

## **EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: O CASO DAS ESCOLAS RURAIS DA REGIÃO DO CACAU – BAHIA – BRASIL**

### **EDUCATION AND DEVELOPMENT: THE CASE OF RURAL SCHOOLS IN THE COCOA REGION - BAHIA – BRAZIL**

*André Souza dos Santos<sup>1</sup>*

**RESUMO:** A pesquisa tem como objetivo as reflexões sobre a capacidade de desenvolvimento comunitário/sustentável, isso seria possível, a partir da educação oferecida por três escolas de educação básica do campo com metodologias diferenciadas na região do Cacau na Bahia. Trata-se de um mergulho na complexidade do funcionamento de duas escolas que praticam a pedagogia da alternância (15 dias na comunidade e 15 dias na escola) e uma escola pública rural: sua funcionalidade, suas dificuldades, seus desafios e satisfações. São elas: uma EFA - Escola Família Agrícola – localizada no Município de Ilhéus, (escola *A*), uma CFR - Casa Família Rural – localizada no Município de Tancredo Neves, (escola *B*) e uma escola pública rural (escola formal pública – localizada no Povoado do Bonfim – zona rural do Município de Valença (escola *C*). O modelo educacional em curso em cada uma dessas escolas e sua inserção comunitária é base de compreensão deste trabalho. Trata-se de um *estudo de caso* nas escolas que tem epistemologias pedagógicas diferenciadas, participam da pesquisa os atores locais: pais de alunos, ex-alunos, e alunos com a mesma faixa etária além dos professores/monitores e diretores das escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento; educação; alternância.

**ABSTRACT:** The research aims to reflections on the capacity of sustainable community development from the education offered by three schools of basic education field with different methodologies in the region of Cocoa in Bahia. This is a dip in the complexity of the operation of two schools that practice pedagogy of alternation (15 days in the community and 15 days in school), and a rural public school, their functionality, their difficulties, their challenges and satisfactions. They are: an EFA - school family farm - located in the city of Ilheus (school *A*), a CFR - rural family home - located in the city of Tancredo Neves, (school *B*) and a rural public school (public school formal - located in the village of Bonfim - rural area the city of Valencia (school *C*). The educational model in progress in each of these schools and their community embeddedness is based on understanding of this work. This is a *case study* in schools that have pedagogical epistemologies differentiated, participating in research local actors: parents of students, alumni, and students with the same age group besides the teachers/mentors and school principals.

**KEYWORDS:** Development; education; alternating.

---

<sup>1</sup> Doutorando pela Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation - Universidade de Genebra - Suíça; Professor Assistente da UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: andrecamamu@bol.com.br.

## INTRODUÇÃO

Trata-se de um mergulho na complexidade do funcionamento de duas escolas em alternância e uma escola pública rural: sua funcionalidade, suas dificuldades, seus desafios. Os desafios para os que delas participam: as suas singularidades, suas satisfações e seus projetos. Querer compreender o que esse conjunto de atores pensam e dizem desses três modelos em curso, é nossa proposta de *tese*. Então, a vontade era de ver o funcionamento dessas experiências em contexto (CEFFAs/EFFAs, escola pública rural), porque a crença só não bastava, era preciso ir “ao campo” literalmente e avaliar de perto cada movimento, cada ação de desenvolvimento numa educação que se propõe nova.

Partimos sem dúvida, das pedagogias em contexto, das pedagogias enraizadas localmente (pedagogias do campo), das pedagogias ditas “indígenas” como gostaria o núcleo de interculturalidade e inclusão da FAPSE/UNIGE<sup>i</sup>, por entendermos que estas compreensões formam ou formarão finalmente a base de uma epistemologia das ciências da educação capaz de incluir com qualidade as populações excluídas do planeta. “O campo” neste caso passa a ser o universo, onde existem populações tentando soluções para superar as suas dificuldades mais extremas como a fome, a falta de água, a miséria enfim.

Os conceitos de *desenvolvimento, de campo, de alternância e da pedagogia do oprimido* são tomados em sua complexidade. Significa ao mesmo tempo do fortalecimento da cultura local, bem como do melhoramento das técnicas agrícolas e ecologia, assim como da construção da cidadania, do espírito de iniciativa e da autonomia dos jovens educandos.

Aqui as ciências da educação estão aplicadas ao desenvolvimento local de maneira *praxeológica* na busca de uma relação estreitamente implicada de teoria e de prática (alternância), para avaliarmos qual o resultado disso no mundo rural marginalizado.

A pesquisa de campo teve duração de aproximadamente seis meses. As técnicas de entrevistas foram organizadas a partir de um roteiro com questões semi-abertas essencial à coleta de dados. Partimos de um entendimento que se propunha perspectivo no caso do “desenvolvimento e da educação do campo”, fundamental para a compreensão da evolução de modelos pedagógicos em contexto e dinâmico para a análise geral das questões de pesquisa que nos propusemos a investigar.

Enfim, a pesquisa visa contribuir enquanto baliza para reflexão científica sobre a educação rural no Brasil e no mundo, fornecendo dados *qualitativos* sobre essas experiências educativas em contexto.

## DIFERENÇAS TEÓRICO-FILOSÓFICAS ENTRE AS DUAS ESCOLAS EM ALTERNÂNCIA EM PESQUISA: O CONCEITO DE PEDAGOGIA LIBERTÁRIA X PROTAGONISMO JUVENIL

Partimos do princípio de que às diferenças de concepções teórico-filosóficas das escolas em alternância na pesquisa, determina os processos de formação de cada uma dessas instituições e assim, constrói um tipo particular de desenvolvimento para as comunidades envolvidas do seu entorno. Consideramos que é possível observar estes elementos, a partir dos currículos e metodologias aplicadas, das práticas culturais e identitária, e particularmente nas práticas agrícolas.

Gimonet (2007) coloca que em princípio sobre um sistema quase homogêneo no que diz respeito à origem e à cultura predominante dos atores – a cultura camponesa – os CEFFAs/EFFAs têm de enfrentar, hoje, uma grande heterogeneidade. Disto resulta, aí e acolá, uma complicação que torna difícil a gestão de cada uma em conjunto: a *tese* se interessa pela heterogeneidade que foi surgindo ao longo da história e da consolidação dessas instituições de ensino/aprendizagem. Portanto aqui em duas dessas escolas, dois conceitos aparecem distintamente: A « *Pedagogia do Oprimido ou Pedagogia Libertária* » de Paulo Freire está na base pedagógica da escola “A” e representa uma certa tendência na articulação conceitual com a rede de EFFAs de todo Brasil, já o conceito de « *protagonismo juvenil* » está na base da pedagogia praticada pela escola “B” uma CFR (Casa Família Rural) ligada a rede ARCAFAR/Norte, cujo ponto de partida seria o de formar jovens empresários rurais. Com origem nos EUA, sua chegada ao Brasil se deve mais especificamente ao Pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa e hoje é o conceito decisivo na prática pedagógica da escola “B”.

O jovem, a partir do que deseja o conceito de *protagonismo juvenil* seria catapultado para o mundo do trabalho. COSTA (2006), explica que: o *protagonismo juvenil* é uma prática que, com a consolidação da democracia participativa e uma visão mais empresarial da vida e das relações sociais, tende a se consolidar no Brasil e na América Latina. Para ele, o *protagonismo juvenil*, apresenta uma novidade radical...

[...] o jovem não faz uma opção por este ou aquele ideal, por esta ou aquela corrente de pensamento político, para depois, agir sobre a realidade. Ao contrário, o jovem deve agir sobre seus contornos escolares, comunitário e social, para depois, amadurecer suas opções no processo de autonomia gradual como pessoa, cidadã e trabalhador. (COSTA, 2006)

Ainda no que concerne ao *protagonismo juvenil* o autor coloca que ele contribui também com a inserção de jovens no mundo do trabalho, a desenvolver suas

capacidades de planificação, de autogestão, co-gestão e heterogestão, e ajuda ainda a alargar suas capacidades de avaliar e de serem avaliados. (COSTA, 2006).

No entanto para a escola “A”, não seria o conhecimento puramente técnico *a priori* que levaria os sujeitos a sua plenitude, mas o conhecimento do mundo, como coloca Freire em relação à perspectiva educativa:

A pedagogia, a educação humana é antes de mais nada um espaço de construção da liberdade, principalmente da liberdade daquele que é oprimido. Ela é colocada para educar a partir da leitura das realidades vividas, de suas lutas e de suas dificuldades. A pedagogia, neste caso, passa por uma *práxis* educativa, que fala da liberdade humana. (FREIRE, 1996).

Para o autor, a educação como uma prática de liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.

Neste caso, mesmo se essas duas escolas são partidárias da *pedagogia da alternância*, suas bases teórico-filosóficas impõem necessariamente diferenças importantes nas suas metodologias, o que certamente deve-lhes conduzir a diferentes *práxis* educacionais. De maneira que, a *alternância* não é formadora enquanto tal, ela não é mais que a condição necessária de uma articulação entre teoria e prática, (PERRENOUD, 2001) todo o restante viria do ponto de vista pedagógico, filosófico e também político de cada instituição. Para Vanhulle; Mehan; Ronveax (2007), a pedagogia da alternância seria uma alternativa indispensável a uma escolarização dos jovens cortados do acesso ao mundo do trabalho, que convivem com a falta de qualificação e o desemprego, como é o caso da boa parte dos jovens rurais da região do cacau.

Habermas (2007) diz por um lado, é preciso refletir sobre os riscos ligados a instrumentalização crescente da educação, que em benefício do crescimento privilegia a formação de recursos humanos empregáveis (a mais ou menos, curta e média duração) segundo a necessidade da mão de obra no mercado. Por outro lado Charlot (2005) comenta que é preciso preparar trabalhadores “empregáveis”, “flexíveis” e “competitivos” e que o trabalho é uma característica fundamental do homem e das sociedades humanas e deve, pois, ser levado em conta na educação; mas o trabalho e a formação profissional devem participar de uma educação mais ampla, e não sacrificar esta, como hoje se vê na sociedade capitalista à lógica neoliberal da globalização.

## **UM CONCEITO DE COMPLEXIDADE E HOLISMO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Morin (1984) chama de complexidade “o conjunto de princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros poderiam determinar as condições de uma visão

complexa do universo físico, biológico e antropológico.” o conceito complexidade enquanto base para entender a multidimensionalidade implicante na “educação no campo” segue essa linha de raciocínio, os currículos e a educação “para e do campo” não pode nem deve ser uma estrutura isolada das dimensões sociais dos que lá vivem.

Assim é possível afirmar que existe uma totalidade na vida camponesa e neste caso, a educação do campo deveria levar em consideração essa dimensão holística a partir do ser e do fazer da escola e da vida rural, pois « as comunidades agrícolas acreditam freqüentemente que a natureza é dada por um poder superior e que nós devemos sempre cuidá-la. Muitos rituais acompanham a atividade agrícola: a manutenção a qualidade dos recursos naturais é considerado como algo vital. Os agricultores vêm a si como parte do todo – como parte da natureza mais que apenas como suas propriedades. “Eles não separam a criação do cultivo das plantas, a curto ou a longo prazo, a economia da ecologia, etc. A agricultura ela não é mais do que simplesmente a produção, ela é um modo de vida”<sup>iii</sup>. (REIJNTES, 1994).

## **POR UM CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO**

Freire (1974) quando trata da questão do desenvolvimento fala da “situação limite” do subdesenvolvimento que estaria ligado ao problema da dependência, que seria neste sentido, a característica principal do “terceiro mundo”. O objetivo então, seria de ultrapassar esta situação para chegar a uma outra situação, esta do desenvolvimento imperativamente essencial ao terceiro mundo.

Assim, a perspectiva de *desenvolvimento* que me parece a mais apropriada para servir às populações do campo, seria então, esta que procura reconhecer a importância da qualidade de vida das famílias e dos indivíduos como estrutura de base para se ter uma vida sã e equilibrada na sua comunidade e em seu ambiente. O desenvolvimento a partir do que sugere Zen (1999) exigiria a supressão dos principais fatores que se opõem às liberdades humanas: a pobreza, assim como a ausência de oportunidade econômica; às condições precárias e mesmo a inexistência de serviços públicos, como é o caso da maioria da zona rural da região em pesquisa.

Aldelman (2001) explica que com o trabalho sobre desenvolvimento humano, um consenso foi progressivamente estabelecido: o fato de que o desenvolvimento não pode ser medido unicamente em termos de crescimento econômico. O desenvolvimento assim deveria ser considerado, enquanto processo complexo e multidimensional resultante da combinação de vários fatores: (1) desenvolvimento sustentável; (2) modificação das estruturas

sociais e econômica; (3) progresso tecnológico; (4) modernização social, política e institucional; (5) melhoramento global do nível de vida da população.

Nas zonas rurais de países com fraco poder de compra, o problema do acesso a educação é agudo, (caso da zona rural cacauzeira) e ele é necessário por revelar o enorme desafio que implica na oferta de uma educação para todos, em adotar uma visão mais global da educação. Atchoarena e Gasperini (2005) comentam que se não existe atualmente nenhuma solução única para a atenuação da pobreza no meio rural, a educação e a formação se constituem em elementos cruciais.

## **PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE PESQUISA**

Mesmo com a intensa urbanização do país nas últimas décadas, os dados populacionais revelam que um quinto da população brasileira encontra-se *na* zona rural. No caso específico do Nordeste, a proporção é ainda maior: cerca de 14.000.000,00 (quatorze milhões) de pessoas, ou seja, mais de 30% do total vivem na zona rural nordestina (ARROYO; FERNANDES, 2004).

Em relação à Bahia nada menos do que 4 milhões de pessoas vivem hoje no campo. De um total de 278 mil escolas rurais brasileiras existentes no final de 1980, 200 mil eram escolas municipais; 2,5 mil eram federais, 70 mil eram estaduais e 4,9 mil eram privadas. Mais da metade dos professores dessas escolas não possuíam sequer o ensino fundamental concluído e ministravam aulas no meio rural. (FERNANDES, 1999).

Se considerarmos a realidade específica da população rural do país, o índice de analfabetos pode chegar a 40% em algumas áreas, principalmente no Nordeste. Se somarmos a essas áreas, pessoas que não conseguiram completar a 4<sup>a</sup>. série do 2<sup>o</sup>. ciclo, chegaremos então aproximadamente a 75% da população. Os dados da Secretaria de Administração do Estado da Bahia (SAEB, 2001) mostram que a remuneração dos professores em algumas áreas rurais é bem inferior aquela de seus colegas que lecionavam em escolas urbanas. Os professores que atuam na 1<sup>o</sup>. e no 2<sup>o</sup>. ciclos do ensino fundamental em exercício na área rural recebem praticamente a metade do salário dos professores que atuam na área urbana.

Trata-se de uma realidade histórica que penaliza de forma direta as famílias dos pequenos produtores rurais, de uma maneira geral no Brasil em particular essas da região do cacau na Bahia. Fernandes (2002) comenta que, para se ter uma ideia do descaso em que se encontra a educação básica no meio rural, basta dizer que, existe ainda escola de taipa que sequer tem porta. A maioria possui poucas carteiras e quadros de giz estragados. Isso significa

que a professora e os alunos não possuem as condições mínimas para realizar a atividade pedagógica. O material didático está restrito a lápis, borracha e caderno, que custam a chegar e, quando chegam, não é suficiente para atender a quantidade de crianças. A inexistência desse material faz a professora buscar outras alternativas, como usar pedrinhas e palitos para o ensino de matemática. A professora vê-se obrigada a dividir uma borracha para quatro alunos, um lápis para dois, assim como cadernos. A esse quadro acrescentam-se as condições de vida na zona rural e nos assentamentos, marcadas pela pobreza das famílias, às quais faltam, além da alimentação, calçados e roupas para as crianças frequentarem a escola com dignidade.

Considerado os elementos elencados acima, e partindo do princípio de que precisamos aprofundar cientificamente modelos alternativos que traga soluções na qualidade da educação que é oferecida às populações não urbanizadas<sup>iii</sup> é que levantamos as seguintes questões:

*Questão 1: Qual é o estatuto das três escolas nas comunidades de origem dos alunos e o que elas trazem para essas comunidades em matéria de desenvolvimento do campo?*

*Questão 2: Qual é a vivência e quais são as perspectivas dos alunos que frequentaram cada uma dessas três escolas?*

*Questão 3: Quais são as atividades didáticas e pedagógicas utilizadas e produzidas por essas três escolas, e como elas podem trazer uma nova compreensão para a educação do campo?*

*Questão 4: Quais são as diferenças curriculares e metodológicas no interior de cada escola e quais são as divergências epistemológicas fundamentais entre as duas escolas praticantes da pedagogia da alternância e a escola pública?*

## **COMPREENSÕES METODOLÓGICAS: A PESQUISA QUALITATIVA, O ESTUDO DE CASO**

A análise desses processos educativos em estudo ocorre de maneira qualitativa: Os discursos dos atores são tomados e interpretados segundo as categorias que atravessam o *corpus* teórico da tese e são essas categorias que organizam a demonstração dessas três experiências educacionais. Aqui se coloca o estudo de caso, pois é no processo de sistematização e apresentação dos dados que emerge a possibilidade de compreender e comparar os modelos educativos e poder identificar as suas diferenças e contribuições específicas no desenvolvimento comunitário e familiar dos envolvidos. O fundamental neste estudo é revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos componentes. (LUDKE; ANDRÉ,

1986). O desejo então é buscar compreender tanto modos de vida quanto elementos teóricos do problema. As práticas agrícolas, quanto à cultura, do mesmo jeito que temáticas tais como a construção do currículo, a formação das disciplinas escolares tornam-se o centro das nossas preocupações, tanto quanto a consolidação de formas «legítimas» de conhecimento escolar. (POPKEWITZ, 1993).

A observação direta e a entrevista semi-estruturada acontecem, tanto em contextos formais como nas salas de aulas, quanto em contextos informais como visitas ao campo e acompanhamento *in loco* de aulas-práticas educativas (no terreno da escola e nas comunidades) dos alunos. A observação direta permite-nos chegar o mais perto possível da « perspectiva dos sujeitos », pelo fato de que o observador acompanha *in loco* as suas experiências quotidianas, ela pode também tentar compreender sua visão de mundo, quer dizer a significação que eles dão a suas realidades, ao seu ambiente e a suas ações. A observação direta é igualmente importante para «descobrir » os novos aspectos do problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986; p. 29)

## POPULAÇÃO DA PESQUISA E COMPOSIÇÃO DA AMOSTRAGEM

O foco enquanto categoria principal está na relação entre educação e desenvolvimento comunitário local. O desenvolvimento enquanto conceito complexo, a partir vivência dos alunos enquanto multiplicadores dessas experiências educativas em processo nas suas comunidades, vivência essa, partilhada com a escola, que também é parte dessa vivência, partilhada com a comunidade.

**Sobre a amostra:** nas escolas em regime de alternância, temos a totalidade dos professores/monitores; os diretores; 27 alunos com idades variadas entre 15 e 21 anos de uma turma, correspondente à 8ª. Série; 6 pais e 6 ex-alunos. Para a escola “C” temos a diretora e 6 professores e no caso dos alunos dessa escola, a escolha recaiu sobre a 8ª. Série noturna, com 25 estudantes. - **2 escolas em alternância** – acompanhamento das experiências cotidianas *in loco* (comunidade-escola, compressões sobre desenvolvimento local – a percepção dos atores locais); observações; análise dos documentos pedagógicos fundamentais; formação de professores; percepção dos professores/diretores de cada escola; Análise da articulação entre escola, cultura e identidade local; - **1 escola pública rural** - Análise dos documentos pedagógicos fundamentais (projeto político pedagógico); formação de professores; a percepção dos professores/diretores sobre a escola publica rural; observações e análise da articulação entre escola, cultura e identidade local.

## RESULTADOS E CONCLUSÃO DA PESQUISA: DIFERENÇAS NA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE AGRÍCOLA LOCAL EM COMPARAÇÃO

Observou-se na escola “A” que os alunos têm uma preocupação maior com manejos que consideram o trato orgânico na agricultura como fundamental. As mudanças ocorridas vão desde a relação agro-florestal: como a preocupação com a preservação; a recuperação das matas; a reciclagem do lixo e o desenvolvimento de tratamentos orgânicos nas culturas agrícolas. Sendo que a partir deste entendimento, o desenvolvimento de técnicas agrícolas deve permitir a agricultura familiar economizar recursos que normalmente seriam gastos com a adubação química e com a compra de insumos.

A gente apreendeu tudo, a classificação do lixo, tudo isso foi por causa da escola, porque antes eu achava que não podia dar aos bichos. Agora a gente separa tudo. Tem os restos de alimento, você tem o adubo orgânico, a gente não perde mais nada, faz aquela camada de folha joga o lixo ali, dali a gente tem adubo pra três quatro pés de cacau. (ent. 3 Aluno. “A”)

Para os alunos da escola “B” a preocupação com a sustentabilidade da agricultura familiar se situa na relação com as técnicas de *manejo*, (normalmente químicos) que devem ser implementados de forma rigorosa para que se garanta os resultados pretendidos. Assim, a mudança das técnicas tradicionais de produção e *manejo* deve ser substituída por técnicas modernas e experimentadas sem a qual, segundo a proposta pedagógica da escola, a sustentabilidade das comunidades fica comprometida.

A necessária superação da pobreza e das condições de vida desaconselháveis ao ser humano no mundo rural, recai sobre a imperativa necessidade de resolver problemas de modernização e multiplicação das inovações capazes de garantir satisfação a uma determinada comunidade. Santos (2007) ressalta que a “revolução verde” ainda é recomendada, apesar do fato, geralmente reconhecido, de que ela implicou na formação de uma burguesia agrária e na proletarianização de camponeses.

O aprendizado de novas técnicas de manejo é um ponto forte a ser considerado, mesmo se devemos ultrapassar a compreensão de desenvolvimento, no que deve ser visto, não só como um elemento estritamente econômico, mas também no aprendizado como um todo:

Sem a escola ainda estaríamos produzindo de forma tradicional na nossa propriedade, sem nenhum conhecimento técnico, com uma produção muito baixa e sem perspectiva de melhora. (ent. 3 aluno “B”)

Vejamos o método de fertilização química que a escola “B” propõe para seus alunos enquanto multiplicadores no caso do plantio da mandioca tanto no interior da escola quanto nas comunidades envolvidas:

|                    |   |
|--------------------|---|
| <i>Espaçamento</i> | 1x1   |
| <i>Adubação</i>    | 30 gramas de supersimples (na cova)<br>Uréia e cloreto de potássio (45-60 dias) |

\*Este caso está restrito ao cultivo monocultor da mandioca.

Na escola “C” (pública rural) não há enfoque curricular para a mudança no comportamento agrícola do alunado e conseqüentemente da comunidade local.

### **COMPREENSÕES SOBRE A ALTERNÂNCIA ENTRE OS ALUNOS DA ESCOLA “A E B”**

Para os alunos da escola “A” a troca exercida entre escola e a comunidade aparece como o eixo mais proveitoso desta relação, isso pode ser explicado devido ao fato de serem os estudantes oriundos de assentamentos e comunidades rurais, que de uma maneira geral estão localizados à distâncias superiores a 20 km das sedes dos seus municípios e conseqüentemente da escola mais próxima. A relação com a alternância é de uma valia profunda, pelo que se observou, já que se permite a este aluno, ficar na comunidade, aplicar os conhecimentos adquiridos e evitar as grandes marchas a pé e a perda de uma quantidade enorme de tempo que se faria diariamente entre a escola e as vilas de assentamentos, quase sempre, com ínfimos resultados educacionais.

Os alunos de ambas as escolas (*A e B*) identificam a alternância como um fator extraordinariamente positivo, e este aspecto responde a primeira questão de pesquisa, já que o conhecimento não fica guardado para que algum dia possa lhes servir como acontece normalmente nas escolas formais publica. Segundo o que se pôde observar, este é um dos motivos mais significativos na vida dos educandos, a relação entre o saber teórico e sua aplicação prática. Gimonet (2007) comenta que o jovem (pré-adolescente, adolescente, ou jovem adulto) em formação, isto é, o alternante, não é mais um aluno da escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território. O que justifica o porquê da alternância ser tomada como de extrema importância e fundamental, tanto pelos alunos da escola “A” quanto pelos alunos da escola “B”. Neste caso é possível afirmar, que a motivação é a mesma para os alunos das duas escolas em regime de alternância.

## RELEVÂNCIA DOS ASPECTOS HISTÓRICOS, DE CULTURA E IDENTIDADE DAS COMUNIDADES LOCAIS NA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO DAS ESCOLAS

A nossa pesquisa procurou saber como se dá o relacionamento da-escola-para-a-comunidade em seus aspectos de cultura. Tomamos como referência as preocupações de Cuchê (1995) que em sua noção de cultura procura conceber o homem conforme a sua diversidade, de seus modos de vida e de suas crenças. Assim para o nosso estudo, o relacionamento entre as partes envolvidas neste processo de formação deveria acontecer de maneira dialógica, num contínuo *va-et-vien*: Eu te percebo, te respeito e nós construiremos juntos às saídas para os nossos desafios.

Na escola “A” são diversas as oficinas de música e dança, trabalhos artísticos e de histórias ligados ao resgate cultural do povo da região e acontece durante o decorrer do ano letivo. Esse quesito traz uma diferença significativa no comportamento e no engajamento dessa escola em relação, tanto ao comportamento das escolas rurais de uma maneira geral, quanto ao comportamento e o engajamento das escolas em alternância mais especificamente.

No caso da escola “B” os conteúdos das disciplinas consideradas não ligadas especificamente à agricultura, tomando como base história e geografia, são ministradas, pelo que se observou, como se fossem para alunos do curso médio ou básico de qualquer escola dos centros urbanos mais próximos, ou seja, não há nenhuma reflexão ao contexto local, como por exemplo: as histórias de conflitos e lutas pela posse da terra, os processos de escravidão vividos pelos povos da região ou a relação com a própria musicalidade e culturas orais das comunidades envolvidas. Neste caso, mesmo que se perceba claramente uma reafirmação do “ser do homem do campo”, advindos do melhoramento das experimentações agrícolas apreendidas pelos filhos de agricultor, o que se vê, fora deste aspecto, é uma ausência nas abordagens curriculares colocando esses temas (cultura e identidade) em sua centralidade.

A nossa conclusão é a de que o conceito de “empreendedorismo rural” enquanto proposta pedagógica da escola “B”, não concebe práticas culturais e leituras da história do povo da região como fundamento importante para a reafirmação cultural e identitária dos alunos.

No caso da escola “C” (pública rural), as únicas atividades existentes fazendo alusão ao modo de vida do campo são a “festa junina e a feira do agricultor”, que é

realizada uma vez por ano. O objetivo destas duas atividades é a inserção destes temas considerados pelos professores como transversais na qual os alunos expõem os produtos das propriedades agrícolas de suas famílias e no decorrer destas atividades acontece uma reflexão sobre o tema proposto, neste ano, o tema foi “a agricultura orgânica”.

Mesmo considerando como válida essa atividade, é necessário salientar que o tema enquanto reforço a identidade da comunidade é tratado uma vez por ano naquilo que se pode chamar de “atividade marginal”, ou seja, na verdade ao invés destas questões ligadas a produção agrícola e ao reforço cultural identitário acompanhar a escola durante todo o ano e de forma interdisciplinar, aqui é retirado um momento específico para se discutir essas questões. A pergunta então seria saber até que ponto “atividades marginais”, como essas, realizadas uma vez por ano, contribuem para o desenvolvimento crítico, e a reafirmação identitária e cultural do alunado desta escola?

Vejamos a matiz curricular do Município de Valença – ensino fundamental – referentes às escolas do perímetro rural plano ano 2008, tomamos como referência a disciplina “história” das 7ª e 8ª séries que têm carga horária de 80 horas anuais e 2 horas semanais:

(Tabela 1) grade curricular 8ª. série:

| I – Unidade                               | II – Unidade  | III – Unidade                       | IV – Unidade   |
|---|---|-------------------------------------|--|
| No Brasil a primeira republica            | Entre as duas guerras e ascensão dos regimes totalitários             | A independência da Bahia            | A democratização do Brasil                               |
| A primeira guerra mundial                 | A Segunda Guerra Mundial  | Movimentos e revoluções socialistas | Os Estados Unidos no mundo atual                         |
| A revolução russa                         | A Guerra Fria   | A Era Vargas                        | A União Soviética e o fim do socialismo no leste europeu |
| Entre as duas guerras e a crise econômica | A Independência das colônias da África, Ásia e o fim do África do Sul | Brasil 1945 – 1964                  | Uma região explosiva: o oriente médio                    |
| XXXXXXXXXXXX                              | Projeto: festa junina   | Brasil 1964 – 1985                  | XXXXXXXXXXXX   |
| XXXXXXXXXXXX                              | Projeto: feira do agricultor  | XXXXXXXXXXXX                        | XXXXXXXXXXXX   |

Partindo da compreensão e das referências dos nossos estudos seria possível destacar apenas o último conteúdo (A Independência da Bahia) da III unidade como um elemento histórico ligado ao contexto dos educandos desta região, todos os outros estão completamente descontextualizados.

## **CONCLUSÃO - DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO NO CAMPO: POR UMA METODOLOGIA E UM CURRÍCULO EM SUA COMPLEXIDADE**

Cinco elementos se revelaram fundamentais enquanto descoberta científica no desenvolvimento deste estudo. Esses cinco elementos, que veremos abaixo, a nosso ver, deveriam por sua vez estruturar os currículos e metodologias das escolas rurais levando em consideração principalmente os conceitos de complexidade e desenvolvimento dessas populações como já discutido antes, são eles:

**1 – Ensino interdisciplinar e holístico:** O campo deve ser compreendido como um todo pelas escolas do meio rural, os alunos, suas famílias e propriedades em sua complexidade fazem parte deste todo. Neste sentido, o ensino em sua interdisciplinaridade deve ser capaz de conduzir os alunos e suas famílias a congregar o seu contexto sem separações, unido elementos universais e particulares para garantir uma formação humana, cidadã e autônoma no campo.

**2 – Reforço identitário e cultural (transversal):** – A relação com reforço cultural e identitário deve estar implicitamente ligado de maneira *transversal* nas relações que os professores/monitores de escolas rurais em alternância ou não estabelecem com o campo, quanto a dignidade dos seus povos e com o respeito aos seus modos de vida e cultura como já nos adverte Cuchê (1996). Esse elemento se revelou fundamental quando confrontados com os dados sobre a “identidade do ser do campo” para os alunos das escolas em alternância a relação com o campo é vista de forma digna, respeitosa e engajada, como nas frases: “*gosto de ser do campo*”, ou a “*escola ajuda a reconhecer os valores do campo*”, enquanto que, para os alunos da escola pública rural pesquisada o campo é visto a partir de uma relação de denegação como nas frases “*não gosto de ser da zona rural*” ou então “*a zona rural é sinônimo de analfabetos*”. O reforço a identidade é crucial na construção da autoestima e fundamental para garantir a dignidade de povos ditos marginalizados, além é claro de ser o mais forte componente contra o êxodo rural;

**3 - Compressões disciplinares em seu recorte contextualizado:** Na escola “B” pesquisada, mesmo as disciplinas da base curricular ganharam contornos inovadores, citando como exemplo, a matemática que é ensinada enquanto medida de espaçamento das plantas, da medição na construção de casas e barcaças entre outros campos de medidas na área rural; a química e a biologia que são discutidas em seu campo morfológico como nascimento e cultivo das plantas e tipos de adubação como vimos anteriormente enfim...

Neste caso e repensando a complexidade do contexto local a que se propôs este estudo, a disciplina História deveria estar ensinada também enquanto *História* do povo do lugar e o ensino da língua vernácula, por exemplo, não pode ser esse de denegação da linguagem local em seu uso cotidiano.

**4 - Calendário respeitando a sazonalidade do campo:** Este elemento pode ser colocado a partir de duas variáveis: esta que opta pela pedagogia da alternância enquanto metodologia alternativa e já experimentada, ou esta que optaria por outro modelo alternativo de ensino para o campo, mesmo em escolas pública rural, mas que respeite minimamente os momentos de plantio e de colheita (sazonalidades) dos agricultores junto com os seus filhos, pois a de se convir que o que estamos propondo aqui, trata-se de agricultura familiar. E o exemplo vem da escola “C” onde na época de colheitas do “cravo” a evasão fica evidente, no que a Diretora retruca colocando que “*não se pode impedir os alunos de ajudar seus pais nestes períodos*”.

**5 – O ensino das disciplinas enraizadas localmente:** Essas seriam neste caso parte das necessidades locais em contexto, ou seja, ela partiria do que ocorre no ambiente em sua estrutura agrícola e ambiental. No caso encontrado na escola “A e B” como as disciplinas que cuidam da zootecnia e dos cuidados com animais domésticos, plantas medicinais (escola A) assim como o grosso da produção agrícola etc. Disciplinas essas, que passam a se chamar bananicultura, fruticultura, cacaueicultura enfim... Neste mesmo sentido, elementos de cunho mais culturais também retornam a agenda curricular de maneira transversal a partir de disciplinas como geografia e história, as músicas e os contos do povo do lugar em seus momentos de ludicidade enquanto reforço a identidade cultural, isso tudo a nosso ver, comporia a totalidade educacional reunindo uma estrutura curricular complexa, dialógica e participativa.

Por fim advertir, que sem a formação de professores/monitores engajados e comprometidos com estes elementos colocados acima o ensino e a educação para o campo ficará comprometido.

## NOTAS

<sup>i</sup> Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation /Université de Genève

<sup>ii</sup> Agricultura para o futuro. 1988, p. 61. ver ref.

<sup>iii</sup> Povos da floresta, indígenas, ribeirinhos, nômades...

## REFERÊNCIAS

ADELAMAN, I. Cinquante ans de développement économique: les principales leçons. *Revue d'économie du développement*. Paris: PUF, 1-2 juin. 1967.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A Educação Básica e o movimento social do campo*. Coordenação da articulação nacional por uma Educação Básica do Campo. Representantes de: UNICEF; UnB; UNESCO; MST; CNBB. Ed. Peres LTDA. 2004.

ATCHOARENA, D. ; GASPERINI, L. *Education et développement rural: présentation du contexte*. Publié par Organisation de Nations Unis pour l'agriculture: Rome, 2005.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSTA, A. C.; VIEIRA, M. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD, 2006.

CUCHÊ, D. *La Notion de Culture dans les Sciences Sociales*. Paris: La Découverte, 2004.

FAO – Comité de l'agriculture. *Bonnes pratiques agricoles*. Rome, avril, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMONET, J-C. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 1984.

HABERMAS, J. *Técnica e ciência como "Ideologia"*. Trad. Arthur Morão. Lisboa: Edições 70, LDA. 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MERHAN, F. ; REONVEAUX, C. ; VANHULLE, S. *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck & Larcier SA, 2007.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Barcelona: Anthropos, Editora del Hombre, 1984.

PERRENOUD, P. *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*. Alternance et complexité en formation. Paris, Editions Seli Arslan, 2001.

POPKEWITZ, T. S. *In education comparée*. Configuration G: perspective socio-historique. Paris: Harmattan, 1993.

REIJNTES, C. *Uma opção emergente: uma introdução à agricultura sustentável e de baixo uso de insumos externos*. Trad. John Cunha. Rio de Janeiro: AS-PTA, 1994.

SANTOS, M. A produção social do espaço: do campo a cidade, da cidade ao campo. *MNEME – Revista de Humanidades*: UFRN – CERES, 2000.

ZEN, A. *Un Nouveau Modèle Économique: Développement, Justice, Liberté*. Paris: Editions Odile Jacob, 1999.

UNEFAB. *Pedagogia da alternância: 2º seminário*, UNEFAB: Brasília, 2002.

SAEB. Secretaria de Administração do Estado da Bahia. *Dados da educação básica da Bahia*. Disponível em: <http://www.saeb.gov.br/censo/>. Acesso em: setembro de 2001.

SOARES, E. *Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo*. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: CEB, 2001.

Recebido em novembro de 2010

Aceito em março de 2011