivas de “alternativa de organização societária” capaz de provocar mudanças.

Compreender que o aluno é “um ser social, histórico, cultural e político”, segundo Freire (1979), atribui àquele também a afetividade, sentimentos, emoções e desejos, relacionados ao seu viver, com as demais pessoas. Assim, além do desenvolvimento da razão, os aspectos afetivos do aluno devem ser levados em conta, para uma prática educativa humanizada. Se o conhecimento deve estar a serviço da transformação social, esta acontece através das vivências das pessoas, nas quais cognição e afetividade são inseparáveis.

É sugerido portanto, que a pedagogia seja uma prática de escuta e diálogo. Logo, inclui o respeito, a alegria, a análise, a reflexão sobre as falas dos alunos. Os conteúdos escolares devem partir da realidade vivida, serem questionados e reformulados para a construção da aprendizagem com significado. Nesta perspectiva, a educação garante a formação integral da criança, do adolescente, do jovem ou do adulto – aluno – por contribuir com o desenvolvimento das diversas dimensões, próprias do ser humano.

A relevância da escola em contribuir na formação do aluno enquanto ser humano também é posta por Benjamim e Caldart (2000), sobre o que ratificam:

Se a escola é lugar de formação humana, significa que ela não é apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual. A escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano, de modo processual e combinado. As relações que as pessoas estabelecem entre si mediadas pelas condições materiais do processo de produção de sua existência social são as que efetivamente pesam na formação das pessoas [...]. As relações sociais constituem os sujeitos que produzem conhecimentos, mas também sentimentos, valores, comportamentos, habilidades, ações cotidianas e ações extraordinárias. (Benjamim e Caldart: 2000, p. 44 – 45).

Considerando-se a escola do campo, a formação humana encontra ‘terreno propício’ para se desenvolver, visto que atende, geralmente a pessoas de uma comunidade conhecida por todos. A natureza intelectual dos conteúdos é indispensável, mas se faz facilmente a relação entre estes e os demais aspectos da vida em sociedade, não pelas experiências serem unânimes mas por terem aspectos convergentes, como necessidades e interesses dos alunos. E, de acordo com os autores citados, tais fatores são determinantes para a formação pessoal e a eles se acrescentam os sentimentos e os valores inerentes à vida em sociedade.

Porém a escola deve perceber a necessidade de mudança de toda sua gestão, em prol da formação humana. Um dos aspectos imprescindíveis é o currículo, nas suas dimensões teóricas e de organização do trabalho pedagógico. Acerca da concretização do ensino-aprendizagem, Benjamim e Caldart (2000), concebem que há explícita necessidade de se “combinar [...] as diversas práticas sociais” que são educativas. Para tanto afirmam:

[...] Numa escola este movimento se traduz em tempos, espaços, formas de gestão e de funcionamento, métodos de ensino e opções de conteúdos de estudo, processos de avaliação, jeito da relação entre educandos e educadores... Trata-se de um jeito de pensar e de fazer a escola que se produz da lição de que não se pode centrar um projeto educativo em uma só pedagogia ou em um tipo de prática pedagógica apenas, por mais educativa que ela seja. Não há uma prática capaz de concentrar em si mesma, e de uma vez para sempre, todas as potencialidades educativas necessárias à formação humana multidimensional [...] (BENJAMIM E CALDART: 2000, p. 55).

Da ótica proposta por eles, a escola deve organizar o currículo, determinando o tempo e o espaço pedagógico que favoreçam a formação integral do aluno, o que se concretiza pela prática diária do ensino aprendizagem. O currículo organizado dessa forma requer ação conjunta de gestores e professores, para decisões sobre as metodologias convergentes para este fim. Defendem ainda a importância de buscar diferentes pedagogias para serem aproveitados vários aspectos que possibilitem a formação do aluno nas suas múltiplas dimensões. “É o movimento das práticas e da reflexão sobre elas que constitui o movimento pedagógico que educa os sujeitos”, afirmam Benjamim e Caldart (*op. cit.*).

Evidenciando que “o desafio [...] é exatamente garantir a coerência deste movimento de práticas em torno de valores e de princípios que sustentem um determinado projeto de ser humano, de sociedade”, apontam para a necessidade dos gestores e professores terem conhecimento da realidade na qual a escola e os alunos estão inseridos e dos aspectos teórico-metodológicos que respondem realmente à perspectiva de formação do aluno com ser social.

A humana docência também é defendida por Arroyo (2010), quando aborda sobre a importância da humanização do professor para poder ajudar o aluno a se humanizar e estar melhor preparado para exercer seu papel na sociedade. Para ele o professor não pode ser apenas docente, mas desenvolver a afetividade, o amor e os valores sociais, tanto em sua formação quanto na formação do aluno, o que requer aprimoramento constante na profissão. Salientando que hoje a relação entre “mestre

e aprendiz” está muito distante, propõe que as relações entre seres humanos são o que garante o ensinar e aprender a ser humano. Dessa forma o processo-ensino aprendizagem constitui-se oportunidade de convivência que tem por base o amor e a afetividade.

Conforme Arroyo (*op. cit.*) a docência humanizada vai além do ensino a partir do conteúdo programático, deve levar o aluno a aprender os valores necessários à vida em sociedade, dentre eles o respeito aos gêneros, classes, raças e idades, como também garantir o acesso à cultura e à identidade, ao conhecimento e ao saber enquanto advindos da memória coletiva. Assim defende o ensino-aprendizagem que ajuda a desenvolver todos os aspectos da vida pessoal.

Caracterizando a sociedade atual como “sociedade do conhecimento”, Sandeski (2006) reitera que não apenas sobre o conhecimento técnico, a educação tem papel determinante na formação dos valores humanos e a escola deve educar para os seres humanos interiorizarem os valores necessários a todos, como dignidade, justiça, igualdade, ética, dentre outros. Sua concepção humanista compreende a complexidade esboçada pelas teorias anteriormente citadas, afirmando que:

A educação não se faz sem a perspectiva de transformação do homem e da sociedade. O que move o ser humano a conhecer é justamente a possibilidade de fazer-se histórico intervindo no real. A esperança caminha junto com a ética, em direção a um projeto de homem em sociedade. (SANDESKI: 2006, p. 9).

Segundo o autor, a educação está intimamente relacionada à necessidade da convivência em sociedade e sobre o ser humano não se pode considerar a convivência separadamente das dimensões de sentimentos e de valores. Se a esperança e a ética “caminham Juntas”, não podem ser adquiridas apenas individualmente. Nesta perspectiva, a educação tem o dever de ajudar o aluno a ter discernimento dos acontecimentos do mundo e a fazer a leitura crítica da realidade e a escola enquanto espaço vivido pelos alunos e professores é o ponto de partida para a concretização destes valores, lugar de formação humana.

Por fim, a Educação do Campo que contribui para a formação humana é a que, segundo Kolling *et al* (2002) [...] reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte [...]. É aquela que contribui na formação do aluno nos aspectos cognitivos, afetivos e na formação de valores

essenciais à vida em sociedade. Compreendendo-se o campo como lugar onde as pessoas vivem, trabalham e produzem cultura, é o espaço apropriado para a construção de uma educação que garanta a produção de aprendizagens diversas, que integrem o pensar e o fazer na perspectiva de atribuir significado ao modo de vida próprio do campo e de promover a educação como direito subjetivo.

Do ponto de vista legal, a educação do Campo constitui-se uma modalidade da educação escolar; porém sem tratamento específico, na esfera municipal, por exemplo. Mas a metodologia adotada na escola em questão, tem por base experiências anteriores e apresenta-se como 'modelo' de contextualização do ensino-aprendizagem, como será visto a seguir.

5 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E HISTÓRIA DAS EFAS

A educação escolar, historicamente, passa por mudanças constantes. Desde os tempos remotos, os Estados passam por mudanças políticas e econômicas, o que impõe mudanças educacionais. Considerando-se a origem das escolas rurais e da pedagogia da alternância, cabe citar a educação pública francesa como ponto de partida a esta iniciativa de adequação da escola à realidade dos alunos.

Tem-se algumas características da educação pública na França, segundo Soares (2011), estabelecida legalmente pela Constituição de 1971, segundo os princípios fundamentais da universalidade, gratuidade e criação de estabelecimentos que oferecem a escolarização pelo poder público. Desde então vários projetos foram discutidos, acerca da natureza e fins da educação pública, os quais somente são consolidados no século XX.

Mas a educação determinada por princípios gerais, nem sempre corresponde a possibilidades de sua prática vinculada à realidade, o que leva a não consecução dos próprios princípios por não atingir a maioria das populações. É a partir deste aspecto que surge a iniciativa de alguns agricultores franceses, na década de 1930, criar um ‘modelo’ de escola correspondente aos desejos de jovens que queriam desenvolver o meio onde viviam. Como abordam Chaves e Foschiera (2014), as transformações econômicas e sociais, principalmente na agricultura, aliadas à necessidade dos jovens continuarem seus estudos motivam a proposta da pedagogia da alternância, na qual conciliava-se um período de estudos com um período de realização nas tarefas do campo, estas por questão de sobrevivência. Com a obtenção de resultados, mesmo sem referencial teórico pedagógico, o número de jovens interessados crescia consideravelmente a cada ano, sendo necessária a criação de um espaço educativo – A Casa Familiar de Lauzum, em 1937.

Cabe caracterizar a pedagogia da alternância. Conforme Benjamim e Caldart (2000), “Ela brota do desejo de não cortar raízes. E uma das pedagogias produzidas em experiências de escola do campo [...] e busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando. No nosso caso, ela permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com a escola”. Nesta forma de organizar o trabalho pedagógico, a relação com a realidade e a aplicação dos conteúdos escolares dão sentido ao conhecimento.

Tendo como orientação pedagógica o aprendizado compartilhado entre os alunos, os pais e os formadores da escola, a pedagogia da alternância foi criada empiricamente, visando ao desenvolvimento dos alunos, segundo Chaves e Foscheira (*op. cit.*), por responder às necessidades fundamentais de crescerem, serem reconhecidos no seu meio e adquirirem status, se qualificando para profissões futuras.

De acordo com Brasil (2018), após a Segunda Guerra Mundial, as escolas em regime de alternância se desenvolveram, além disso:

Contribuíram significativamente com o desenvolvimento e transformação da agricultura francesa nas décadas de 50 e 60. Estas escolas diferenciadas desenvolviam não só formação, mas também ações de difusão de técnicas agrícolas [...]. Abriram também espaços para as meninas e a elas eram oferecidos cursos de economia familiar e social. A partir dos anos 60 e 70 este modelo pedagógico ultrapassou as fronteiras se estabelecendo com sucesso na Itália, Espanha, Portugal, e depois foi para o Continente Africano, em seguida para a América do Sul e Caribe, depois para o Oceano Índico, na Polinésia - Ásia e por último foi para a América do Norte em Quebec no Canadá. São hoje, aproximadamente, mil escolas no mundo, contribuindo com a formação de jovens e adultos do meio rural. (BRASIL: 2018, p. 01).

Sendo reconhecido legalmente pelo Estado francês na década de 70 e a partir da notoriedade do método pedagógico adotado, este 'modelo' de escola se expande para os demais continentes. No Brasil, a pedagogia da alternância chega em 1968, no Espírito Santo, de onde se expande para os demais estados a partir da década de 70 e as escolas que adotam esta pedagogia recebem o nome de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). De acordo com Brasil (2018), "cada EFA possui uma associação formada de pais, alunos e de outros agricultores da região, que cuidam das questões administrativas, definem o plano e estratégias de ação, contratando professores e buscando alternativas de sustentabilidade".

No momento da sua criação, como em dias atuais, as EFAs se constituem alternativa aos problemas vividos por quem mora no campo, no que se refere à educação, visto que esta foi sempre idealizada a partir de aspectos gerais, para cada nível que se desenvolve, porém sem atender especificamente a cada contexto no qual se aplica. É relevante destacar que a legislação brasileira, recentemente, tem tratado mais especificamente da Educação do Campo, porém não estabelece princípios metodológicos condizentes com as diversas realidades.

Da ótica de Brasil (*op. cit.*) a pedagogia da alternância em prática nas EFAs busca a valorização da cultura do campo, proporcionando o desenvolvimento local sustentável, e ainda:

A alternância educativa permite que jovens alternem períodos de formação no ambiente escolar e períodos de práticas, experiências e pesquisas no ambiente familiar-comunitário, integrando família e escola no processo contínuo de formação. Sendo as EFAS resultado posterior à organização dos agricultores familiares em uma associação, o associativo ganha força e legitima o processo de garantia da educação, sendo um meio facilitador do processo educativo nas áreas rurais. (BRASIL: 2018, p. 02).

Evidencia-se aqui três aspectos positivos da alternância, a saber: a flexibilidade dos períodos de atividades cumprido na escola permite que o aluno realize tarefas do dia-a-dia, ajudando a família; a aplicação dos conteúdos estudados nas atividades de sobrevivência e a integração escola/família, visto que esta recebe informações científicas, através dos conteúdos estudados pelos seus filhos.

Além dos aspectos sociais, didáticos e pedagógicos mencionados, o aspecto político é também característico das EFAs. As associações, composta por pais, alunos e pessoas da comunidade local elaboram o plano de atividades educacionais e administra recursos financeiros e materiais que garantem a efetivação da prática das atividades. As associações representam os interesses da coletividade, forma de organização que tem poder de reivindicação pelo direito à educação.

Ao caracterizar a pedagogia da alternância, Benjamim e Caldart (2000), apresentam momentos dois desta prática, que, segundo os autores, são “distintos e complementares”:

- a) O tempo escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores,...
- b) O tempo comunidade que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento, nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade. (BENJAMIM e CALDART: 2000, p. 34).

Nota-se que o método pedagógico de alternância vincula a educação à realidade, uma vez que tem por base a relação teoria-prática. O currículo estabelece atividades e tempos pedagógicos não apenas na sala de aula, mas também no campo, para aplicação dos conhecimentos teóricos e reformulação dos mesmos, exigindo a participação da família e da comunidade nas atividades determinadas pela escola. Os

conhecimentos e as práticas são reconstruídos numa reelaboração que adquire significado à medida que se torna “condições necessárias para intervenção de forma consciente no processo de transformação da realidade”.

As atividades pedagógicas partem da proposta educativa, conforme Cerqueira e Santos (2016), que visa ao desenvolvimento rural e está estruturada em quatro pilares: “1) pedagogia apropriada denominada Pedagogia da Alternância; 2) a responsabilidade e condução da EFA pelas famílias via associação; 3) formação integral do educando e 4) o desenvolvimento do meio”. Observa-se a necessidade de um planejamento embasado na realidade e articulado com todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Para tanto, os instrumentos metodológicos possibilitam adaptação do currículo “ao contexto social, político, econômico, cultural e profissional de cada região”. Estes elementos constituem o Plano de formação das EFAs.

Compreendendo aspectos mais amplos do desenvolvimento do aluno, Cerqueira e Santos (*op. cit.*) afirmam que o Plano de formação tem como objetivos:

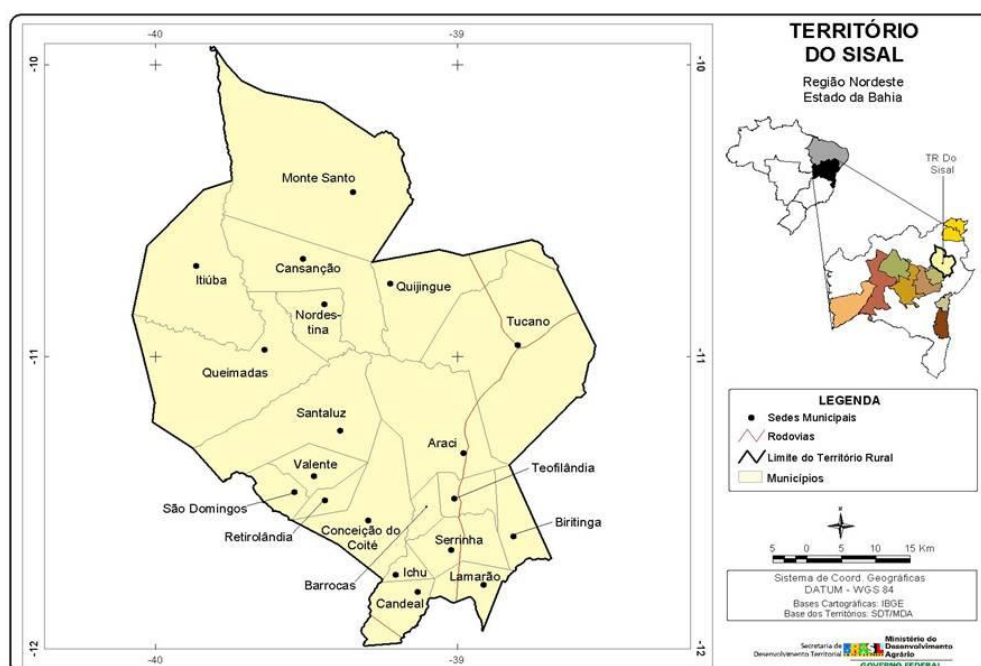
Articular os saberes da vida do jovem rural com os saberes escolares do programa oficial; associar os conteúdos profissionalizantes (técnicos) e os conteúdos gerais, humanísticos; facilitar a aprendizagem dos alunos/as; acompanhar de forma personalizada cada jovem tanto na EFA, quanto no meio na construção do ser, do saber, da convivência e da vocação profissional; ajudar na construção do projeto de vida. (CERQUEIRA e SANTOS: 2016, p. 4).

Os objetivos convergem para a prática educativa cujo centro é o aluno, sua realidade, seus interesses e necessidades. A partir destes elementos, acredita-se na formação que abrange aspectos diversos e essenciais ao desenvolvimento pessoal e social, sendo primordial o respeito à cultura, às relações interpessoais e a percepção da capacidade de viver e produzir em ‘seu lugar’, fatores determinantes do projeto de vida de cada um. Vê-se, dessa forma, que este método ratifica a identidade do aluno e fortalece a escola do campo. Em consonância com a proposta das EFAs, será apresentado o histórico da EFA de Valente – Bahia.

5. 1 Histórico da EFA de Valente

A Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha, situada na Fazenda Madeira, a 12 km de distância da sede do município, surgiu a partir da necessidade dos agricultores familiares do município de Valente, Estado da Bahia, organizados através da Associação dos Pequenos Agricultores do Município de Valente - APAEB, fundada em 1980, que tem como missão promover o desenvolvimento social e econômico sustentável e solidário visando a melhoria da qualidade de vida da população da Região Sisaleira.

Figura 1 – localização do município no Território do Sisal



Fonte: IBGE/cidades- ibge+valente+bahia (2018)

O Município de Valente possui uma população de 28. 130 pessoas e está situado no nordeste do Estado da Bahia. Segundo o IBGE (2010), possui uma área territorial de 384,321Km². Sua altitude é de 358 metros em relação ao nível do mar, distando sua sede 238 quilômetros da capital. Possui clima semiárido, caracterizado por chuvas irregulares e longos períodos de estiagem. Devido às características socioeconômicas locais, o Município de Valente caracteriza-se como um Município-campo, visto que sua base econômica acentua-se nas atividades primárias, sendo as mais significativas, a agricultura familiar, a caprinocultura e o cultivo do sisal.

Há muito tempo os agricultores familiares já mostravam insatisfação com o modelo de escola que estava formando seus filhos, além da dificuldade que sentiam para garantirem a frequência dos mesmos nas escolas da cidade, o que, muitas vezes,

os conduziam ao êxodo rural. Notava-se a necessidade de se implantar um projeto de educação diferenciada para os filhos das famílias agricultoras, tornando-se um sonho para os agricultores que dirigiam a APAEB na época e sua equipe de trabalho do Departamento Agropecuário e Educativo, responsáveis por construir alternativas de convivência com o semiárido, numa perspectiva de provar que era possível viver no sertão com uma qualidade de vida significativa. Assim, a partir de 1992 a APAEB, após visitar projetos de educação do campo em diversas localidades na Bahia, o que se assemelhava com os trabalhos desenvolvidos pela Associação, conheceu-se a história das Escolas Famílias Agrícolas, da metodologia usada e seus instrumentos pedagógicos. Logo após, foram realizadas algumas visitas às EFA's de Riacho de Santana, Brejões e Inhambupe.

Para que este sonho se concretizasse foi necessário fazer estudos e discussões nas diversas comunidades rurais, juntamente com outros seguimentos organizados da sociedade civil, como Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Igrejas (Católica e Batista) e Associações Comunitárias locais (movimentos sociais de Valente e região). Após conhecerem e discutirem a importância da criação de uma escola família agrícola em Valente, que pudesse atender a região sisaleira, resolveu-se buscar apoio para a construção da Escola Família Agrícola de Valente. Além da APAEB, entidades integrantes dos movimentos sociais e das comunidades envolvidas, recebeu-se o apoio financeiro de empresas como a MISERIOR e VITAE. Todos com o objetivo de transformar jovens agricultores em agricultores empreendedores de suas próprias vidas, tornando-se cidadãos ativos para a construção de nova sociedade.

Durante aproximadamente dois anos a equipe de profissionais de ciências agrárias, educadores e gestores da APAEB, dedicaram-se a construir o projeto da escola, na perspectiva de oferecer também a infra-estrutura necessária para funcionamento da Escola Família Agrícola, considerando-se a condição de permanência dos alunos na escola, periodicamente. Assim, em 25 de fevereiro de 1996 inaugura-se a Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha, nome dado em homenagem a uma liderança comunitária que tinha o sonho de ter na região um projeto de educação que pudesse educar os filhos das famílias agricultoras para valorizarem o campo e melhorarem a qualidade de vida.

Figura 1- localização da EFA



Fonte: registro de RAUL ARAÚJO DE LIMA (2018)

Figura 2 – refeitório da escola



Fonte: registro de RAUL ARAÚJO DE LIMA (2018)

Figura 3 – salas de aula



Fonte: registro de RAUL ARAÚJO DE LIMA (2018)

A EFA Valente foi mais um passo para a construção de alternativas para a convivência com o semiárido. Neste dia, deu-se início à formação da primeira turma de alunos matriculados na quinta série – atualmente sexto ano - que somente concluiria o Ensino Fundamental em 1999.

A EFA Valente, assim como as outras EFAs espalhadas pelo mundo afora, tinha como centro, a formação de jovens agricultores capazes de interferir na transformação da realidade, apresentada muitas vezes, de forma extremamente pejorativa, em que não se acreditava que era possível viver bem no semiárido da Bahia, assim como em outros lugares do Nordeste Brasileiro. Foi com as ações da APAEB, através da EFA Valente, do Departamento Agropecuário e Educativo, da implantação de diversos projetos sociais que a Associação conseguiu mostrar que era possível viver no sertão nordestino com boas condições de vida, o que bastava era luta e persistência para continuar criando inovações tecnológicas não agressivas ao meio natural e de acordo com a perspectiva daqueles que estavam sentindo os problemas, e não por mãos que apenas elaboravam os projetos para outros executarem, muitas vezes gerando insatisfações gritantes pela contradição existente entre os problemas enfrentados pelas comunidades e as soluções que buscavam os governantes.

Com a implantação da Escola Família Agrícola de Valente, muita coisa começa a mudar na região, e como um dos objetivos era diminuir o êxodo rural, oferecendo aos jovens processos de ensino-aprendizagem inovadores, a pedagogia da alternância foi uma ferramenta crucial para a consolidação do projeto. Durante toda sua existência a EFA Valente conseguiu inserir um significativo modelo de educação, capaz de desenvolver habilidades nos jovens agricultores que possibilitaram um diferencial, tornando-se referencial educativo para a formação de uma juventude propositiva e com perfil de lideranças e de profissionais que estão contribuindo, direta e indiretamente, para o desenvolvimento da região.

Ao longo deste período, a APAEB foi responsável por captar recursos para a manutenção da EFA Valente, todavia desde o início do projeto se discutia a constituição de uma Associação própria de pais e demais envolvidos com a escola, fato que somente se concretizou em janeiro de 2007, momento em que fundou-se a Associação de Pais e Amigos da Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha - APAEFA, composta por pais, ex-alunos, monitores, lideranças comunitárias e agricultores. Este acontecimento é considerado um marco na história da EFA Valente por possibilitar maior autonomia no processo de gestão da escola e conduzir a mesma a buscar, aos poucos, independência financeira em relação à sua mantenedora.

Nos últimos dois anos a escola passou a contar não somente com a contribuição da APAEB para sua manutenção, mas também com o apoio da REFAISA, através de recursos oriundos do convênio com a Superintendência da Agricultura Familiar do Estado da Bahia – SUAF, possibilitando um trabalho de acompanhamento técnico às famílias, pais dos educandos, para o fortalecimento da agricultura familiar. Além disto, a escola também está sendo apoiada pela FUNDAÇÃO APAEB, através do convênio com o Instituto de Cooperação Belgo-brasileiro de Desenvolvimento Social – DISOP-Brasil. Além destes parceiros, contou também nos últimos anos com o apoio da Bovespa Social, dos padrinhos dos educandos da Alemanha, através da organização Zukunftsstiftung Entwicklungshilfe e mais recentemente com o Governo do Estado através do convênio firmado com as EFA's em toda a Bahia. Como o Censo Escolar desta Unidade é efetivado através da Secretaria Municipal de Educação de Valente, a mesma cede profissionais tais como: educadores, merendeiras e auxiliar de serviços, além de contribuir em material didático e merenda escolar. Outra contribuição através desta parceria é o transporte dos educadores da sede do município até a Fazenda Madeira.

Diante do exposto, é importante ressaltar que a APAEFA possui ainda alguns desafios como construir melhores mecanismos de divulgação das ações da escola, inclusive em outros municípios da região que possuem alunos na EFA Valente, além de promover formação para os profissionais cedidos pela Secretaria Municipal e Estadual de Educação no que se refere à Pedagogia da Alternância, para que estes possam contribuir de forma mais efetiva na aplicação dos instrumentos pedagógicos da escola.

Conforme acontecia nas discussões em nível macro, no Brasil na década de 90, no município de Valente as questões sociais sempre estiveram em pautas de reivindicações pela sociedade civil organizada. E como ponto principal, a educação do campo teve lugar de estudo, discussão e prática alternativa aos métodos convencionais, elaborados para as escolas de modo geral e que se aplicaria 'perfeitamente' às da cidade. A EFA Valente, empoderada desde as questões de gestão às pedagógicas, constitui-se exemplo de escola que contribui para a construção da identidade dos alunos e da própria Educação do Campo.

Buscando evidenciar a importância da metodologia adotada – Pedagogia da Alternância – para os alunos e conseqüentemente para as famílias, na construção da identidade dos estudantes, serão apresentados os resultados da pesquisa a seguir.

6 O QUE DIZEM AS FAMÍLIAS: FORMAÇÃO HUMANA E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Considerando-se o tema discutido neste trabalho, é indispensável salientar a importância da participação dos sujeitos pesquisados, os quais atribuíram significado à pesquisa. Para evidenciar os resultados, serão mencionadas as questões norteadoras da entrevista e as opiniões das oito famílias dos alunos egressos da EFA de Valente – Bahia, indicadas pelos caracteres F1 a F8, sendo que F corresponde à Família e a indicação numérica (de 1 a 8) corresponde à ordem da entrevista realizada.

As entrevistas foram realizadas com os (as) responsáveis pelos (as) egressos da EFA de Valente – BA, variando entre mãe, pai, avó, irmã e tio (Quadro 01), com faixas etárias de 37 a 49 anos. As mesmas tiveram duração média de 20 (vinte) minutos e foram desenvolvidas nas residências das famílias.

Quadro 01: Entrevistado responsável pelo egresso

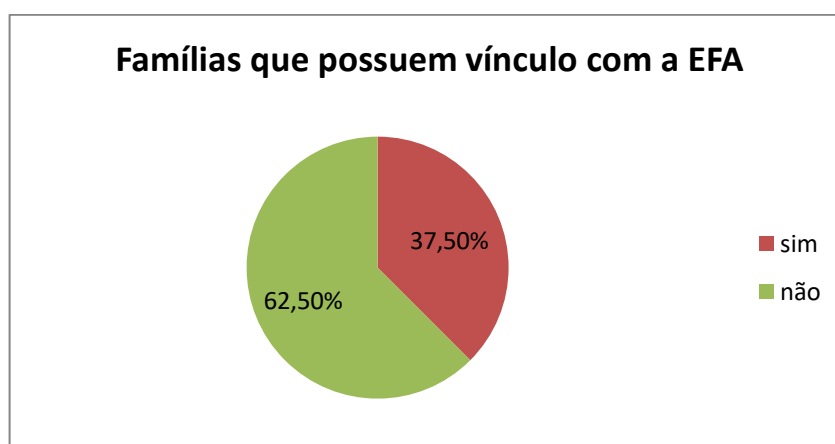
| FAMÍLIA | RESPONSÁVEL | COR | ESCOLARIDADE | IDADE |
|---------|-------------|---------|-------------------------------|-------|
| F1 | Mãe | Branca | Ensino Médio Completo | 39 |
| F2 | Irmã | Amarela | Ensino Superior Completo | 38 |
| F3 | Tio | Pardo | Pós-Graduação Completa | 44 |
| F4 | Mãe | Parda | Ensino Médio Completo | 44 |
| F5 | Pai | Pardo | Ensino Fundamental Incompleto | 40 |
| F6 | Pai | Branco | Ensino Fundamental Incompleto | 49 |
| F7 | Pai | Pardo | Ensino Fundamental Completo | 39 |
| F8 | Mãe | Amarela | Ensino Fundamental Completo | 46 |

Fonte: ELABORAÇÃO DE RAUL ARAÚJO DE LIMA (2018)

O principal desafio durante o desenvolvimento da pesquisa foi encontrar o responsável pelo (a) egresso (a) com disponibilidade para ceder a entrevista, tendo em vista que a maioria possui compromissos diários. Portanto, para atender os objetivos deste trabalho, foi necessário realizar algumas entrevistas no período noturno, no qual foi possível encontrar as famílias em suas respectivas residências.

Entretanto, vale salientar que cada família demonstrou satisfação em aceitar participar do trabalho e fornecer as informações indagadas.

Primeiramente foram questionadas se possuem algum vínculo ou relação com a Escola Família Agrícola. 37 % (trinta e sete por cento) das famílias responderam positivamente, afirmando que são membros da Associação mantenedora da Escola, participam de reuniões de agricultores e mutirões ou fazem parte do quadro de servidores da escola. Os demais, 63% (sessenta e três por cento) responderam negativamente, relatando que tiveram vínculo somente enquanto os filhos eram alunos da referida escola, conforme índices representados a seguir:



FONTE: ELABORAÇÃO DE RAUL ARAÚJO DE LIMA (2018).

Considera-se que esta questão não é determinante do objetivo maior deste trabalho; porém seu propósito está numa possível relação do conhecimento sobre a metodologia do trabalho educativo, na época que o aluno frequentava a escola e a que é praticada em dias atuais, aspecto que não foi evidenciado pelos entrevistados.

No entanto, observa-se que a participação nas decisões da escola, no referido período ou atualmente, corresponde a um dos princípios determinados pelo Decreto nº 7.352/2010, em seu artigo 2º, inciso V: "controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo". (BRASIL: 2010). Entende-se ainda que a participação da família constitui-se 'modelo' para ser praticada pelo estudante. Dessa forma o espaço escolar responde à necessidade de, conforme Benjamim e Caldart (2010), concretizar o ensino-aprendizagem, combinando "as diversas práticas sociais" que constituem os sujeitos produtores de conhecimentos, habilidades e valores, os quais definem a sua formação.

Quanto à segunda pergunta, se tinham conhecimento sobre o funcionamento da EFA de Valente, como organização de tempos e horários, 100% (cem por cento) das famílias afirmaram conhecer como as atividades eram distribuídas, nos tempos que os alunos permaneciam na escola e na família. Foram enfatizados os aspectos pedagógicos como a divisão de horários entre as atividades em sala de aula e de campo, além de tarefas como organização do espaço físico da escola. De acordo com a F1, o egresso “estudava durante o dia e à noite fazia aula prática”, e ainda fazia aula de campo. Aqui são mencionadas as atividades como as realizadas individualmente e em grupos, na sala de aula, as que aconteciam fora da sala de aula e as atividades específicas de leitura.

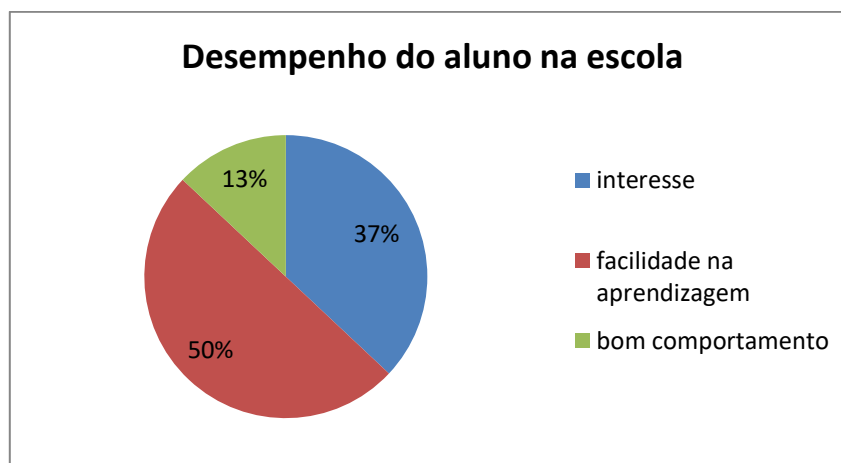
Conforme relato da F2, “cada aluno tinha sua tarefa”, e em cada tarefa, eles aprendiam como fazer. Pode-se destacar que nestas atividades, desenvolve-se a responsabilidade de cada um. E ainda segundo a opinião da F3, com a realização destes trabalhos diários, a escola ajuda a desempenhar o papel que a família teria, assim “eis a diferença (desta) para a escola convencional”.

As percepções das famílias evocam as ideias de Benjamim e Caldart (2000), sobre o que ratificam:

A escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano, de modo processual e combinado. [...] As relações sociais constituem os sujeitos que produzem conhecimentos, mas também sentimentos, valores, comportamentos, habilidades, ações cotidianas e ações extraordinárias... (Benjamim e Caldart: 2000, p. 44 – 45).

Também importantes foram as opiniões das demais famílias, as quais convergem com as citadas. São enfatizadas as ideias de que compartilhar atividades, organizar o tempo e cuidar do ambiente do alojamento/quarto, contribuíram para a responsabilidade dos alunos na organização do próprio espaço, no ambiente familiar.

A terceira questão - como descreveria o desempenho do (egresso) na Escola - alguns aspectos foram preponderantes. 37% (trinta e sete por cento) apontaram o interesse, a dedicação e o gosto pelos estudos; 50% (cinquenta por cento) destacaram o desenvolvimento da aprendizagem e 13% (treze por cento) indicaram o bom comportamento do aluno como aspecto mais latente durante o percurso acadêmico do estudante, como representada no gráfico abaixo:



FONTE: ELABORAÇÃO DE RAUL ARAÚJO DE LIMA (2018).

Enfatizando os aspectos citados, cabe ressaltar a opinião da F4, quando afirma que, além do interesse e do bom comportamento, o aluno “fortaleceu as relações de convivência” com a família e punha sempre seus conhecimentos em prática. Outro aspecto relatado pela F6 demonstra que o aluno teve melhor desempenho do que em outras escolas e “já ensina o que ela não sabe fazer”, citando o exemplo de manejo de animais.

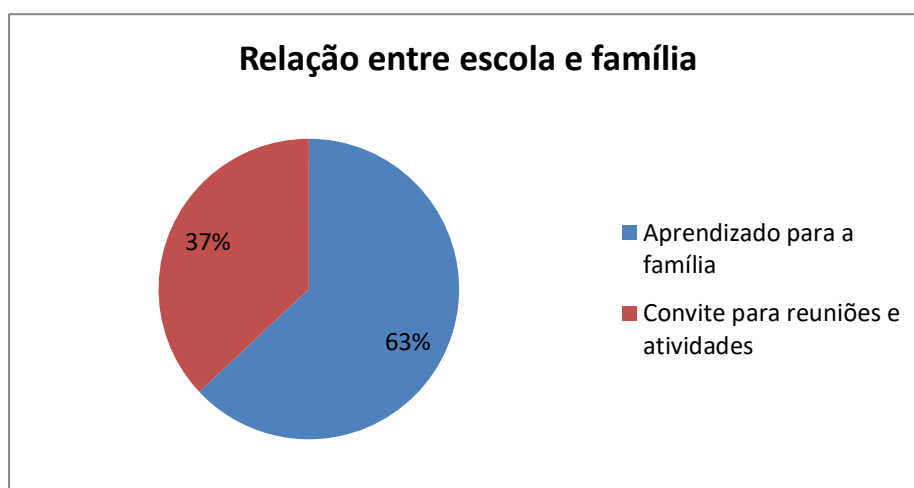
Conforme depoimento da F8, o aluno “teve bom desenvolvimento, saiu preparado”, porque além do que aprendeu de conteúdo, “sabia cuidar dos animais e falar com as pessoas”. Nota-se que a relação teoria/prática é uma ‘ferramenta’ didática que contribui na consolidação da aprendizagem; além disso, o “saber falar com as pessoas” está associado ao comportamento do aluno no convívio social.

Acerca destas evidências e segundo Arroyo (1998), a escola deve conduzir o aprendizado envolvendo “aquilo que todo ser humano precisa: aprender a de fato o ser, em toda a sua plenitude e amadurecimento”. Dessa forma, é função da escola ensinar a partir de conteúdos de sua competência, como também proporcionar a vivência dos valores necessários socialmente, como forma de garantia da aprendizagem vivenciada pelos alunos. O referido autor afirma não ser fácil levar o aluno a aprender valores “numa sociedade sem valores”, mesmo assim cabe à escola propiciar a prática dos mesmos.

Na quarta pergunta foram questionadas se existia ou existe alguma relação entre a Escola e a Família dos egressos, conforme responderam à primeira questão, 100% (cem por cento) dos entrevistados relataram que existia vínculo com a escola no período de estudo do/a aluno/a. Um menor número afirma existir relação entre

família e escola, atuam na Associação e por isso participam das atividades de administração e funcionamento da escola, bem como das atividades coletivas de manutenção da mesma. Dentre as que responderam que existiu vínculo, enfatizaram a importância desta relação para o acompanhamento do desempenho do estudante.

Cabe evidenciar que as famílias destacaram como primordiais meios na relação entre escola/família: 63% (sessenta e três por cento) apontaram que os alunos traziam o conhecimento teórico para a família e 37% (trinta e sete por cento) apontaram o convite da escola para participarem de reuniões e atividades constantes, conforme indica o gráfico a seguir:

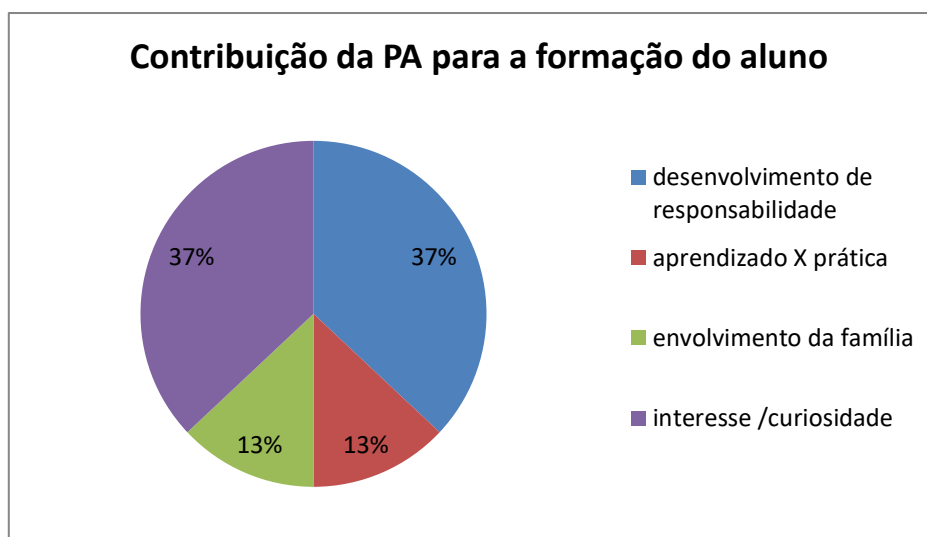


FONTE: ELABORAÇÃO DE RAUL ARAÚJO DE LIMA (2018).

Mencionadas as formas de vínculo que existiam, as famílias que citaram que os alunos levavam o aprendizado, destacaram a ideia de que possuíam a terra, porém não tinha o domínio técnico de manejo, nas atividades de agricultura ou pecuária. As que citaram o convite da escola para participarem de reuniões e atividades, apontaram que o fato da escola requerer a presença das famílias, as aproximam, favorecendo também a relação com os filhos. A presença da família evidencia o interesse desta nos assuntos da vida acadêmica, além de incentivar a participação do estudante, por meio dessa prática.

O quinto questionamento se referiu à metodologia adotada – se a prática da Escola (Pedagogia da Alternância-PA) trouxe alguma contribuição para a formação do egresso. Sobre este aspecto, as famílias responderam positivamente, destacando as principais contribuições: 37% (trinta e sete por cento) apontaram o desenvolvimento da responsabilidade na realização de tarefas; 13% (treze por cento) citaram a importância do aprendizado relacionando teoria/prática; 13% (treze por

cento) apontaram a interação do aluno com a família para a realização de atividades, como pesquisas, e 37% (trinta e sete por cento) destacaram o interesse e a curiosidade do mesmo pelas atividades. É válido salientar que todos os entrevistados elucidaram a melhoria do comportamento dos estudantes no convívio com a família, assim representado:



FONTE: ELABORAÇÃO DE RAUL ARAÚJO DE LIMA (2018).

Considera-se imprescindível caracterizar a Pedagogia da Alternância, a qual, de acordo com Benjamim e Caldart (2000), se constitui dois momentos “distintos e complementares”:

- a) O tempo escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores;
- b) O tempo comunidade que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento, nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade. (BENJAMIM e CALDART: 2000, p. 34).

A partir deste conceito, observa-se a concretização da Pedagogia da Alternância, explícita nas falas das famílias. Conforme relatou F2, as atividades propostas pela escola “despertou mais a curiosidade (do aluno) de conhecer pessoas diferentes” ou conhecer o que estudava “através da relação com um agricultor”, estando implícito ainda o aspecto ‘aprendizagem relacionada à prática’. Percebe-se a

complementaridade dos dois momentos defendidos pelos autores citados, na qual a metodologia seguida pela escola se fundamenta.

Concepção valiosa foi explicitada pela F4, quando afirma que a PA despertou o interesse do aluno para continuar os estudos na área de conhecimentos agropecuários: ele “demonstra interesse em desenvolver atividade na área, o que é interessante pois se constitui capital social para se manter na região; são jovens conquistando espaço e podem contribuir para o Território do Sisal”. Como descrito por Freire (1979), a escola, por meios de sua metodologia, deve “compreender que o aluno é um ser social, histórico, cultural e político” e por isso o conhecimento deve estar a serviço da transformação social, o acontece através das vivências das pessoas, nas quais “cognição e afetividade” são inseparáveis.

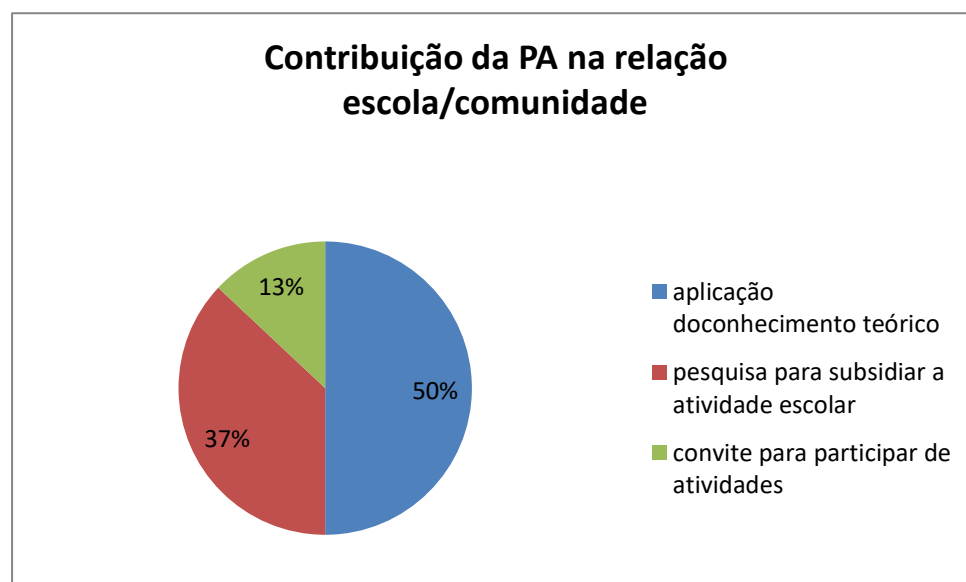
De acordo com as opiniões acerca desta metodologia, evoca-se ainda a argumentação de Arroyo (2000), quando afirma que a educação constitui-se atividade sobre a qual se deposita a esperança do desenvolvimento do ser humano em todas suas dimensões, evidenciando a importância da educação para a sobrevivência - dos aspectos profissionais do aluno em formação e para viver num mundo onde há cultura e valores a serem cultivados.

A sexta questão interrogava se conheciam ou já escutaram falar sobre Pedagogia da Alternância. As famílias responderam que tiveram conhecimento a partir da escola, visto que recebe orientações acerca da metodologia adotada quando o aluno é matriculado.

Nota-se que na segunda questão, quando se referiram ao funcionamento, demonstraram conhecer a divisão das atividades tanto didáticas (na escola e em casa) quanto de cuidados e higiene do espaço físico, mesmo não mencionando a Pedagogia da Alternância como termo técnico ou que justificasse a metodologia do trabalho pedagógico. Dessa forma fica claro o comprometimento da escola em esclarecer como funcionam as atividades pedagógicas, para as famílias poderem se empenhar no compartilhamento das tarefas levadas pelos alunos.

Na sétima questão, acerca da contribuição da prática da escola (A Pedagogia da Alternância) na relação entre a escola e a comunidade, destacamos alguns aspectos como: 50% (cinquenta por cento) destacam a aplicação do conhecimento teórico trazido pelos alunos para a comunidade, uma vez que as questões eram respondidas pelos vizinhos ou nas Associações das quais as famílias faziam parte;

37% (trinta e sete por cento) apontaram que na comunidade acontecia a busca de informações para embasarem a sistematização das atividades propostas pelos professores e 13% (treze por cento) enfatizaram a solicitação da escola, para a comunidade contribuir na realização das tarefas dos alunos, como mostram os índices estão indicados a seguir:



FONTE: ELABORAÇÃO DE RAUL ARAÚJO DE LIMA (2018).

Conforme acrescentou a F3, a PA contribuiu na melhoria da relação da família com a comunidade à medida que os alunos (filhos) realizavam entrevistas com agricultores e pesquisavam informações ou apresentavam resultados de trabalhos na Associação. Outro aspecto considerado relevante, segundo a opinião das demais famílias, é que a partir da solicitação da escola para a família participar de reuniões e mutirões, por exemplo, está se inteirando da vida acadêmica do aluno.

Tendo por base os pontos explicitados pelos entrevistados, observa-se o cumprimento da LDB – Lei nº 9.394/96, em seu artigo 28:

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:

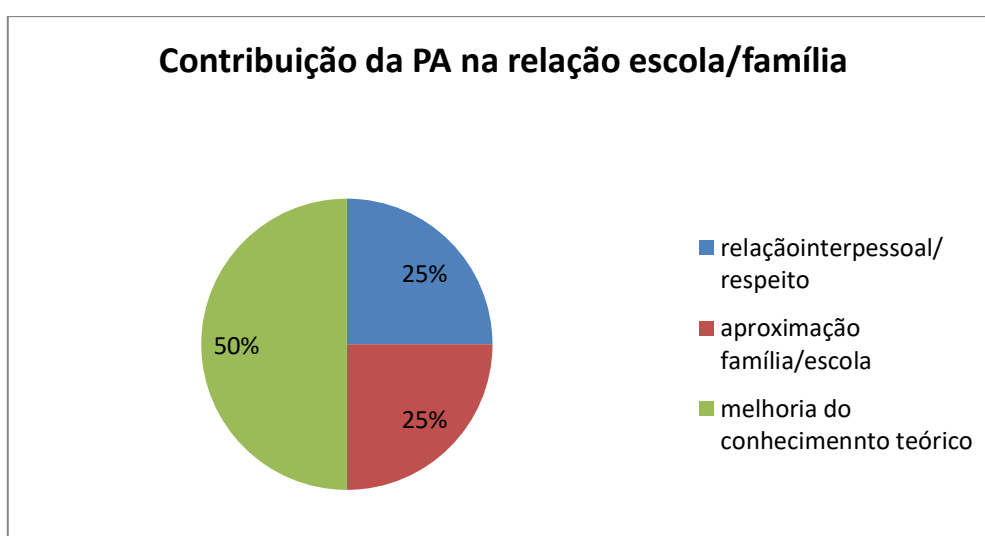
- I — conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

[...]

Considera-se que os sistemas de ensino abordam as regras gerais para o funcionamento das escolas, porém, devido à autonomia das unidades escolares em

elaborarem seus projetos políticos pedagógicos, os mesmos estabelecem as concepções que regem a atividade educativa. Na EFA em questão, a PA atende às necessidades e interesse dos alunos, consolidando o efetivo aprendizado.

A oitava questão perguntava sobre a contribuição da prática da escola (A Pedagogia da Alternância) na relação com a família. Todas as famílias responderam positivamente e enfatizaram três aspectos preponderantes, a saber: 25% (vinte e cinco por cento) apontaram a boa relação interpessoal e o respeito; 25% (vinte e cinco por cento) afirmaram o comprometimento da família com a escola e 50% (cinquenta por cento) destacaram a melhoria do conhecimento teórico da família através das atividades desenvolvidas pelos alunos, evidenciados abaixo:



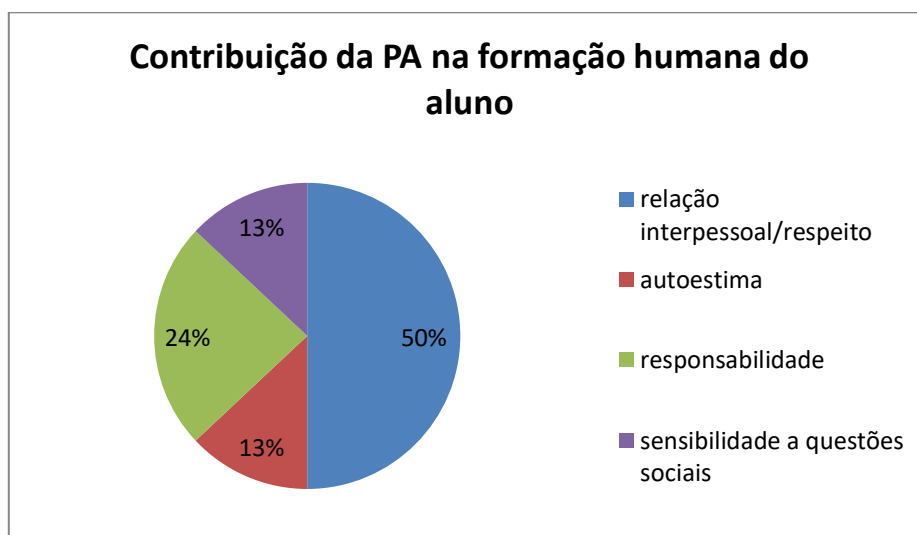
FONTE: ELABORAÇÃO DE RAUL ARAÚJO DE LIMA (2018).

De acordo com a F2, houve melhoria na relação interpessoal do aluno com os colegas, professores e monitores. Segundo a F3, “quando (os alunos) estão em casa, os professores somos nós”, seguindo as orientações da escola – assim a família se constitui o elo, para garantir a continuidade do desenvolvimento das atividades e do aprendizado do estudante.

Nesta relação na qual a família dá suporte para a realização de atividades didáticas, aplicam-se os pressupostos de Freire (1981), quanto à função política da escola na formação do aluno. Ela deve elaborar seus projetos considerando a importância do saber escolar para quem vive e trabalha no campo. Desta ótica, a Educação do Campo praticada pela EFA considera os saberes populares a partir dos quais organizam os demais saberes de competência da escola. Ainda segundo Freire

(*op. cit.*), os primeiros são repletos de criatividade, para adaptação dos conhecimentos de gerações anteriores às necessidades atuais. Assim como em questões respondidas anteriormente, as famílias acrescentam a importância da aquisição do conhecimento teórico, trazido pelos estudantes.

Quanto à nona pergunta, acerca de como a prática da escola (Pedagogia da Alternância) contribuiu na formação humana do egresso, as famílias apontaram aspectos relevantes, perceptíveis no dia-a-dia: 50% (cinquenta por cento) enfatizaram a melhoria das relações interpessoais e o respeito por parte dos estudantes; 13% (treze por cento) apontaram a melhoria da autoestima e empoderamento, através dos conhecimentos adquiridos, para continuarem os estudos na área de agropecuária; 13% (treze por cento) citaram a sensibilidade às questões de relevância social, como preservação do meio ambiente e 24% (vinte e quatro por cento) apontaram o desenvolvimento da responsabilidade na realização de tarefas, além das determinadas pela escola, como mostra o seguinte gráfico:



FONTE: ELABORAÇÃO DE RAUL ARAÚJO DE LIMA (2018).

Esta questão aponta os valores desenvolvidos pela escola, os quais são primordiais para a vida pessoal e para o convívio com a família. Segundo a opinião da F3, o aluno “acaba se empoderando de tudo que tem, que é a terra”. Conforme a F4, houve a “mudança de comportamento (do aluno) em relação à convivência com o semiárido, sobre a questão do lixo, do desmatamento”. Enfatiza ainda, que mesmo os estudos na EFA tenham sido no nível fundamental, houve a continuidade da

escolaridade na área de formação e alguns alunos “se tornaram lideranças” e estão envolvidos “em projetos que estão mudando a cara do Nordeste”.

Foi comentado pela F6 que através da PA o aprendizado ajudou (o aluno) a “mudar como pessoa [...], ele se desenvolveu e respeita mais”; enquanto a F8 relatou que a prática na escola incentivou o aluno a buscar mais conhecimento em agropecuária, através de cursos diversos.

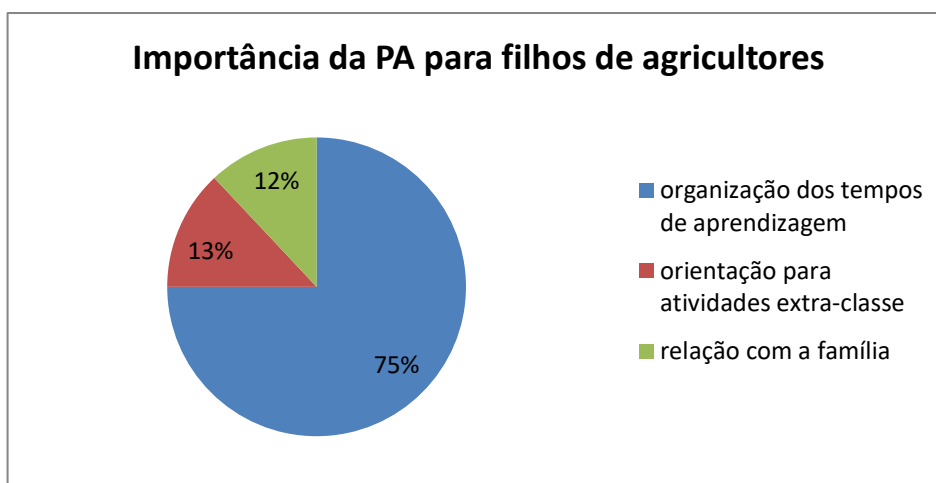
À importância atribuída pelas famílias nos aspectos acima, cabe atribuir alguns pressupostos. Segundo Freire (1987), considerando-se de uma escola inclusiva, a escola do campo deve representar os interesses e as necessidades de quem vive nesse espaço, como deve também relacionar os conteúdos à vivência e aos interesses mais amplos da comunidade.

Por meio da Pedagogia da Alternância acredita-se na escola, que segundo Freire (*op. cit.*), pratica a educação “problematizadora”, a qual permite ao aluno, não apenas a apreensão dos conteúdos, mas também a dimensão humana de sua formação, o que é possível se estabelecer relação entre os educandos, como seres no mundo e com o mundo.

Observa-se ainda que na formação humana do educando está presente a argumentação de Arroyo (1998, p. 41), que valoriza o “humanismo pedagógico”, acerca do qual afirma que a ação educativa deve “continuar vinculando a educação com luta, com saúde, com reforma agrária, com cooperação, com participação, com cidadania, com esperança, com opinião, com justiça, com as grandes questões humanas que vive o homem do campo”. Nesta perspectiva, o contexto de vida, as necessidades e sonhos dos alunos do campo devem ser vistos como tais, de pessoas capazes de realizar suas expectativas, aspecto demonstrado na motivação do aluno em continuar os estudos e gerir as atividades em sua propriedade, além de realização de atividades profissionais, como respondido pelas famílias.

Por fim, na décima questão, foi solicitada uma avaliação sobre a importância da prática da escola (Pedagogia da Alternância) para os filhos dos pequenos agricultores, na qual seriam abordados pontos positivos e negativos sobre a realidade em questão - funcionamento da EFA - Valente. Neste item, 100% (cem por cento) das famílias apontaram pontos positivos, enquanto 87% (oitenta e sete por cento) não relataram pontos negativos sobre a EFA. Dentre os pontos positivos, foram enfatizados os aspectos mais importantes: 75% (setenta e cinco por cento) indicaram

a adequação da metodologia – Pedagogia da Alternância – organizada pela divisão de tempos de aprendizagem, enquanto os alunos estão na escola e na família; 13% (treze por cento) destacaram a orientação dada pelos professores, para os alunos terem condição de gerirem seu aprendizado fora do espaço escolar e 12% (doze por cento) apontaram a melhoria da relação dos estudantes com a família, como representado abaixo:



FONTE: ELABORAÇÃO DE RAUL ARAÚJO DE LIMA (2018).

Em consonância com todas as opiniões anteriores, estes aspectos ratificam o sucesso da Pedagogia da Alternância. A organização dos tempos de aprendizagem contribui para a organização das tarefas diárias pelos alunos também no ambiente familiar. De modo mais amplo, foi mencionado pela F3 que, devido à organização das atividades na escola, “os alunos não têm como ficar aula”, o que contribui para a aprendizagem. E ainda segundo a F8, a metodologia adotada “ensina o aluno a se cuidar”, o que acontece também em casa.

Salienta-se portanto, que a EFA – Valente atende ao que está proposto em Brasil (2010), nos Princípios determinados pelo Decreto nº 7.352/2010, em seu artigo 2º, inciso IV: a “valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo [...]”.

Foi abordado um aspecto negativo por 13% (treze por cento) dos entrevistados, não referente ao funcionamento interno da escola em questão; mas concernente à administração externa: a falta de políticas públicas que propiciem a melhor qualidade do ensino-aprendizagem, a exemplo, a regularidade na transferência de recursos financeiros estaduais, o que não acontece atualmente; o repasse não acontece no

início do ano letivo, de modo a garantir a organização de material ao iniciarem as aulas.

Em suma, ficam evidentes as contribuições da Pedagogia da Alternância para a formação dos alunos, o que foi ressaltado pelos pais/mães/responsáveis, tanto no que se refere à vida pessoal quanto à convivência dos mesmos na família e sua interação com a comunidade.

7 CONSIDERAÇÕES

Considera-se que a Educação do Campo, em seus primórdios, não teve sua relevância reconhecida legalmente e menos ainda, do ponto de vista social: as próprias Constituições e Leis que regulamentavam a educação escolar, esboçavam a concepção de Campo enquanto ‘espaço a serviço da cidade’, o que promoveu a constante ideia de escola do campo como escola ‘inferior’ às demais, nas redes de ensino.

A melhoria de tal concepção está expressa na CF de 1988, caracterizada historicamente pela busca da democratização do país e conseqüentemente da escola pública, esta seguindo mudanças também através da LDB 9.394/ 96. A atenção específica à educação do campo também está evidenciada nos princípios e diretrizes estabelecidos pós- LDB, os quais são determinantes para a prática de educação que está presente neste trabalho, o qual traz como tema - Pedagogia da Alternância: contribuições para a formação humana do educando e fortalecimento da relação família/escola na EFA de Valente – Bahia.

Tendo por base o objetivo de evidenciar as implicações da Pedagogia da Alternância na formação do educando a partir das relações entre família/escola na EFA de Valente-Bahia, a pesquisa realizada revelou diversos aspectos que qualificam a importância da Educação do Campo desenvolvida pela escola em questão, visto que esta possui projeto pedagógico que possibilita o seu fortalecimento por meio do vínculo com a realidade social dos alunos.

No decorrer do trabalho, especialmente durante as entrevistas, ficou evidente a satisfação das famílias quanto à relação teoria/prática e quanto à distribuição dos tempos pedagógicos, em ‘tempo escola’ e ‘tempo comunidade’, nos quais os alunos recebiam orientações e administravam o tempo, tanto em sala de aula e em aulas de campo, como na família/comunidade, mantendo-se motivados para aprender e disseminar o aprendizado, aplicando-o na propriedade familiar.

Tendo a metodologia da Pedagogia da Alternância como centro do processo ensino-aprendizagem, outra contribuição primordial da EFA está no desenvolvimento de valores humanos como respeito ao outro e ao meio ambiente, autoestima, responsabilidade, os quais fortalecem as relações interpessoais dos educandos.

Cabe afirmar ainda que ficou explícita a dificuldade financeira da escola, como resultado das políticas públicas ainda não condizentes com a necessidade da mesma e a carência de formação profissional continuada; porém, isto não impede a realização das atividades.

Conclui-se, portanto, que a Educação do Campo desenvolvida pela EFA de Valente-Bahia, através da Pedagogia da Alternância, cumpre os princípios e diretrizes nacionais, no âmbito municipal, visto que considera a realidade dos educandos, suas necessidades e interesses, além de estabelecer vínculo com as famílias e a comunidade das quais os alunos fazem parte. Nesta relação, a escola se fortalece e as famílias ganham experiências técnicas às quais não tiveram acesso.

Nesta perspectiva, tomando a Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha como modelo de ensino, é possível perceber que a Pedagogia da Alternância utilizada dentro da Universidade ainda precisa avançar, quebrar alguns paradigmas e até mesmo ser objeto de estudo de trabalhos futuros, visando incluir experiências de EFA's como instrumento norteador para estabelecer relação entre a universidade e as famílias e comunidades dos estudantes.

Desta ótica, a EFA – Valente concretiza a Educação do Campo não apenas como modalidade de educação, mas como possibilidade da prática de educação integral, que articula saberes assistemáticos ao conhecimento elaborado didaticamente; aspectos técnicos à vida pessoal e ao mundo do trabalho; vivência aos valores indispensáveis à sociedade. Assim promove a educação inclusiva, a qual está ao alcance dos educandos, enquanto direito subjetivo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, R.J. Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel G. **Educação Básica e Movimentos Sociais** - Palestra – Minas Gerais, 1998 – disponível em <https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf> – acesso em 20 jun 2018.
- BENJAMIN, César; CALDART, R. S. **Por uma educação básica do campo**. 2. ed. Caderno 3: Brasília-DF, 2001.
- BRASIL. PNE Lei 13.005/2014 – **Plano Nacional de Educação** – Brasília: 2014 – disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm – acesso em 08 jul 2018.
- BRASIL. Resolução CNE – 1/2002 – **Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo**. Brasília: 2002.
- BRASIL. UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – **Histórico** – 2018 – disponível em <http://www.undefab.org.br/p/historico.html#.WxvCI-4vzIU> – acesso 10 mai 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação **Nacional** - LDB 9.394/96 – disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> – acesso 10 abr 2018.
- CERQUEIRA, M. C de Almeida; SANTOS, C. R. Batista dos. **As escolas famílias agrícolas, a pedagogia da alternância e o caderno da realidade** – In Cadernos de Educação do Campo – UEFS – disponível em coral.ufsm.br/.../Marcia%20Cristina%20de%20A.%20Cerqueira%20e%20Célia%20R.e... – 2016 – acesso em 05 jun 2018.
- CHAER, G. *et al.* **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. In Revista Evidência, Araxá, v.7, n.7, p. 251 – 266, Araxá - MG: 2011.
- CHAVES, K. M. da Silva; FOSCHIERA, A. Antonio. **Práticas de educação do campo no Brasil: escola família agrícola, casa familiar rural e escola itinerante**. In Revista Pegada – vol. 15 n.2 - Tocantins: dezembro/2014 – disponível em revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/3192/2810 – acesso em 15 mai 2018.
- ESCOBAR, M. O. ; JÚNIOR, C. de L. S. ; TAFFAREL, C. N. Z. (org.). **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. MEC/UFBA. Salvador – BA: 2010.
- FRAZER, M. T. D; GONDIM, S. M. G – **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa** - Revista Paidéia, p. 139 -152, 2004 – disponível em <https://revista.ufrn.br/adminrr/article/view/3032> - acesso em 15 jun 2018.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a Liberdade e outros Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- KOLLING, E. J. ; CERIOLI, P. R. ; OSFS; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Caderno 4: Brasília-DF, 2002.
- NOGUEIRA, Roberto. **Elaboração e análise de questionários**: uma revisão de literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real. Rio de Janeiro: UFRJ / COPPEAD: 2002.
- ROSSI, Rafael; GIORGI, C. A. Garboggini di. **Paulo Freire e educação do campo**: da invasão à ocupação cultural para a liberdade in - campo-território: revista de geografia agrária, v. 9, n. 17, p. 652-671, abr., 2014 – disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/viewFile/23424/14401> - acesso em 05 jul 2018.
- SANDESKI, Vicente Estevão. **Humanismo** – uma concepção ética da educação na contemporaneidade. Revista Ágora – ano 01 – nº 02 – junho de 2006 - disponível em - <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/008e2.pdf> acesso em 21 mai 2018.
- SOARES, Marilda. **Sobre as origens da educação pública, nacional e estatal** - França, séculos XVIII – XIX. In Revista Percursos Históricos – ano VI – maio/2016 abril/2017 – disponível em www.percursoshistoricos.blogspot.com/2001/08/sobre-as-origens-da-educacao-publica_16.html – acesso em 15 mai 2018.

ANEXOS

ANEXO A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CAMPUS AMARGOSA**

ROTEIRO DA PESQUISA

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa **Pedagogia da Alternância e formação humana: inquietações das famílias de estudantes na EFA de Valente-BA**. A pesquisa tem o objetivo de analisar como os familiares compreendem a influência da pedagogia da alternância na formação humana de estudantes na EFA de Valente-BA. Atestamos que as informações/dados produzidos no presente questionário serão utilizados para fins acadêmico/científicos e a identidade dos sujeitos da pesquisa não será divulgada. Desde já agradecemos.

Pesquisador responsável: Raul Araújo de Lima

Orientador: Carlos Adriano da Silva Oliveira (CFP/UFRB)

ROTEIRO – DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

1) **SEXO:** MASCULINO FEMININO

2) **ANO DE NASCIMENTO DO/A ENTREVISTADO/A:** _____

3) **VOCÊ SE CONSIDERA (COR autodeclarada):**

AMARELA/O

BRANCO/A

INDÍGENA

NEGRO/A

PARDO/A

OUTROS/AS

Se a resposta for “outros/as” definir a cor: _____

4) VOCÊ RESIDE? ZONA RURAL ZONA URBANA

CIDADE: _____

BAIRRO/ COMUNIDADE: _____

5) QUAL A SUA FORMAÇÃO ESCOLAR?

OBS: PARA A QUESTÃO "5" USE UMA DAS LETRAS ABAIXO:

- (A) ANALFABETO / ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO
- (B) ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO / ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
- (C) ENSINO MÉDIO COMPLETO
- (D) SUPERIOR INCOMPLETO
- (E) SUPERIOR COMPLETO (GRADUADO)
- (F) PÓS-GRADUAÇÃO

6) QUANDO PENSA NA PRÁTICA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA AVANI DE LIMA CUNHA – EFA DE VALENTE, DO MUNICÍPIO DE VALENTE – BA, O QUE SURGE DE IMEDIATO? FAVOR MENCIONE TRÊS OU MAIS PALAVRAS QUE CONSIDERA PONTOS POSITIVOS?

7) QUANDO PENSA NA PRÁTICA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA AVANI DE LIMA CUNHA – EFA DE VALENTE, DO MUNICÍPIO DE VALENTE – BA, O QUE SURGE DE IMEDIATO? FAVOR MENCIONE TRÊS OU MAIS PALAVRAS QUE CONSIDERA PONTOS NEGATIVOS?

Se achar necessário mencionar algo que considere relevante e não está contemplado durante o questionário, favor informar abaixo.

Agradecemos às contribuições.

ANEXO B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CAMPUS AMARGOSA

ROTEIRO DA PESQUISA: QUESTÕES ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Caso deseje, favor informar um nome fictício (imaginário) que possa ser utilizado na pesquisa? Qualquer nome que tenha alguma representação para você? Alguém que admire (uma pessoa que considera importante)?

Família (representante): _____

Egresso: _____

Período que frequentou a EFA? _____

Apresentar Termo Livre Consentimento

(coletar assinatura / fornecer cópia do termo ao entrevistado).

Solicitar permissão para gravar e transcrever a entrevista

Garantir o sigilo do entrevistado (dados utilizados para fins acadêmicos)

(Agradecer, mencionar o título do trabalho e pesquisador responsável)

Você está sendo convidado/a à participar da pesquisa Pedagogia da Alternância e formação humana: inquietações das famílias de estudantes na EFA de Valente-BA. A pesquisa tem o objetivo de analisar como os familiares compreendem a influência da pedagogia da alternância na formação humana de estudantes na EFA de Valente-BA. As informações/dados produzidos na entrevista serão utilizados para fins acadêmicos/científicos e a identidade dos sujeitos da pesquisa não será divulgada. Desde já agradecemos.

Pesquisador responsável: Raul Araújo de Lima

Orientador: Carlos Adriano da Silva Oliveira (CFP/UFRB)

INICIAR GRAVAÇÃO

QUESTÕES DA ENTREVISTA

- 1) Você possui algum vínculo ou relação com a Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha – EFA de Valente, do município de Valente – BA?
- 2) Você conhece o funcionamento da Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha – EFA de Valente, do município de Valente – BA? Organização de tempos? Horários? Algum detalhe que queira comentar?
- 3) Como descreveria o desempenho do (egresso) na Escola? Algum detalhe que possa comentar?
- 4) Pode descrever se existia ou existe alguma relação entre a Escola e a Família dos egressos? Favor comente/descreva.
- 5) A prática da Escola (Pedagogia da Alternância) trouxe alguma contribuição para a formação do egresso? Qual? Favor comente.
- 6) Conhece ou já escutou falar sobre Pedagogia da Alternância? Favor comente.
- 7) A prática da escola (A Pedagogia da Alternância) contribuiu de alguma forma na relação entre a escola e a comunidade? Como? Comente.
- 8) Pode mencionar se a prática da escola (A Pedagogia da Alternância) contribuiu de alguma forma na relação entre a escola e família? Como? Favor comentar.
- 9) Como a prática da escola (Pedagogia da Alternância) ajudou na formação humana do egresso? Favor comente detalhes? Se houve mudanças? O que e como mudou?
- 10) Qual a sua avaliação sobre a importância da prática da escola (Pedagogia da Alternância) para os filhos dos pequenos agricultores?
 - A) Comente os pontos que considera como positivos.
 - B) Comente os pontos que considera negativos.
- 11) Algum ponto, algo que considera como mais importante sobre a participação do egresso na EFA que mencionamos ou não na conversa?

Agradecemos às contribuições.