



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

DANIELLE FERREIRA RAFAEL

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E A COMUNIDADE:
UMA OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
CONTEXTUALIZADA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SUMÉ - PB.**

**SUMÉ - PB
2018**

DANIELLE FERREIRA RAFAEL

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E A COMUNIDADE:
UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
CONTEXTUALIZADA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SUMÉ - PB.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado (a) em Ciências Sociais.

Orientador: Professor M.e. Filipe Gervásio Pinto da Silva.

**SUMÉ - PB
2018**

R136e Rafael, Danielle Ferreira.

Educação do Campo e a comunidade: um olhar para as práticas de educação contextualizada em uma escola municipal de Sumé - PB. / Danielle Ferreira Rafael. - Sumé - PB: [s.n], 2018.

39 f.

Orientador: Professor M.e. Filipe Gervásio Pinto da Silva.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

1. Educação do Campo. 2. Educação contextualizada. 3. Comunidade e educação. I. Título.

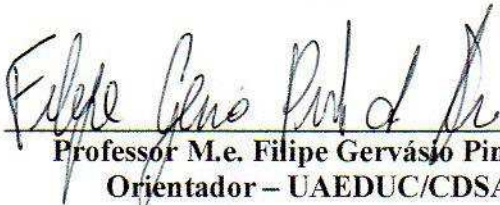
CDU: 37.018(043.1)

DANIELLE FERREIRA RAFAEL


**EDUCAÇÃO DO CAMPO E A COMUNIDADE:
UMA OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
CONTEXTUALIZADA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SUMÉ - PB.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado (a) em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA:


Professor M.e. Filipe Gervásio Pinto da Silva.
Orientador – UAEDUC/CDSA/UFCG


Professora M.a. Carla Mailde Feitosa Santa Cruz.
Examinador I – CDSA/UFCG


Professor Dr. Valdonilson Barbosa dos Santos.
Examinador II – UACIS/CDSA/UFCG

Trabalho aprovado em: 09 de abril de 2018.

SUMÉ - PB

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS por ter me dado força e saúde para não desistir perante os desafios e obstáculos que surgiram no decorrer do curso. Mas, mesmo assim, segui em frente graças a ti, meu Deus.

Aos meus pais Maria e Dione por todo apoio, e incentivo para seguir em frente com concretização desse sonho. Meu muito obrigado.

As minhas amigas Janine Costa, Amanda Costa, Lucinéia Alves, Aryane Lima, e Jusyeli Mayara, meu muito obrigada por todo o companheirismo, e amizade. A amizade de todas vocês foi um presente que a vida acadêmica me proporcionou conhecer e valorizar.

Ao meu orientador, Professor Filipe Gervásio, que mesmo em pouco tempo, me orientou com o desabrochar do trabalho e fez as suas correções. Sempre de forma paciente e cordial me atendeu sempre que solicitei. Meu muito obrigado professor.

Agradeço de todo coração ao professor Valdonilson Barbosa, por todo o carinho, paciência, cordialidade, gentileza e que sempre me atendeu. Muito obrigado.

Agradeço também aos demais familiares e amigos que de forma direta ou indireta me ajudaram e incentivaram na minha trajetória acadêmica. Obrigado!

RESUMO

Estudos revelam que a escola pública brasileira, idealizada pelo Estado burguês ainda está muito distante de oferecer um padrão de qualidade necessário ao desenvolvimento social, econômico e cultural aos cidadãos, de forma que tais elementos sejam refletidos positivamente no Brasil. Considera-se, ainda, que o modelo de educação pública oferecida pelo Estado às populações camponesas num país com uma diversidade significativa e a vasta dimensão geográfica, a situação se revela mais preocupante. A oferta de educação pelo Estado brasileiro, sua expansão e mais tarde sua universalização, teve como objetivo atender às obrigações do sistema capitalista nacional que, como ocorre em todos os países de base capitalista, têm interesse que a força de trabalho seja qualificada, pois essa razão busca explorar também a capacidade de raciocínio e criatividade dos sujeitos sociais. Como indagação se busca descobrir Qual o lugar das vivências e saberes campesinos nas práticas de educação contextualizada desenvolvidas em uma escola municipal de Sumé – PB? Dentro desse contexto, este estudo apresenta como objetivo geral compreender o lugar das vivências e saberes campesinos nas práticas de educação contextualizada desenvolvidas em uma escola municipal da zona rural de Sumé - PB. Como justificativa, o trabalho se ratifica pela relevância do tema, tendo em vista que dialogar os caminhos da Educação do Campo e as vivências construídas pelos sujeitos sociais é de suma importância, principalmente para discutir com as concepções teóricas e práticas nas mais diversas áreas do meio educacional. Metodologicamente a pesquisa pode ser caracterizada como sendo de natureza descritiva e qualitativa, e também como um estudo de caso. Como resultado pode ser salientado que as propostas pedagógicas das escolas do campo se difundem como um instrumento essencial, pois a partir de tais construções é possível conduzir os caminhos da escola, o papel da instituição na vida os indivíduos, na convivência com a comunidade e com o mundo ao redor. Na referida escola analisada, foi possível verificar que de fato os professores que lecionam nas séries finais do Ensino Fundamental estão engajados em contextualizar os conteúdos que compõem o currículo escolar com as vivências e saberes campesinos, pois revelam nos apontamentos descritos a importância da educação ser pautada no caminho da contextualização, ou seja, de relacionar o conhecimento local, da vida da comunidade com as práticas escolares.

PALAVRAS – CHAVE: Educação do Campo. Comunidade. Educação Contextualizada.

ABSTRACT

Studies show that the Brazilian public school, idealized by the bourgeois state is still very far from offering a quality standard necessary for social, economic and cultural development to the citizens, so that these elements are reflected positively in Brazil. It is also considered that the model of public education offered by the State to the peasant populations in a country with a significant diversity and the vast geographic dimension, the situation is more worrisome. The purpose of the offer of education by the Brazilian State, its expansion and later its universalization, was to meet the obligations of the national capitalist system, which, as in all capitalist countries, it is in the interest of the workforce to be qualified. reason also seek to explore the capacity of reasoning and creativity of social subjects. How do we seek to find out What is the place of the experiences and peasant knowledge in contextualized education practices developed in a municipal school in Sumé - PB? Within this context, this study has as general objective to understand the place of the experiences and peasant knowledge in contextualized education practices developed in a municipal school in the rural area of Sumé - PB. As justification, the work is confirmed by the relevance of the theme, considering that dialoguing the paths of Field Education and the experiences built by social subjects is of paramount importance, mainly to discuss with the theoretical and practical conceptions in the most diverse areas of the environment educational. Methodologically the research can be characterized as being of a descriptive and qualitative nature, and also as a case study. As a result, it can be pointed out that the pedagogical proposals of the rural schools are disseminated as an essential instrument, because from such constructions it is possible to lead the way of the school, the role of the institution in the life of individuals, living with the community and the world around. In this school analyzed, it was possible to verify that, in fact, the teachers who teach in the final grades of Elementary School are engaged in contextualizing the contents that make up the school curriculum with the peasant experiences and knowledges, as they reveal in the notes described the importance of education to be ruled in the way of contextualization, that is, to relate local knowledge, community life with school practices.

KEYWORDS: Field Education. Community. Contextualized Education

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	07
2	A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	11
3	EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA.....	17
4	METODOLOGIA.....	22
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	24
5.1	Perfil Pedagógico da Escola Analisada.....	24
5.2	Perfil Pedagógico dos Professores analisados.....	24
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
	REFERÊNCIAS.....	35
	APÊNDICE.....	38

1 INTRODUÇÃO

Estudos revelam que a escola pública brasileira, idealizada pelo Estado burguês ainda está muito distante de oferecer um padrão de qualidade necessário ao desenvolvimento social, econômico e cultural aos cidadãos, de forma que tais elementos sejam refletidos positivamente no Brasil. Considera-se, ainda, que o modelo de educação pública oferecida pelo Estado às populações camponesas num país com uma diversidade significativa e a vasta dimensão geográfica, a situação se revela mais preocupante.

A diferença entre o que é oferecido pelo Estado, em termos de educação, e aspirações do campesinato brasileiro possibilita a edificação de uma proposta de Educação do Campo que está profundamente voltada para a transformação das estruturas vigentes e com a construção de novas formas de relações sociais e de produção que conduzem para o caminho da emancipação dos sujeitos.

Segundo Saviani (2006) os grupos escolares formaram um elemento urbanístico, já que no contexto do campo predominou por longos períodos as escolas isoladas. A escola considerada eficiente para a formação e seleção das elites foi o grupo escolar, pois a questão do ensino voltado para as camadas populares só esteve presente a partir da chamada reforma paulista, na década de 1920, porém só recebeu um tratamento em âmbito nacional na revolução de 1930.

A oferta de educação pelo Estado brasileiro, sua expansão e mais tarde sua universalização, teve como objetivo atender às obrigações do sistema capitalista nacional que, como ocorre em todos os países de base capitalista, têm interesse que a força de trabalho seja qualificada, pois essa razão busca explorar também a capacidade de raciocínio e criatividade dos sujeitos sociais.

Verifica-se que a ampliação da educação, portanto, não deve ser entendida como uma ação de doação do Estado, mas sim, como conquista resultante dos mais variados enfrentamentos e conflitos de interesses dos vários segmentos sociais pelo povo brasileiro registrado ao longo da história desse país.

Nos países desenvolvidos a educação também é resultado dos conflitos entre o capital, o trabalho, as lutas e das pressões sociais, o que permitiu a formação de sistemas de ensino considerados de alto padrão de qualidade, e que normalmente é estendido a todas as classes sociais. Porém, não significa que tais sistemas de ensino garantam a emancipação das pessoas, da exploração capitalista na qual estão contidos.

Ressalta-se, portanto, que nesses países desenvolvidos, com ressalvas para algumas exceções, todos os segmentos sociais apresentam as mesmas condições de acesso e permanência aos sistemas de ensino caracterizados como sendo de qualidade. Observa-se, que essa garantia de igualdade no acesso ao campo educacional, é fruto efetivo das lutas e das conquistas sociais que exigem educação de qualidade sem qualquer distinção social, e tais reivindicações econômicas e tecnológicas que demarcam a competição internacional auxiliaram na diminuição das desigualdades de classes.

Para tanto, se quisermos atingir modelos com alto padrão de qualidade na educação pública brasileira, verifica-se que é um trabalho que requer maiores e efetivos investimentos do Estado em políticas de acesso e permanência no ensino, mas, também, se faz necessário que a comunidade e a escola se compreendam como parceiras de caminhada, pois, a responsabilidade também é de ambas as partes, por aquilo que produz, de modo que exercem o poder de reforçar ou contrariar a influência uma da outra.

A história da educação, de lutas de classes, de conquistas sociais, mostra que comunidade e escola podem criar através da educação e da subjetividade humana, uma força capaz de alicerçar e de superar as dificuldades, construindo uma identidade única e coletiva, atuando conjuntamente como agentes transformadores do desenvolvimento pleno dos educandos.

Fica claro, portanto, a escola, para cumprir de forma eficaz seu trabalho, precisa estar próxima da vida da comunidade, e esta, por sua vez, não pode estar distante do contexto escolar. Portanto, é clara a necessidade de estarem em parceria, buscando conhecer e usufruir daquilo que a comunidade tem de melhor para beneficiar a instituição escolar, seja por meio da prestação de serviços voluntários, com a oferta e a divulgação de atividades de artesanato, inserção no mundo da informática, contação de história ou até na manutenção do espaço físico, para que os sujeitos possam compreender que é possível melhorar a qualidade do ensino e cobrar do Estado a assistência necessária.

Essa aproximação da escola pública com a comunidade deve de fato acontecer, afinal, a educação no Brasil para as camadas populares nunca recebeu a devida atenção ou foi considerada como prioridade dos governantes, e essa ausência do olhar do Estado contribuiu para a pauperização da escola pública brasileira que, de forma análoga à saúde, foram relegadas à segundo plano no que tange a implementação das políticas públicas ofertadas pelo Estado democrático brasileiro.

Assim sendo, Orso (2008) aponta que a educação pública no Brasil se parece mais com uma forma de adestramento, disciplinarização, treinamento dos sujeitos sociais, e não como canal de transformação e de revolução social.

Partindo dessa discussão temática, o presente estudo apresenta como indagação o seguinte problema de pesquisa: **Qual o lugar das vivências e saberes camponeses nas práticas de educação contextualizada desenvolvidas em uma escola municipal de Sumé – PB?**

Dentro desse contexto, estabeleceu-se como objetivo geral, compreender o lugar das vivências e saberes camponeses nas práticas de educação contextualizada desenvolvidas em uma escola municipal da zona rural de Sumé –PB.

E como objetivos específicos têm-se:

- Identificar e caracterizar os professores que desenvolvem práticas de educação contextualizada na escola municipal selecionada, através da construção de um perfil pedagógico;
- Realizar uma caracterização da escola municipal analisada, no que diz respeito a sua estrutura física e a importância para o contexto da educação do campo;
- Compreender a relação professor-aluno no processo de desenvolvimento das práticas de educação contextualizada na escola;
- Analisar em que momentos as experiências e saberes camponeses dialogam com as práticas de ensino, nos anos finais do Ensino Fundamental na escola municipal analisada.

Como justificativa, o estudo trata de um tema atual, bastante relevante para o contexto acadêmico, tendo em vista que dialogar os caminhos da Educação do Campo e as vivências construídas pelos sujeitos sociais é de suma importância, principalmente para discutir com as concepções teóricas e práticas nas mais diversas áreas do meio educacional.

Metodologicamente, o presente estudo pode ser classificado como sendo de natureza descritiva, qualitativa, e é um estudo de campo.

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: Introdução, localizando o tema, expondo a pergunta norteadora, os objetivos da pesquisa, os fatores que justificam sua relevância e a metodologia empregada na sua formulação. Na seção seguinte foi exibida a discussão acerca do contexto da Educação do Campo, seguindo dos apontamentos teóricos que abordam a prática da educação contextualizada. A terceira parte foi erigida para a apresentação da metodologia e do método empregado. O segmento subsequente foi destinado

à exposição e análise dos resultados coletados. Por fim são apresentadas as considerações finais, referências e apêndices.

2 A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Inúmeras são as perspectivas emancipatórias e transformadoras que permeiam o campo da educação brasileira até a atualidade. Partindo desse pressuposto, Costa (2011) aponta em seus estudos que intensas modificações ocorreram na área educacional, por meio dos movimentos sociais a partir da década de 1990, lançando novos paradigmas por meio de novas visões e novas práticas do fazer pedagógico, o que conseqüentemente acarretou na metamorfose dos defensores da reforma agrária em indivíduos pertencentes a um novo quadro educacional.

Silva (2011) traz uma proposta de debate, considerando a contextualização histórica dos anos 90 até a atualidade, relacionada à temática da Educação do Campo, afirmando a necessidade de tornar mais visível e ampliar os debates em torno desse contexto, tanto no contexto acadêmico, quanto nas comunidades.

Neste sentido Caldart (2011) ressalta a luta dos movimentos sociais camponeses, com destaque para o Movimento Sem Terra - MST, uma vez que são estes movimentos que trazem as concepções originárias da Educação do Campo.

Consideramos como concepções originárias aquelas vinculadas aos protagonistas do processo de criação do movimento por uma Educação do Campo, ou seja, os movimentos sociais camponeses em “estado de luta”, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária particularmente ao MST. (CALDART, 2011, p. 23).

As palavras da autora indicam um sentido de reafirmação do contexto histórico que aborda o surgimento da Educação do Campo, e ressalta que este tipo de educação não pode ser entendido tomando unicamente como base o próprio campo educacional ou os parâmetros teóricos e pedagógicos, ou seja, é necessário considerar a cultura local, a história das pessoas, a construção social, os aspectos geográficos e econômicos.

Discutir a Educação do Campo é levar em consideração a especificidade da contribuição dos movimentos sociais na luta por uma educação como direito de todos, como fator primordial para a conscientização popular, e, conseqüentemente para a construção de novas formas de relações sociais e de trabalho.

Ao refletir acerca da valorização e das contribuições da Educação do Campo, Souza (2011) apresenta em seus estudos o entendimento de que, essa proposta educacional

é muito mais do que educação escolar o que está em questão: é a vida na terra; é o aprendizado da política; é a experiência coletiva que mostra que a formação humana é necessária e viável; é a intensificação das lutas sociais e políticas na construção de

um projeto político em que o bem comum é definido pela comunidade e não pelos estrategistas governamentais. (SOUZA, 2011, p. 81).

É possível afirmar que como uma proposta de prática social, a Educação do Campo enfrenta os desafios da vida diária, da sociedade capitalista excludente, trava lutas pela ampliação das condições de acesso à educação de qualidade, pela expansão da escolarização para os sujeitos do campo, luta contra as formas de discriminação estendidas às suas tradições, às suas identidades.

Neste ambiente de conflito e lutas constantes, Arroyo (2010) chama a atenção para um ponto crucial das lutas dos movimentos sociais para a Educação do Campo, a saber, a formação de professores para as escolas do campo.

Segundo o autor “a maioria dos docentes que trabalham nas escolas classificadas como rurais não é do campo. Vão da cidade para lecionar nas escolas ditas rurais e voltam à cidade” (ARROYO, 2010, p.12). Este fator constitui-se como agravante porque estes professores dificilmente irão trabalhar os conteúdos pedagógicos de forma contextualizada, ou seja, que leve em consideração o contexto social, político, econômico, cultural, enfim, a realidade dos sujeitos do campo, a dinâmica de suas lutas.

Considera-se, portanto, que estes e outros tantos fatores, em especial a formação docente deve ser reavaliada e posta em prática, pois estamos nos referindo a um tipo de formação para contextos específicos e que, por conseguinte necessitam de cooperação.

Paralelamente, McLaren (2000) afirma que a cultura é uma manifestação social conflitiva, argumenta que a diversidade deve ser afirmada e considerada a partir de uma política crítica e de compromisso com a justiça social, e que o educador pode ser responsável e protagonista dessa construção, atuando como agente revolucionário, porém, é necessário reconhecer o espaço social e se reconhecer como pertencente do contexto.

Em se tratando de reconhecimento, focando na construção de uma identidade cultural entre a escola e a comunidade, pautada na prática docente, McLaren (2000), diz que o papel a ser desempenhado pelo educador,

[...] é mais do que um ato de compreender quem somos; é um ato de reivindicação de nós mesmos a partir de nossas identidades culturais sobrepostas e de nossas práticas sociais, de forma que possamos vinculá-las à materialidade da vida social e às relações de poder que as estruturam e as sustentam. (MCLAREN, 2000, p. 02).

O debate apontado pelo autor revela que as questões relacionadas às diferenças, são determinadas pelo contexto histórico, pelas mentalidades e pelas ideologias, relações de poder e mobilizam processos políticos e sociais, porém, a depender da forma como esses aspectos são abordados no campo educacional, percebe-se que tais questões podem interferir no

fracasso do ensino e da aprendizagem, e mais especificamente refletindo acerca de tais interferências no contexto da Educação do Campo, observa-se que em algumas situações as estratégias educacionais são apenas compensatórias das deficiências dos alunos, e acaba negando o contexto local, pois privilegia aspectos culturais e sociais hierarquizantes.

Ainda refletindo sobre os aspectos inerentes à Educação do Campo, é preciso considerar como positiva a cooperação da proposta de pedagogia do Movimento Sem Terra - MST, uma pedagogia com sentido de organização coletiva. (CALDART, 2011, p.99). Este sentimento de cooperação é construído e desenvolvido nos acampamentos, assentamentos, comunidades rurais, visando novas formas de desenvolvimento do campo e conseqüentemente das relações sociais do mesmo.

A esse respeito, Sales e Pimenta (2010) afirmam que a visão do Estado, cumprindo o objetivo central de prover educação de qualidade, ainda não estimula e não considera em sua totalidade professores formados e capacitados a partir de perspectivas locais, pois ainda faltam incentivos e políticas educacionais que considerem esse universo cultural das populações camponesas.

Essas autoras defendem que a construção de educação, pautada no viés de identidade local, de valorização das comunidades, de empoderamento aos líderes locais, homens e mulheres, é uma forma de fixação dos povos no campo, o que contribui para as ações de extrativismo, valorização artesanal, dentre outros aspectos presentes na vida no campo.

Lima e Silva (2011) tratam da temática acerca da Educação do Campo, debatendo a partir da visão evolucionista linear e disjuntiva, considerando que tal fundamentação defende uma relação de dependência entre o campo e a cidade. Afirmam que a existência de um, significa negar o outro. Para esses autores, diversos fatores históricos indicavam uma espécie de “visão apocalíptica”, sobre o fim do meio camponês.

No entanto, a realidade em que se foi analisada e a atual conjuntura da sociedade revelam que a realidade é bem diferente daquela que foi anunciada, pois as pessoas permanecem vivendo e produzindo no campo, e têm crescido os movimentos em prol da auto-recriação da vida no campo, isto é, uma nova reconfiguração.

Essa visão de movimento, mudanças na vida do campo, é umas das perspectivas teóricas defendidas por Caldart (2011), quando afirma existir mais vida na terra do que no asfalto da cidade, parece uma construção metafórica, mas é uma realidade, e esta constatação significativa se atribui o crescimento da consciência de ter mais vida social, e tais são parte do papel desencadeador e transformador da educação, de mostrar o real e o poético.

O campo está em movimento: há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos dos trabalhadores que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos; A educação básica do campo está sendo produzida neste movimento, nestas dinâmicas sociais, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam; existe uma nova prática de escola que está sendo gestada neste movimento. (CALDART, 2011, p. 89).

As palavras descritas pela autora, revelam e caracterizam o contexto atual de luta pelo reconhecimento da Educação do Campo no Brasil. Por outro lado, Lima e Silva (2011, p. 65) afirmam ser de suma importância debater acerca do contexto histórico da educação brasileira, enfatizando que o ressurgimento da educação no campo brasileira, deu-se através dos novos movimentos sociais estabelecidos com o Estado.

Antigamente se falava de uma educação rural, com alguns ingredientes bucólicos, reminiscências rurícolas ou de neo-ruralismo pedagógico, mas não como um processo em construção a partir da realidade de sujeitos heterogêneos que possuem pertencimento com o espaço rural. (LIMA e SILVA, 2011, p. 65).

Tais apontamentos indicam possibilidades de compreensão de como era a realidade na vida no campo, e do que foi possível conquistar, afinal, no campo também existe espaço para construções pedagógicas, culturais, sociais e não somente como sinônimo de lugar produtivo de alimentos, afinal, os sujeitos pertencentes ao campo falam em Educação do e no campo, ou seja, falam de onde atuam, e a era da modernidade avançou com esse entendimento de que campo e cidade não devem mais ser compreendidos de forma disjuntiva, não faz mais sentido falar em desenvolvimento de forma isolada.

O aspecto legal da educação do campo, Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em seu Art. 28, assegura que,

Na oferta de 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo e às condições climáticas;

III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

O modelo vigente da escola do campo ainda tem formato do modelo urbano, pautado também em perspectivas industriais, embora a flexibilização da lei discorra para um viés com outro sentido. Esse modelo que fragmenta e privilegia interesses de classes sociais diferentes desconsidera as diversidades dos sujeitos que vivem no campo.

Ribeiro (2002) apresenta críticas às políticas para a educação rural, pois as considera como sendo uma imitação da escola urbana, que não habilita os filhos dos agricultores para

dar continuidade aos trabalhos e legados dos pais, e nem os qualifica para os empregos ofertados em áreas urbanas.

Em consonância, Bauman e Bordoni (2016) afirmam que a prevalência do sujeito, independentemente de suas qualidades e com a finalidade de ser reconhecido como indivíduo, é uma oportunidade dada a todos e que deve ser plenamente aproveitada, ainda que não seja pedida. Para os autores, fazer a sua própria voz ser ouvida acima das vozes impostas pelos outros, exhibir-se, atrair atenções, argumentar, isto é, ganhar visibilidade são ações necessárias, dentre as quais todas se inserem nesse contexto histórico social e cultural, representado por lutas, estratégias e táticas de reconhecimento em prol da Educação do Campo.

[...] ser visível significa existir, condição que não pode ser satisfeita solitariamente e que exige reflexo em outra pessoa para ser comprovada. Aqui reside a contradição em termos do subjetivismo: a prevalência do indivíduo necessita, a despeito de tudo, de uma confrontação com a sociedade, de um reconhecimento pelos outros, pois caso contrário não tem sentido (BAUMAN e BORDONI, 2016, p. 101).

A subjetividade dos indivíduos tem um lado positivo, trata-se do retorno das multidões. Por essa razão, a literatura que debate teoricamente essa temática, revela que as escolas não insistem em transformar crianças e jovens em futuros profissionais da agricultura, mas sim, que ensiná-los e compartilhar conhecimentos e saberes de modo que possam adequar-se às condições contra as quais não é possível fugir.

Por essa razão, Lima e Silva (2011) enfatizam que é necessário ainda que de forma imperativa, resignificar a escola do campo como uma instituição dos agricultores e também de revitalização a partir dos instrumentos pedagógicos, que permitirão construir e ampliar uma nova visão da Educação do Campo.

Paralelamente, Arroyo (2010) defende que,

[...] há um movimento de renovação pedagógica de raízes populares e democráticas, [...] que forma valores, nova cultura, provoca processos em que, desde a criança ao adulto, novos seres humanos vão se constituindo (ARROYO, 2010, p. 68).

Diante do exposto, fica claro que é necessário tratar a Educação do Campo como uma política pública, e tais reflexões implicam planejar ações educacionais ampliadas, não apenas considerando a demanda histórica por educação nas áreas rurais, mas sim, no que se refere aos mais variados níveis e modalidades de educação, atendendo ainda a diversidade étnica, cultural, ambiental e social da vida no campo.

Relacionando-se à temática inerente a Educação do Campo e sua proposta de fixação no meio rural, fortalecendo a fixação e aprimorando as práticas educativas no contexto do

ensino público brasileiro, discute-se no tópico abaixo o conceito e as abordagens relacionadas a educação contextualizada.

3 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

A contextualização do ensino favorece uma aprendizagem significativa porque é considerado um processo didático, de construção ativa dos sujeitos, da compreensão do sentido das coisas, dos fenômenos e da vida. Enfim; contextualizar é problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos dos componentes curriculares fazendo a vinculação com a realidade situando-os no contexto e retornando com um novo olhar. A contextualização da educação escolar é, assim, um processo dialético.

O conhecimento das informações ou dos dados isolados em seu contexto é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados no seu contexto para adquirirem sentido. Para ter sentido a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se anuncia (MORIN, 2000, p. 36).

A educação que tem sido ofertada nas escolas do campo do Semiárido brasileiro, tem sido debatida a partir dos pressupostos debatidos por diversos teóricos, dentre os quais se destacam Baptista (2003), Reis (2004), Souza (2011), dentre outros. Os estudos defendidos por esses pesquisadores contribuem para um maior entendimento das concepções, contribuições e desafios da Educação do Campo como agente transformações na sociedade como um todo.

Tais inovações alcançaram, o que é considerado um fenômeno inevitável, o contexto educacional, passando a demandar da escola a habilidade de processá-las, buscando a construção da sua identidade social e cultural, relacionando-a ao contexto histórico atual, provocando a indagação a respeito do projeto de educação e sua missão frente à nova roupagem que se busca na realidade.

A esse respeito, Baptista (2003) traz em seus apontamentos os seguintes dizeres,

Em toda essa caminhada, sempre notamos o quão longe estava a escola de todas estas lutas; [...] e quanto os próprios agricultores e agricultoras “esqueciam”, por assim dizer, a escola, em suas lutas, em suas pautas de reivindicações, [...]. Constatávamos, com certo amargor, que os agricultores e agricultoras levam seus filhos à escola, mas se houvesse alguma razão para que os mesmos dela fossem retirados, faziam-no sem remorsos. (BAPTISTA, 2003, p. 05).

Observa-se que a história de lutas e desejos, na busca por reconhecimento dos valores do campo estão se reafirmando no século atual, afinal, uma nova página da história da educação no Brasil, em prol de uma escola pública no campo de qualidade, capaz de assumir como proposta pedagógica a vida a construção da identidade de vida dos agricultores, valorizando a realidade da mulher e do homem do campo, produzindo, juntamente com os

educandos, um conhecimento coerente com o contexto rural e atento à identidade própria do campo.

Ao tratar da história de busca por conquistas e reconhecimento, é possível retomar a elaboração do prefácio do livro de Fernandes (1996), quando Oliveira (1996) faz ressalvas achamada “dimensão espacial” da luta pela terra. Discorre em suas palavras os acampamentos, as caminhas, as ocupações, são processos que fazem,

[...] a luta mover-se pelo território apropriado privadamente pelos proprietários de terras [...]. E como se eles [os camponeses] não estivessem em lugar nenhum e ao mesmo tempo estivesse em todos os lugares onde há a necessidade de erguer uma bandeira do Movimento”. (OLIVEIRA, 1996, p. 13).

Trata-se da descrição da realidade de vida de milhares de homens e mulheres que lutam por condições adequadas de vida, pelo direito de retomada da cidadania e da dignidade. Não há como falar em educação contextualizada sem abordar a história dos movimentos sociais.

A partir da década de 60 os movimentos sociais e sindicais começaram a lutar de forma mais incisiva contra a lógica excludente historicamente existente no Brasil de uma educação como direito de poucos [...]. O campo tornou-se importante referência de diferentes lutas e iniciativas de educação popular [...], nas quais os movimentos sociais e sindicais organizados buscavam estimular e recriar uma compreensão de classe organizada, assim como desenvolver o sentimento de pertencimento desses povos e seus territórios [...] (OLIVEIRA, 1996, p. 17).

A inserção e a prática de novas propostas que associem as ações da escola aos movimentos de classes nasce no sentido de estruturar e garantir maior visibilidade à importância da Educação do Campo, quer seja como veículo e/ou instrumento de construção de um projeto educacional em que trabalhadoras e trabalhadores do campo se percebam no processo como protagonistas.

Partindo desse contexto, a Educação do Campo surge como uma bandeira, divulgando a necessidade de valorizar e garantir os direitos dos povos do campo, reafirmando um projeto erguido a partir das estruturas sólidas, das lutas pelo acesso à terra, à democratização e universalização do acesso à água de boa qualidade e à promoção do desenvolvimento do campo sustentável no Semiárido Nordeste.

A esse respeito, Bezerra Neto (2003) debate em seus estudos a qualidade dos princípios educativos da pedagogia, relacionados a educação do campo, têm-se as contribuições do Movimento Sem Terra - MST, e os considera como sendo fundamentais na valorização do contexto dos sujeitos, pois,

Os primeiros conhecimentos de toda criança estão ligados a seu habitat. Os conhecimentos da criança rural estão ligados à vida na roça, mas os conteúdos oferecidos a ela pela escola tradicional partem do princípio de que para ser culto, é preciso ser letrado, contando com uma formação típica para os desafios do mundo urbano e submetendo a criança a um calendário escolar que não valoriza a prática de seu país, nem a sua dimensão temporal, uma vez que esse calendário é elaborado para ser praticado a partir do ano civil e não do ano agrícola, mais próximo à realidade do homem do campo. (BEZERRA NETO, 2003, p. 74).

A partir de uma visão mais sistêmica, e analisando o agroecossistema e suas interfaces dimensionais, a agroecologia, conforme aponta Araújo e Colaboradores (2011) é uma forte aliada na construção de processos educativos inovadores, especialmente no contexto da Educação do Campo. Porém, o modelo hegemônico, escolar ou não, no que tange a socialização e ampliação dos conhecimentos voltados às atividades no campo, ainda desconsidera aspectos essenciais ao desenvolvimento sustentável.

Segundo Ribeiro (2002, p. 45) uma escola formadora de cidadãos e cidadãs, que não busca ou não planeja de forma imperativa ou até mesmo de forma voluntária, separar o trabalho, e a formação, que se articula com as condições de produção, o meio ambiente e o mercado, que se constitui em polo cultural, “em espaço integrador de experiências, de aprendizados, de participação, de produção de novos conhecimentos, de constituição de identidades indígenas, e camponesas, pessoais e coletivas, na luta por direitos e contra a discriminação e a opressão”, é uma escola considerada estratégica, capaz de desenvolver o campo, de dialogar os saberes dos campos popular e científico, possibilitando caminhos e formas de integração entre os sujeitos, para que estes possam efetivamente se apropriar de espaços de educação, tão necessários à sua formação.

A escola é uma das instituições sociais com maior poder de transformação. É nela e através dela que tanto o homem quanto a sociedade (comunidade) podem se modificar através da interação construída entre eles. Mas, para que tais mudanças de fato aconteçam é necessário uma aproximação da escola com a comunidade e o primeiro passo para a interação positiva entre escola e a comunidade é, sem dúvida, o conhecimento da própria comunidade por parte da escola.

Sendo assim, Bueno (2007) tece em suas considerações, apontamentos a respeito do processo de contextualização, não somente no viés de conteúdos escolares, mas sim, como experiência de vida para a formação dos cidadãos.

A contextualização da educação não prescinde dos conteúdos tradicionais selecionados como pertinentes para que um cidadão ou uma cidadã possa buscar compreender o mundo. Não se dá conta do mundo recorrendo a um único

conhecimento, ainda que apresente resultados extraordinários, a exemplo dos conhecimentos religiosos e científicos. (BUENO,2007, p.12).

Nessa perspectiva, contextualização não se confunde com adequação, como anunciado, de forma comum nos projetos e programas governamentais quando atentam para a diversidade desse país de dimensões continentais com realidades tão distintas, principalmente no campo, para onde são destinados materiais feitos a partir da perspectiva do urbanismo, e, portanto, referenciados nessa realidade.

Ao debater a temática da educação contextualizada e as formas de praticá-la, é importante ressaltar que não se trata de buscar uma estratégia maquiadora da descontextualização do currículo, mas sim, que promova uma educação, pautada na realidade e no cotidiano dos indivíduos, e, com auxílio do conhecimento historicamente sistematizado, construir um conhecimento pertinente.

Essa é uma proposta defendida por Mattos (2004), que se baseia em propostas de Freire (2001), e traz em seus apontamentos que,

O conhecimento só tem sentido quando situado no contexto, ou seja, faz-se necessário situar informações e dados no contexto para que estes adquiram sentido. A ausência da contextualização torna o processo cognitivo insuficiente, pois as condutas se aprendem, e são aprendidas em um ambiente, e todos os ambientes têm capacidade de educar se soubermos percebê-los e nos relacionar com eles significativamente. (MATTOS, 2004, p. 24).

Relaciona-se às palavras da autora, os ensinamentos defendidos por Freire (2011), quando este afirma que o reconhecimento dos saberes trazidos pelos educandos e educandas, construídos anteriormente ao processo de escolarização, suas trajetórias e histórias de vida, implicam em participar com estes sujeitos, num processo de compreensão da realidade e da presença de cada um no mundo.

Seguindo esse debate de contextualização no processo educacional, compreende-se que a escola deve de fato refletir a cultura, os aspectos de ordem social e econômica no qual está inserida. Reis (2004) defende essa perspectiva de educação, ao afirmar que as experiências de um povo, e as suas tradições auxiliam no redimensionamento do conhecimento e na busca pela formação de pessoas que se preocupam com o desenvolvimento do seu povo e da sua comunidade.

A esse respeito, fundamentamo-nos nas concepções apresentadas por Cajal (2001) quando remete ao ambiente de sala de aula, considerado como o ponto de partida para a discussão proposta nesse estudo acerca da prática da educação contextualizada, pois nesse processo de constrói a interação.

A vida de sala de aula, como a de qualquer outra situação social, não é dada a priori, nem tomada de empréstimo a outra situação, ao contrário, é construída [...] a todo o momento, revelando e estabelecendo os contornos de uma interação em construção. Interação enquanto “encontro”, em que os participantes, por estarem na presença imediata uns dos outros, sofrem influência recíproca, daí negociarem ações e construir significados dia a dia, momento a momento (CAJAL, 2001, p. 127).

As palavras da autora permitem compreender que tanto o ato de ensinar, quanto o de aprender são processos interativos que exigem a participação de educadores e de educando; em outras palavras, uma vida escolar bem sucedida depende em grande parte dos sujeitos envolvidos diretamente nesse processo, compartilharem convenções sociais e culturais.

Para tanto, Freire (2011) defende que,

À opção feita pelo trabalhador social irá determinar tanto o seu papel como os seus métodos e suas técnicas de ação. É uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e técnicas neutras para uma ação que se dá entre homens (e mulheres), numa realidade que não é neutra. (FREIRE, 2011, p. 49).

A temática da educação contextualizada, relacionada aos caminhos planejados, com bases nas perspectivas teóricas em prol da valorização da Educação do Campo, indicam que esta não deve ser tida somente como um direito reservado às pessoas que residem ou vivem no campo, pois esta seria a prática da educação no campo, e as leituras desencadeadas revelam ao caminho que indica que as pessoas do campo devem ter assegurado o direito a uma educação pautada em propostas de educação planejada para ser realizada efetivamente como referência as experiências e saberes dos cidadãos e das cidadãs que estão inseridos no campo.

4 METODOLOGIA

Buscar conhecimentos acerca dos aspectos metodológicos adequados quando se deseja realizar um estudo, é considerado como um ato indispensável para que o pesquisador saiba dirigir com sentido cada etapa necessária para a elaboração de uma pesquisa científica. Sendo assim, a abordagem escolhida foi uma análise qualitativa dos dados coletados com 06 educadores de uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Sumé/PB.

A pesquisa qualitativa, segundo esclarece Minayo (2001) tem seu foco nos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se, a partir da compreensão e com base na explicação das dinâmicas que compõem as relações sociais.

A autora esclarece ainda, que uma pesquisa de viés qualitativo procura descobrir o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. “A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador”. (MINAYO, 2001, p. 14).

Em se tratando das abordagens relacionadas a pergunta norteadora e aos objetivos propostos no presente estudo, este pode ser classificado como sendo de natureza descritiva.

O campo de pesquisa foi uma escola de educação infantil e ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Sumé/PB, situada no campo. Essa é a única escola do campo que oferta o ensino fundamental II, por essa razão, optou-se por realizar essa investigação, que culminou com aplicação de questionários com 06 professores dos anos finais do ensino fundamental, a fim de investigar na sua linha de atuação se há ou não a prática de educação contextualizada.

Com relação ao tipo de estudo, esse estudo apresenta características de pesquisa de estudo de caso. Este tipo de estudo se relaciona com o método empregado. Para tanto, Fonseca (2002) afirma que, um estudo de caso,

Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Com o intuito de compreender as relações e comportamentos dos sujeitos, optamos ainda pela observação do campo, que consiste em uma abordagem metodológica que traz uma análise detalhada do objeto estudado/analísado.

Dessa forma, Viegas (1999) e Mattar (1996), apresentam em seus estudos de metodologia, que a observação pode ser do tipo participante, que ocorre quando o investigador atua como um integrante da equipe de trabalho. Sendo assim, é importante ressaltar que esse tipo de observação foi um procedimento de investigação utilizado pela aluna pesquisadora, pois a partir dessa ação é possível coletar e analisar com mais clareza as informações relacionadas ao objeto pesquisado.

Conforme já descrito acima, o questionário foi aplicado com 06 professores da escola selecionada, que participaram de forma livre e voluntária da presente pesquisa, tendo suas identidades mantidas em sigilo. Dessa forma, Moreira e Caleffe (2008, p. 96) esclarecem as facilidades de utilização do questionário como fonte de coleta de dados, por se tratar de um instrumento que permite aos interessados determinados benefícios que podem tornar mais técnica a exploração dos dados, a saber: “1º) Uso eficiente do tempo; 2º) anonimato do respondente; 3º) perguntas padronizadas; 4º) possibilidade de uma alta taxa de retorno”.

Partindo dessa conjectura, verificou-se que o questionário, por sua vez, representa a técnica mais utilizada para mapear dados relevantes para um contexto de uma pesquisa científica.

5 RESULTADO E DISCUSSÃO

5.1 Perfil Pedagógico da Escola Analisada

A escola selecionada está situada no campo, no município de Sumé/PB, e conta com o público-alvo crianças, adolescentes e jovens de comunidades camponesas próximas a escola pesquisa, ou seja, o objetivo do governo municipal é nuclear um maior número de educando nessa unidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que compõe a rede municipal de ensino, de modo a evitar que tais alunos tenham que se deslocar para a zona urbana, o que descaracteriza a convivência com o meio rural e com o Semiárido.

Observa-se, portanto, que essa ação de nuclear alunos que residem em comunidades próximas, é na verdade um reflexo do fechamento de escolas rurais, e isso de fato ocorreu no município de Sumé-PB, e conforme relatos de pesquisadores e estudiosos, pode se tornar recorrente em todo o país.

A escola conta atualmente com um público de 112 alunos, devidamente matriculados e frequentando regularmente as aulas, que são ofertadas no turno da manhã, da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental.

A referida unidade escolar tem uma estrutura física ampla, com espaços amplos de sala de aula, banheiros, pátio, cozinha, sala de leitura, sala dos professores, sala da direção, e um ginásio poliesportivo ao lado, que é utilizado para a prática de educação física, e também é bastante utilizado pelas pessoas da comunidade.

Nota-se, durante os 5 encontros presenciais de observação de campo, conforme anotações descritas no diário de campo, que há uma sintonia entre a equipe pedagógica, os funcionários, alunos e a comunidade. Observou-se que muitos pais e/ou responsáveis visitam a escola e esta é uma prática muito recorrente segundo informações repassadas pelo gestor escolar e pela coordenadora pedagógica, ambos que apresentam um elevado conhecimento acerca da proposta de ensino da Educação do Campo, da necessidade de construir espaços que garantam a aprendizagem de qualidade às pessoas que vivem no campo, pois são graduados nessa área.

5.2 Perfil Pedagógico dos Professores Analisados

Participaram efetivamente da pesquisa 06 professores da escola selecionada. A respeito do perfil dos educadores, 4 são do gênero masculino e 2 do feminino. A faixa etária

varia dos 29 aos 34 anos. Todos afirmaram que o grau de escolaridade é superior completo, e apenas 01 professor participante respondeu já ter cursado mestrado na área de educação.

Quando indagados com relação ao tempo em que já atuam no campo educacional, todos os professores disseram estar há mais de 08 anos exercendo suas atividades docentes, o que demonstra um determinado grau de amadurecimento das práticas de ensino, bem como acerca das condições necessárias para possibilitar sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Trabalhando efetivamente na referida escola selecionada, os professores responderam que estão há 03 anos, o que corresponde a 3 professores. Com tempo de serviço equivalente há 02 anos são 2 participantes, e apenas há duas semanas, 1 professor que acabara de chegar na escola.

É importante ressaltar que no decorrer da aplicação dos questionários foi possível observar que os professores já conhecem todos os alunos pelos seus respectivos nomes, há uma relação de cordialidade e respeito mútuo entre educadores e educandos, o que contribui positivamente para a construção da interação e na relação professor-aluno.

As informações acerca do perfil dos professores participantes também estão descritas com maior clareza na tabela 01, disposta abaixo.

Tabela 01 – Perfil dos Professores Participantes

Gênero	
Masculino	4 professores
Feminino	2 professores
Faixa etária	
De 29 a 30 anos	5 professores
De 31 a 34 anos	1 professor
Grau de escolaridade	
Superior completo	5 professores
Pós-Graduação (mestrado)	1 professor
Há quanto tempo aproximadamente o (a) senhor (a) trabalha como professor dessa escola?	
Até 3 anos	3 professores
Até 2 anos	2 professores
Há uma semana	1 professor

FONTE: DADOS PRODUZIDOS PELA PESQUISADORA (UFCG/CDSA, 2018).

Paralelamente, para buscar respostas aos objetivos propostos no presente estudo, buscou-se indagar os professores quanto aos aspectos de gestão da escola do campo, bem como, questões inerentes ao processo de aprendizagem, conforme dados descritos na tabela 2.

Construir interação com os alunos é um processo natural, e não impositivo. Os professores analisados, em sua totalidade demonstraram sua preocupação em conhecer o mundo dos alunos, participar do contexto social e cultural destes, pois afirmam gostar desses momentos de interatividade em sala de aula.

Para tanto, compreende-se que essa pluralidade entre os sujeitos em sala de aula não pode e/ou não deve ser desperdiçada. Cabe, portanto, ao professor fazer uso ou não desses conhecimentos. Mas é importante frisar que, havendo espaço para “socialidade”, expressão usada por Maffesoli (1985, p. 17), que pode ser compreendida como solidariedade de base, contextualização entre o social e os conteúdos ministrados, quando relaciona-se essas práticas ao contexto do espaço da sala de aula, compete ao professor organizar essas formas de interação, que deve acontecer de forma espontânea, e não forçosamente, pois bloqueia a participação voluntária. “Normalmente, os alunos gostam de interagir durante o evento aula e, frequentemente, interagem quando não há ameaça potencial à imagem social” (GOFFMAN, 1970).

Com relação a avaliação feita acerca do ensino das escolas do campo no município de Sumé, no Estado da Paraíba, os professores participantes afirmam que é necessário contextualizar, ou seja, não se pode compartilhar conteúdos, temas ou saberes que não tenham relação com o meio rural. Segundo relatos dos professores participantes, quem leciona em escolas do campo deve trazer a vivência do Semiárido para a sala de aula.

A partir da análise de tais relatos, observa-se que produzir, aperfeiçoar e disseminar saberes é uma práxis que agrega teoria e prática, num todo indissociável, portanto, essa é uma prática que deve se tornar recorrente na luta pela ampliação e valorização de uma Educação do Campo de qualidade, em consonância com as aprendizagens de convivência com o Semiárido, e essa reflexão é fruto dos apontamentos trazidos pelos professores acerca da prática de contextualização entre as turmas dos anos finais do ensino fundamental na referida escola analisada.

Ribeiro (2002) defende em seus estudos a prática da Pedagogia da Alternância, o que ela caracteriza como sendo a articulação entre a prática e a teoria, numa construção da práxis, que se realiza em tempos e espaços que devem ser alternados entre a escola e a propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social, ao qual o educando vive.

Viver o cotidiano da comunidade é um papel da escola, assim como da comunidade local buscar conhecer o trabalho desenvolvido na unidade ensino e quem são os sujeitos de transformação social através das práticas de ensino, e essa é uma preocupação observada nos apontamentos descritos pelos professores analisados.

As contribuições dos professores participantes da pesquisa revelaram um total conhecimento com a importância da prática de contextualização do ensino com as práticas de vivência social e cultural dos alunos. A consonância nas ideias trabalhadas em sala de aula, o apoio de todos os membros da escola demonstra que essa escola selecionada está no caminho do sucesso, com aprendizagem de qualidade, a partir do efetivo comprometimento e responsabilidade dos educadores para com os educandos e a comunidade.

A Educação do Campo é, portanto, uma práxis libertadora e através da qual são promovidas novas relações sociais e de produção, diferentes da escolarização burguesa, voltada para o adiestramento e para a inserção do estudante no mercado de trabalho, que em alguns casos ocorre de forma submissa, e este não é o modelo de educação defendido, conquistado através da luta de classes.

Nesta tabela seguinte, serão apresentados os dados e as discussões que tratam especificamente do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com os apontamentos descritos pelos professores participantes da pesquisa.

TABELA 02 –APONTAMENTOS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Você costuma ouvir histórias do cotidiano dos seus alunos ou desconsidera esses momentos, pois não acredita que tenham importância para o contexto do ensino?	
Sim, até porque eu considero importante conhecer meus alunos	é muito importante conhecer a vida, a história dos meus alunos, acho muito importante
Sim, ao começo de cada semana organiza rodas de conversa, para socializar um pouco das experiências de cada aluno	Sempre fazemos planejamentos, para a acolhida inicial onde questionamos os alunos, e eles trazem seus conhecimentos prévios
Essas histórias são o conhecimento prévio do aluno	Os conhecimentos prévios dos alunos são muito importante
Como você avalia o ensino nas escolas do campo do município de Sumé - PB?	
Excelente, há uma preocupação da gestão em contextualizar os conteúdos ministrados com o conhecimento dos alunos.	O diretor nos ajuda bastante, é uma parceria que temos para assim poder trabalhar realmente a educação contextualizada aqui na escola

Desafiadora e compensatória, pois trabalhamos uma educação que temos uma recompensa em cada aluno, ele se identifica em tudo que faz	Importante pois trabalhamos com a educação de forma contextualizada com a realidade dos alunos
Bom, pois se preza pela contextualização em prol da vivência com o Semiárido	Gostamos e valorizamos a educação do campo, e para isso é necessário sua contextualização
Como acontecem as práticas de contextualização entre as turmas dos anos finais do ensino fundamental na escola ?	
Temos um espaço físico que privilegia atividades de campo, principalmente para trabalhar na horta escolar com nossos alunos	Em sala de aula, no pátio, na horta, em todos os momentos elencando os conhecimentos prévios dos alunos
Todo o processo de ensino é voltado para o contexto do aluno, sempre com foco na vivência deles, com o olho no global e no contexto campesino	Sempre partilhando do conhecimento prévio dos alunos, a exemplo da horta que é um espaço em que eles gostam bastante
A horta sempre é um bom lugar, assim como na sala de aula. Começando pelos conhecimentos prévios dos alunos	Contextualizando todas as atividades com o lugar de vivência dos alunos
Qual a sua opinião acerca do empoderamento das pessoas que vivem no campo? Em sala de aula são debatidas temáticas voltadas para as condições e melhorias sociais/econômicas das pessoas que residem no campo?	
É preciso disseminar a concepção de que o campo é um lugar de possibilidades, e desconstruir a ideia errônea de que no campo predomina a cultura do atraso	Os alunos e a comunidade em geral ainda necessitam dessa conscientização, precisam acabar com essa ideia errônea que tem do campo ser ainda um lugar inferior a cidade
É papel da escola buscar trabalhar valores culturais locais, e vivenciar a realidade da comunidade	A cultura, a comunidade precisa ser mais valorizada, para que os alunos e comunidade sejam mais valorizados
É necessário valorizar cada vez mais a cultura da comunidade	A escola precisa valorizar as vivências e cultura da comunidade
Em sua opinião quais são os principais desafios para o surgimento e efetivação de iniciativas educativas do campo na região do Cariri Paraibano no sentido de construir relações de parcerias com as organizações públicas	
Ainda faltam incentivos para estabelecer elos de parcerias de forma articulada com instituições públicas e privadas do Cariri Paraibano	É o que nos falta, são parcerias.
Capacitar as pessoas que vivem no meio rural, compartilhar conhecimentos, essa é uma das principais parcerias que falta na vida de quem vive no campo	Faltam pessoas para capacitar as pessoas que aqui residem, ainda precisa ter uma maior relação da escola com a comunidade

A escola precisa trabalhar mais a importância da Educação do Campo e no campo	A escola precisa caminhar de mãos dadas com a comunidade
De que forma a educação escolar contribui na organização de vida social das crianças e dos jovens do campo?	
A escola constrói valores considerados cruciais, pois parte do contexto social e cultural dos alunos	É muito importante partir da escola a junção do conhecimento de fora com o nosso
Um dos pilares principais da escola é construir conhecimento e saberes a partir das vivências da comunidade	A escola que trabalha a educação contextualizada preza pelos conhecimentos e experiências da comunidade, para que assim ensinem aos alunos o contexto global partindo do nosso lugar de vivência
É preciso relacionar o contexto local com o a globalização, pois os alunos devem saber a dimensão do mundo	É fundamental fazer a junção do conhecimento com as vivências
A equipe da escola (Direção, coordenação, professores, funcionários em geral) se preocupam em dialogar, planejar e trabalhar ações voltadas para a construção de características político-pedagógicas com iniciativas educativas voltadas para a vida no campo?	
Sim, sempre realizamos atividades de planejamento e contamos com o apoio de membros da UFCG/CDSA, no processo de formação continuada	Os encontros de formação continuada são nossos direcionamentos para trabalharmos as atividades de forma contextualizada com nossos alunos
Com certeza a escola caminha conjuntamente. A existência do curso de Educação do Campo, na UFCG/CDSA é um elemento de suma importância para o sucesso das escolas do campo	As formações continuadas só tem fortalecido nossas práticas de educação contextualizada aqui na escola
Nas reuniões sempre planejamos ações de contextualização	É através do planejamento com a equipe da UFCG/CDSA que planejamos nossas atividades para serem trabalhadas com os alunos
Você considera importante a construção do processo de interação entre professores e alunos? Uma boa relação auxilia positivamente no processo de ensino-aprendizagem?	
Professor, alunos e conhecimento devem atuar conjuntamente	A união entre ambos faz o conhecimento fluir
Sim, de extrema importância. A relação educador/educando deve ser mediada pela confiança	É muito importante quando o aluno gosta do professor e o professor gosta do seu aluno, isso acontecendo é muito proveitoso tanto para quem ensina quanto para quem quer aprender

Conquistar o respeito e a consideração dos alunos	A aprendizagem e o ensino ficam mais fácil quando se tem carinho e respeito entre professor, aluno e equipe em geral
---	--

FONTE: DADOS PRODUZIDOS PELA PESQUISADORA (UFCG/CDSA, 2018).

Os dados revelam que os professores estão de fato preocupados e engajados com a prática da educação contextualizada, no que se refere a relacionar as vivências e os saberes camponeses com o campo educacional.

Em relação à primeira pergunta, Você costuma ouvir histórias do cotidiano dos seus alunos ou desconsidera esses momentos, pois não acredita que tenham importância para o contexto do ensino? Percebemos que todos os professores relatam a importância de estabelecer uma escuta às experiências cotidianas dos seus alunos. Para nós, importa ainda mais a forma como manifestam tal atitude e as compreensões que carregam. Nesse sentido, as respostas apresentam uma metodologia aplicada para a escuta dos alunos, que é a roda de conversa, sendo ela um instrumento capaz de produzir socializações dos alunos e conversas com os professores a respeito do cotidiano e das possíveis relações com os conhecimentos escolares.

Outros professores demonstram em sua fala a importância dos chamados “conhecimentos prévios” para construir pontes entre os alunos e os conhecimentos escolares. Ressaltamos que considerar os conhecimentos prévios dos alunos é uma atitude pedagógica fundamental, uma vez que o ponto de partida para a construção do conhecimento é o próprio mundo de vida dos sujeitos, todavia, frisamos também que é preciso contextualizar a própria ideia de “conhecimento prévio”, uma vez que ele corre o risco de ser abandonado completamente depois de ser identificado, ficando apenas como ponto de partida e não como ponto de chegada para o diálogo entre os conhecimentos. Assim, os conhecimentos prévios se relacionam com a ação dos sujeitos no seu cotidiano e é preciso fazer uma reflexão junto com os saberes escolares e depois retornar a esses saberes prévios para recontextualizá-los num processo freiriano de ação-reflexão-ação.

Com relação à segunda pergunta Como você avalia o ensino nas escolas do campo do município de Sumé - PB? de caráter geral, buscamos nos sujeitos respostas que nos mostrassem algum paralelo entre as experiências da escola-campo de pesquisa com outras experiências escolares. Não obtivemos respostas nesse sentido, mas os sujeitos deram respostas que podem ser categorizadas em duas dimensões: a da contextualização dos conhecimentos escolares com os conhecimentos dos alunos e o tratamento do tema da

convivência com o semiárido. Em relação ao primeiro aspecto, notamos uma aproximação entre a gestão escolar e a gestão da sala de aula em torno de uma proposta de contextualização de saberes escolares e não escolares. Assim, torna-se fundamental o apoio gestor para a organização das atividades docentes.

Em relação ao tema da convivência com o semiárido, consideramos uma prática fundamental, uma vez que a educação do campo, ainda que muito importante, não pode ser considerada em abstrato, já que ela está no contexto dos alunos e nesse caso, o contexto do semiárido.

Uma outra questão que colocamos também é que é enfocada a ideia de convivência e isso demonstra um aspecto de valorização do território, de seus modos de vida, sujeitos e formas de conhecimento.

Em seguida, perguntamos como acontecem as práticas de contextualização entre as turmas dos anos finais do ensino fundamental na escola? E as respostas podem ser classificadas em dois grupos, sendo eles: importância do espaço físico da escola e relação global-local na construção do conhecimento. Despertou a nossa curiosidade como, perguntados sobre como acontecem às práticas de contextualização, alguns professores tenham sentido a necessidade de tratar diretamente do espaço físico da escola. Isso se deve ao fato dessa escola ter uma configuração do seu espaço físico que atende aos critérios de uma política nacional de Educação do Campo, sendo assim um espaço pensado para essa modalidade de educação.

Destacamos que, em meio a um contexto de precarização dos ambientes escolares camponeses, ter um bom espaço para convivência à aprendizagem é fundamental no desenvolvimento da educação contextualizada, pois para falar de suas práticas os professores sentem necessidade de destacar a infra-estrutura da escola. Uma estratégia utilizada é a horta na escola, que possibilita a integração de conhecimentos do mundo físico, social, produtivo e cultural dos estudantes, além de carregar consigo as potencialidades de valorização dos saberes familiares da comunidade escolar.

A relação entre conhecimentos globais e locais é uma das discussões centrais do paradigma da educação do campo e é trazida na fala dos professores, quando enfatizam que estão de olho no contexto global e no contexto camponês. Destacamos que mais do que estar de olho nesses dois contextos de produção de conhecimento, é necessário que haja uma desconstrução e uma reconstrução daquilo que é considerado “local” e daquilo que é considerado “global”, uma vez que os conhecimentos e a vida no campo sempre foram considerados locais, mas o Brasil é um país com forte traço de ruralidade.

No que se refere à questão Qual a sua opinião acerca do empoderamento das pessoas que vivem no campo? Em sala de aula são debatidas temáticas voltadas para as condições e melhorias sociais/econômicas das pessoas que residem no campo? Os sujeitos deram dois tipos de resposta, sendo uma social e uma pedagógica. A social está relacionada ao campo ser visto como lugar de possibilidades e não de atraso e a pedagógica está relacionada à necessidade de se trabalhar a cultura local na escola.

O campo não é mais um espaço de pouco ou nenhum avanço, como por longos foi considerado. A era da modernidade e anterior a tanta tecnologia de informação e comunicação, têm-se povos que lutaram pelo reconhecimento da vida digna no campo. Assim, observa-se que a educação, a escola, os agentes inseridos nesse contexto tem esse papel de transformar situações através do conhecimento construído positivamente.

Com relação à pergunta Em sua opinião quais são os principais desafios para o surgimento e efetivação de iniciativas educativas do campo na região do Cariri Paraibano no sentido de construir relações de parcerias com as organizações públicas, os sujeitos deram três tipos de respostas, sendo elas: ausências de parcerias públicas e privadas, compartilhamento de conhecimentos no campo e trabalhar educação do campo e no campo.

Observa-se, com base nas descrições relatadas pelos professores no sentido de que é necessária uma maior atenção para as escolas do campo, no sentido de lutar pela permanência, principalmente quando a literatura estudada revela que foram muitas lutas, diversos movimentos sociais que envolvem a história de valorização e melhoria da educação do campo e no campo.

Sobre a pergunta De que forma a educação escolar contribui na organização de vida social das crianças e dos jovens do campo? As respostas apresentadas falaram de: escola construindo valores cruciais no contexto social, construção de conhecimento na escola a partir das vivências da comunidade e a necessidade de situar os alunos no contexto globalizado. Ressaltamos que todas essas respostas nos mostram uma importante relação entre comunidade e escola, mas nenhuma coloca resposta efetiva de rebatimentos da educação escolar na organização da vida comunitária. É preciso ressaltar que esse é também um princípio fundamental para a educação do campo, uma vez que o caráter social e político as aprendizagens escolares deve ser transformador para as vivências comunitárias, considerando-se a escola, para a educação do campo, um espaço político e pedagógico de aprendizagem, mas também de articulação comunitária para todos da comunidade.

A respeito da pergunta A equipe da escola (Direção, coordenação, professores, funcionários em geral) se preocupam em dialogar, planejar e trabalhar ações voltadas para a

construção de características político-pedagógicas com iniciativas educativas voltadas para a vida no campo? A maioria dos entrevistados, de uma forma ou de outra menciona a parceria com o Centro de Desenvolvimento do Semiárido - CDSA. Ressaltamos que quando perguntamos sobre parcerias em uma questão anterior, nada foi mencionado a esse respeito, mas sobre planejamento, os professores citam a referida instituição. Consideramos que para esses sujeitos a relação com o Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - CDSA extrapola a relação de “parceria”, sendo esse centro uma entidade orgânica à própria vida escolar e para o planejamento desta vida escolar. Dessa forma, compreendemos ser um aspecto positivo essas falas que enfocam esse tipo de parceria entre instituições públicas em um contexto de tentativas de privatização dos direitos.

Por fim, quando perguntamos Você considera importante a construção do processo de interação entre professores e alunos? Uma boa relação auxilia positivamente no processo de ensino-aprendizagem? Sobre a relação professor-aluno, os entrevistados ressaltam a importância dessa relação enfatizando diferentes aspectos como: atuação conjunta, confiança e respeito.

Atuação conjunta, porque o conhecimento é construído de forma compartilhada, e não singularmente. Todos participam há uma verdadeira interação sendo construída entre alunos e professores, e estes em total sintonia com a coordenação e gestão escolar. A confiança e o respeito entre os sujeitos envolvidos diretamente com o contexto educacional da escola analisada se constituem como elementos indissociáveis, ou seja, os professores cativam, incentivam e sempre apontam direcionamentos para a construção de um futuro com possibilidades positivas de desenvolvimento pessoal e local, logo, da confiança surge o respeito e o desejo de crescimento é plural.

Apresentadas as considerações tecidas pelos professores participantes, e compreendo a clareza de tais apontamentos, é descrito no tópico abaixo as considerações finais do presente estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na esteira do debate acerca da visibilidade acerca da Educação do Campo, destaca-se, na história de lutas de dos movimentos sociais do campo, a persistência atual de muitos educadores, estudiosos e pesquisadores se tornam protagonistas, comprometidos com as possibilidades de transformação política, cultural e social do meio rural.

As leituras revelam que esses sujeitos sociais engajados nas melhorias da Educação do Campo, e nesse aparato humano estão inclusos os professores participantes da pesquisa, pois, discutem o viés da Educação do Campo, como um elemento estratégico para a valorização das diversidades sociais, culturais, ambientais e organizacionais dos que vivem no campesinato, e preparam os educandos para serem protagonistas das políticas públicas voltadas ao contexto rural, com foco no desenvolvimento sustentável, e de convivência com o Semiárido.

Tais políticas deverão ser construídas coletivamente. Os dados da presente pesquisa demonstram que ações semelhantes já estão sendo disseminadas pela equipe gestora, professores, funcionários, educandos e a comunidade, conforme os apontamentos dos participantes da pesquisa revelaram.

O caminho do empoderamento e do encorajamento, da convivência com a caatinga, das formas de sobrevivência, ao passo que também conhecem através do campo educacional as inúmeras possibilidades de viver em sociedade, as histórias de lutas, conquistas e como a sociedade está se organizando em termos de valores culturais, sociais e econômicos em plena era da contemporaneidade.

A proposta pedagógica da escola do campo se difunde como um instrumento essencial, pois a partir de tais construções é possível conduzir os caminhos da escola, o papel da instituição na vida os indivíduos, na convivência com a comunidade e com o mundo ao redor. A partir da definição e elaboração de tais propostas é possível planejar e executar o projeto político e pedagógico da escola, pois a partir de tal documento estarão traçadas as propostas de educação contextualizada, estabelecidas na relação com o campesinato, com a terra como espaço produtivo, como sinônimo de trabalho, permitindo liberdade, produção, geração de renda e construção de saberes locais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Alexandre Eduardo.; SANTOS, Fabiana do Nascimento. **Intervivência Universitária: uma experiência de educação contextualizada**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Educação do Campo: Movimentos Sociais e Formação Docente**. In: MARCO SOCIAL EDUCAÇÃO DO CAMPO. Rio de Janeiro: Instituto Souza e Cruz, v.12, n. 01, p. 12-15, julho de 2010.
- _____. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt.; BORDONI, Carlo. **Estado de Crise**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BAPTISTA, F. M. C.; QUINTELLA, N. (orgs.). **Educação rural sustentabilidade do campo**. Feira de Santana: MOC; UEFS – Pernambuco: SERTA, 2003.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da Educação Rural no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- BUENO, Rovilson José. **Caderno Multidisciplinar - Educação e contexto do Semiárido Brasileiro. Currículo, contextualização e complexidade: Elementos para pensar a escola no Semiárido** Ano II, nº 04, dezembro de 2007. Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007.
- CAJAL, Irene Baleroni. **A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos**. In: COX, M. Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- CALDART, Roseli Maria. **A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar**. In: Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2. Ed. rev. 2011.
- _____. **A Escola do Campo em Movimento**. In: POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.
- COSTA, José Jonas Duarte da. **Impactos da participação dos movimentos sociais do campo em cursos superiores formais no Brasil**. In: MOVIMENTOS SOCIAIS, ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: pesquisas e práticas educativas. João Pessoa: ed. UFPB, 2011.
- FERNANDES, Bernardo Mancano. **MST Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra: formação e territorialização em São Paulo**. Editora Hucutec, São Paulo. 1996.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOFFMAN, E. **Ritual de La interaccion**. Buenos Aires: Tiempo Contemporâneo. 1970.

LIMA, Elmo de Souza.; SILVA, Ariosto Moura da. **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011.

MAFFESOLI, M. **A sombra de Dionísio**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MATTAR, FauzeNajib. **Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Atlas, 1996. V. 1, Metodologia e planejamento.

MATTOS, Beatriz. In: KUSTER, Angela. **Educação no contexto do semi-árido brasileiro**. Fortaleza – CE. 2004.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, A. U. de. (Prefacio). In: **MST Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra: formação e territorialização em São Paulo**. Editora Hucutec, São Paulo. 1996. p. 9-13.

ORSO, P. J. **A educação na sociedade de classes: limites e possibilidades**. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do campo e desenvolvimento rural sustentável: avaliação de uma prática educativa**. Juazeiro – BA: Gráfica e Editora Franciscana, 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Uma escola básica do campo como condição estratégica para o desenvolvimento sustentável**. Anais da II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo. Porto Alegre: abril de 2002.

_____. **Educação básica no campo: um desafio aos trabalhadores**. 2000.

SALES, S.; Pimenta, A. **Educação básica e educação do campo**. Educativa, v., n.1. Goiânia: Ed. PUC-GOÍÁS, 2010.

SAVIANI, D. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro.** In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2006,

SILVA, Maria do Socorro. **A CONSTRUÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:** espaço de diálogo e rupturas na universidade. In: Cultura da Mídia, História, Cultura e Educação do Campo. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de. **A educação do campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção?** In: Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2. ed. rev., 2011.

VIEGAS, Waldyr. **Fundamentos de metodologia científica.** Brasília: Paralelo, 15 Ed. Universidade de Brasília, 1999.

APÊNDICE

MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES DA ESCOLA SELECIONADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO - CDSA
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS- UACIS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS DOCENTES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SUMÉ-PB

I – PERFIL DA PARTICIPANTE

1. Gênero: () Feminino () Masculino
2. Idade: _____
3. Grau de Escolaridade: _____
4. Função na escola? _____
5. Há quanto tempo trabalha no campo educacional? _____
6. Há quanto tempo trabalha nessa escola? _____

II – GESTÃO DA ESCOLA DO CAMPO

7. Você costuma ouvir histórias do cotidiano dos seus alunos ou desconsidera esses momentos, pois não acredita que tenham importância para o contexto do ensino?
8. Como você avalia o ensino nas escolas do campo do município de Sumé - PB?
9. Como acontecem as práticas de contextualização entre as turmas dos anos finais do ensino fundamental na escola?
10. Qual a sua opinião acerca do empoderamento das pessoas que vivem no campo? Em sala de aula são debatidas temáticas voltadas para as condições e melhorias sociais/econômicas das pessoas que residem no campo?

III – A PRÁTICA DE ENSINO - APRENDIZAGEM

11. Em sua opinião quais são os principais desafios para o surgimento e efetivação de iniciativas educativas do campo na região do Cariri Paraibano no sentido de construir relações de parcerias com as organizações públicas e privadas.

12. De que forma a educação escolar contribui na organização de vida social das crianças e dos jovens do campo?

13. A equipe da escola (Direção, coordenação, professores, funcionários em geral) se preocupam em dialogar, planejar e trabalhar ações voltadas para a construção de características político-pedagógicas com iniciativas educativas voltadas para a vida no campo?

14. Você considera importante a construção do processo de interação entre professores e alunos? Uma boa relação auxilia positivamente no processo de ensino-aprendizagem?