



Universidade Federal
de Campina Grande

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA
PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO**

CARLOS ANTONIO SOBRAL DO NASCIMENTO

**A CONTRIBUIÇÃO DA PEADS PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS DO CAMPO**

SUMÉ
2011



Universidade Federal
de Campina Grande

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA
PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO**

CARLOS ANTONIO SOBRAL DO NASCIMENTO

**A CONTRIBUIÇÃO DA PEADS PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS DO CAMPO**

Trabalho Monográfico apresentado à
Coordenação do Curso de
Especialização em Educação
Contextualizada para convivência com
o Semiárido Brasileiro, da UFCG -
CDSA, como requisito para a obtenção
do título de Especialista.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Maria do Socorro Silva.

SUMÉ
2011

N244c Nascimento, Carlos Antônio Sobral do.

A Contribuição da PEADS para a contextualização da prática Pedagógica nas Escolas do Campo / Carlos Antônio Sobral do Nascimento - Sumé, 2011.

90 f; il.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido. Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro.

Orientadora: Maria do Socorro Silva.

1.Educação Contextualizada. 2.Prática Pedagógica. 3. PEADS. I. Título.

UFCG/BS
37(043.3)

CDU:

CARLOS ANTONIO SOBRAL DO NASCIMENTO

**A CONTRIBUIÇÃO DA PEADS PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO
DA PRÁTICA PEDAGOGICA NAS ESCOLAS DO CAMPO**

Trabalho Monográfico apresentado à
Coordenação do Curso de
Especialização em Educação
Contextualizada para convivência com
o Semiárido Brasileiro, da UFCG -
CDSA, como requisito para a obtenção
do título de Especialista.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Maria do Socorro Silva.

Aprovado em ____/____/ 2011

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a. Maria do Socorro Silva
UAEDUC/CDSA/UFCG - ORIENTADORA

Prof. Ms. Fabiano Custodio
UAEDUC/CDSA/UFCG - Examinadora Interna

Prof. Dr. Paulo Cesar de Oliveira Diniz
EU/UFRPE - Examinador Externo

Dedico a meus pais que desde minha infância tem dado grande incentivo ao meu desenvolvimento intelectual e que sem eles eu não teria trilhado os caminhos em busca do Saber.

Aos meus dois irmãos e minhas quatro irmãs que sempre prestigiaram meus esforços em busca dos estudos.

AGRADECIMENTO

A princípio agradeço a Deus pelo Dom da vida.

À minha esposa Avani que sempre esteve ao meu lado nos bons momentos do curso, mas principalmente nos difíceis.

Às minhas filhas Mariana Kalyne, Mayara Vanessa e Camyle Vitória, razão dos meus esforços em estudar e dar o exemplo da perseverança.

Aos meus amigos Joselito e sua esposa Alcione que muito carinhosamente e com muita presteza me acolheram em seu lar nos finais de semana em que estiva no curso.

Aos docentes, gestores, comunidade e principalmente aos estudantes da Escola Municipal Barúnas que não mediram esforços quando precisei de está na escola em cada etapa da investigação.

Ao meu companheiro de trabalho e de curso Alexandrino Pereira (DINO), que durante todo o curso foi o amigo de todas as horas.

E por fim a EDUCADORA Profa. Dra. Socorro Silva, ícone na defesa da Educação do Campo neste país, da qual tive a honra de ser orientando neste trabalho.

RESUMO

Neste trabalho objetiva-se compreender a contribuição da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – Peads para a contextualização da prática pedagógica nas Escolas do Campo. Foram analisadas as mudanças e os limites vivenciados na prática pedagógica na perspectiva de uma contextualização do conhecimento e quais as implicações para a relação com os pais e a comunidade. Duas categorias analíticas foram tratadas neste trabalho são elas: a *Prática Pedagógica*, como ação coletiva organizada e institucional conformada pelas práticas docente, discente e epistemológica e a *Contextualização* concebida enquanto prática e espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem e trabalham. Como instrumento de pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa na perspectiva de Estudo de Caso, essa abordagem foi escolhida com a finalidade de conhecer o objeto em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para o trabalho. Assim foi escolhida como Campo de Pesquisa a Escola Municipal Baraúnas localizadas na Comunidade do mesmo nome no município de São José do Egito em Pernambuco. Diversos foram os nossos sujeitos interlocutores da pesquisa: gestores escolares, professores, estudantes e pais, diversos também tiveram que ser nossos procedimentos e instrumentos de pesquisa (entrevista semi – estruturada, grupo focal e pesquisa participante). Mudanças significativas foram observadas e atribuídas nas falas dos sujeitos, como contribuição da Peads para a prática pedagógica da escola, seja no manejo e trato com o conteúdo, sejam nas relações entre professores, estudantes, gestores e famílias, seja na infra-estrutura da escola. Mudanças como inovações na prática pedagógica, a utilização de diversos espaços para a realização das aulas, são algumas das mudanças apresentadas. Quanto aos desafios, destaca-se a descontinuidade da política de educação do campo nas escolas. No entanto, percebemos um compromisso efetivo do coletivo para a continuidade desta proposta na escola, e a concepção de que a mesma contribui para um repensar não somente da escola, mais também de seu papel e sua relação com a comunidade e as famílias.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Contextualizada. Prática Pedagógica. Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – Peads.

ABSTRACT

This work aimed to understand the contribution of the Proposed Educational Support for Sustainable Development - Peads to contextualize the pedagogical practice in Rural Schools. We analyze the changes and limitations experienced in teaching practice from the perspective of a background of knowledge and the implications for the relationship with parents and the community. Pedagogical practice, as organized collective action and institutional practices conformed by teachers, students and epistemological (Souza, 2001, 2009) and designed in context as a practice and social space with life, its own cultural identity and shared practices, socialized by those who live and work there . It was the central analytical categories of work. The qualitative research approach in a case study perspective, our gaze directed in methodological research. The case study approach was chosen because we needed to know the unit in its complexity and its own dynamism, providing relevant information for decision making (Minayo, 2010). So we chose as the Field Research Baraunas Municipal School located in the Community the same name in the municipality of San José of Egypt in Pernambuco. Several speakers were our subjects of research: school administrators, teachers, students and parents, many also had to be our procedures and research instruments. Significant changes are observed and assigned in the statements of the subjects, as Peads contribution to the school's pedagogical practice, both in handling and dealing with content, whether in the relations between teachers, students, administrators and families, whether in school infrastructure . The challenges posed by the discontinuity of public policy in supporting this type of proposal, the lack of an initial and continuing systematic, continuous and powers assumed by the municipal government's specific proposal and overlapping projects and programs that are put to school bodies educational stand as the main limits to the strengthening and affirmation of the contextualization of Education. However, we realize an effective collective commitment to the continuation of this proposal at school, and the view that it contributes to rethink not only the school but also of its role and its relationship with the community and families.

KEYWORDS: Contextual Education - Pedagogical Practice - Peads.

LISTA DE FOTOS

FOTO 01- G F/ Plenária de abertura.....	25
FOTO 02 - G F/ Orientando e Orientadora.....	25
FOTO 03 - G F/ Estudantes.....	25
FOTO 04 - G F/ Família e comunidade.....	25
FOTO 05 - G F/ Debate na plenária	26
FOTO 06 - G F/ Apresentação dos estudantes.....	26
FOTO 07 - Frente da Escola.....	28
FOTO 08 - Vista da área de recreação e do auditório ao fundo.....	29
FOTO 09 - Gestoras da Escola.....	34
FOTO 10- Famílias.....	35
FOTO 11 - Estudantes preparando o composto orgânico.....	58
FOTO 12 - Estudantes tendo aula na horta.....	58
FOTO 13 - Organização das salas de aula.....	58
FOTO 14 - Aula em grupos.....	58
FOTO 15 - Estudantes na Caatinga.....	59
FOTO 16 - Estudantes fazendo pesquisa.....	59

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - Formação acadêmica dos docentes da escola.....	31
GRÁFICO 02 - Situação Funcional dos docentes.....	31
GRÁFICO 03 - Distribuição dos estudantes por Nível de Ensino.....	33

LISTA DE TABELAS

TABELA 01- Número de nível/modalidade e por localização – São José do Egito.....	27
TABELA 02 - Distribuição dos estudantes por Nível de Ensino.....	32
TABELA 03 - Gestão por nível de formação – 2011.....	33

.

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AF	Agricultura Familiar
CECAPAS	Centro de Capacitação e acompanhamento aos Projetos Alternativos da Seca
EC	Educação do Campo
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EP	Educação Popular
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OSCIP	Organização da Sociedade civil de interesses públicos
ONG	Organização não governamental
PEADS	Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável
PDHC	Projeto Dom Helder Câmara
RESAB	Rede de educação do Semiárido Brasileiro
SAB	Semiárido Brasileiro
SECAD	Secretaria de Educação Continuada
SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa
SME	Secretaria Municipal de Educação
SJE	São José do Egito

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 OS CAMINHOS QUE TRILHAMOS NA INVESTIGAÇÃO.....	20
2.1 Abordagem da pesquisa.....	20
2.2 Procedimentos e instrumentos.....	22
2.2.1 ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	22
2.2.2 ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	23
2.2.3 ROTEIRO DE GRUPO FOCAL.....	24
2.2.4 CAMPO DE PESQUISA.....	26
2.2.5 SUJEITOS DA PESQUISA.....	29
2.2.5.1 Professores.....	30
2.2.5.2 Estudantes.....	32
2.2.5.3 Gestores	33
2.2.5.4 Pais.....	35
2.3 Tratamento e análise das informações.....	36
2.4 Categoria analítica da pesquisa: Prática Pedagógica e Contextualização.....	36
2.4.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	37
2.4.2 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: seus princípios e fundamentos.....	39
3 OS FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA PEADS E DA EDUCAÇÃO	
CONTEXTUALIZADA: possíveis diálogos.....	44
3.1 A PEADS E SEU ITINERÁRIO PEDAGÓGICO: origem/histórico e	
Fundamentos.....	44
3.2 Metodologia da Peads: construindo e ressignificando a prática.....	45
3.2.1 PRIMEIRA ETAPA: PESQUISA SOBRE O TEMA.....	47
3.2.2 SEGUNDA ETAPA: DESDOBRAMENTO DA PESQUISA.....	48
3.2.3 TERCEIRA ETAPA: DEVOLUÇÃO.....	48
3.2.4 QUARTA ETAPA: AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO E	
RESULTADOS.....	49
4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL BARAÚNAS:	
mudanças e limites para contextualização da educação.....	51
4.1 O conhecimento do contexto como uma dimensão fundamental da prática.....	52
4.2 A prática docente: um aprendizado permanente do fazer docente.....	57

4.3 Planejamento.....	59
4.4 Formação continuada específica.....	60
4.5 Prática discente: o conhecimento da realidade e a participação.....	60
4.6 A prática gestora como aprendizado da participação coletiva.....	62
5 Considerações Finais.....	64
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICE A - Roteiro para grupo focal: gestoras e coordenadoras.....	70
APENDICE B - Roteiro para grupo focal: professores.....	71
APENDICE C - Roteiro para Grupo Focal: estudantes.....	72
APENDICE D - Roteiro para Grupo Focal: família e comunidade.....	73
APENDICE E - Roteiro para Observação Participante.....	74
APENDICE F - Roteiro para Entrevista Semi-estruturada.....	75
APENDICE G – Observação 01: Gestão escola e professores.....	79
APENDICE H – Observação 02: Professores e estudantes.....	82
APENDICE I – Observação 03: Professora e estudantes.....	84
APENDICE J – Observação 04: Professora e estudantes.....	86
APENDICE K – Observação 05: Professora e estudantes.....	87
APENDICE L – Observação 06: Professora e estudantes.....	88

1 INTRODUÇÃO

Compreender o papel da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – Peads para a contextualização da prática pedagógica das escolas do campo e contribuir com subsídios para o aprofundamento teórico e prático sobre educação contextualizada é o objetivo deste trabalho.

Uma das nossas finalidades com este estudo é contribuir com subsídios teóricos e práticos que possam ajudar na construção de propostas de contextualização da Educação. Considerando que a maioria das escolas localizadas no semiárido brasileiro além de adotarem um modelo descontextualizado da realidade que vivem, enfrentam sérias dificuldades, conforme nos mostram os diagnósticos e os estudos realizados por Silva (2000); Martins (2009) e Moura (2003), entre outros.

Conforme podemos verificar no documento do Ministério da Educação – MEC, que destaca o diagnóstico das principais dificuldades enfrentadas pelas escolas, dentre as quais:

- a) Insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- b) Dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- c) Falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- d) Falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- e) Ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- f) Predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- g) Falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- h) Baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- i) Baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;

j) Necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural. (SECAD/MEC, 2007, p. 18)

Esse quadro das escolas localizadas no campo brasileiro foi um dos motivadores para a elaboração da Peads.

A Peads é uma proposta pedagógica formulada e implementada pelo Serviço de Tecnologia Alternativa- Serta, organização não-governamental (ONG), com 22 anos de experiência no campo da mobilização, organização e capacitação de produtores rurais, de educadores da rede pública, visando à construção de políticas voltadas para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais e urbanas no Nordeste do Brasil, hoje já é uma Oscip - Organização da Sociedade civil de interesses públicos. Tem sede no município de Glória do Goitá (campus I) e em Ibimirim (campus II) no Estado de Pernambuco. Teve sua história iniciada como conta Moura (2006, p.11),

Entre os anos de 1987 e 1989 quando vários técnicos recém-formados em agropecuária fizeram estagio no Centro de Capacitação e acompanhamento aos Projetos Alternativos da Seca – Cecapas, órgão da Conferencia dos Bispos do Nordeste II, em Pesqueira /PE. Passavam dois meses inteiros, convivendo com os agricultores que iam fazer capacitação em agricultura orgânica, apicultura, piscicultura, caprinocultura, plantas medicinais, nutrição alternativa.

Não tinha sede própria e seus técnicos costumavam morar nas comunidades rurais, procurando desenvolver uma metodologia própria que promovesse o respeito ao meio ambiente, a melhoria da propriedade e da renda e o uso de tecnologias apropriadas, juntamente com o trabalho voltado para a cidadania.

A experiência foi se consolidando e em 1989, a entidade foi criada instigada por vários desafios, que segundo eram de três ordens:

Um de ordem epistemológica: saber qual seria o futuro da agricultura familiar com a abertura da economia, com o avanço do neoliberalismo (...). Um segundo desafio era de ordem prática: o que poderíamos fazer nessas condições para mudar esse cenário, se nossas possibilidades eram tão poucas, e nosso leque de atuação, tão restrito. Um terceiro desafio era de ordem ética existencial: qual era a nossa posição nesse contexto, em que valores precisávamos acreditar para conseguir fazer acontecer as idéias sonhadas (Moura, 2006, p.13).

De acordo com este autor, a partir de 1990, o Serta passa a estudar a história da Agricultura Familiar – AF, no Brasil, é um elemento que se destaca nestas reflexões é o

processo de exclusão desses sujeitos da escolarização. O questionamento sobre o papel das escolas nas comunidades rurais, qual o trabalho desenvolvido, a quem favorece que tipos de conhecimentos estão sendo trabalhados, começa a questionar o trabalho que a entidade realizava com educação não escolar, pois,

“Na EP, como o Sertão mesmo fazia, ensinava-se o que as pessoas precisavam aprender para melhorar as condições de vida, isso se fazia com as condições de cada grupo, de cada lugar. (...) e sem estabelecer um diálogo com a escola, embora estivesse construindo a Educação do Campo – EC” (MOURA, 2006, p. 15).

A partir de então o Sertão passou a atuar com jovens da área rural, com professores e supervisores municipais de educação e com agentes comunitários de saúde, o que resultou na construção de uma proposta educacional escolar, que inicialmente foi denominada de Proposta de Educação Rural, e posteriormente, com a reflexão sobre a concepção de Educação Rural e Educação do Campo desenvolvida pela entidade, foi reformulada para Proposta Educacional de Apoio a Desenvolvimento Sustentável.

O Sertão vem aplicando a Peads em diversas comunidades com realidades produtivas distintas, com práticas educativas escolares e não escolares e com diferentes sujeitos do campo, sempre na perspectiva da mobilização social, da construção de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento sustentável dos municípios e da construção das bases tecnológicas e sociais que possibilitem uma nova relação entre os seres humanos e a natureza.

Essa finalidade leva necessariamente a uma reformulação da proposta pedagógica¹ das escolas numa perspectiva de construir conhecimentos que estabeleçam um diálogo entre escola e comunidade e na construção de estratégias e ações que propiciem um desenvolvimento sustentável na comunidade e no município.

Uma primeira motivação para a realização desta investigação nasce a partir da nossa prática docente numa Escola do Campo, do Município de São João do Egito em Pernambuco, quando tivemos contato com a Peads, no processo de implantação pelo município (gestão 2001/2004) adotada pela Secretaria Municipal de Educação.

¹ Entendemos Proposta Pedagógica conforme posto por Silva (2009) como conjunto de referenciais que expressam a concepção de ser humano, sociedade, educação, currículo, aprendizagem presente em uma prática educativa e que define a ação que a mesma desenvolve na escola. Todas as propostas pedagógicas se apóiam numa teoria pedagógica que fundamenta essas concepções e finalidades do processo educativo.

Naquele ano, a PEADS foi implantada em todas as escolas rurais do município de São José do Egito, e teve como estratégia fundamental a formação continuada de professores e gestores das Escolas do Campo. Essa formação tinha como eixo central a reflexão sobre a prática desenvolvida pelas escolas, os princípios e fundamentos da Peads e na vivência da metodologia a ser implementada em sala de aula pelos educadores. A mesma foi apresentada como uma forma de se ensinar e aprender no campo dando oportunidades para o diálogo entre os saberes do dia a dia e os conteúdos do currículo.

Outro momento importante na implantação da proposta no município foi o intercâmbio que fizemos nas escolas da Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco, nos municípios de Lagoa de Itaenga e Pombos, no qual tivemos contato com a prática pedagógica desenvolvida nestas escolas, que evidenciavam mudanças significativas na educação daqueles municípios.

Este intercâmbio foi aprofundado com a visita a sede do Serto no Campo da Sementeira no município de Glória do Goitá, para ver o trabalho pedagógico desenvolvido. Ouvir os estudantes, os (as) professores (as), ver o entorno da escola, a horta, foi uma grande descoberta, era tudo muito novo para nós, mas muito embebido de elementos propulsores para a nova dinâmica do trabalho a ser realizado em nossas escolas.

Estes processos resultaram numa parceria entre Projeto Dom Helder Câmara (PDHC), o Serviço de Tecnologia Alternativa (Serto) e a Prefeitura Municipal de São José do Egito com o **“Projeto Aprender a Vida no Semiárido”** que tinha como objetivos:

Sensibilizar comunidade e gestores (as) e formar professores (as) para fortalecer as condições de implementação das Diretrizes Operacionais de Educação do Campo e para a promoção das bases educativas do desenvolvimento sustentável. Ação desenvolvida em 2004 e 2005 (Documento da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, julho de 2009).

No primeiro ano de implantação da Peads, o Pdhc financiou a formação continuada dos professores e o monitoramento do trabalho nas escolas sendo o Serto a entidade responsável pela formação e monitoramento pedagógico juntamente com a SME/ SJE.

A partir de 2005, algumas escolas já não conseguiam continuar com a Peads. Dentre outras razões pela dificuldade de acompanhamento pedagógico por parte da

secretaria², da resistência de alguns professores (as) em realizar mudanças na sua prática e da realização das pesquisas como um dos requisitos fundamentais para a construção do conhecimento no itinerário pedagógico³ da proposta. Houve então um repensar na continuidade da proposta, com a proposição de adesão voluntária, sendo assim, apenas 04 escolas continuaram implementando a Peads.

No trabalho como coordenador pedagógico das Escolas do Campo que continuaram com a implementação da proposta, verificamos que a Escola Municipal Baraúnas, se destacava na efetivação do trabalho e na defesa por sua manutenção como referencial para a prática pedagógica da Escola.

O que nos levou nesta investigação a sua escolha como campo de pesquisa, pois o nosso pressuposto é de que a mesma apresentava mudanças em sua prática pedagógica devido à adoção da Peads como proposta pedagógica que referencia esta prática.

Considerando este pressuposto levantamos algumas questões que orientaram nossas perguntas de investigação, quais sejam: qual a contribuição da Peads para a contextualização da prática pedagógica das Escolas do Campo? Quais as mudanças que tem ocorrido na prática pedagógica da escola? Como se dá a participação da família e dos estudantes nessa prática pedagógica?

Para realizar a investigação escolhemos a Escola Municipal Baraúnas, como um Estudo de Caso, pois consideramos sua singularidade como exemplo das mudanças que ocorrem nas práticas pedagógicas das escolas, o que caracteriza segundo André (2010, p. 51) um Estudo de Caso, pois a (...) “a unidade vai ser escolhida por que representa por si só um caso digno de ser estudado, seja porque é representativa de muitos outros casos.” .

Assim, a adoção do método de estudo de caso tornou-se mais indicado para aumentar a compreensão do fenômeno do que para delimitá-lo, ou para generalizá-lo, pois os nossos **objetivos específicos foram de identificar os princípios presentes na Peads que contribuem para uma contextualização da educação, evidenciar as mudanças existentes na prática pedagógica da Escola Municipal Baraúnas no que**

² Neste período a equipe da secretaria era composta por 05 pessoas para o acompanhamento das escolas da rede.

³ O termo itinerário pedagógico é utilizado por várias práticas educativas desenvolvidas na Educação do Campo e na Educação Contextualizada para se referir ao caminho pedagógico e metodológico orientador do trabalho em sala de aula (Silva, 2009).

se refere à produção de conhecimentos em sala de aula e destacar os limites e as possibilidades desta prática pedagógica para a contextualização da Educação.

Para atingir nossos objetivos organizamos o trabalho em três capítulos assim estruturados.

No capítulo I, explicitamos os caminhos teóricos e metodológicos que utilizamos para realizar a investigação, onde tivermos a pesquisa qualitativa, na perspectiva do estudo de caso, como nosso principal referencial na definição dos sujeitos e instrumentos de pesquisa.

No capítulo II, Identificamos os princípios presentes na PEADS que contribuem para uma contextualização da educação de forma a ressignificar os valores dos sujeitos do campo, e caracterizamos os fundamentos da Educação Contextualizada.

No capítulo III, analisamos a prática pedagógica na Escola Municipal Baraúnas buscando compreender as mudanças e limites do trabalho com a Peads para a contextualização da educação bem como destacar elementos presentes nessa prática pedagógica conforme a conceituamos na investigação.

E finalmente, nas considerações finais, buscamos tecer algumas reflexões que possam contribuir para uma prática pedagógica contextualizada nas escolas do semiárido.

2 OS CAMINHOS QUE TRILHAMOS NA INVESTIGAÇÃO

Diante dos desafios do trabalho, procuramos os caminhos viáveis que nos fornecesse dados reais para nos acercarmos do nosso objeto. Para isso decidimos fazer a pesquisa e utilizar de instrumentos que nos levassem a atingir nosso objetivo.

2.1 Abordagem da pesquisa

Para a investigação utilizamos os referenciais da pesquisa qualitativa com a abordagem do Estudo de Caso. A pesquisa qualitativa tem como objetivo principal a interpretação do fenômeno observado e tem como características a observação, a descrição, a compreensão e o significado. Deste modo, “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” (BOGDAN; BIKLEN, 1996, p. 48).

A pesquisa qualitativa trás grandes possibilidades para o investigador no que se refere ao estudo dos fenômenos humanos, pois,

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se os métodos de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. (ANDRÉ, 1995, p. 16).

E acrescenta:

È, portanto a concepção idealista-subjetiva ou fenomenológica de conhecimento que dá origem a abordagem qualitativa de pesquisa, na qual também estão presentes as idéias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas elas derivadas da fenomenologia. (ANDRÉ, 1995, p. 18).

A escolha pelo Estudo de Caso foi necessária por se tratar de uma experiência vivenciada em uma unidade a Escola Municipal Baraúnas, visto que,

O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao relacionar uma determinada unidade é compreendê-la como unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e as suas inter-relações como um todo orgânico, e a sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação. (ANDRÉ, 1995, p. 31, grifo do autor).

Para caracterizar o Estudo de Caso, André (1995), refere-se a sete características para este tipo de investigação qualitativa: a) visam à descoberta, elementos novos, além dos previstos inicialmente no quadro teórico da pesquisa; b) enfatizam a interpretação, considerando as características da escola, dos sujeitos, os recursos existentes; c) usam uma variedade de fontes de informações; d) retratam a realidade de forma profunda; e) permitem generalizações naturalísticas; f) procuram representar as diferentes perspectivas presentes na situação; e g) utilizam uma linguagem acessível.

A autora coloca que o Estudo de Caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos e situações.

Para Yin (1994) a qualidade de um Estudo de Caso está relacionada com critérios de validade e viabilidade. A “validade do construto” mostra até que ponto uma estratégia utilizada foi adequada aos conceitos estudados. A “validade interna” avalia em que medida o investigador demonstrou a relação entre os fenômenos estudados. A “validade externa” mostra até que ponto as conclusões podem ou não ser generalizáveis para outras situações semelhantes. No que se refere à viabilidade como um critério do estudo de caso o autor coloca que trata-se de como outros poderiam se chegar a resultados idênticos usando as mesmas metodológicas na investigação.

Apesar de conhecer a escola em toda a sua estrutura e cotidiano pedagógico não é ainda um conhecer mais próximo da realidade o que é feito com o Estudo de Caso, conforme coloca André (1995), pois, possibilita,

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde as ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (1995, p. 41).

Nesta perspectiva, afirma André (1995, p. 49), o Estudo de Caso é um “[...] estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisões”.

Com essa abordagem metodológica, alguns instrumentos foram imprescindíveis para nos acerca do objeto da investigação, como: observação participante, entrevista semi-estruturada e grupo focal.

2.2 Procedimentos e instrumentos

O uso de diferentes instrumentos foi requisitado pelo o objeto e pela diversidade dos sujeitos interlocutores da pesquisa: professores (as), mães e pais de educandos, gestoras e estudantes. Sendo assim,

[...] Na abordagem qualitativa, nada impede, pelo contrário se estimula essa combinação de métodos. No entanto, nenhum roteiro substitui ou deve ser substituído por questionários, pois ambos correspondem a lógicas específicas e diferenciadas de aproximação do objeto. (MINAYO, 2010, p. 190).

Considerando isto, sentimos necessidade de elaboração de um questionário (Apêndice A) para construção do perfil das professoras selecionadas como interlocutoras da pesquisa.

Dessa maneira, os diferentes instrumentos foram fundamentais para nos acercamos do nosso objeto, e de exercitarmos o estranhamento do mesmo, visto que nos parecia tão familiar.

“Os instrumentos de trabalho de campo na pesquisa qualitativa visam a fazer mediação entre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica. São eles: roteiro de entrevista, roteiro para observação participante e roteiro para discussão de grupos focais”. (MINAYO, 2010, p. 189).

Para os diferentes instrumentos optamos pelo roteiro como forma de compreender o ponto de vista dos sujeitos envolvidos na investigação. Segundo Mynayo (2010, p. 190), “roteiro é sempre um guia, nunca um obstáculo, nunca devendo prever todas as situações e condições de trabalho de campo. É dentro dessa visão que deve ser elaborado, e usado”.

2.2.1 ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

A entrevista semi-estruturada foi entendida no trabalho conforme conceitua Gil (1999, p.109),

Pode-se definir entrevista como técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrica, em que uma das

partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informações.

Fundamentados neste conceito e em Minayo (2010, p. 191) elaboramos o roteiro de entrevista, assim, “Cada questão do roteiro deve fazer parte do delineamento do objeto, de forma que todos os tópicos em conjunto se encaminhem para dar-lhe forma e conteúdo e contribuam para enfatizar as relevâncias previstas no projeto.”

O roteiro (ver Apêndice A) foi elaborado para permitir uma flexibilidade no diálogo com os sujeitos interlocutores da pesquisa servindo de guia e orientação para a conversa, na qual, “Deseja-se que a linguagem do roteiro provoque as várias narrativas possíveis das vivências que o entrevistador vai avaliar; as interpretações que o entrevistado emite sobre ela e sua visão sobre as relações sociais envolvidas nessa ação (MINAYO, 2010, p. 191).

Para sua aplicação selecionamos professores que atuam em diferentes turmas do ensino fundamental (anos iniciais e finais do ensino fundamental), com diferentes situações funcionais (efetivo e contratada) e tempo de experiência com a proposta (desde o início da Peads e após a implantação da proposta), pois tínhamos como finalidade trazer a diversidade da prática docente existente na escola. Com base nestes critérios selecionamos 06 professoras, cujas falas serão registradas no trabalho. Usaremos a letra (P), e o numeral para indicar as diferentes falas organizadas e analisadas na investigação.

2.2.2 ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante foi fundamental para orientar o nosso olhar para a prática pedagógica desenvolvida na escola conforme conceitua Schwartz e Schuwartz (1955, apud MINAYO 2010, p. 273-274),

Definimos observação participante como um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto.

O roteiro que orientou a nossa observação nos espaços de sala de aula, em outros espaços da escola (biblioteca, horta, quadra, pátio), nas atividades realizadas por professoras, estudantes, na participação dos pais (reuniões, devolução das pesquisas,

etc.) teve como referencial os objetivos e as perguntas que fundamentaram a pesquisa (ver Apêndice B).

Segundo Minayo (2010), além de indagar o que observar, este instrumento “abrangerá o conjunto do espaço e do tempo previsto para o trabalho de campo ou se limitará a instantes ou aspectos da realidade,” (MINAYO, 2010, p. 193/194).

As observações foram registradas no **Caderno de Campo** que conforme coloca Minayo (2010, p. 194).

Nesse caderno, o investigador deve anotar todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimônias, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Fala, comportamentos, crenças, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais.

Portanto, o Caderno de Campo, torna-se instrumento indispensável do investigador diante do trabalho de investigação, onde tudo é minuciosamente anotado.

2.2.3 ROTEIRO DE GRUPO FOCAL

O **Grupo focal** foi escolhido no trabalho para possibilitar num só evento os diferentes olhares e percepções dos sujeitos interlocutores da pesquisa sobre o objeto da pesquisa.

Adotamos este método conforme coloca Minayo (2010, p. 269), “O grupo focal se constitui num tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos. (...), pois visam a obter informações, aprofundando a interação entre os participantes, seja para gerar consenso, seja para explicitar divergências.

Para Minayo (2010), a construção desse instrumento tem sentido para obter as seguintes condições:

A construção do roteiro para a realização da entrevista em grupo tem pelo menos duas condições imprescindíveis: ser suficientemente provocador para permitir um debate entusiasmado e participativo; e promover condições de aprofundamento, fazendo jus ao que se pretende com esta técnica (MINAYO, 2010, p.192-193).

Para realização do grupo focal resgatamos inicialmente as perguntas e os objetivos da investigação. Com base nestas informações, elaboramos os roteiros do grupo focal (ver Apêndices C, D, E, e F).

Para identificar no texto as falas que são provenientes dos grupos focais usaremos as letras (GF) com os respectivos sujeitos.

Para a realização do grupo focal entramos em contato com a gestora da escola a qual se prontificou em convidar os participantes bem como providenciar espaço e material necessário, nosso objetivo era que contar, no encontro, com representante dos diferentes interlocutores: professores, gestores, estudantes, para isto foram escolhidas cerca de 10 (dez) pessoas de cada segmento.

Foi marcada uma reunião no auditório da escola com todos os convidados, na qual começamos colocando os objetivos da pesquisa, qual a dinâmica do método a ser utilizado e a solicitação para o registro das falas dos participantes assegurando o anonimato dos mesmos.

FOTO 01: GF/ Plenária de abertura



Fonte: Pesquisa direta, 2011

FOTO 02: GF/ Orientando e Orientadora



Fonte: Pesquisa direta, 2011

Os grupos foram divididos por segmento para discussão das perguntas, reflexão em grupo e registro que foi posteriormente apresentando em plenária conforme nos mostram as duas fotos abaixo

FOTO 03: GF/ Estudantes



Fonte: Pesquisa direta, 2011.

FOTO 04: GF/ Família e Comunidade



Fonte: Pesquisa direta, 2011.

Após a apresentação de cada grupo foi feito um debate com a finalidade de aprofundar e confrontar as opiniões, a partir dos roteiros trabalhados.

As falas foram registradas por escrito e gravação em áudio, e posteriormente, transcritas para análise. As duas fotos seguintes, mostram momentos da apresentação na plenária.

FOTO 05 - GF/Debate plenária



Fonte: Pesquisa direta, 2011.

FOTO 06 - GF/Apresentação dos estudantes



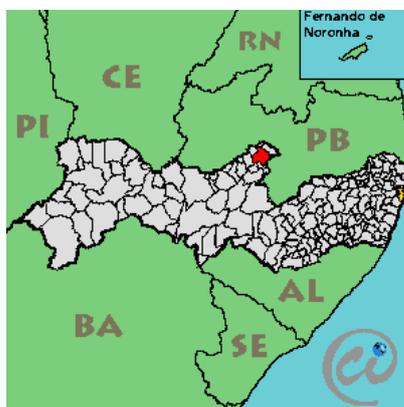
Fonte: Pesquisa direta, 2011.

2.2.4 CAMPO DE PESQUISA

A Escola que selecionamos para nosso campo de pesquisa localiza-se no município de São José do Egito, situado na Micro-região do Pajeú no estado de Pernambuco distante 404 km da capital do estado. Possui uma extensão territorial de 791,901 km² e uma população de 31 838 hab. (IBGE, 2010).

Administrativamente, o município é composto pelos distritos sede, Bonfim, Riacho do Meio e pelos povoados de Batatas, Curralinho, Mundo Novo, São Sebastião de Aguiar, Espírito Santo e Juazerinho.

Mapa - São José do Egito - PE



Fonte: <<http://www.cidades.com.br/imagens/pe-156.gif>>

A Rede Pública Municipal de Ensino é composta por 23 unidades sendo que sua oferta educacional apresenta o seguinte perfil, conforme podemos ver na tabela a seguir:

Tabela 01 - Número de escolas por nível/modalidade e por localização geográfica – São José do Egito-PE- 2011

Nível\modalidade	Urbana	Rural
Educação Infantil	04	14
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	03	15
Anos Finais do Ensino Fundamental	03	07
Ensino Médio	0	0
EJA	03	02

Fonte: Pesquisa direta, 2011.

O município, através de parcerias e adesões, mantém alguns programas na busca da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas da rede. São programas que tem público alvo definido como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 01 – Levantamento dos programas e projetos destinados as Escolas Rurais no Município de São José do Egito – 2011.

PROGRAMAS E PROJETOS DESTINADOS AS ESCOLAS RURAIS NO MUNICIPIO	
Programa Escola Rural Ativa	Para as escolas com turmas multisseriadas
Programa Alfabetizar com Sucesso	Para as turmas de 1º ao 5º Ano
Programa Cooperjovem	Adesão voluntária em 17 escolas

Fonte: Pesquisa direta, 2011.

No sítio Baraúnas, distante 20 km a oeste da sede do município de São José do Egito, onde está escola que recebe o mesmo nome, graças a incidência de um tipo de árvore típica do Sertão, a baraúna. A população vive da agricultura familiar, da aposentadoria, bolsa família e criação de animais de pequeno porte. A Escola Municipal

Baraúnas teve sua fundação no ano de 1977 funcionando em uma casa com uma turma multisseriada (de 1ª a 4ª série) com uma única professora.

Com o aumento do número de educandos, a mesma passa por uma reforma e ampliação de 1981 a 1984, com a construção de uma (01) sala de aula, dois (02) banheiros, terraço, cozinha e depósito para guardar a merenda, funcionando apenas no turno da manhã.

A escola tem um aspecto especial por ser tipicamente localizada no campo como mostra a seguinte foto:

FOTO 07 - Frente da escola



Fonte: Pesquisa direta, 2011.

Com o aumento expressivo do número de alunos nos anos subsequentes a escola passa a funcionar nos dois turnos (manhã e tarde) e em 1999 é ampliada com a construção de mais duas salas de aulas.

Outro momento importante do educandário foi a implantação da 5ª série no ano de 2003, como política educacional da SME de implantar gradativamente os anos finais do ensino fundamental nas escolas do campo fazendo a nucleação⁴.

Hoje a escola conta com um amplo espaço físico: sete (07) salas de aula, quatro (04) banheiros, laboratório de informática, secretaria, cozinha, biblioteca, almoxarifado, sala de professores, quadra poli esportiva, auditório e área de recreação em fase de construção, como mostra a foto abaixo.

⁴ As turmas dos anos finais do EF são formadas em uma escola pólo em cada região, havendo o transporte intra-campo dos estudantes.

FOTO 08: Vista da área de recreação e da parte frontal do auditório



.Fonte: Pesquisa Direta, 2011.

A estrutura existente atualmente na escola, e outros espaços que se encontram em construção, como: a cisterna, a quadra e o pátio de recreação são atribuídos pelos sujeitos, principalmente os estudantes, como uma contribuição da Peads para escola, conforme nos mostra as falas abaixo:

A Peads traz benefícios: a reforma da escola, a cisterna, a horta, a quadra (E1).

A reforma da escola aumentou o espaço ajudando a concentração, as turmas serem menor, a prática de esportes, o uso da biblioteca, o estudo na horta, os estudos sobre agro ecologia, o auditório pra peças e devoluções. (E2)

Segundo o Plano de Cargos e Carreiras⁵ do Magistério do município, a Escola Municipal Baraúnas é considerada de médio porte no município de acordo com o efetivo de estudantes.

2.2.5 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da nossa investigação, o que chamamos de interlocutores da pesquisa, consideramos de fundamental importância a sua participação para nos fornecer elementos na Prática Pedagógica da escola. Foram escolhidos pelo seu processo de interligação e atuação direta no nosso objeto de estudo, são eles: professores, estudantes, gestores e pais.

⁵ Lei Municipal Nº 020/2009, Título V, Capítulo II.

2.2.5.1 Professores

Usamos o questionário para construção do perfil do professores (as), o que foi fundamental para a escolha de quais iriam participar diretamente enquanto sujeitos interlocutores da pesquisa. No quadro podemos visualizar algumas características desse perfil, sendo que os nomes apresentados são fictícios:

Quadro 02 - Perfil dos professores da escola – 2011

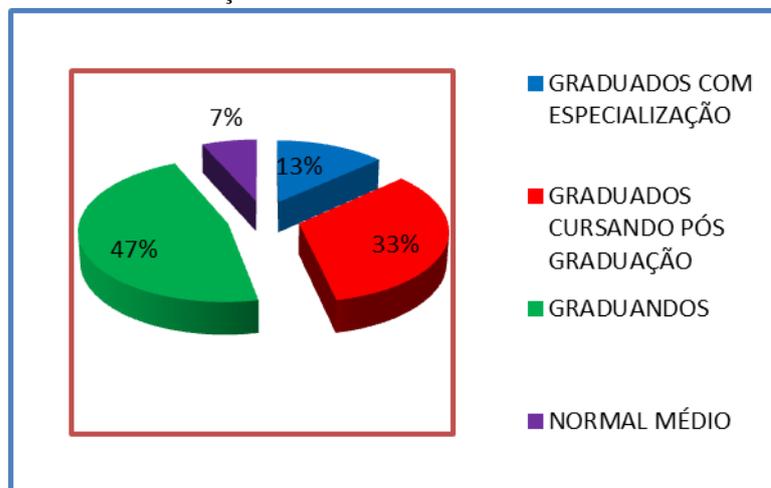
NOME	SITUAÇÃO	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA/ ANOS
Valmir	Efetivo	Cursando pós em Matemática	6º ano a 8ª Série	7
Aline	Contrato temporário	Cursando Pedagogia	6º ano a 8ª Série	3
Gisele	Contrato temporário	Cursando Pedagogia	2º ano	8
Josefa	Contrato temporário	Especialização em Língua e Linguagem	6º ano a 8ª Série	3
José	Contrato temporário	Cursando História	6º ano a 8ª Série	1
Kátia	Contrato temporário	Cursando História	3º ano	1
Leiliane	Contrato temporário	Cursando Pedagogia	4º ano	3
Lucia	Efetivo	Especialização em Psicopedagoga	1º ano	1
Maria	Efetivo	Cursando Pós Em Psicopedagogia	4º ano	4
Mariana	Contrato temporário	Cursando Pedagogia	Creche e Pré I	4
Marinalva	Efetivo	Cursando Pós em Psicopedagogia	Reforço	5

Rosa	Contrato temporário	Cursando Pós em Psicopedagogia	Pré II	6
Telma	Contrato temporário	Cursando Pedagogia	5º ano	2
Verônica	Contrato temporário	Cursando Pedagogia	3º ano	2
Tatiane	Contrato temporário	Normal Médio completo	Creche e pré I	1

Fonte: Pesquisa direta, 2011.

No que se refere à formação docente verificamos que 46% dos docentes são graduados com curso de especialização ou estão cursando pós-graduação e 47% são graduandos, o que mostra o interesse dos mesmos em investir na sua formação o que implica em um melhor nível de ensino na escola melhorando assim também os índices do município quanto a formação acadêmica dos professores, demonstrado no gráfico abaixo:

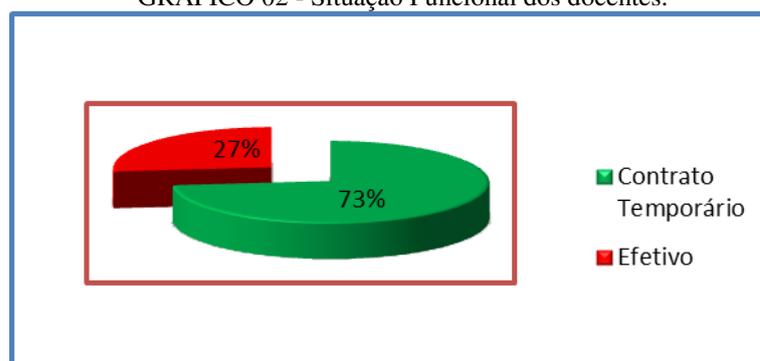
Gráfico 01 - Formação acadêmica dos docentes da escola.



Fonte: Pesquisa direta, 2011.

No gráfico 02, percebemos a instabilidade dos professores, onde 73% possuem contratos temporários, o que muitas vezes torna-se um problema na educação, este problema não é só em São José do Egito, os municípios tem uma carência muito grande de profissionais efetivos havendo assim a necessidade de concursos públicos para suprir esta demanda.

GRÁFICO 02 - Situação Funcional dos docentes.



FONTE: Pesquisa direta, 2011.

Dentre os docentes da escola escolhemos 06 (seis) que representassem a diversidade de docentes da escola no que se refere a tempo de experiência com a proposta, a formação docente e a situação de trabalho para realização da entrevista e aplicação do questionário.

Assim, selecionamos os seguintes sujeitos: uma professora graduada em Ciências com habilitação em Matemática, três graduadas em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia e duas cursando Pedagogia. Destas, a que está com menos tempo na escola, está há três anos e seis meses sendo a que está a mais tempo são dezenove anos na escola. Portanto, é um grupo diversificado onde o trabalho coletivo e a cooperação são os pontos incomuns da equipe.

2.2.5.2 Estudantes

Os estudantes são provenientes de 13(treze) comunidades rurais, sendo que a maioria da comunidade de Baraúnas. Eles são transportados diariamente para a escola num transporte que circula intra-campo.

Os estudantes são distribuídos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, por série e turmas conforme nos mostra a tabela abaixo:

Tabela 02 – Distribuição dos estudantes por Nível de Ensino

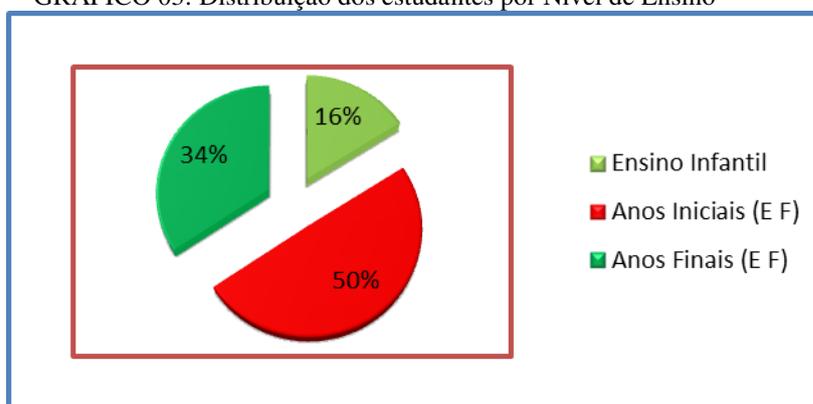
NÍVEL	SÉRIE	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS
Educação Infantil	Creche	01	13
	Pré I	01	11
	Pré II	01	16

Ensino Fundamental	1º Ano	01	19
	2º Ano	01	17
	3º Ano	02	30
	4º Ano	02	29
	5º Ano	01	29
	6º Ano	01	29
	7º Ano	01	17
	8º Ano	01	21
	8ª Serie	01	20
	TOTAL	14	250

Fonte: Pesquisa direta, 2011.

Em relação ao número de estudantes por nível de ensino, 16% são do Ensino Infantil, 50 % são matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 34% nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme podemos ver no gráfico abaixo:

GRÁFICO 03: Distribuição dos estudantes por Nível de Ensino



Fonte: Pesquisa direta, 2011.

2.2.5.3 Gestores

Quanto à gestão da escola, está composta pela gestora, gestora adjunta, a secretaria, a coordenadora dos anos iniciais e a coordenadora dos anos finais, conforme podemos ver o perfil exibido com nomes fictícios na tabela seguinte:

TABELA 03 - Perfil da atual gestão.

NOME	SITUAÇÃO	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO	EXPERIÊNCIA
Alice	Contrato temporário	Graduada em matemática com especialização em matemática	Gestora	8
Cármen	Contrato temporário	Graduada em Letras cursando Pós em Língua e linguística	Gestora adjunta	3
Ana	Efetiva	Pós graduação em Psicopedagogia	Coordenadora	
Vera	Contrato temporário	Letras com especialização	Coordenadora	6
Vitória	Contrato temporário	Graduanda em Matemática	Secretária	5

Fonte: Pesquisa direta, 2011.

As observações que realizamos na escola evidenciou a importância que assume a equipe gestora na implementação da Peads, pelo trabalho de articulação dos professores e com a comunidade, acompanhamento do trabalho em sala de aula e do planejamento das atividades na escola a exemplo da participação das mesmas no GF como mostra a foto abaixo:

FOTO 09 - Gestoras da escola no grupo focal



Fonte: Pesquisa direta, 2011.

2.2.5.4 Pais

Quanto aos pais e mães, vem se firmando na escola uma parceria que conta com a participação dos mesmos em eventos, reuniões e/ou situações de cooperação. Há pouco tempo atrás a família não era vista como parceira da escola na formação dos filhos havia uma distancia entre ambas (uma detentora do conhecimento, a outra desconhecia, na sua grande maioria, o mundo das letras). Assim afirma Moura,

Essa convicção amplia o fosso entre a escola e a comunidade. Na hora em que ambos começam a entender que os conhecimentos são de diversos tipos e atendem a necessidades diferentes, vão perceber que na comunidade tem quem domine conhecimentos. E que poderiam ensinar na escola, compartilhar num ambiente mais legitimado e reconhecido, os conhecimentos que têm. Quando isso acontece, muda radicalmente a relação entre a escola e as famílias. (MOURA, 2011).

Essa realidade vem mudando a partir de um trabalho de mobilização e integração dos sujeitos como parte do processo de construção de conhecimento hoje existente que dialoga com os saberes das famílias. Além dessa construção também necessita desse conhecimento seja essa comunidade rural ou urbana. “Mas não é só de conhecimento que a escola e as comunidades vivem e precisam. Necessitam tanto de valores e de crenças, como também de novas relações pessoais, institucionais e de produção.” (MOURA, 2011)

Como podemos ver na foto do grupo focal da família e comunidade discutindo as questões do instrumento.

FOTO 10 - Famílias no GF



Fonte: Pesquisa direta, 2011.

2.3 Tratamento e análise das informações

No tratamento e análise das informações utilizamos o método da análise de conteúdo chamado de análise temática. Para Minayo, “a noção de tema esta ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo” (MINAYO, 2010, p. 315).

O material coletado foi organizado e transcrito em seguida realizamos uma leitura flutuante. “Este momento requer que o pesquisador tome contato direto e intenso com o material de campo deixando-se impregnar pelo seu conteúdo” (MINAYO, 2010, p. 316). Essa leitura possibilitou uma pré-análise na qual buscamos alguns critérios, tais como a

Exaustividade: que o material contemple todos os aspectos levantados nos roteiros; *representatividade*: que ele contenha as características essenciais do universo pretendido; *homogeneidade*: que obedeça a critérios precisos de escolhas quanto aos temas tratados, as técnicas empregadas e aos atributos dos interlocutores; *pertinência*: que os documentos analisados sejam adequados para dar respostas aos objetivos do trabalho (MINAYO, 2010, p. 316/317).

Portanto, coerente com estes critérios procuramos realizar uma análise e interpretação dos resultados que nos permitissem algumas conclusões, no entanto, sem intenção de generalizar os resultados obtidos.

2.4 Categoria analítica da pesquisa: Prática Pedagógica e Contextualização

As categorias analíticas foram nossos guias teóricos que orientaram nosso trabalho. Minayo (2010) considera as *categorias analíticas* como “(...) as que retêm, historicamente, as relações sociais fundamentais, servindo como guias teóricos e balizas para o conhecimento de um objeto nos seus aspectos gerais (MINAYO, 2010, p. 178)”. São duas as categorias analíticas deste trabalho, são elas: prática pedagógica e educação contextualizada.

2.4.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Trataremos da prática pedagógica entendida como *práxis pedagógica*, conforme Souza (2009), que argumenta ser essa prática uma ação coletiva objetiva e subjetiva dos sujeitos.

A práxis pedagógica, portanto, é inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos. Não esquecer que estes requerimentos são contraditórios, conflitivos, ambíguos, mas também cheios de possibilidades e probabilidades (SOUZA, 2009, p. 29).

Portanto, a concepção trazida por Souza (2009) é de suma importância quando diz que,

A concepção de *PRÁXIS PEDAGÓGICA* que se quer construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional, portanto, ação de todos os sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela efetividade, na construção de conhecimentos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos (SOUZA, 2009, p. 30).

Esta *práxis* é assumida em um determinado lugar e tempo assim,

Assumi-se que a *práxis* pedagógica seja um *tempus* e um *lócus* de realização intencional e organizada da educação. Um *lócus* de confrontos no qual se realiza a educação de maneira coletiva, organizada com intencionalidades explícitas (finalidades e objetivos) de forma escolar ou não escolar. Um *tempus* de maturação emocional, operativa, operacional e intelectual na busca de um *status* social e posição cultural (SOUZA, 2009, p.34).

Com isso, a importância de cada pólo nessa ação coletiva

Enquanto ação social coletiva, realizada institucionalmente, conforma-se na prática docente, na prática discente, na prática gestora e na prática epistemológica e/ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeadas por afetos (amores e ódios). Cada um dos pólos que a constituem conformam complexidades heterogêneas diversificadas e singulares de sujeitos sociais (docentes, discentes e gestores) e de conteúdos/conhecimentos por meio de suas respectivas práticas (docentes, discente e discente e gestora) que se inter-relacionam para garantir o quarto pólo da complexidade: conhecimentos e conteúdos (gnosiologia; epistemologia) a serem construídos ou trabalhados (conteúdos pedagógicos: educativos instrumentais e operativos) por meio de

programas, planos e projetos determinados institucionalmente. (SOUZA, 2009, p. 35-36).

Para Souza (2009), A *práxis* pedagógica seria condensação/síntese da realização interconectada da prática docente, prática discente, prática gestora, permeada por relações de afetos (amores, ódios, raivas...) entre seus sujeitos, na condução de uma prática sociológica ou gnosiológica que garantiria a construção de conhecimentos ou dos conteúdos pedagógicos (educativos, instrumentais e operacionais), de acordo com opções axiológicas de determinados grupos culturais na busca de suas intencionalidades conformadas por meio da finalidade educativa e dos objetivos de educações específicas.

Dessa forma, a *práxis* pedagógica é apresentada em seu contexto como centro das intencionalidades dos sujeitos, permeada pela afetividade entre cada pólo e destaca os mesmo conforme texto abaixo.

Então, de modo especial, uma análise, organizacional e realização da *práxis* pedagógica escolar levam-nos a examinar o pólo da complexidade PROFESSOR, da complexidade ALUNO, da complexidade GESTOR, da complexidade CONHECIMENTO em suas INTER-RELAÇÕES no interior de uma INSTITUIÇÃO, que se organiza a partir de um contexto (SOUSA, 2009, p. 61).

Sendo assim, Souza (2009) afirma que, a educação tem uma única finalidade que é contribuir para a construção da humanidade dos seres humanos, em suas diversas feições em todos os quadrantes da pós-modernidade/mundo que abrange o conjunto da terra.

Para a realização da concepção de *práxis* pedagógica, afirma Souza (2009), é necessário assumirmos os conteúdos pedagógicos como sendo conteúdos educacionais, instrumentais e operativos.

Segundo Souza (2009), *os conteúdos educacionais, são constituídos pela compreensão, interpretação e explicação das contradições, ambigüidades, conflitividades e possibilidades do contexto histórico cultural em que vivemos. (...) Quanto aos conteúdos instrumentais, trata-se do uso oficial das linguagens verbais (escritas e orais) e das matemáticas assim como pelo desenvolvimento das linguagens artísticas e suas diferentes manifestações (p. 86).*

Ao se tratar dos conteúdos operativos, Souza (2009) afirma que,

São constituídos pelo desenvolvimento da capacidade de projetar intervenções sociais em diferentes âmbitos, do pessoal ao internacional, portanto pela aprendizagem da elaboração de planos, programas e projetos para encaminhar para encaminhar a solução de problemas estudados nos conteúdos educativos e documentados nos conteúdos instrumentais. E, depois encontrar formas de apresentar as

propostas elaboradas à sociedade envolvente. Instancias que pode se apropriar dos conhecimentos produzidos pelas escolas e realizá-los (...) esses conteúdos são os conteúdos pedagógicos de quaisquer processos educacionais, portanto também da educação escolar (p. 86/87).

2.4.2 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: seus princípios e fundamentos.

Ao adentrarmos na temática Educação Contextualizada para a Convivência com o SAB, faz-se necessário situarmo-nos neste espaço. o Semiárido brasileiro abrangendo 1.133 municípios com uma área de 969.589,4 km², correspondente a quase 90% da Região Nordeste (nos estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia); Com uma população de 21 milhões de pessoas, o Semiárido brasileiro é um espaço cada vez mais urbano⁶.

Durante muito tempo, prevaleceu aquela ideia de que o nordeste/semiárido fosse lugar castigado pela seca, região pobre e de gente sofrida, sem conhecimento. Assim foi se afirmando as escolas do campo sem considerar as pessoas e o espaço onde vivem e seus potenciais.

Outra visão vem se construindo, reafirmando a emergência do conceito de educação do campo contrapondo-se à uma visão tradicional de educação rural. A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”.

Dessa forma o campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem e trabalham. Assim a necessidade de afirmar que a transformação da educação do campo requer mais do que a melhoria física das escolas ou a qualificação dos profissionais.

A contextualização como um fundamento para a ressignificação dos saberes e valores das pessoas, é requisito para o entendimento da Educação como processo de formação e humanização do ser humano, à medida que aprendem a viver ler e intervir na sua realidade, assim, segundo Reis (2010), sair do lugar que antes se encontravam, ou seja,

⁶ Essa visão setorializada do rural é fortalecida ainda pela regra brasileira que identifica como urbana toda e qualquer sede de município, até mesmo as sedes distritais. Por essa regra, que foi criada pelo Decreto-lei 311/38 no Estado Novo, no ano 2000, o Brasil teria atingido um grau de urbanização de 81,2%.

E não é sair do seu lugar por meio da migração, é sair do seu lugar no que se refere à construção de um conhecimento que lhes permita intervir no mundo em que se vivem por meio da compreensão e da articulação dos conhecimentos e saberes diversos na concepção do mundo. Ou seja, é um deslocamento no campo do alargamento das ideias, da maneira de ser e estar no seu mundo. É essa condição que a educação precisa criar (p. 115).

Deve-se compreender a escola como importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade e, na medida em que oferece educação – entendida em seu sentido mais amplo –, pode aglutinar as ações necessárias ao desenvolvimento rural integrado, em favor de um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade mais justa e equilibrada firmado a partir de princípios como afirma Reis serem princípios da educação contextualizada:

1) Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; 2) Princípio político de explicitar o papel da escola na construção do desenvolvimento sustentável; 3) Princípio da interdisciplinaridade a partir do contexto local; 4) Princípio metodológico da pesquisa; 5) Princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes; e 6) Princípio da multiplicidade dos espaços pedagógicos; (REIS, 2010).

Segundo Reis, há a necessidade de se pensar em uma nova concepção de professor,

É preciso romper com a concepção de Prático-Professor forjar uma nova postura de Prático-Pesquisador o que exige: tematização da prática (investigar, conhecer melhor e propor melhorias na ação); formação constante; escola e comunidade compreendidas como espaços que se permitem ir além do dia-a-dia; transcender no conhecimento fazendo relações diversas na compreensão holística do mundo. Pra isso a formação e as práticas precisam forjar novas possibilidades, é preciso sair da informação isolada para produzir o conhecimento de mundo; (REIS, 2010).

Portanto, falar de educação contextualizada é buscar esse Projeto de Ser Humano firmado na ressignificação dos sujeitos e do meio onde atua na busca de um movimento novo e estruturador antes não visto, deste modo, “[...] a idéia de educação contextualizada surgiu como expressão de cansaço e como reação à passividade com que sempre encaramos isto; surgiu dentro de um movimento crescente de reação ao esnobismo das justificativas de legitimidade dos conteúdos escolares. (MARTINS, 2009, p. 19).

Para Reis (2005, p. 13)

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

Na última década, muito se tem produzido sobre Educação contextualizada. Os Movimentos Populares, ONGs, instituições públicas, universidades, etc., em uma busca incessante por espaços de dialogo a partir desta conjuntura com o intuito de construir bases de apoio para estudo e constante reconstrução do tema no qual,

O conceito de "Convivência" é permanentemente discutido e aprofundado com educadores durante cursos de formação bem como em momentos vividos nas comunidades e em fóruns mais amplos. O sentido atribuído a Educação para a Convivência com o Semi-Árido (uma pedagogia da vida) está no fato de poder contribuir para que as pessoas assumam uma nova postura diante do meio em que convivem e de que, nesta busca do (re) conhecimento de si (como sujeito histórico) e do lugar (como reflexo dessa história), possam intervir e transformar a ambos. (IRPAA, 2003, p. 11)

Para tanto, o contexto é o foco da discussão, pois é no envolvimento com os interlocutores do processo educacional na escola e no retorno ao convívio na comunidade, é que se efetiva a mudança de paradigma passando pela descontextualização hegemônico que a tanto tem perdurado para a contextualização que tanto debatemos e acreditamos.

Nesse sentido, o contexto do qual falamos também é um espaço político, social, cultural, econômico, ambiental, que ainda nos exige firmeza política para a problematização de questões cruciais e fundamentais para o reordenamento de atitudes e ações voltadas ao desenvolvimento humano e sustentável da região (REIS, 2010, p. 118).

No debate da contextualização, a contribuição teórica e prática de Paulo Freire tornaram-se uma referencia internacional expressiva que ao trazer o ato de aprender, de dizer a palavra como um ato também de transformar o mundo, que as situações de opressão precisavam ser contextualizadas para ser mais bem compreendidas e por tanto modificadas evidencia a possibilidade de uma educação contextualizada que devolve a voz aos oprimidos e questiona as relações desiguais de nossa sociedade.

[...] O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, interferidora na objetividade com que dialeticamente me

relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1996, p.76-77).

Dentro das concepções de Paulo Freire vemos a importância de contextualizar no âmbito da educação, isto implica trazer o indivíduo a perceber-se inserido ativo no mundo e não apenas um espectador passivo deste mundo.

Essa primeira forma de contextualização da educação com a dimensão política do processo educativo será resgatada por vários movimentos sociais e organizações que buscam principalmente a partir da década de 1980, romper com um modelo homogeneizante e descontextualizado das escolas principalmente no campo brasileiro.

A maior parte das práticas que começaram a questionar esse modelo surgiu a partir dos movimentos sociais e das organizações não governamentais – Ongs, que passaram a construir novas práticas educativas e discursos pedagógicos que colocam o contexto como ponto de partida para a construção do conhecimento e da organização da escola.

Para Martins (2006) a idéia do contexto não é apenas físico, objetivo nem fixo. Ele compreende regimes de signos, materiais invisíveis, móveis, componentes de subjetividades, portanto,

Contexto é o conjunto de elementos ou de entidades, sejam eles coisas ou eventos, que condicionam, de um modo qualquer, o significado de um enunciado, ou seja, que permite a um sujeito dotado de consciência, construir um entendimento, um sentido sobre uma coisa ou evento, com os quais entra em contato. O contexto é, portanto, uma forma de habitat; (...) Nesta perspectiva, o contexto também não diz respeito apenas ao local.à dimensão territorial que nomeamos como o “aqui”, como a “nossa realidade”, sempre vinculada a um lugar, a um território expressamente fixado que nomeamos como nosso, muito embora o inclua; contexto encerra, além disso, o próprio dilema das identidades e os materiais semióticos que as compõem (MARTIS, 2006, p. 44-45).

Portanto o contexto não se restringe a focar o local a limitar-se em seus conhecimentos preliminares, é mais do que isso, é abranger um patamar de organização que permita a comunicação e a leitura no mundo.

Sendo assim, contextos não se fixam apenas ao local, à sala de aula, à comunidade local, a um território determinado. Ele se estende até um sistema de valores, que extrapolam qualquer fronteira geofísica descuidadamente traçada, uma vez que se tecem em redes de conteúdos que fundem o passado e o futuro; o local e o global; o pessoal e o coletivo; as objetividades e as subjetividades fugazes (MARTINS, 2006, p. 45).

Pensar em contextualização requer antes de tudo uma visão de como as práticas educativas estão ocorrendo sem levar em conta as especificidades do semiárido, ou seja, a descontextualização de educação.

O que tem motivado a crítica ao currículo formal e oficial e tem motivado a ação concreta de transformação da prática educacional no semiárido brasileiro, baseando-se na noção de “educação para a convivência com o semiárido brasileiro”, é antes de qualquer coisa, a consideração de que os currículos, os saberes e as práticas escolares, de uma forma geral são demasiadamente descontextualizados, o que os torna aparentemente um tanto “sem propósito”, e desobrigados de explicarem a serviço de quê e de quem estão (MARTINS, 2006, p. 38).

Martins (2006), diz que, o que está por traz da “educação pra a convivência com o semiárido” é, antes de qualquer coisa a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos. Portanto, a descontextualização é justificada diante de um ideário estruturado em torno de princípio como o da universalidade, objetividade, imparcialidade, neutralidade, elementos caros ao projeto moderno, Martins (2006).

Contextualizar, portanto, é esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento se uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de “questões pertinentes” não por serem elas “locais” ou “marginais”, mas por serem elas “pertinentes” e por apresentarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente (MARTINS, 2006, p. 43).

Para este trabalho, o contexto da Escola municipal Baraúnas é de fundamental importância para contarmos sobre a experiência com a PEADS, trazendo os achados em relação às possibilidades e limites da contextualização da prática pedagógica.

3 OS FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA PEADS E DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: possíveis diálogos

Neste capítulo abordamos os fundamentos da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável

3.1 A PEADS E SEU ITINERÁRIO PEDAGÓGICO: origem/histórico e fundamentos

Tanto os fundamentos e princípios da Peads quanto à abordagem da Educação Contextualizada trazem um projeto de sociedade que busca a valorização dos sujeitos, firmados nas seguintes características da Educação Popular discutidos por Moura (2010): 1) A dimensão política da educação. A presença de um projeto de sociedade como a marca de sua identidade, o que diferencia de outros modelos de educação; 2) A presença de valores éticos: solidariedade, justiça, equidade, currículo explícito; 3) A pesquisa para resolver problemas e mobilizar a população em torno dos mesmos. (questionário, entrevista, grupo focal, pesquisa-ação, observação participante, estudo de caso) e como construtora de conhecimentos; 4) A organização dos dados da pesquisa e a devolução organizada para a população envolvida; 5) O planejamento e a avaliação das ações: antes, durante e depois da ação; 6) A capacidade de leitura da realidade, ler, entender e transformar o mundo; 7) A dimensão do respeito pelas diferenças culturais, sociais, econômicas. Pluralidade e singularidade; 8) O papel protagonista do agricultor, do operário que se apropria do estudo, do conhecimento. O caráter instrumental, de meio do conhecimento, da subordinação dos meios aos fins. O conhecimento não é neutro; A valorização da pessoa e sua prioridade no processo formativo; 9) O papel da subjetividade, da auto-estima, autoconfiança; 10) A diversificação das formas de avaliação, da importância do processo e não só do produto, da auto e heteroavaliação, da participação do educando, com o povo e não para o povo; 11) A consciência dos direitos humanos. Quem não tem direito, pede favor, quem tem direito, exige direito. (Os educandos são sujeitos de direito e não objeto da boa vontade e de favores de outros); 12) A autoria dos sujeitos sociais como construtores e produtores de sua própria história, conhecimento, formação. E não objeto da ação de um educador ou professor; 13) A contextualização local, histórica dos conhecimentos, ligados e articulados a vida

das pessoas, a resposta de suas necessidades. A interação com o meio ambiente local, humano, social, econômico, cultural; 14) A presença da arte, da cultura, das tradições populares; 15) Novas relações de gênero, de geração, de meio ambiente, de raça, de etnia.

Esses fundamentos e princípios foram construídos a partir da prática da instituição com as Escolas do Campo, no entanto, não se restringem a prática educativa do Movimento da Educação do Campo, visto que a perspectiva da contextualização da educação e a contribuição da escola para o desenvolvimento sustentável precisam permear todo sistema educacional. Para Silva (2009, p. 03),

A perspectiva dialógica e de releitura dessas contribuições é assumida pelas práticas educativas como uma postura política e pedagógica de que as mesmas precisam ser refeitas a partir das lutas e organizações do campo, da realidade na qual as escolas se materializam, estabelecendo uma interação permanente entre a teoria pedagógica de cada escola.

3.2 Metodologia da Peads: construindo e ressignificando a prática

Em sua construção, teórica, metodológica e filosófica, a Peads, desenvolvida pelo Serviço de Tecnologias Alternativas (SERTA), vem ajudando as escolas do campo na busca de construir uma educação que trate o campo e seus povos como protagonistas da sua história, como também da sua comunidade e mudar sua própria realidade. “Embora o problema da educação não seja apenas no campo, ali a situação torna-se mais grave, pois além de não considerar a realidade, onde a escola está inserida a mesma foi tratada, sistematicamente pelo poder público, com políticas compensatórias.”(SILVA, 2004, p. 6).

Sendo a Peads, uma proposta educacional, os elementos que estruturam o fazer pedagógico como: proposta Pedagógica (finalidades, objetos, conteúdos); Projeto Político Pedagógico (Opções políticas e filosóficas); Currículo (Conhecimentos e práticas que orientam a prática Pedagógica); Prática Pedagógica (práticas docente, discente, gestora e dimensão epistemológica), são discutidos e estruturados cotidianamente nas escolas que trabalham com a mesma.

Essa riqueza foi resgatada nas Diretrizes Curriculares Operacionais da Educação do Campo, no seu artigo quinto: As propostas pedagógicas das escolas do campo contemplarão a diversidade do campo em todos

os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero e etnia. (MOURA, 2003, p.80).

A teoria pedagógica da Peads está baseada no papel social e político que a escola exerce na construção dos novos saberes a partir da valorização dos já existentes e das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem que é também preocupação da Educação do Campo como diz Moura (2006, p. 13), “A educação do campo supõe o direito de escolha do currículo, das formas de avaliação, da normatização dos procedimentos. Portanto, não se reduz a uma questão didática, é uma questão política, filosófica, é uma questão de poder.”

Sendo assim a parte filosófica da Peads não se restringe somente as questões da didática, a pesquisa de campo, a escolha das temáticas trabalhadas em sala de aula perpassa pela questão filosófica quanto à função social da escola, como afirma Moura)

Uma filosofia que faça o agricultor despertar pra sua condição social, política, econômica e possa aplicar a ciência comprometida a serviço da sua libertação, emancipação e não da sua subordinação e dependência. Se não for assim, a escola continuará perpetuando seus preconceitos.

Na Peads O fazer pedagógico, vai do espaço escola/comunidade até a interação docente/discente, é planejado e atribuído tarefas que começam com uma discussão de sensibilização e construção coletiva do censo, a realização da pesquisa, passa pelo desdobramento e sistematização dos conhecimentos até fazer a devolução, momento onde são apresentadas potencialidades e problemáticas e discutido com a comunidade presente e também entidades parceiras dando encaminhamentos, responsáveis e prazos para as possíveis soluções, o que conhecemos como etapas metodológicas da proposta e que a torna motivadora para uma prática inovadora conforme nos diz Moura, (2003, p. 55).

O mérito maior da Peads e do Sertão é ter conseguido desenvolver uma proposta educacional que interage com a escola formal, com o sistema regular de ensino e, ao mesmo tempo, integram, numa síntese, as contribuições da educação popular e das experiências complementares á escola.

Para isso o fazer pedagógico torna-se realidade concreta porque educadores (as) e educandos (as) estão construindo a partir do espaço de convívio, levando em consideração os conteúdos e as disciplinas comuns do Sistema de Ensino, mas com um diferencial que é a pesquisa, o desdobramento, a devolução e avaliação que são as

etapas da metodologia. O itinerário pedagógico da Peads nos leva a construir na escola o que diz Freire (1991, p. 16).

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões, punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber da pura experiência feita, que leve em conta suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates, idéias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nesta escola os meios de autoemancipação intelectual, independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

3.2.1 PRIMEIRA ETAPA: PESQUISA SOBRE O TEMA

Quais os conhecimentos prévios – entrevistas, visitas, consultas a pessoas que atuam na área, etc. apesar da escola esta presente na comunidade pouco conhecia da sua realidade como afirma MOURA (2003 p.106)

Como uma das lacunas mais sentidas era a distância entre a escola e a vida familiar, o trabalho, a produção, achamos como Padre Cardin, que se a escola quisesse ensinar mesmo aos agricultores, precisaria estudar a linguagem, conhecer mais a realidade, aprender algumas coisas, esquecer outras. Daí a primeira idéia ter sido a de pesquisar, observar, ver o que existe na família, no trabalho, na produção.

A pesquisa começa com um instrumento importante que é a **Ficha Pedagógica** que contem perguntas para orientar a pesquisa e os roteiros a partir de temáticas relevantes do contexto do campo como a preparação do plantio, a população da entorno da escola, os animais, a água, e tantos outros.

Essas pesquisas vinham atender a um grande desafio, que era proporcionar o reconhecimento de que os familiares poderiam participar mais da educação; de que seus pais, mães e irmãos mais velhos poderiam ser parceiros da escola; de que a comunidade rural poderia ser objeto de conhecimento escolar. (Moura, 2003 p. 109).

3.2.2 SEGUNDA ETAPA: DESDOBRAMENTO DA PESQUISA

Organizar os dados coletados e interagir com os conteúdos – produzir novos conhecimentos, elevar e aprofundar o conhecimento trazido nas pesquisas. Nesta fase da metodologia, as temáticas da pesquisa são tratadas em sala de aula, a forma como foi feita a pesquisa, como foram respondidas as questões; as famílias o que disseram para a escola. Para Moura (2003 p. 110), “A Peads nasceu com essa preocupação, fazer que as pessoas sintam o quanto são importantes e o quanto seus saberes e seu desempenho contam para a sua formação”.

No desdobramento a prática pedagógica do professor (a) é mais dinâmica/o, os alunos falam do que sabem e dialogam com saberes mais elaborados do que os já conhecidos; as atividades são propiciadoras para a construção de produtos (tabelas, gráficos, paródias, peças teatro, etc.). Dessa forma os/as estudantes debatem e estudam conteúdos da Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, História, Filosofia, etc.

Não existe uma receita para essa etapa. Costumamos dizer que existem inúmeras técnicas e dinâmicas, porém metodologia existe uma. A professora poderá fazer uso de mil recursos pedagógicos, artísticos, sonoros, bibliográficos, ecológicos, recreativos;... (Moura, 2003 p.114).

Portanto, a escola com esse conjunto metodológico oferece muito mais condições dos/as estudantes tornarem-se conscientes da sua formação integral, assim afirma, Moura (2003, p. 116)

A metodologia transmitirá, sempre que usada, ao inconsciente e ao consciente do aluno, essas mensagens de valorização, de autoconfiança, auto-estima, identidade, amor, carinho, afeição, cooperação. Indicará o novo papel que a Escola e a Educação estão exercendo; as mudanças que estão sendo operadas na Pedagogia da Escola nas relações novas construídas com a família e a comunidade. Construirá não só conhecimentos, como também valores, atitudes, habilidades.

3.2.3 TERCEIRA ETAPA: DEVOLUÇÃO

A escola apresentar para comunidade os resultados – elaborar com a comunidade propostas para melhoria da situação apresentada. Aqui a comunidade e gestores são mobilizados para agir sobre os indicadores e contribuir nas soluções;

Para o dia da reunião, os produtos elaborados pela/o professor/a com os/as estudantes, servirão de apoio e de mediação para a compreensão do que esta sendo proposto.

Para criar um produto, a professora pode se valer de inúmeras técnicas e dinâmicas. Pode ser um gráfico das respostas, em coluna, em forma de torta; pode ser uma planilha; pode ser uma poesia; uma paródia; uma peça de teatro; um jogo pedagógico; um texto uma exposição de fotos; um vídeo; um teatro de bonecos; mamulengo; um júri simulado; enfim, o que mais for apropriado para o tema, a hora e as condições. (Moura, 2003 p. 117).

O momento da Mobilização Comunitária (devolução) torna-se um grande evento pelo fato de mobilizar não somente a comunidade escolar, como também as famílias, agentes de saúde, associações comunitárias, poder executivo, legislativo, secretários, onde assumem responsabilidades denominadas de encaminhamentos com prazos e responsáveis definidos.

Aqui acontece uma grande diferença entre a Peads e outras experiências que tentam inovar a educação escolar. Outras alcançam muitos resultados, mas, para dentro, as professoras são capacitadas para dar melhores aulas, usar mais recursos pedagógicos, mas não para exercer outro papel fora da sala de aula. (Moura 2003, p. 119).

3.2.4 QUARTA ETAPA: AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO E RESULTADOS

Perceber as mudanças e aprendizagens, auto-avaliação e heteroavaliação. Nesta etapa a avaliação não apenas de conteúdos, mas de um processo e de pessoas onde todos os envolvidos participam.

Não se trata de uma auto-avaliação, como também de uma heteroavaliação. Os alunos vão ser julgados pela sua educadora, e esta verifica, ao longo de todo o processo, se aprenderam os conteúdos, se assumiram os valores (Moura 2003, p. 120).

A **avaliação** que é feita não como o fechamento de uma etapa, mas ela ocorre em cada uma das etapas da metodologia.

A avaliação entendida como processo que engloba os conhecimentos, as atitudes, os valores e os comportamentos construídos no processo ensino-aprendizagem, como também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática. (SILVA, 2004, p.35).

É imprescindível destacar que na Peads a construção coletiva é evidenciada em cada uma de suas etapas que compõem um ciclo de construção do conhecimento diz MOURA:

A Peads, uma vez aplicada, deslança um processo de construção coletiva e individual de conhecimento, de troca de saberes, de interação entre diversos sujeitos social. Todos esses atores vão precisar para continuar crescendo, usar avaliação, planejamento, diagnóstico, pesquisa, análise. (Moura 2003, p.121).

Esses aspectos teóricos e práticos permeiam todo o itinerário pedagógico da PEADS na elaboração do conhecimento de mundo interligando saberes e vivências necessitando, porém de uma formação continuada da equipe pedagógica da SME e das próprias escolas.

A análise dos fundamentos e princípios da Educação Contextualizada foi essencial para favorecer o desenvolvimento de propostas educacionais, a exemplo da Peads, contribuindo para o diálogo entre escola e comunidade.

Para compreender o papel da PEADS para a contextualização da prática pedagógica das escolas do campo e contribuir com subsídios para o aprofundamento teórico e prático sobre educação contextualizada, trataremos a seguir das categorias empíricas presentes neste trabalho.

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL BARAÚNAS: mudanças e limites para contextualização da educação

“Educar para a convivência é muito mais do que um exercício didático-pedagógico; é um compromisso com a transformação da realidade e com a mudança de atitudes diante dessa (SILVA, 2009, p. 16).

Este capítulo trata de analisar a prática pedagógica da Escola Municipal Baraúnas buscando compreender as mudanças e os limites vivenciados com a implementação da Peads na perspectiva da contextualização da Educação. Aqui estarão presentes as contribuições dos interlocutores da pesquisa, que aparecerão com as seguintes siglas: (p) seguido de um número para indicar a fala dos diferentes professores com suas falas; GF para grupo focal e E para estudante com necessário.

O quadro de análise foi construído a partir da triangulação das informações provenientes das observações realizadas na escola, da entrevista com as professoras e da realização do grupo focal com estudantes, professores, gestores e pais.

Para análise das informações nos apoiamos em autores e pesquisadores vinculados a estas práticas, dentre os quais destacamos: MOURA (2003-2006), SILVA (2006), SOUZA (2009), que possibilitaram um diálogo entre o material empírico coletado e os fundamentos teóricos que nos embasaram.

Compreender a Prática Pedagógica da Escola exigiu uma vivência no seu cotidiano, um re-olhar para algo que nos parecia tão familiar, o exercício do estranhamento, conforme nos coloca Minayo (2010), para buscar captar o que os sujeitos interlocutores da pesquisa nos informavam, logo percebemos que o trabalho desenvolvido em sala de aula, não se esgotava nele, extrapolava para os espaços fora da sala de aula, para a comunidade.

Neste sentido, a categoria analítica Prática Pedagógica, conforme conceitua Souza (2009) entendida como *práxis* pedagógica,

São processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas implicando prática de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário a atuação social, técnica e tecnológica (p.34).

Foi o marco orientador para a organização do material e a escolha das temáticas a serem analisadas.

4.1 O conhecimento do contexto como uma dimensão fundamental da prática

Aqui trazemos as **categorias empíricas** que foram surgindo ao longo da investigação com os sujeitos e o nosso campo de pesquisa. Segundo Minayo (2010, p. 179),

(...) Categorias empíricas constituem-se em classificações com dupla forma de elaboração: são antes de tudo expressões classificatórias que os atores sociais de determinada realidade constroem e lhe permitem dar sentido a sua vida, suas relações e suas aspirações. Portanto emanam da realidade. Por outro lado, são elaborações do investigador, é sua sensibilidade e acuidade que lhe permite compreendê-las e valorizá-las à medida que vai desvendando a lógica interna do grupo (objeto) pesquisado e descobre essas expressões, as exploram e sobre elas criam construtores de segundo ordem. Geralmente, quando um pesquisador consegue apreender e compreender as categorias empíricas de classificação da realidade do grupo investigado, perceberá que elas são saturadas de sentido e chaves para compreensão teórica da realidade em sua especificidade histórica e em sua diferenciação interna.

O cotidiano da prática pedagógica na escola evidencia a busca do grupo de trazer o contexto como uma dimensão epistemológica fundamental, assim,

O contexto tomado nestas dimensões supõe pensar o processo educativo não “aprisionado” ao instituído, isto é, as normas e formas institucionalizadas, aos padrões culturais e ao sistema de valores estabelecidos – principalmente para o caso da Educação formal. Isto porque o processo educativo contextualizado implica uma metodologia de intervenção social que supõe um modo de conceber, aprender e ressignificar a realidade para nela atuar, visando a transformá-la. Implica uma estratégia que articula o local e o global de forma a orientar a intervenção político-pedagógica. Implica também uma forma de pensar e de viver, baseada na convivência, o que nos remete ao desafio de buscar um modo de organização social, assentado na complementaridade, na diferença e na diversidade (BRAGA, 2004, p. 42).

Os temas relacionados à vida das crianças, de suas famílias e das comunidades vão entrando na sala de aula como conteúdos, para ser aprofundado no diálogo com as diferentes áreas de conhecimento. A Escola se torna um espaço de produção de conhecimento na qual o contexto aparece não apenas como lugar – comunidade onde vivem as crianças e suas famílias – mais também conteúdo – conhecimentos, atitudes, valores – a serem estudados e aprofundados em sala de aula conforma fala da professora,

Com essa experiência consegue-se motivar os alunos a realizarem diversos tipos de atividades que despertam o gosto e o prazer através de teatros, brincadeiras, jogos, etc.(P3).

O conhecimento prévio dos estudantes e das famílias torna-se o ponto de partida para a produção em sala de aula, “existe uma nova metodologia de trabalho que é baseada na realidade do aluno” (P4).

O **trato do conteúdo** é feito a partir da pesquisa como ponto de partida para a construção do conhecimento o diálogo saberes populares e saberes científicos, pretende-se diminuir a distância entre a escola e a comunidade conhecendo de fato seus problemas, suas potencialidades e desafios, mas para isso a escola precisava conhecer para poder intervir nesta realidade que é percebido na fala dos envolvidos como vemos a seguir:

Com a pesquisa acontece a construção do conhecimento dos alunos na escola, a partir da realidade, nas devoluções com a participação de: parcerias com algumas secretarias (educação, saúde, infraestrutura),(GF – Família e Comunidade).

A Peads contribuiu para a melhoria do desenvolvimento dos alunos, mudou a imagem do Nordeste, trouxe conhecimento para nossa comunidade, ele mudou a prática da comunidade (GF – Estudantes).

Trabalhar com a PEADS é gratificante para todos, pois contribui para um trabalho de contextualização significativa abrangendo uma diversidade de conhecimentos, facilitando a aprendizagem de forma prazerosa e estimulante, valorizando o meio de convivência relacionando-o as diversas áreas do conhecimento (GF- Professores).

Segundo identificamos na fala dos educadores, a interação do itinerário pedagógico da Peads, contribui de forma significativa, dinâmica e construtiva para uma aprendizagem que se dá de forma contextualizada e com sentido.

No que se refere à **seleção dos conteúdos** trabalhados em sala de aula, percebemos essa dimensão como um **limite**, pois existem duas formas de selecionar: 1) planejamento bimestral da Secretaria Municipal de Educação; e 2) planejamento das temáticas advindas das pesquisas com as comunidades, podemos comprovar esta dinâmica na fala abaixo:

Hoje temos uma rotina de planejamento bimestral em dois momentos: um coordenado pela SME com toda a rede, o outro na escola onde são observadas as temáticas prioritárias e necessárias a escola. Os planos

bimestrais são sucedidos pelo planejamento das sequências didáticas. (fala P6).

A fala das professoras evidencia uma tensão entre trabalhar os conteúdos a partir da metodologia da Peads – que parte da pesquisa da realidade, seguir os conteúdos propostos pela Secretaria de Educação a partir dos diferentes programas que adota. Vejamos,

A cada início de bimestre, temos o planejamento da rede, que acontece em uma escola da sede onde todos os professores se encontram com os coordenadores por áreas específicas. Com base na base curricular comum, são planejados os conteúdos, atividades e os objetivos do bimestre no que se refere à construção do conhecimento, sendo esse planejamento global o que para os docentes da escola não é ainda o norte do seu trabalho. Ao chegar á escola, a equipe de docentes, gestores e coordenadores, vai fazer outro planejamento que contemple a realidade da escola e da comunidade onde os conteúdos serão trabalhados a partir de temáticas relevantes (fala P5).

Essa dificuldade será explicitada mais adiante quando na prática docente o planejamento aparece como uma categoria importante de ser analisada. Evidenciando o limite de se trabalhar com uma proposta de Contextualização da Educação, quando esse paradigma não é assumido como sendo a referência para a política educacional do município. Dessa forma, o professor se vê no desafio entre trabalhar os conteúdos que são provenientes da realidade das crianças e de suas famílias, ou adotar o currículo que é posto pela Secretaria de Educação.

Todavia, identificamos nos professores a concepção de que os conteúdos que precisam ser trabalhados em sala de aula são os advindos da pesquisa realizada pelos estudantes, pois, “são conhecimentos que tratam da realidade que tem significado para os sujeitos envolvidos dentro e fora da escola”. (fala P6).

Assim, conforme nos coloca Silva (2009, p. 33),

A itinerância pedagógica se organiza num movimento, no qual “*a prática vai ensinando a todo mundo*”. Portanto, é um caminho em espiral, que o aprendizado vai reinventado, ajudando o grupo a “*perceber os melhores caminhos*”. A participação dos sujeitos da escola se redimensiona na interação com o conhecimento construído a partir da pesquisa da realidade, sua sistematização e aprofundamento em sala de aula e na interação com a comunidade.

Essa importância da **participação da comunidade na construção do conhecimento** é um ponto destacado pelas professoras como uma mudança trazida pela

Peads, nas suas práticas pedagógicas. Isso possibilita uma reorganização da dinâmica da sala de aula, dos espaços da escola, das relações entre escola e família, assim,

Conhecer as famílias de perto, e manter esse laço de contato até hoje, o envolvimento real com todas as situações da comunidade por mais simples que seja e partir das necessidades dos alunos para fazer as intervenções precisas no fazer pedagógico. (fala P 2).

Nesta perspectiva, a participação dos diversos sujeitos na construção do conhecimento se faz necessária visto que a escola não faz tudo sozinha, mas na interação com os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem, para que o contexto do sujeito a ser transformado em conteúdos pedagógicos, possam ser ressignificados, e, portanto, contextualizados, neste sentido.

Esses conhecimentos serão construídos, sempre, a partir do ou no interior de um determinado contexto cultural e institucional, tendo como finalidade a formação humana dos sujeitos humanos envolvidos na *práxis* pedagógica. O contexto cultural ou a realidade natural e cultural em suas inter-relações será sempre assumido/a como objeto de conhecimento ou conteúdo educativo a partir ou na construção do qual serão trabalhados os conteúdos instrumentais, e operativos. Conforma-se, assim, o conjunto denominado conteúdos pedagógicos (SOUZA, 2010, p. 60).

Esta perspectiva contribui para uma **construção coletiva do conhecimento**, no qual os diferentes sujeitos da escola se sentem protagonistas, autores e co-autores do que está sendo produzido, e vão contribuindo também para reconstruir a Peads, pois com sua prática traz novos elementos a proposta original.

Além disso, essa participação e construção coletiva do conhecimento suscitam uma integração entre todos da escola e uma valorização das pessoas, conforme nos mostra a fala a seguir:

Muitos são os pontos positivos da proposta, um deles é a integração que a proposta permite entre todos aqueles que estão envolvidos na escola. E acrescenta: A Peads possibilita uma vivência pedagógica mais significativa para os alunos, que se sentem valorizados e passam a dar mais importância ao lugar que vive. (fala G1)

Neste sentido, a afetividade pelo resgate da auto-estima dos sujeitos se torna uma dimensão importante na contextualização do conhecimento, evidenciando o que Souza (2010), coloca que o papel da afetividade na prática pedagógica assume uma dimensão de ação coletiva de formação e humanização do ser humano.

Na observação que realizamos nas salas de aula percebemos que as professoras buscam uma **integração dos planejamentos**, à medida que os estudantes socializam em sala de aula os resultados das pesquisas com os temas ou fichas pedagógicas, os **conteúdos instrumentais** passam a ser aprofundados na sala a partir de diferentes atividades, conforme nos mostra o depoimento a seguir:

Procuro diversificar as atividades valorizando o trabalho em grupo e aguçando a oralidade que é um dos desafios. Procuro promover em cada trimestre pelo menos (um) momento em que o estudante possa avaliar suas habilidades individualmente, aulas de campo com roteiros definidos também são atividades de rotina. (fala da P 1).

Um limite apontando por todos os sujeitos durante o grupo focal foi a vivência da terceira etapa da metodologia, que segundo Moura (2003, p.152/153),

Depois da produção de um conhecimento novo, é chegada a hora de mobilizar as famílias e a escola para alguma ação. O conhecimento não deve ficar só nas ideias, ele precisa ir para a prática, para comprovar que, de fato, é útil, é importante, vale à pena estudar.

Neste momento o conhecimento pesquisado é aprofundado em sala de aula e também socializado com as famílias, para isto, a escola utiliza-se de diferentes estratégias: reuniões, teatro, feiras de ciência, atividades de campo, o que é ressaltado pelos sujeitos como uma mudança na sua prática visto que possibilita uma maior participação dos estudantes e dos pais.

No entanto, os sujeitos colocam que após a socialização não estão conseguindo suscitar nas famílias uma maior **mobilização e organização para intervir** e mudar a realidade das temáticas trabalhadas. Inclusive, na implementação das técnicas agroecológicas que são estudadas na escola.

O que evidencia a necessidade de uma maior articulação da escola com organizações sociais e movimentos que possam trabalhar estas questões de organização da comunidade, visto que, a escola tem um papel distinto com relação a dimensão organizativa.

Uma das maiores mudanças ocorridas na escola, evidenciada por todos os sujeitos foi que como resultado da Peads, dos estudos realizados na escola, isso possibilitou a **ampliação e reforma da escola**, conforme podemos ver nas falas abaixo:

A reforma da escola aumentou o espaço ajudando a concentração, as turmas serem menor, a prática de esportes, o uso da biblioteca, o estudo na horta, os estudos sobre agro-ecologia, o auditório pra peças e devoluções. (GF/ Estudantes).

A Peads trouxe benefícios: a reforma da escola, a cisterna, a horta, a quadra, etc. (GF/ Estudantes).

4.2 A prática docente: um aprendizado permanente do fazer docente

A prática docente na escola é marcada por um aprendizado permanente do fazer pedagógico a partir das **diferentes estratégias** que usam no trabalho com o conteúdo, na interação com os estudantes e com as famílias. Para Silva (2006, p. 141),

Hoje, cada professor/a rural expressa de diferentes formas (através de depoimentos, poesias e paródias) seu orgulho de trabalhar em escola rural, de construir uma identidade docente baseada em direitos, na defesa de um ensino significativo e contextualizado visando ativar esquemas de pensamentos dos estudantes.

Para as professoras a Peads possibilita o uso de diferentes estratégias para possibilitar a aprendizagem em sala de aula, conforme podemos ver nas falas abaixo:

Produções e interpretações de texto estudo de diversos gêneros textuais, jogos, brincadeiras, aulas passeio, entre outras (P3).

Realizo através de pesquisa, trabalho em grupo, aula de campo e atividades de acordo com as necessidades dos alunos (P4).

Dessa forma, a prática docente assim desenvolvida é de grande relevância para um aprendizado significativo.

O cotidiano pedagógico da escola é organizado em **diferentes espaços pedagógicos**. Toda essa construção coletiva e dinâmica nos diferentes espaços pedagógicos (sala de aula, biblioteca, quadra, auditório, horta, a caatinga, o sítio de um agricultor, etc.), está imbuída de uma concepção que marca a aprendizagem como podemos perceber nas falas dos educando no momento do grupo focal:

A prática de esportes ajuda a desenvolver o corpo, participar dos jogos em outros lugares, a participação nas gincanas faz amizades, participa das brincadeiras, das atividades de arte e cultura. Tem o estudo na horta que aprende como plantar, levar pra comunidade e ajudar ao meio ambiente (GF/Estudantes).

E continuam dizendo que:

A Peads traz benefícios como: a reforma da escola, a cisterna, a horta, a quadra, etc. O que aprendemos na escola levamos para a comunidade; (GF/Estudantes).

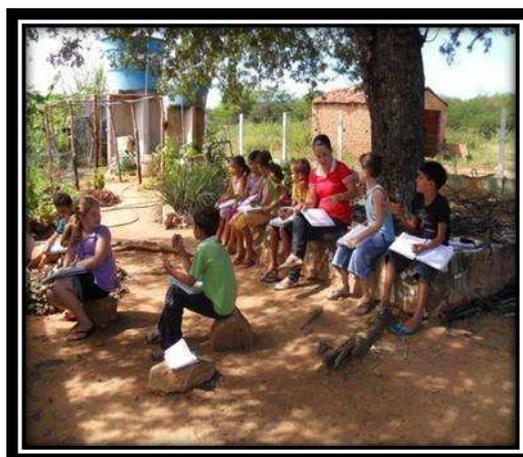
A fala dos estudantes também pode ser reforçada nas fotos seguintes onde eles estão utilizando diferentes estratégias de aprendizagens nos diversos espaços pedagógicos dentro ou no entorno da escola.

FOTO 11 - Estudantes preparando o composto orgânico



Fonte: Pesquisa direta, 2011.

FOTO 12 - Estudantes tendo aula na horta



Fonte: Pesquisa direta, 2011.

A organização da turma em grupos, em duplas, semicírculos para discussão é uma prática cotidiana na sala de aula. Conforme vemos nas fotos seguir:

FOTO 13 - Organização das salas de aula



Fonte: Pesquisa direta, 2011

FOTO 14 - Aula em grupos



Fonte: Pesquisa direta, 2011.

FOTO 15 - Estudantes na Caatinga



Fonte: Pesquisa direta, 2011.

FOTO 16 - Estudantes fazendo pesquisa



Fonte: Pesquisa direta, 2011.

4.3 Planejamento

Mesmo depois de 06 (seis) anos desde a implantação da Peads na escola, alguns desafios são enfrentados. Um deles é como conciliar a proposta com os programas que chegam através das políticas da SME.

O Programa Alfabetizar com Sucesso, por exemplo, que tem uma dinâmica própria para alfabetizar todas as crianças do 1º ao 5º ano do EF das escolas da rede pública de ensino do estado de Pernambuco, sejam elas da cidade ou do campo. Este programa introduz, nos primeiros anos do ensino fundamental, ferramentas de gestão da aprendizagem como soluções concretas para estancar a má qualidade de ensino. Tendo como objetivo garantir o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, de cálculos matemáticos e de compreensão de fenômenos naturais e sociais, de maneira a contribuir para a permanência do aluno na escola e para o seu sucesso, assim como, introduzir nas escolas e secretarias de ensino uma cultura de gestão focada em resultados de aprendizagem. Prioriza políticas de alfabetização e de acompanhamento das cinco primeiras séries do ensino fundamental. A escola tem que dar conta de vários planejamentos como podemos veremos a seguir nas falas das professoras.

Pedagogicamente falando a principal dificuldade se refere ao tempo pedagógico visto que recebemos varias demandas para trabalhar vindas da secretaria nos planejamentos com a rede e as temáticas que são necessidades da escola (fala P6).

O planejamento é produzido bimestralmente, com base na BCC e no fluxo do Programa Alfabetizar com sucesso, sendo produzidos também outros planejamentos partindo de temáticas da PEADS, do Programa Cooperjovem, as habilidades são organizadas e replanejadas semanalmente e diariamente (fala P.5).

O nosso estudo evidencia assim, a necessidade de aprofundar os estudos sobre o planejamento dentro de uma perspectiva da Contextualização da Educação.

4.4 Formação continuada específica

Hoje a formação dos docentes é ação constante como política de educação da SME/SJE nas áreas específica de atuação docente como também por nível e modalidade de ensino.

Para Silva (2006, p. 145), “A formação continuada do professorado é um espaço de sensibilização, mobilização, discussão e aprofundamento sobre as bases teóricas da metodologia da Peads”

Observamos como desafio a formação específica quanto às temáticas de educação contextualizada e da própria metodologia da Peads como aponta a fala seguinte que enfatiza algumas necessidades como: *Mais acompanhamento e formação com os interessados com a proposta (fala P5).*

A proposta de contextualização da Educação requisita uma formação continuada específica sistemática e contínua, assim, o fato do município não assumi-la enquanto uma política pública ocasiona vários limites, na sua realização, porque fica a critério da escola a formação dos professores dentro desta abordagem.

4.5 Prática discente: o conhecimento da realidade e a participação

Nesta dinâmica, os educandos são motivados a construir conhecimentos dentro de um ambiente gerador, na ressignificação do modo de ver, agir e valorizar o lugar onde vivem como afirma a professora na fala seguinte:

Com essa experiência consegue-se motivar os alunos a realizarem diversos tipos de atividades que despertam o gosto e o prazer através de teatros, brincadeiras, jogos, etc. (P3).

Esta fala reforça a **participação e motivação** dos estudantes no processo de aprendizagem, pois conforme nos coloca Moura (2006, p.71-72),

Os educando vão se sentindo autores, co-responsáveis pela produção de conhecimento. Diagnosticando a potencialidade da comunidade, constroem a sua identidade e a do seu território. Passam assumir outra postura diante dos desafios descobertos. Passam a se sentir com possibilidade de intervir na comunidade, a partir de um conhecimento novo e inovador que geraram com familiares e educadores. Passam a entender a importância do conhecimento, da leitura, da matemática, da geografia, da Comunicação, da informática, da arte para melhor desdobrarem o seu conhecimento e intervir na comunidade.

O conhecimento de sua realidade possibilitado pelas pesquisas traz uma mudança na forma dos adolescentes entenderem a sua realidade, como podemos perceber nas falas abaixo:

A realização das pesquisas é muito importante... Fizemos uma pesquisa sobre o lixo e vimos que algumas pessoas jogavam ao redor de casa, aí fizemos uma pesquisa com isso pudemos mostrar qual era o certo e o errado e elas perceberam que jogando o lixo ali estavam prejudicando o meio ambiente e consequentemente a se mesmo. (GF/Estudante).

Antigamente se fosse mandar, por exemplo, um grupo de desenhistas para desenhar como era o nordeste ele desenhava... Por exemplo: uma vaca magra, outra morta lá e o sol e agora, a gente tá conseguindo dizer que a realidade não é esta é outra melhor (GF/ Estudante).

Sendo assim, a autonomia dos estudantes é notória nas atividades e eventos realizados, sejam nos trabalhos de sala de aula ou não, diz a professora.

Nossos alunos tornaram-se mais seguros, podemos observar isso com as primeiras devoluções e apresentações de suas produções. A curiosidade e a argumentação foram atenuadas tornando-os mais participativos nas decisões da escola (P1).

Os estudantes quando perguntados obre as mudanças positivas que ocorreram dentro da escola nos diferentes espaços pedagógicos, indicam que:

A reforma da escola aumentou o espaço ajudando a concentração, as turmas são menores, há a prática de esportes, o uso da biblioteca, o estudo na horta, os estudos sobre agroecologia, o auditório pra peças e devoluções (G F estudantes).

A ampliação da escola com a disponibilidade de vários espaços como citados a cima pelos estudantes,tem contribuído para a organização dos estudantes quanto a realização das diferentes atividades que são desenvolvidas dentro da escola aparece como uma dimensão importante dentro da prática pedagógica, pois, a interação entre estudantes, professores e família e que possibilitam as mudanças dentro e fora da escola.

4.6 A prática gestora como aprendizado da participação coletiva

Considerando a gestão como articuladora de um trabalho coletivo, na Peads, esse trabalho é de grande relevância, visto que,

Os desafios para o fortalecimento da gestão democrática iniciaram-se a partir da vivência da Proposta, pois ele exigiu, da equipe gestora e, sobretudo do gestor, uma nova postura, ampliando a participação da comunidade nas discussões de planejamento e na execução das ações, sem perder de vista a contrapartida de cada uma para a ação de fato acontecer, possibilitando que cada um se perceba importante e indispensável para a execução das mesmas (MOURA, 2006, p. 116).

Essa interatividade da gestão também foi mencionada pelo grupo focal como pode-se perceber na fala a seguir:

Sua metodologia norteia uma gestão mais eficiente, abre espaço para discussões importantes, une o grupo, fortalece a identidade da escola junta às comunidades e aos alunos. As relações pessoais foram aprimoradas criando um clima de cooperação e construção coletiva onde o compromisso pelo sucesso é de todos. (GF-Gestores).

Outra dimensão apontada é que esta participação gera uma valorização entre os sujeitos, conforme vemos a seguir: *A PEADS possibilita uma vivência pedagógica mais significativa para os alunos, que se sentem valorizados e passam a dar mais importância ao lugar que vive (P6).*

Enquanto o desafio de elevar o envolvimento das famílias é conquistado, outros desafios como a fragilidade organizativa das ações, a descontinuidade das políticas, a ampliação das articulações e parcerias são entraves que precisam ser vencidos buscando uma “articulação uma articulação de todas as secretarias para uma elaboração de uma política pública para o meio rural do nosso município” (MOURA, 2006, p.116).

Para a gestão, que é a mesma desde a implantação e implementação da Peads na escola, constata as lutas conseguidas e diz:

A motivação primeira é constatar o crescimento de nossa escola a partir da PEADS, quando vivendo sua metodologia, conquistamos espaço na educação do nosso município proporcionando melhor estrutura física e pedagógica à instituição. As relações pessoais foram aprimoradas criando um clima de cooperação e construção coletiva onde o compromisso pelo sucesso é de todos. Outro fator se refere à credibilidade conquistada junto a comunidade e o envolvimento que a metodologia proporciona (GF- GESTORAS).

Sendo apontado como ponto positivo por outra docente, quando diz: *Um dos pontos positivos é o incentivo aos alunos a valorizar e produzir seu próprio sustento na zona rural, evitando a migração (P3).*

A família é parceira no processo, pois está sempre presente nos diversos eventos promovidos pela escola ou até mesmo em visitas espontâneas. Isto se dá pela abertura que a escola tem ao trabalhar com a Peads, segunda a fala a seguir:

A Peads é uma proposta boa porque nós pais estamos sempre por dentro de tudo que a escola vivencia. O conhecimento cria uma ponte entre família e escola. Sempre estamos à disposição (GF/ Família).

Segundo Silva (2009), o aprendizado da participação também se efetiva no itinerário pedagógico, como um exercício permanente nas escolas, pois *“não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”*. A discussão e a reflexão crítica levam o grupo a refletir sobre *“(…) o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres de transformação e não de adaptação”*.

Portanto a relevância da prática pedagógica desenvolvida nesta dinâmica contribui para a transformação dos sujeitos enquanto agentes da ação-reflexão na comunidade.

5 Considerações Finais

Nosso trabalho teve como finalidade compreender a contribuição da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável para a contextualização da prática pedagógica nas Escolas do Campo, a partir de um Estudo de Caso, na Escola Municipal Baraúnas, localizada no Município de São José do Egito em Pernambuco.

A entrada no cotidiano da Escola foi de fundamental importância para a identificação das mudanças que vem acontecendo na Escola, de perceber quais os limites que estão postos para a contextualização da Educação, e principalmente, para entender a participação dos sujeitos nesta prática.

As categorias analíticas Prática Pedagógica na Concepção de Souza (2009), de Educação contextualizada na perspectiva de Reis (2009, 2010), Martins (2006, 2009, 2010) foram orientadoras das nossas análises e reflexões.

Os fundamentos da PEADS a partir de Moura (2003, 2006) possibilitaram o diálogo entre os nossos referenciais teóricos e as informações que coletamos no nosso trabalho de campo.

A análise de conteúdo, conforme Minayo (2010) nos ajudou a organizar, analisar e categorizar os temas fundamentais que surgiam da pesquisa de campo.

Com a investigação ocorrida na Escola Municipal Baraúnas, podemos trazer algumas constatações da pesquisa que são relevantes para se pensar como fazer para que o contexto faça parte do processo de ensino aprendizagem nas nossas escolas, onde os saberes docentes, discentes, gestores e epistemológico se construam na valorização dos sujeitos e do lugar como história e perspectivas, assim vemos na fala a seguir:

A experiência da PEADS revelou ao (a) professor (a) a sua importância na comunidade e na vida dos educandos criou a identidade da escola e ajudou a construir sua história refletindo continuamente sua prática (P6).

O fato da implantação da proposta tem um ponto muito positivo que é a adesão voluntária para inovação de sua prática, na contextualização e construção dos conhecimentos na dialogia com a realidade. No entanto, a maioria das nossas escolas está arraigada num modelo hegemônico de afastamento da realidade e isso dificulta a efetivação da proposta como uma política pública nos municípios.

No que se refere às mudanças ocorridas na Escola, podemos levantar as seguintes questões: 1) A prática docente hoje é muito mais dinâmica porque a escola possibilita a utilização de vários espaços com objetivos pedagógicos tornado-se espaço de construção de conhecimento com suas ações interativas, como pudemos perceber durante as observações nas aulas que ocorrem não somente em sala, mas em muitos outros espaços como: horta, quadra, área da caatinga, auditório, aula de campo nas propriedades no entorno da escola, as devoluções itinerantes nas comunidades, etc.; 2) Os estudantes são mais participativos, cooperativos e protagonistas, por terem espaços de atuação como o Conselho Escolar, participarem de gincanas, intercâmbios, aulas de campo, dramatizações, formação de grupos de música, entre outros.

No que se refere aos limites para contextualização da Educação podemos identificar: 1) Ausência de uma política de formação continuada específica para o trabalho com a metodologia de forma sistemática, contínua e assegurada pelo poder público municipal; 2) Sobreposição dos programas e projetos existentes no município, que interfere na organização curricular da escola e no planejamento da sua prática pedagógica; 3) A vivência de forma mais sistemática, organizada e aprofundada da etapa de devolução, socialização dos conhecimentos e intervenção na realidade, devido à fragilidade nas organizações sociais e os vínculos destas com a escola; 4) Dificuldade de aprofundar o processo de contextualização da educação com um a única escola vivenciando a proposta no município, sem esta perspectiva ser assumida como referencial para a política pública de educação municipal.

Com isto, temos a perspectiva de mostrar até que ponto a contextualização da prática pedagógica nas escolas do campo pode influenciar para que a aprendizagem dos meninos e meninas seja significativa, dando conta dos conteúdos da BCC, mas também viabilizando um aprendizado das potencialidades do semiárido com perspectivas de atuação na comunidade, utilizando as tecnologias alternativas de convivência viável com Semiárido brasileiro. Buscamos também trazer o desafio do saber docente, gestor e das famílias com suas especificidades, mas que de forma coletiva contribuem para a vivência da prática pedagógica da escola.

Com a certeza de que este trabalho não se esgotou com esta investigação faz-se necessário o aprofundamento deste estudo para contribuir com a consolidação da superação dos desafios aqui apontados no que diz respeito a: 1) Formação continuada dos docentes da Escola de Baraúnas, tendo em vista o fortalecimento institucional e

político dessa experiência que aponta sinais vitais de uma educação contextualizada para convivência com o SAB como região viável e não como a região-problema, até então apresentado pelos livros didáticos oficiais e pelos meios de comunicação; 2) Expansão da experiência da escola de Baraúnas para outras escolas rurais do Campo do Município de São José do Egito na perspectiva das práticas pedagógicas para convivência com o SAB, partindo de três perguntas orientadoras deste trabalho e de outras venham a emergir.

Intensificar a formação continuada tendo como eixo central a Educação Contextualizada e a Prática Pedagógica no âmbito da política educacional do município.

Realizar este trabalho nos ajudou a ver a escola em todas as suas dimensões com outro olhar como também proporcionou o conhecimento dos elementos estruturantes que permeiam toda a sua conjuntura de atuação da prática pedagógica ali exercida. Saímos desse trabalho embebidos de muito conhecimento mas, na certeza de que muito ainda se tem para explorar e muito o que se caminhar para a educação que queremos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BOGDAN, Roberta C.; BIKLEN sári Knopp, **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradutores: ALVAREZ, Maria João; SANTOS, sara Bahia dos; BAPTISTA, Telmo Mourinho; porto Editora, 1996. Coleção Ciências da Educação, 12.
- BRASIL. Decreto-Lei n.º 7.352, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 nov. 2010. Seção 1, p. 212.
- BRAGA, Osmar Rufino et al. **Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro**, Juazeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2007.
- CORREIO cidadania. Disponível em: <<http://www.correiocidadania.com.br/content/view/1381/>>. Acesso em: 25 mar. 2011
- DOCUMENTO da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, jul. de 2009. Disponível em: <<http://www.projedomhelder.gov.br/>>. Acessado em: 16 ago. 2011.
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- IRPAA. Referencial Curricular de Educação para Convivência com o Semi-Árido. Juazeiro: (mimeo), 2003.
- KÜSTER, Ângela; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello (Org.). **Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro**, Juazeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2007.

MALVEZZI, Roberto, **Semi-árido: uma visão holística**, Brasília, DF: Confea, 2008.

MARTINS, Josemar da Silva, et al. **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro: múltiplos espaços para o exercício da contextualização**. Juazeiro: Selo Editorial Resab, 2009. v. 1.

_____. Anotações em torno do Conceito de Educação para Convivência com o Semiárido. In: _____. **Educação para convivência com o Semiárido: Reflexões teórico-práticas**. 2. ed. Juazeiro: RESAB, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOURA, Abdalaziz de, **Princípios e fundamentos da proposta educacional de apoio ao desenvolvimento sustentável – PEADS: uma proposta que revoluciona o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo**. 2. ed. Glória de Goitá: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2003.

_____, **Caderno de Textos Pedagógicos: Formação continuada de professores**. Recife: CR- Educação para o Desenvolvimento, 2006.

_____, et al. **Múltiplos Olhares de uma Caminhada Pedagógica: EProposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento sustentável – Peads**. Glória de Goitá: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2006.

_____, **Textos de Abdalaziz de Moura. In: II Jornada pedagógica de Educação do Campo**, 2. 2011, Glória do Goitá, **Anais...** Fortaleza: [s.n.], 2011. CD-ROM.

PANELAS, Oliveira de; SILVA, José de Souza. **Outra Visão, Outro Sertão**. Campina Grande: PBB, INSA, 2011.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação para a convivência com o semiárido: desafios e possibilidades**. Campina Grande:[s.n.], 2010.

_____, **Seminário Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro**. Princípio da Educação contextualizada. Disponível: <www.insa.gov.br/~webdir/snecsab/ppt/ppt16.ppt>. Acesso em: 19 out. 2011.

RELATÓRIO físico - financeiro Ações, resultados e impactos. Disponível: <<http://www.projetedomhelder.gov.br/>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

RESAB, Secretaria Executiva. **Educação para a Convivência com o Semiárido:** Reflexões teórico-práticas. 2. ed. Juazeiro: Secretaria Executiva da Rede de educação do Semiárido Brasileiro, Selo Editorial – RESAB, 2006.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo:** semeando sonhos... cultivando direitos. Brasília, DF: CONTAG, 2004.

_____, Conceição de Maria et al. **Semiárido Piauiense:** Educação e Contexto. Campina Grande: INSA, 2010.

_____, Adelaide Pereira et al. **Caderno Multidisciplinar - Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro:** Múltiplos Espaços para o exercício da contextualização. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2009. v.1.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: O Brasil é menos urbano do que se calcula.** Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

YIN, Robert. **Estudo de Caso:** Planejamento e Método. [S.l.]: Ed. Bookmam Companhia Editora. 1994.

APÊNDICE A - Roteiro para grupo focal: gestoras e coordenadoras**Local: Escola Municipal Baraúnas****Data: 29-09-2011****Especializando: Carlos Antonio S. Nascimento****Prof^ª Dra. orientadora: Socorro Silva****GRUPO FOCAL – GESTORAS E COORDENADORAS**

1. COMO VOCÊS AVALIAM A PROPOSTA DA PEADS ADOTADA PELA ESCOLA?

2. QUAL A SUA MOTIVAÇÃO PARA FAZER PARTE DO PROCESSO DA METODOLOGIA DO TRABALHO COM A PEADS?

3. COMO SE DÁ O PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO NA ESCOLA?

4. QUAIS AS MUDANÇAS EXISTENTES NA ESCOLA A PARTIR DA PEADS?

5. QUAIS ASPECTOS PRECISAM SER APROFUNDADOS COM A CONTINUIDADE DA PROPOSTA?

6. VOCÊ ACHA QUE A PEADS CONTRIBUIU PARA UMA MELHORIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO?

APÊNDICE B - Roteiro para grupo focal: professores**Local: Escola Municipal Baraúnas****Data: 29-09-2011****Especializando: Carlos Antonio S. Nascimento****Prof^ª Dra. orientadora: Socorro Silva****GRUPO FOCAL – PROFESSORES**

1. COMO VOCÊS AVALIAM A PROPOSTA DA PEADS ADOTADA PELA ESCOLA?
2. QUAL A SUA MOTIVAÇÃO PARA FAZER PARTE DO PROCESSO DA METODOLOGIA DO TRABALHO COM A PEADS?
3. QUE MUDANÇAS A PROPOSTA TROUXE PARA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA?
4. COMO OCORRE O PROCESSO DE PLANEJAMENTO DAS SUAS AULAS E QUAIS SUBSIDIOS VOCÊ UTILISA PARA ESSE PLANEJAMENTO?
5. QUAIS ASPECTOS PRECISAM SER APROFUNDADOS COM A CONTINUIDADE DA PROPOSTA?
6. VOCÊ ACHA QUE A PEADS CONTRIBUIU PARA UMA MELHORIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO?

APÊNDICE C - Roteiro para Grupo Focal: estudantes

Local: Escola Municipal Baraúnas

Data: 29-09-2011

Especializando: Carlos Antonio S. Nascimento

Prof^ª Dra. orientadora: Socorro Silva

GRUPO FOCAL – ESTUDANTES

1. COMO VOCÊS AVALIAM A PROPOSTA DA PEADS ADOTADA PELA ESCOLA?

2. QUAIS AS MUDANÇAS EXISTENTES NA ESCOLA A PARTIR DA PEADS?

3. DE QUE VOCÊS MAIS GOSTAM DO TRABALHO REALIZADO PELA ESCOLA? POR QUÊ?

4. EXISTEM DIFERENÇAS ENTRE A SUA ESCOLA E OUTRAS ESCOLAS? QUAIS?

5. QUAIS ASPECTOS PRECISAM SER APROFUNDADOS COM A CONTINUIDADE DA PROPOSTA?

6. A PEADS CONTRIBUIU PARA SUA VIDA E A VIDA NA COMUNIDADE? POR QUÊ?

APÊNDICE D - Roteiro para Grupo Focal: família e comunidade

Local: Escola Municipal Baraúnas

Data: 29-09-2011

Especializando: Carlos Antonio S. Nascimento

Prof^ª Dra. orientadora: Socorro Silva

GRUPO FOCAL – FAMILIA E COMUNIDADE

1. COMO VOCÊS AVALIAM A PROPOSTA DA PEADS ADOTADA PELA ESCOLA?

2. QUAIS OS ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO QUE A FAMÍLIA TEM NA ESCOLA?

3. QUAIS AS MUDANÇAS QUE VOCÊS IDENTIFICAM NA RELAÇÃO DA ESCOLA COM AS FAMÍLIAS DEPOIS DA PEADS E QUEM PARTICIPA DESSAS MUDANÇAS?

4. EXISTEM DIFERENÇAS ENTRE A SUA ESCOLA E OUTRAS ESCOLAS? QUAIS?

5. QUAIS ASPECTOS PRECISAM SER APROFUNDADOS COM A CONTINUIDADE DA PROPOSTA?

6. A PEADS CONTRIBUIU PARA SUA VIDA E A VIDA NA COMUNIDADE? POR QUÊ?

APÊNDICE E - Roteiro para Observação Participante

QUESTÕES NORTEADORAS DO TRABALHO

Compreender o papel da PEADS para a contextualização da prática pedagógica das escolas do campo e contribuir com subsídios para o aprofundamento teórico e prático sobre educação contextualizada.

- Qual a contribuição da PEADS para a contextualização da prática pedagógica das escolas do campo?
- Quais as mudanças que tem ocorrido na prática pedagógica da escola?
- Como se dá a participação da família e dos estudantes nessa prática pedagógica?

1. () 1º ANO 2. () 2º ANO 3. () 3º ANO 4. () 4º ANO
 5. () 5º ANO 6. () 6º ANO 7. () 7º ANO 8. () 8º ANO
 9. () 8ª Série 10. Educação Infantil 11. () outros: _____

2.3. Outro cargo ou função na escola:

1. () Gestora
 2. () Coordenadora
 3. () Secretária
 4. () Gestora adjunta

2.4. Tempo de experiência profissional como professor (a):

1. Escola pública estadual _____
 2. Escola pública municipal _____
 3. Escola particular _____

2.5. Tempo total de trabalho como professor: _____ anos.

2.6. Tempo de serviço nesta escola: _____ anos e _____ meses.

2.7. Outra ocupação (fora do magistério):

1. () sim 2. () não

2.8. Em caso afirmativo, qual? _____

2.9. Jornada semanal de trabalho – total: _____ horas.

2.10. Em sala de aula: _____ horas.

2.11. Em outras atividades escolares: _____ horas.

2.12. Em outras atividades fora da escola: _____ horas.

2.13. Turnos de trabalho: 1. () matutino 2. () vespertino 3. () integral

3. PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA PEADS (PODERÁ SER RESPONDIDO NO VERSO)

3.1. Você participou das etapas de implementação da experiência? Quais foram estas etapas?

3.2. Quais as dificuldades que você observa na execução da experiência?

3.3. Quais os pontos positivos?

3.4. Quais os pontos a melhorar?

3.5. Que diferenças você aponta entre as experiências anteriores e a atual?

3.6. Você considera essa experiência inovadora? Caso positivo justifique.

4. TRABALHO EM SALA DE AULA

4.1. Você costuma fazer planejamento de suas aulas?

1. () Sim 2. () Não

4.2. Como o planejamento é

feito? _____

4.3. Quais os tipos de atividades que você realiza com seus

alunos? _____

4.4. Quais dessas atividades você considera mais adequadas para a aprendizagem de seus

alunos? _____

4.5. Como acompanha o desempenho de seus

alunos? _____

4.6. O que faz quando identifica alunos com dificuldades de

aprendizagem? _____

4.7. Que instrumentos você utiliza para avaliar os seus

alunos? _____

4.8. Em que se baseia para avaliar seu próprio desempenho como professor

(a)? _____

4.9. Relacione alguns dos materiais didáticos de que você dispõe para suas aulas: _____

4.10. Mencione três materiais didáticos que você considera mais importantes para a realização de um trabalho pedagógico de boa qualidade:

4.11. O que você acha que precisa saber mais para melhorar sua prática como professor (a)?

4.12. Você recebe algum tipo de acompanhamento?

1. () Sim 2. () Não

4.13. Em caso afirmativo, quem faz o acompanhamento? _____

4.14. Como é feito este acompanhamento? _____

4.15. De que maneira um (a) coordenador (a) poderia colaborar com o seu trabalho? _____

APÊNDICE G – Observação 01: Gestão escola e professores



ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

ESPECIALIZANDO: Carlos Antonio Sobral do Nascimento

TRABALHO DE MONOGRAFIA

DIÁRIO DE CAMPO

LOCAL DA OBSERVAÇÃO: ESCOLA MUNICIPAL BARAÚNAS

COMUNIDADE: Sítio Baraúnas

MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO EGITO – PE

OBSERVAÇÃO – 01

DATA: 25/04/2011

ATIVIDADE: Reunião de avaliação e planejamento

PARTICIPANTES: Gestão escola e professores

HORÁRIO DE OBSERVAÇÃO: 08h ÀS 11:00h

Total de horas observadas: 3h

Logo após o café coletivo, a diretora acolheu os presentes e deu por aberta a reunião chamando todos ali presentes (docentes) para participarem da dinâmica inicial do grupo.

- Em círculo, os presentes foram, um de cada vez, pegando algum elemento das práticas da escola e dizendo o porque pegava aquele elemento como:
 - *eventos promovidos pela escola;
 - *projetos idealizados e realizados;
 - *eventos em que a escola participou como convidada para relatar experiências com a PEADS;
 - *momentos pedagógicos e itinerário pedagógico da PEADS ;
 - *ampliação da escola;

Nas falas dos professores observa-se que a escola, a partir de 2004, a ter uma visão de educação que leva em conta o contexto da realidade o que pode ser notado quando começam as primeiras devoluções isso claramente expresso nas falas dos docentes.

Vê-se também que a interação escola/comunidade tem sido fundamental para os avanços obtidos.

São sempre colocados como ponto chave para as mudanças ocorridas na escola o conhecimento e a implantação da PEADS como forma transformadora na escola e na comunidade.

As mudanças tem ocorrido nos últimos 7 anos de forma fundamentada com dados verídicos das pesquisas e participativa evitando apadrinhamentos políticos (tempo em que tem a atuação com o trabalho da metodologia da PEADS).

Há uma busca por parte dos docentes em aplicar a metodologia com todo seu itinerário pedagógico com praticidade e propriedade principalmente no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental.

Há também angústias principalmente no que se refere à política de educação do Município em regime de colaboração com o Estado na implantação do Alfabetizar com Sucesso nas turmas de 1º ao 5º anos de EF, o qual tem uma política conteúdista desenvolvida especificamente dentro da sala de aula pelo educador e educandos.

Foi colocado também que os educandos aprendem e com muito mais interesse quando as aulas partem de temas geradores de conhecimento a partir de uma necessidade e que os conhecimentos propostos no núcleo comum de conteúdos não deixam de ser trabalhados em situações de aprendizagem.

Foi evidenciado ainda que nas avaliações de sistema como: PROVINHA BRASIL, PROVA BRASIL E SAEP, os resultados tem sido muito positivos nos ultimas dois (2) anos.

O primeiro resultado de IDEB da escola saiu em 2010, o qual foi de **5.2** para os anos iniciais do EF, o maior entre os resultados em comparação com todas as outras escolas do município.

Um ponto negativo apresentado foi a rotatividade de professores o que atrapalha o processo de consolidação da metodologia da proposta.

Nota-se a gestão da escola como articuladora no processo de ensino-aprendizagem, na aplicação dos recursos, na organização democrática da instituição e na consolidação de parcerias.

A gestora mostra-se preocupada com uma possível acomodação por parte de todos em virtude de tantas conquistas realizadas em tão pouco tempo.

Com o PROJETO JOVENS PELA EDUCAÇÃO E CONVIVENCIA COM O SEMIARIDO mais de 100 estudantes foram monitorados durante os três anos de vigência do projeto (2008/2011).

Quanto a implementação das tecnologias alternativas e da horta, nota-se que os estudantes desenvolvem alguns exemplares em suas casas e propriedades daquilo que é conhecimento elaborado e reelaborado em sala de aula como por exemplo reaproveitamento e uso adequado da água, destino correto do lixo e separação dos resíduos sólidos, preservação da caatinga, entre outras.

Há representação dos estudantes no CONSELHO ESCOLAR.

O desdobramento que é a segunda etapa da metodologia da proposta é bem desenvolvido nas aulas com a construção de produtos durante a aprendizagem dos conteúdos como: tabelas gráficas, parodias, cartazes, etc.

Nos momentos de devoluções são convidados os pais e toda a comunidade escolar além de representantes dos poderes constituídos, ONGs, associações, sindicatos entre outros de acordo com a temática do censo.

A devolução é um momento muito importante das etapas da proposta da PEADS quando um dos seus propósitos é apresentar para a grande assembléia os problemas levantados após a pesquisa na sistematização dos dados, sendo esse o momento propício para os encaminhamentos e quando se definem os responsáveis pela resolução dos problemas e a previsão de prazos para a resolução dos mesmos.

Tem sido a partir desses momentos de devolução que os resultados e avanços tem ocorridos positivamente na escola como, por exemplo: a implantação dos anos finais do EF, o aumento do efetivo de estudantes, a oferta para a educação infantil a partir dos 3 anos de idade, a garantia do transporte escolar, a ampliação da escola, entre outras. Tudo é debatido, encaminhado e acompanhado.

A escola conta também com a horta onde algumas tecnologias alternativas são desenvolvidas bem como a produção de algumas hortaliças e plantas medicinais. A horta é usada como espaço pedagógica, complemento para a manutenção e implementação da merenda além de ser referência para a aplicação nas casas e propriedades dos estudantes e famílias das comunidades.

*ORGANIZAÇÕES DEMOCRATICAS DA ESCOLA

APÊNDICE H – Observação 02: Professores e estudantes



ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

ESPECIALIZANDO: Carlos Antonio Sobral do Nascimento

PROFESSORA ORIENTADORA: Socorro Silva

TRABALHO DE MONOGRAFIA

DIÁRIO DE CAMPO

LOCAL DA OBSERVAÇÃO: ESCOLA MUNICIPAL BARAÚNAS

COMUNIDADE: Sítio Baraúnas

MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO EGITO – PE

OBSERVAÇÃO – 02

DATA: 31/05/2011

ATIVIDADE: observação na sala de aula

PARTICIPANTES: professora e estudantes

TURMA: 1º ano ESTUDANTES: 18

HORÁRIO DE OBSERVAÇÃO: 08h ÀS 10:00h

Total de horas observadas: 2h

ROTEIRO DE AULA

- Acolhida com uma oração;
- Correção do “para casa”;
- Curtindo a leitura (leitura feita pela professora);
- Leitura deleite;
- Aula de campo(a professora com os estudantes foram para um sitio próximo a escola para observar elementos que fazem parte do meio ambiente;
- Socialização em sala;
- Atividades na quadra e na horta;
- Socialização da resposta da pesquisa (Nº 04)

OBS. A questão referida é da ficha pedagógica do material do Selo UNICEF Município Aprovado 2009/2012

Projeto Jovens pela Educação e Convivência com o Semiárido

Temática: Saúde e prevenção na escola, na família e na comunidade.

- **Roda de conversa** (importância de uma boa alimentação);
- Leitura dirigida do texto mimeografado (alimentação);
- Listagem das frutas produzidas na região;
- A origem dos alimentos (**ficou para a próxima aula**);

- Atividades em grupos (qual é o segredo ou jogo da forca) com nomes de alimentos;
- Matemática (atividade proposta pelo livro didático) **se sobrar tempo**
- **Orientação do para casa**

A atividade mimeografada foi realizada logo após os estudantes voltarem da aula de campo;

Questões da atividade

- 1- a) escrever dez coisas que fazer parte do ambiente da escola;
b) quatro coisas que fazem parte do meio ambiente;
c) desenhar o que mais chamou a atenção em relação aos elementos naturais _____
_____ e feitos
pelo
homem _____

algumas respostas dos estudantes: sol, nuvens, arvores, arco-íres, pedra e casas, postes.

OBSERVAÇÕES GERAIS:

- **Muitos estudantes estavam dispersos e não participavam da socialização da 4ª questão da pesquisa;**
- **Não havia interesse dos estudantes nas explicações da professora sobre a amamentação e sua importância;**
- **Em certo momento da aula a professora tentava fazer uma ligação entre os temas alimentação, os alimentos da horta e a amamentação;**

APÊNDICE I – Observação 03: Professora e estudantes



ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

ESPECIALIZANDO: Carlos Antonio Sobral do Nascimento

PROFESSORA ORIENTADORA: Socorro Silva

TRABALHO DE MONOGRAFIA

DIÁRIO DE CAMPO

LOCAL DA OBSERVAÇÃO: ESCOLA MUNICIPAL BARAÚNAS

COMUNIDADE: Sítio Baraúnas

MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO EGITO – PE

OBSERVAÇÃO – 03

DATA: 31/05/2011

ATIVIDADE: observação na sala de aula

PARTICIPANTES: professora e estudantes

TURMA: 3º ano B ESTUDANTES: 15

HORÁRIO DE OBSERVAÇÃO: 10:00 às 11:30h

Total de horas observadas: 01h30min

Temática da semana: “meio ambiente” do fluxo – planejamento curricular que orienta a prática pedagógica do Programa Alfabetizar com Sucesso (1º ao 5º ano).

Plano de aula – procedimentos operacionais da aula.

1º momento

- Curtindo a leitura “A herança da criança”
- Levantamento de conhecimentos prévios sobre o meio ambiente e sua preservação;
- Leitura coletiva do texto informativo “meio ambiente”,
- Roda de conversa;

2º momento

- Estudo de campo ao redor da escola e na comunidade para observar o ambiente e as transformações causadas no mesmo;
- Socialização;
- Representação através de desenhos e exposição no “mural ecológico”;

- Trabalho em grupos para produção de um slogan com o tema da preservação do meio ambiente;

3º momento

- Produção coletiva com o tema “preservação do meio ambiente;
- Leitura e transcrição para o caderno;
- Para casa: os estudantes devem fazer observações no ambiente ao redor de sua casa;

Avaliação: participação nas atividades propostas e escritas dos alunos;

Observações gerais

As professoras facilitaram o trabalho proposto com muito dinamismo e os estudantes estimulados se envolveram em todas atividades com interesse e motivação.

APÊNDICE J – Observação 04: Professora e estudantes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE

ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA
COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

ESPECIALIZANDO: Carlos Antonio Sobral do Nascimento

PROFESSORA ORIENTADORA: Socorro Silva

TRABALHO DE MONOGRAFIA

DIÁRIO DE CAMPO

LOCAL DA OBSERVAÇÃO: ESCOLA MUNICIPAL BARAÚNAS

COMUNIDADE: Sítio Baraúnas

MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO EGITO – PE

OBSERVAÇÃO – 04

DATA: 09/06/2011

ATIVIDADE: observação na sala de aula

PARTICIPANTES: professora e estudantes

TURMA: 3º ano A ESTUDANTES: 12

HORÁRIO DE OBSERVAÇÃO: 08:00 às 10:00h

Total de horas observadas: 01h30min

Momento em que os estudantes estavam na horta

Atividade: plantio de um canteiro de coentro

Envolvidos: professora, estudantes e o técnico em agroecologia

- O técnico orientava sobre a forma de construção do canteiro (medidas, distância entre filas e espaçamento) sempre indagando sobre os conhecimentos matemáticos envolvidos nesta atividade.
- Observação da tabela de rodízio das culturas desenvolvidas na horta;

De volta à sala:

A professora pediu a tabela de plantio que os estudantes já tem no caderno e prosseguiu com o preenchimento com os dados da atividade do dia.

Modelo da tabela

hortaliças	Data da visita	Nº do canteiro	sementeira	divisa	Novo plantio

APÊNDICE K – Observação 05: Professora e estudantes



ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA
COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

ESPECIALIZANDO: Carlos Antonio Sobral do Nascimento

PROFESSORA ORIENTADORA: Socorro Silva

TRABALHO DE MONOGRAFIA

DIÁRIO DE CAMPO

LOCAL DA OBSERVAÇÃO: ESCOLA MUNICIPAL BARAÚNAS

COMUNIDADE: Sítio Baraúnas

MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO EGITO – PE

OBSERVAÇÃO – 05

DATA: 09/06/2011

ATIVIDADE: observação na sala de aula

PARTICIPANTES: professora e estudantes

TURMA: 2º ano A ESTUDANTES: 17

HORÁRIO DE OBSERVAÇÃO: 10:30 às 11:30h

Total de horas observadas: 01h

Neste momento os estudantes estavam voltando da biblioteca onde em grupos preparavam um trabalho a partir do livro “sementes da cooperação”;

Socialização: na sala cada grupo leu uma síntese dos conhecimentos construídos a partir das orientações da professora destacando os pontos principais do texto lido;

OBSERVAÇÕES GERAIS:

Percebe-se que os estudantes nesta etapa do ensino conseguem expressar com clareza as conclusões do trabalho realizado em grupo sem nenhuma resistência em está à frente da turma ou responder alguma questão no quadro.

Nas salas de aula em toda escola os estudantes estão sempre organizados em meia lua ou círculo, o que facilita a participação e o envolvimento nas atividades propostas.

APÊNDICE L – Observação 06: Professora e estudantes



ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

ESPECIALIZANDO: Carlos Antonio Sobral do Nascimento

TRABALHO DE MONOGRAFIA

DIÁRIO DE CAMPO

LOCAL DA OBSERVAÇÃO: ESCOLA MUNICIPAL BARAÚNAS

COMUNIDADE: Sítio Baraúnas

MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO EGITO – PE

OBSERVAÇÃO – 06

DATA: 18/08/2011

ATIVIDADE: aula

PARTICIPANTES: Professora e alunos

HORÁRIO DE OBSERVAÇÃO: 7:12 às 11:00

Total de horas observadas: 3h40min

Os estudantes chegam nos carros dos estudantes, quando descem ficam em filas por serie e turma, logo em seguida começam a entrar escola da educação infantil ate o 4º ano;

Na sala, as carteiras já estão organizadas em círculos, os estudantes se acomodam nas carteiras;

A professora iniciou a aula com uma acolhida (orações)

“vamos fazer a oração do dia!”

Todos levantam- se e no circulo de mãos dadas começam a rezar.

Logo em seguida pede a uma estudante que leia o roteiro da aula do dia;

P: quem esta cooperando hoje? Vamos ver o pára casa?.....

Logo levanta-se um menino e uma menina que ajudaram na aula do dia.

Ela prossegue a aula

P: vamos falar sobre o folclore, alguns mitos que sempre vemos falar mas nunca vimos. Quem sabe o nome de alguns deles?

Alunos (A)

O saci, o curupira, o boto

P: o que mais representa o folclore?

A1- as pinturas.

A2- as historias contadas sobre os personagens do folclore.

A professora anuncia a leitura de um texto sobre o saci lido em um livro didático;

Os estudantes ouvem atentos;

Depois do final da leitura ela fala que farão o jogo do tabuleiro para construção oral de uma historia que envolvera vários personagens do folclore brasileiro a partir de gravuras impressas de um site da internet (34) no total

Ex.:

	A	B	C	D	E	F
1						
2						
3						
4						
5						
6						

Usam-se dois dados (um numérico, outro com letras);

A medida que são jogados os dados indicam de onde será tirado a figura (A1, C3, F5, etc.)

Os 2 cooperadores do dia e a professora distribuíram no tabuleiro 34 fichas (mas que seriam) com gravuras de personagens do folclore em alguma sena ou situação;

O primeiro aluno é chamado de acordo com a ordem alfabética dos nomes e joga os dados (B6)

A atividade terminou com a escolha de um nome para a historia para isso houve inscrições de possíveis nomes e uma votação para o melhor titulo.

Em seguida a professora anunciou a ultima atividade do dia: uma leitura no livro didático e um trabalho em grupos.

P – peguem o livro didático de geografia

Todos pegam os livros com exceção daqueles que esqueceram e são chamados atenção pela professora.

A professora ler o texto, faz alguns questionamentos:

P – P – que parte do texto você acha algum elemento que mais se parece com o lugar onde vocês moram?

A – Rai mora na fazenda.

Depois divide os grupos dizendo qual é a tarefa de cada um; fica um grupo na sala de aula e o outro foi para a biblioteca.

Começam a discussão e logo o sinal toca para irem embora, então a professora disse que retomariam a atividade no dia seguinte.