



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL**

LAIANNE ALCÂNTARA MATOS

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA ÁGUA PARA A CONVIVÊNCIA COM
O SEMIÁRIDO: AÇÕES INTERDISCIPLINARES EM UMA ESCOLA
RURAL**

**Juazeiro – BA
2019**

LAIANNE ALCÂNTARA MATOS

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA ÁGUA PARA A CONVIVÊNCIA COM
O SEMIÁRIDO: AÇÕES INTERDISCIPLINARES EM UMA ESCOLA
RURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, *Campus Juazeiro*, para obtenção do título de mestre em Extensão Rural.

Linha de Pesquisa: I – Identidade, Cultura e Processos Sociais

Orientador: Prof^o. Dr. Delcides Marques

Co-Orientador: Prof^o. Dr. Denes Dantas Vieira

**Juazeiro – BA
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL - PPGE_xR**

FOLHA DE APROVAÇÃO

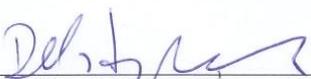
LAIANNE ALCÂNTARA MATOS

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA ÁGUA PARA A CONVIVÊNCIA COM O
SEMIÁRIDO: AÇÕES INTERDISCIPLINARES EM UMA ESCOLA RURAL**

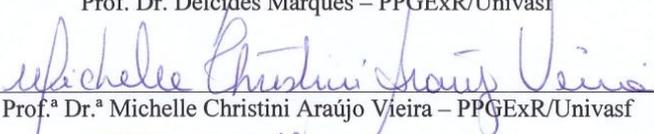
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Extensão Rural, nível Mestrado Profissional, na Linha de Pesquisa: I – Identidade, Cultura e Processos Sociais, como requisito da obtenção do título de Mestre em Extensão Rural.

Aprovada em: 14 de junho de 2019.

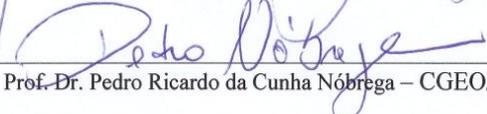
Banca Examinadora



Prof. Dr. Delcídes Marques – PPGE_xR/Univasf



Prof.^a Dr.^a Michelle Christini Araújo Vieira – PPGE_xR/Univasf



Prof. Dr. Pedro Ricardo da Cunha Nóbrega – CGEO/Univasf

AGRADECIMENTOS

Dedicar-me-ei, neste momento, a escrever àquelas pessoas que, de algum modo, estiveram ao meu lado no decorrer destes dois anos de estudo de dedicação, imersão teórica, alegrias, tristezas, preocupações, angústias, realizações, conversas, viagens, uma série de movimentos e sentimentos vividos nesta travessia. Algumas pessoas estiveram muito próximas, participando e sendo fundamentais no meu dia a dia; outras estiveram um pouco mais distantes, mas, de algum modo, apoiaram-me. Então, posso dizer que, para a construção desse trabalho, muitas pessoas foram necessárias e, de uma forma muito peculiar, gostaria de dizer que cada um foi importante nesta etapa da minha vida. Certamente, hoje, chego até aqui muito diferente daquela que iniciou em 2018. Trilhei meu caminho, fiz minhas escolhas, assumindo os riscos e, dessa forma, fui me constituindo na profissional, mulher, mãe, irmã, amiga, filha, enfim – são muitas posições de sujeito – na pessoa que hoje sou.

Primeiramente, agradeço as peças fundamentais em toda a minha formação pessoal e profissional, estes que estiveram como âncoras e a quem eu dedico este título de mestra: minha mãe, minha filha, minha avó, minha tia Shirley e meus irmãos! Essa conquista também é de vocês, por vocês e para vocês! Agradeço por todo o incentivo e por entenderem minha ausência neste período. Obrigada por estarem sempre ao meu lado! Amo vocês!

Em seguida, agradeço aos meus amigos do Apartamento 204 e Projeto Interação: Adlândia Dias, Deivid Gomes, Jaini Xavier e Paulo Victor. Tenho certeza de que aqui se conclui uma etapa, mas que, certamente, nosso vínculo de respeito, amizade, parceria e carinho é para a vida toda. Tenho muito orgulho de ter encontrado vocês e tê-los ao meu lado em minha caminhada acadêmica! Vocês tornaram essa jornada cheia de risos, tranquila e abastecida de conhecimentos. Nesta caminhada também fui presenteada com uma turma maravilhosa e super unida e comprometida! Compartilhamos estudos, artigos, discussões teóricas, fomos a congressos, apresentamos trabalhos até no exterior (risos).

Agradeço também aqui ao meu Orientador Delcides Marques pelo trabalho atento, cuidadoso, dedicado, zeloso. Fica aqui o registro de todo meu carinho, respeito e admiração pelo profissional que és e tenho profundo respeito.

E por fim, gostaria de fazer um agradecimento especial ao Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, pela formação proporcionada no decorrer destes dois anos e assim contemplo aqui todos os docentes que fizeram parte da minha formação. Agradeço também a Escola de Família Agrícola de Antônio Gonçalves e as comunidades adjacentes à esta que abriram suas portas para me receber e compartilharmos saberes.

Gratidão!

Ninguém escapa da Educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Carlos Rodrigues Brandão

RESUMO

Identificar a representação social que se faz da água tem-se mostrado caminho adequado à compreensão da convivência de pessoas e comunidades com o semiárido. Nessa compreensão essa pesquisa tem como objetivo perceber como se processam as representações sociais da água e como estas têm dialogado com as práticas pedagógicas, possibilitando a formação de sujeitos para a convivência com o semiárido. O contexto empírico desta pesquisa é a Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves, localizada na Fazenda Nova Esperança, Povoado de Caldeirão do Mulato no município de Antônio Gonçalves/BA. Tem caráter exploratório e cunho qualitativo, e se configura através de um estudo em que foi utilizado a Técnica de Associação Livre de Palavras - TALP como instrumento capaz de evidenciar a representação social que os alunos fazem da água, o grupo focal para coleta de informações sobre a Escola e sua prática pedagógica e as Entrevistas Narrativas Individuais junto a comunidade. Os sujeitos desta pesquisa são 20 (vinte) representantes das comunidades em que os alunos estão inseridos, 6 (seis) professores, 4 (quatro) gestores e 50 (cinquenta) alunos. Evidencia-se como resultados da pesquisa, a compreensão de que a representação social no âmbito educacional, estabelece um novo “olhar” sobre os processos pedagógicos e mais precisamente sobre os indivíduos inseridos no semiárido. Nesta vertente, a Representação Social da água vem contribuir com a Educação em áreas rurais através de um processo interativo, participativo e crítico, para o surgimento de uma nova ética socioambiental, vinculada e condicionada à mudança de valores, atitudes e práticas individuais e coletivas. Esta pesquisa possui como produto final uma cartilha intitulada: A vida numa gota d'água: do imaginário individual ao saber coletivo. Este material propõe uma reflexão sobre as Representações Sociais da água, como uma possibilidade de ampliar a perspectiva relacional com a educação para a convivência com o semiárido, favorecendo o desenvolvimento de propostas pedagógicas para esta região.

Palavras chave: Representações Sociais. Água. Semiárido. Escola Família Agrícola.

ABSTRACT

Identifying the social representation that is made of water has proven to be an adequate way to understand the coexistence of people and communities with the semi-arid region. In this understanding, this research aims to understand how the social representations of water are processed and how they have dialogued with the pedagogical practices, enabling the formation of subjects to coexist with the semiarid. The empirical context of this research is the Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves, located at Fazenda Nova Esperança, Povoado de Caldeirão do Mulato in the municipality of Antônio Gonçalves/BA. It is exploratory and qualitative in nature, and is configured through a study in which the Free Association of Words Technique - TALP was used as an instrument capable of showing the social representation that students make of water, the focus group to collect information about the School and its pedagogical practice and the Individual Narrative Interviews with the community. The subjects of this research are 20 (twenty) representatives of the communities in which the students are inserted, 6 (six) teachers, 4 (four) managers and 50 (fifty) students. It is evident as results of the research, the understanding that the social representation in the educational sphere, establishes a new "look" on the pedagogical processes and more precisely on the individuals inserted in the semiarid. In this regard, the Social Representation of water contributes to education in rural areas through an interactive, participatory and critical process, for the emergence of a new socio-environmental ethics, linked and conditioned to change in values, attitudes and individual and collective practices. The final product of this research is a booklet entitled: Life in a drop of water: from the individual imagination to collective knowledge. This material proposes a reflection on the Social Representations of water, as a possibility to broaden the relational perspective with education for coexistence with the semiarid, favoring the development of pedagogical proposals for this region.

Keywords: Social Representations. Water. Semi-arid. Agricultural Family School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Distância de Antônio Gonçalves para a Fazenda de Caldeirão do Mulato	48
Figura 2: Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves	49
Figura 3: Matriz Curricular EFAG	61
Figura 4: Plano de Estudo	62
Figura 5: Palavras evocadas a partir do termo indutor água	73
Figura 6: Nuvem de Palavras	74
Figura 7: Análise de Similitude	75
Figura 8: Análise de Similitude em árvore	76
Figura 9: Vista do riacho da Prata assoreado próximo à comunidade de Jibóia. À esquerda a substituição da mata ciliar para o cultivo da cultura do milho.	81
Figura 10: Igreja de Caldeirão do Mulato – município de Antônio Gonçalves	83
Figura 11: Laje dos Negros – município de Campo Formoso	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos de Formação Familiar Rural

ANA – Agência Nacional de Águas

AREFAAG – Associação Regional da Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves

ASA – Articulação do Semiárido

CEFFAS – Centros Familiares de Formação por Alternância

CNRH – Conselho Nacional de Recursos Hídricos

DNOCS – Departamento Nacional de Obras Contra a Seca

DNOS – Departamento Nacional de Obras e Saneamento

ECSA – Educação para a Convivência com o Semiárido

EFA – Escola de Família Agrícola

EFAG – Escola de Família Agrícola de Antônio Gonçalves

INEMA – Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido

RS – Representações Sociais

SINGREH – Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos

TALP – Teoria de Associação Livre de Palavras

TRS – Teoria das Representações Sociais

UNEFAB – União Nacional das Escolas de Família Agrícola do Brasil

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. OBJETIVOS	13
3. JUSTIFICATIVA	13
4. ABORDAGENS TEÓRICAS	16
4.1 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: PRINCÍPIOS TEÓRICOS E PRÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO	16
4.2 IDENTIDADE RURAL COMO PONTO DE PARTIDA PARA COMPREENSÃO DA ÁGUA NO CAMPO	21
4.3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ÁGUA COMO INSTRUMENTO DE INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A REGIÃO SEMIÁRIDA	28
4.4 EFA – PROPOSTA EDUCATIVA QUE VISA A PROMOÇÃO E O DESENVOLVIMENTO RURAL EM BASES SUSTENTÁVEIS	37
4.4.1 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	43
5. MATERIAL E MÉTODOS	47
5.1 LOCUS DA PESQUISA	48
5.2 SUJEITOS DA PESQUISA	49
5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
6.1 CONTRIBUIÇÕES DA EFA NO EXERCÍCIO DA FORMAÇÃO DO SUJEITO SOB O OLHAR DOS GESTORES E PROFESSORES	54
6.2 COMPREENSÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A ÁGUA	71
6.3 VOZES ALCANÇADAS: O QUE DIZ A COMUNIDADE	78
7. CONCLUSÃO	86
8. REFERÊNCIAS	91
9. ANEXO	97
10. APÊNDICES	98

1. INTRODUÇÃO

A organização da vida social se dá através de diferentes formas. Entretanto, um fato se faz presente sempre, que é o da necessidade de se apropriar dos recursos naturais, de transformá-los, de entender e aceitar ou não a realidade tal qual se apresenta a cada grupo, gerando, inclusive, conflitos que marcam o desenvolvimento da humanidade. Foi assim que grupos nômades e que dependiam da caça e da pesca como forma de sobrevivência se fixaram em lugares com presença abundante da água.

Nessa perspectiva, sabe-se que desde os primeiros agrupamentos ou assentamentos humanos a água foi um objeto que despertou o interesse pelo domínio e, em seguida, pela integração desse objeto dominado à vida social para atender às necessidades básicas e imediatas da população, enfatizando-se a sua abordagem exclusiva como recurso e insumo para os processos produtivos, até então. Mas, atualmente, a importância e o significado social da água vão muito além das necessidades biológicas de consumo, e esta nova abordagem acrescenta ao elemento água uma dimensão mais que apenas utilitária, passando a ter uma Representação Social (RS) de direito humano por seu caráter vital e sua dimensão sagrada, pois nela está embutido um conjunto de valores que diz respeito às mais diversas dimensões sociais como: o econômico, o biológico, o psicológico, o simbólico, o sagrado e o lúdico.

Desta forma, identificar a Representação Social que se faz da água tem-se mostrado caminho adequado à compreensão da convivência de pessoas e comunidades com o semiárido, pois “as representações se constroem e se reconstroem na atividade discursiva do sujeito” (MACHADO, 2011, p. 46). O estudo das representações sociais em sala de aula supõe uma atenção especial aos laços com outros sistemas gerais de representações coletivas preexistentes, de influência de diferentes fatores do meio e de sua própria existência.

Portanto considerar esse valor atribuído à água no processo de formação de indivíduos é muito mais do que apenas uma forma de resgate do saber popular, é um processo contínuo de formação histórico-cultural acumulada no tempo e que promove a Educação Contextualizada.

Assim, trabalhar práticas educativas para a convivência com o semiárido torna-se relevante e possibilitará ações futuras tanto com vistas ao sucesso pessoal desse aluno, quanto em prol do desenvolvimento dessa mesma comunidade.

Face às considerações acima mencionadas, esta pesquisa tem como objetivo identificar até que ponto a Representação Social da água tem dialogado com as práticas pedagógicas, possibilitando a formação de sujeitos para a convivência com o semiárido. O contexto empírico desta pesquisa será a Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves (EFAG), localizada na Fazenda Nova Esperança, Povoado de Caldeirão do Mulato no município de Antônio Gonçalves - BA.

As Escolas de Família Agrícola (EFA) apresentam uma proposta educativa que visa a promoção e desenvolvimento rural em bases sustentáveis e está estruturada em quatro princípios, definidos como pilares: 1) pedagogia apropriada denominada Pedagogia da Alternância; 2) a responsabilidade e condução da EFA pelas famílias via associação; 3) formação integral do educando e 4) o desenvolvimento do meio (ROCHA, 2003; MATTOS, 2011). Cada um dos pilares tem sua importância e complementam-se.

Esta pesquisa teve caráter exploratório e cunho qualitativo, e se procedeu através do uso do Grupo Focal com os docentes e gestores, uso da Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP com os alunos e Entrevistas Narrativas Individuais com a comunidade em que os alunos residem. A análise documental também facilitou as interpretações feitas. Os dados coletados por meio do TALP foram submetidos à análise com suporte do software Iramuteq.

O estudo se inicia com a exposição sobre o cenário da Educação Contextualizada, seguindo-se da explanação sobre a Identidade Rural como ponto de partida para compreender a importância da água no campo. Na sequência será apresentada a Teoria das Representações Sociais, como um suporte teórico-metodológico para compreensão da temática em questão, encerrando a delimitação teórica com a apresentação sobre o contexto histórico das Escolas de Família Agrícola e seus avanços. Superadas as questões teóricas serão apresentados e discutidos os dados da pesquisa.

2. OBJETIVOS

GERAL

Identificar as Representações Sociais da água para a convivência com o semiárido no espaço de uma Escola de Família Agrícola.

ESPECÍFICOS

- Refletir sobre as narrativas populares as Representações Sociais da água, analisando os aspectos culturais, regionais, sociais e políticos que a comunidade possui da água;
- Compreender de que forma os sujeitos interagem com o elemento água, levando-se em conta suas Representações Sociais;
- Entender como a memória local interfere no espaço escolar promovendo a educação contextualizada e interdisciplinar.

3. JUSTIFICATIVA

Nas regiões semiáridas são bastante frequentes as questões emergenciais, assistenciais e de combate às adversidades naturais. Essas regiões também são constituídas por uma diversidade de pessoas, culturas, saberes e contextos. Nesta perspectiva, surge a necessidade de ressignificar as práticas educativas e culturais mais comumente vistas na região, a fim de construir uma nova cultura socioeducativa que valorize o cuidado com a natureza, através do respeito aos saberes locais, construção coletiva do conhecimento, envolvimento e participação dos sujeitos sociais, de modo que a escola possa elencar propostas educativas na perspectiva da convivência com o Semiárido, visando a contribuir na formação de sujeitos críticos e participativos.

Verifica-se que nas EFAs os professores/monitores estão submetidos a uma proposta educativa que respeite e valorize as características da realidade que os educandos estão inseridos, preparando-os, também, para enfrentar as dificuldades

do homem do sertão, através de uma extensa jornada que vão desde a sala de aula a visitas as comunidades.

Em face disto, este trabalho justifica-se pela necessidade de identificar na comunidade em que a Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves (EFAG) está inserida, a Representação Social que se faz da água na comunidade local e como tem penetrado o espaço escolar, ampliando e ressignificando o papel da educação de modo a promover um processo de socialização e integralização do indivíduo no contexto social, uma vez que é preciso pensar em uma educação que socialize e integre-o ao contexto em que está inserido, de modo a promover um tipo de conhecimento que contribua com o desenvolvimento humano e sustentável da região.

A abordagem do contexto semiárido no espaço escolar oportuniza, tanto ao docente quanto ao discente, discutir elementos do contexto da vida comum a ambos, para além da prática conteudista em sala de aula. A discussão se torna significativa, já que tratar os aspectos da realidade do contexto local potencializa a ação didática, carregando-a de significância, o que pode resultar em uma abordagem verdadeiramente revolucionária.

A concepção dessas práticas para a convivência com o semiárido são ferramentas preciosas para o ensino porque contribuem para que o aprendiz perceba que fenômenos do seu cotidiano são valorizados e discutidos em sala de aula. Segundo Gonçalves (2006, p. 131), “O currículo só será significativo se dialogar com o contexto e com os interesses dos educandos e educandas, com seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano”. Assim, a proposta curricular de uma escola contextualizada deve levar para o currículo assuntos de relevância social, uma prática didático-pedagógica construtivista e sociointeracionista, em que veja o indivíduo como resultante de um processo sócio histórico. Nessa compreensão Fisher (1964) afirma que não se deve mais pensar o homem de forma desenraizada, mas abordá-lo como um ser encarnado no meio.

Subjacentes a todo esse novo pensar, a escola precisa criar projetos que vão ao encontro ao perfil do aluno, despertando assim seu interesse, atraindo-o ao ensino, de forma integrada, desenvolvendo suas competências e habilidades. No artigo 26 da LDB, é determinado que o ensino fundamental e médio deve ter uma

base curricular nacional comum a todas as regiões. Entretanto, essa base incluirá em cada região, uma complementação com as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. E ainda na mesma LDB

Nas salas de aulas, os professores devem respeitar “os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (Art.58).

A LDB, Lei 9.394/96, define os 11 princípios, nos quais o ensino deve ter base. Entre eles está “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber regional” (Art. 3). A crença de que o Semiárido é caracterizado por: “terra da seca”, “carência de chuva”, “homem e mulher sertanejos e fracos” comumente disseminados através de estereótipos, devem ser substituídos pela lógica educativa emancipatória que valoriza a biodiversidade, a cultura, a história, as vivências, a força do povo do sertão, cedendo lugar ao conhecimento contextualizado, em que o aluno vivencia o conceito para construir significados; caso contrário, haverá apenas memorização de forma fragmentada. Assim, fica evidente que a construção da aprendizagem significativa depende da interação do conhecimento do estudante à sua realidade.

As escolas agrícolas, como instituições concebidas para desenvolver uma proposta educativa que respeite e valorize as características da realidade que os educandos estão inseridos, preparando-os, também, para enfrentar as dificuldades do homem do sertão, precisam criar condições para que as vivências dos alunos sejam valorizadas, tendo em vista que o distanciamento dos conteúdos pouco desafia os estudantes a realizarem reflexões exigidas no aprendizado dos conceitos científicos com os quais a escola trabalha. Quanto aos professores, caberá definir uma metodologia interdisciplinar e adequada ao estudante, em que o professor através de sua prática pedagógica busque alternativas capazes de garantir o respeito ao acervo sociocultural do educando e o fortalecimento de sua identidade.

Por meio deste estudo, foi possível perceber a necessidade de políticas educacionais voltadas para essas regiões de seca, de modo a incentivar a produção e difusão de novas práticas pedagógicas adaptadas ao contexto, que

possa auxiliar a construção de alternativas de produção que aproveitem melhor as riquezas naturais do semiárido, através da aplicação da metodologia da educação contextualizada e interdisciplinar, que tem como base pedagógica a adaptação de conteúdos escolares à realidade do Semiárido e a valorização da sua riqueza social, cultural e ambiental.

4. ABORDAGENS TEÓRICAS

4.1 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: PRINCÍPIOS TEÓRICOS E PRÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO

Pensar em Educação Contextualizada é aproximar o ensino à cultura da região de quem aprende e interconectá-la com culturas mais globais. Essa tendência ganhou expressão a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), que acredita na compreensão dos conhecimentos para uso cotidiano ao expor que “os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente”.

As determinações feitas a partir do artigo 1º da LDB dão base de sustentação para a proposta de Educação Contextualizada no Semiárido¹, exigindo a inclusão de questões locais, regionais e de contexto que, historicamente não recebe atenção, nem são destacadas dentro do ensino e processos educacionais. Prevê que, na oferta da educação básica para a comunidade rural, os sistemas de ensino poderão adaptar conteúdos curriculares e metodologias aplicadas às reais necessidades e interesses dos alunos do campo e às peculiaridades da região.

A região semiárida é caracterizada por empreender questões emergenciais, assistenciais e de combate às adversidades naturais. Segundo dados oficiais do Ministério da Integração, o semiárido Brasileiro é uma região que compreende 1.133 municípios com uma área de 969.589,4 km² correspondente a quase 90% da

¹ A palavra Semiárido terá a escrita atualizada em todas as partes do texto, exceto quando se trata do evento Declaração do Semi-Árido, lançado pela ASA em 1999, considerando que este gerou documentos que só serão localizados através desta escrita.

Região Nordeste (nos estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia); e mais a região setentrional de Minas Gerais. Uma região complexa, tanto no que se refere aos aspectos geofísicos como socioambientais. No seio da sociedade nordestina surge o movimento pela Convivência no Semiárido, a fim de possibilitar à harmonização do homem as intempéries da semiaridez.

A Lei nº 13.572/2016, regulamenta a Convivência com o Semiárido, cujo decreto foi assinado pelo governador Rui Costa, reconhece a riqueza de bens naturais e culturais que o Semiárido possui e aponta o uso sustentável dos mesmos, pautando o acesso democrático à terra, água, educação contextualizada a região, incentivo à produção agropecuária familiar, sem deixar de lado a valorização do meio ambiente e qualidade de vida da população do semiárido.

Neste sentido, a Educação para a Convivência com o Semiárido (ECSA) propõe uma abordagem sobre o ensino e a educação contextualizada nesta região. A partir desta constatação e necessidade, muitas organizações não governamentais passaram a desenvolver um trabalho educativo pautado nestes princípios, onde o contexto sociocultural dos sujeitos é o ponto de partida que direciona toda a política educacional.

No final da década de 1990, cerca de cinquenta organizações não-governamentais constituíram a Articulação do Semiárido (ASA). Em 1999, a ASA lançou a *Declaração do Semi-Árido*, afirmando que a convivência com as condições do semiárido brasileiro e, em particular, com as secas é possível. Dai em diante programas governamentais federais para o semiárido, como o *Sertão Cidadão* (2001/2002) e o *Programa Conviver* (2003), incorporou o discurso da sustentabilidade do desenvolvimento como um de seus referenciais, embora com enfoques e diferentes graus de adesão às alternativas de convivência com o semiárido brasileiro.

Duas perspectivas, do combate à seca e da convivência com o semiárido, passaram a estar estreitamente articuladas com diferentes paradigmas de desenvolvimento que informam as percepções sobre aquela realidade. Articulada às discussões sobre a emergência de um novo paradigma de sustentabilidade, nos

últimos anos, vem sendo construída a perspectiva da convivência com qualidade de vida no semiárido brasileiro.

Estas propostas pela sociedade civil organizada e os institutos de pesquisa e extensão rural, construídas historicamente influenciam até hoje as propostas de desenvolvimento do semiárido brasileiro, que é concebido enquanto um complexo de ecossistemas com os seus limites e as suas potencialidades.

A construção da proposta de convivência com o semiárido tem sua gênese nas iniciativas de centros de pesquisa, como a Embrapa Semiárido, e das organizações não governamentais que vêm desenvolvendo projetos nas áreas de recursos hídricos, produtivas e socioculturais em áreas do semiárido brasileiro desde o início da década de 70.

A proposta ganhou impulso significativo no final da década de 1990, com a criação da Articulação no Semiárido (ASA), reunindo atualmente cerca de 700 organizações não governamentais, igrejas e movimentos sociais. Trata-se de um espaço de articulação política da sociedade civil organizada com a finalidade de:

Contribuir para a implementação de ações integradas para o semiárido; a conservação, o uso sustentável e recomposição ambiental dos recursos naturais; a quebra do monopólio do acesso à terra, água e outros meios de produção; apoiar a difusão de métodos, técnicas e procedimentos que contribuam para a convivência com o semiárido (ASA, 2001, p. 71).

Para tal, é preciso pensar, sobretudo, a educação como um processo de socialização e integralização do indivíduo no contexto social, com o sentido de formar um novo olhar sobre a região, ampliando e ressignificando o papel da Educação de modo a promover um tipo de conhecimento que contribua com o desenvolvimento humano e sustentável da região. Reportamo-nos a Reis (2005) ao afirmar que:

A Educação Contextualizada e para Convivência com o Semiárido não pode ser entendida como um espaço de aprisionamento de saber, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no cruzamento cultura-escola-sociedade (REIS, 2005, p. 13).

Assim, o ensino limitado à transmissão de uma série de conceitos para simples memorização, quando contextualizados podem funcionar para estabelecer o nexos entre estudante e sociedade. A Educação Contextualizada leva para o currículo assuntos de relevância social, sua didática aborda uma teoria

construtivista, sociointeracionista que vê o indivíduo como resultante de um processo sócio-histórico. Se um dos objetivos essenciais do ensino é, como todos concordam hoje em dia, a formação de uma inteligência ativa, apta para o discernimento crítico e pessoal, nada parece mais adequado que partir do seu contexto local. De acordo com o Ministério da Educação, esse aluno que estará na vanguarda não será um mero expectador, nem apenas um acumulador de conhecimentos, mas um agente transformador de si mesmo e do mundo (BRASIL, 1997).

A LDB, Lei 9.394/96 define 11 princípios nos qual o ensino deve ter base. Entre eles está “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” regional (Art. 03). Para que isso ocorra requer a intervenção do estudante como protagonista e não mais como espectador, como costumava ser no ensino tradicional, onde cada um trabalha para si: a classe escuta o professor e, em seguida, cada um deve mostrar no decorrer de seus trabalhos e de provas apropriadas o que reteve das lições ou das leituras de em casa. A classe desse modo, nada mais é do que a soma de indivíduos e não uma sociedade. Ao contrário do que propõe a Educação Contextualizada, na medida em que o trabalho suscita das experiências de vida da criança, torna-se coletivo; pois se os estudantes são egocêntricos e inaptos à cooperação, ao se desenvolverem constituem uma vida social cada vez mais forte.

Segundo orientações do Ministério da Educação (MEC), o currículo escolar deve estar estruturado sobre os eixos da Interdisciplinaridade e da Contextualização, sendo que esta última vai exigir que “todo conhecimento tenha como ponto de partida a experiência do estudante, o contexto onde está inserido e onde ele vai atuar como trabalhador, cidadão, um agente ativo de sua comunidade” (LDB, 1996), visto que podemos afirmar que o desenvolvimento intelectual, em primeiro lugar, vem do meio em que vive, cujas características são concebidas independentemente da atividade do sujeito e se imprimem pouco a pouco na mente.

Assim, repensar o currículo a partir destes novos referenciais, exige a inclusão de narrativas transgressoras, gestadas a partir da experiência dos milhões de excluídos. E possibilita contextualizar o processo de ensino aprendizagem,

promovendo a produção do conhecimento apropriado a cada realidade. Em outras palavras, possibilita uma pedagogia da educação multicultural (GADOTTI, 2001), que, por sua vez, demanda um currículo contextualizado, para dar mais sentido ao processo ensino-aprendizagem. Segundo Menezes e Araújo (2007):

A pluralidade, a contradição, a complexidade e flexibilidade são princípios que não somente devem orientar os currículos contextualizados, mas constituem-se como condição básica para que a contextualização supere o risco do reducionismo e engessamento, e imprima nos currículos a capacidade atual e necessária de expressão e visibilidade dos conhecimentos e relações dos sujeitos situados num determinado contexto (MENEZES E ARAUJO, 2007, p. 33).

No artigo 26 da LDB, é determinado que os ensinos fundamental e médio devem ter uma Base Nacional Comum Curricular que englobe todas as regiões. Entretanto, essa base incluirá em cada região, uma complementação com as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Na mesma direção, Souza (2007, p. 386) destaca que a formação dos educadores e educadoras “deve incluir a construção de uma pedagogia como reflexão e teoria da educação, que expresse uma perspectiva política”. Dessa maneira, a formação (inicial e continuada) de educadores e educadoras, exige a inclusão dos princípios da educação integral, contextualizada e em direitos humanos.

O processo de formação deve proporcionar aos educadores e educadoras a “re-significação de sua profissionalização” e o desenvolvimento de suas “capacidades, construindo instrumentos de compreensão e transformação da sua realidade e da realidade dos alunos” Isso desencadeará um processo de ação-reflexão-ação e contribuirá para a “reconstrução da ação pedagógica” (NÉRI *et al.*, 2006, p. 99). Especialmente porque “quem forma se forma e re-forma ao formar” (FREIRE, 1997, p. 25).

É neste sentido, explica Lima (2006, p. 39), que “contextualizar torna-se um processo importante para aproximar no processo de ensino e aprendizagem à realidade vivenciada pelo/a aluno/a”. Pois, como complementa o autor, “os conhecimentos não podem ser construídos isolados de outras relações que o sujeito faz em seu mundo”.

Contudo, a Educação Contextualizada caracteriza-se pela evidência dos sabores e saberes do contexto em que está inserida, exigindo um diálogo entre a ciência erudita e comprometida, com as culturas populares e o seu senso comum, sendo este o caminho para a realização de uma educação humanizadora, que possibilite uma prática pedagógica pelo empoderamento.

4.2 IDENTIDADE RURAL COMO PONTO DE PARTIDA PARA COMPREENSÃO DA ÁGUA NO CAMPO

A identidade rural se constitui por meio de um processo de relações sociais, políticas, econômicas e culturais estabelecidas no contexto grupal e individual dos sujeitos e provocadas pelas consonâncias identificadas no campo. Compreender a identidade em meio aos conflitos das antinomias que constituem o sistema fruto da comparação social campo-cidade requer, sobretudo, uma articulação conceitual metodológica.

O fenômeno identidade a partir da categoria rural provoca o entendimento sobre as formas de ocupação do espaço e as tradições acumuladas, principalmente os diversos atores sociais presentes neste espaço, onde se destacam os pequenos e médios agricultores caboclos, ribeirinhos, assentados dos projetos de reforma agrária, comunidades de fundo de pasto, indígenas, quilombolas, entre outros.

Estes grupos sociais que caracterizam a comunidade rural tendem a se fortalecer, haja vista a luta pelo seu reconhecimento e a luta por seus direitos. Assim, fazem do meio rural seu lugar de vida familiar, onde estabelecem uma base de produção gerida pela família, uma vez que se constituem em função da referência do patrimônio familiar, que se destaca nas atividades agrícolas. Muitos destes valorizaram a presença da água em suas localidades para sua ocupação.

Nesse sentido, o adjetivo familiar reforça as atividades de produção agrícola, que decorrem da autonomia relativa da família e que se inscreve em uma relação social de reciprocidade, criando espaços comunitários e sustentáveis. A agricultura familiar passa, portanto, por essa continuidade, ao integrar suas tradições camponesas com as especificidades da sociedade moderna.

O conceito de “agricultura familiar” surgiu no Brasil no ano de 1990, a partir de estudos e pesquisas em relação ao conceito de “pequena produção rural”. Uma das principais inovações desses estudos foi a elaboração de um conceito de agricultura familiar baseado não sobre um limite máximo de área ou de valor de produção da unidade familiar, mas com base em suas relações sociais de produção (SANTILLI, 2009, p. 85).

Diversas vertentes são apresentadas quanto à delimitação conceitual da agricultura familiar, dentre as quais destacamos duas: uma que a considera uma nova categoria, gerada no bojo das transformações experimentadas pelas sociedades capitalistas desenvolvidas. E outra que defende ser um conceito em evolução, com significativas raízes históricas. Para a segunda corrente de pensamento, as transformações vividas pelo agricultor familiar moderno não representam ruptura definitiva com formas anteriores, mas, pelo contrário, mantém uma tradição camponesa que fortalece sua capacidade de adaptação às novas exigências da sociedade. De acordo com a Lei nº 11.326/2006, que estabelece os conceitos, princípios e instrumentos destinados à formulação das políticas públicas direcionadas à Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, classificam o agricultor e empreendedor familiar rural como:

Aquele que pratica atividades no meio rural, possui área de até quatro módulos fiscais, mão de obra da própria família, renda familiar vinculada ao próprio estabelecimento e gerenciamento do estabelecimento ou empreendimento pela própria família. Também são considerados agricultores familiares: silvicultores, aquicultores, extrativistas, pescadores, indígenas, quilombolas e assentados da reforma agrária (BRASIL, 2006).

Muitos autores tem abordado sua real condição, em que reconhecem suas lutas nos movimentos sociais do campo e suas relações sociais de produção, visto que a Agricultura Familiar foi marginalizada, em algumas regiões, como no sertão e no semiárido nordestino.

Frente a tais desafios, a agricultura familiar ao longo do tempo tem revelado a sua importância, principalmente no que se refere ao seu papel na vida dos camponeses, que define sua posição frente a sociedade, família e mercado de trabalho. Por camponês, Martins (2000) entende todo trabalhador não assalariado, que produz fundamentalmente para a subsistência própria e de membros da sua família, de cuja unidade de trabalho se vale para isso. Esta visão do camponês é

decorrente das transformações sócio-políticas ocasionadas devido à ruptura da sociedade camponesa, em função de uma nova ordem econômica. Desta forma Martins diferencia a propriedade capitalista da propriedade familiar. “A primeira delas é instrumento de exploração, motivo pelo qual não se confunde com a segunda, que é propriedade direta de quem nela trabalha” (MARTINS, 2000, p. 58-59). É nesse contexto que os agricultores e agricultoras se diferenciam a partir de suas tendências, dinâmicas e perspectivas sociais frente ao capital social. A visão integrada dessas dimensões cria o enfoque do desenvolvimento local a partir das margens realizadas nos próprios territórios pelos atores locais (ALBUQUERQUE; ZAPATA, 2010 p. 214).

A terra não é, pois, propriedade capitalista, mas do trabalhador. Os seus resultados são diferentes. Isto porque, num caso se trata de empreendimento capitalista, voltado para o lucro, e no outro não. O trabalhador, neste caso, não auferir lucro. Seu ganho concerne ao seu trabalho e de seus familiares. É esse trabalho que lhe garante a apropriação da terra, diretamente, sem mediação do mercado. A terra não é propriedade de quem explora o trabalho alheio; é propriedade direta do produtor; é terra de trabalho e não terra de negócio; é propriedade do trabalhador e não propriedade do capitalista. O móvel da sua produção é o valor de uso e não o valor de troca nem tampouco o lucro. Seu ganho resulta do seu próprio trabalho e dos membros da sua família (MARTINS, 2000, p. 59).

Isso posto, a agricultura familiar assume especial relevo na quantidade e qualidade de alimentos, demandas de segurança alimentar, adequação dos processos produtivos, equidade no trabalho, ancorada em dinâmicas locais autônomas. A autoidentificação como homem e mulher do campo evidencia sua capacidade de articular e construir alianças, locais e regionais, com aderências socioculturais para um espaço comum em que o desenvolvimento rural valorize o trabalho humano e contribua efetivamente para o bem-estar das populações do campo e da cidade.

Nesse contexto, a agricultura familiar tem demandado desafios para as organizações envolvidas, diante da industrialização acelerada, das novas

demandas impostas as populações rurais e o intenso processo de expropriação do campo.

Desta forma, reconhecer a identidade social dos atores rurais tem se mostrado caminho adequado à compreensão dos processos de reconhecimento, valorização, resistência e inovação da agricultura familiar.

A maneira como uma determinada sociedade pretende reforçar os laços sociais em um determinado território nos ajuda a pensar sobre a realidade social rural, localizar etapas mostrando as transformações nas relações da sociedade com a natureza e a inserção destas na agricultura familiar. De acordo com Alcoforado (2006), as comunidades que possuem mais fatores decisivos de produção (capital social; capital humano, conhecimento, pesquisa etc.) ou aquelas que procuram alcançá-los tem mais chances de se desenvolver.

Buarque (2002, p. 25) entende o desenvolvimento local como “um processo endógeno de mudança que leva ao dinamismo econômico e a qualidade de vida da população em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos”. Para Conterato e Fillipi (2009), o termo desenvolvimento é uma palavra-chave que possui inúmeras interpretações e por isso, procura-se qualificar as possíveis interpretações adicionando substantivos e/ou adjetivos que restringem o significado desse termo como exemplo: desenvolvimento rural, desenvolvimento humano, entre outros. Quando o assunto tratado refere-se ao desenvolvimento deve-se levar em consideração não apenas o desenvolvimento econômico, mas o social, ambiental e sustentável. Para atingi-lo, é preciso realizar investimentos em capital humano, social e natural, além do financeiro e econômico. No entanto, para que isso aconteça é necessário explorar as potencialidades locais e contribuir para o aumento de oportunidades sociais e a viabilidade e competitividade econômica daquela determinada região, ao mesmo tempo os recursos naturais locais devem ser preservados, pois são a base para a potencialização e qualificação de vida.

Nessa compreensão, perceber a importância e o significado social do campo consiste em afirmar novas configurações de vida social que vencem o isolamento e muitas das aglomerações urbanas. O desafio mais importante é descobrir os potenciais de geração de renda existentes em um determinado território e que vão muito além daqueles contidos nas ações econômicas voltadas ao conjunto do

processo capitalista, mas sim ao fortalecimento da agricultura e dos agricultores. Segundo Kronembeger (2011), a chave para o desenvolvimento local é a formação de uma rede, uma estrutura invisível de relações das quais dependem a integração e ação coletiva. Elas têm a capacidade de gerar confiança, compromisso e diálogo, formando assim um cenário coeso de construção do território.

A agricultura familiar está no centro das questões fundamentais postas em nível nacional e para a sociedade brasileira em particular. Segundo Van Der Ploeg (2014), o agricultor familiar faz parte de um fluxo que une passado, presente e futuro. Tal fluxo promove o acúmulo de histórias e memórias. Objetiva-se, por eles, dar as próximas gerações um ponto de partida sólido dentro ou fora da agricultura familiar. É originado, então, o orgulho e a união em preservar o que foi construído pela família. No entanto, pode-se perceber que o homem é uma construção histórico/social que nasce com a possibilidade de ser um ser humano, que para garantir sua existência precisa transformar a natureza.

Sob essa perspectiva a proposta da agricultura familiar emergiu e tem feito seu caminho num campo de disputa da sociedade, no qual o agronegócio assume uma franca oposição para satisfazer aos privilégios de uma elite econômica, predatória e parasitária. O modelo do agronegócio tem sido apontado como principal responsável pela violência no campo, êxodo rural e desemprego urbano. Logo, o papel ativo de homens e mulheres que desempenham suas capacidades de produção, de inovação e reconhecimento como: agricultores, camponeses e agroextrativistas, tanto no seio da família quanto na esfera público - privada deve ser reconhecido.

Para isto, fazem-se necessárias duas condições básicas: estabelecer metas ambiciosas para motivar o trabalho dos indivíduos e dos grupos sociais de uma região para estabelecerem objetivos capazes de serem atingidos num prazo determinado, beneficiando os que vivem dali. A segunda condição seria o revigoração das regiões rurais com iniciativas que procurem associar, no meio rural, o trabalho ao conhecimento, que ofereçam horizontes promissores aos atores sociais e transformem suas experiências em motivações.

Neste mister, o desenvolvimento rural não pode ser confundido com o monopólio do uso dos recursos, tendo como condição necessária o crescimento

econômico, mas em virtude das dificuldades que enfrentam e o estímulo para construir seu futuro e ampliar as escolhas dos indivíduos.

Diante dessa conjuntura inferida e em conformidade com os pressupostos sustentados pela socióloga Wanderley (2004) em seu texto *Identidade Social e Espaço de Vida* considera o rural, em antítese ao espaço produtivo, como um espaço e um modo de vida. Wanderley (2000, p. 88) aponta duas características fundamentais do rural sob o olhar sociológico: por um lado, representa uma relação específica do homem com a natureza por meio do trabalho e do habitat; por outro lado, o rural apresenta relações sociais diferenciadas que resultam em práticas particulares de convivência com o espaço, com a família, com o trabalho, e, no tempo.

Esses conceitos que, apesar de terem sido elaborados em outro momento histórico, tornam-se centrais na definição dos territórios, baseados na interpretação das atividades rurais e nos seus desdobramentos.

Para Wanderley (2001), as famílias, pluriativas ou não, são depositárias de uma cultura, cuja reprodução é necessária para a dinamização sociocultural do meio rural. Da mesma forma, o lugar da família, isto é, o patrimônio fundiário familiar, se constitui num elemento de referência e de convergência, mesmo quando a família é pluriativa e seus membros vivem em locais diferentes. Daí, a importância do patrimônio fundiário familiar e das estratégias para constituí-lo e reproduzi-lo, sobretudo em um processo que valorize a identidade territorial.

Conforme salientou o antropólogo Woortmann, foi possível identificarmos que “nessas comunidades, uma família pode se encontrar em alguma ocasião em situação de crise, sendo então ajudada pela comunidade, isto é, socorrida pelo espírito de generosidade que informa o todo, ou seja, a comunidade como ‘cápsula protetora’” (WOORTMANN, 1990, p. 35). Logo, vê-se, então, que o significado da terra é o significado do trabalho e o trabalho é o significado da família, como o é, igualmente, a terra enquanto patrimônio. Mais que objeto de trabalho, a terra é o espaço da família (MARTINS, 2000, p. 43).

[...] As populações rurais, mais do que instrumentos da produção agrícola, são autoras e consumidoras de um modo de vida que é também um poderoso referencial de compreensão das irracionalidades e contradições que há fora do mundo rural (MARTINS, 2000, p. 64).

Dentro desse caráter formativo, o rural, assim entendido, deixa de ser o espaço, por excelência da produção agrícola. Alarga-se sua compreensão, envolvendo também as relações sociais objetivas, tais representações estão latentes, pela própria correspondência entre o plano das relações sociais e o plano dos valores. Situações de crise social são, provavelmente, situações de agudização consciente de valores tradicionais (WOORTMAN,1990, p.4). São mudanças necessárias que acompanham e procuram atender às novas realidades, as novas demandas que se modificam a todo o momento.

Isto posto, o modo de ser rural se faz presente no campo e na cidade e passa a ser denominado: ruralidade. A ruralidade, tal qual o território, representa a oportunidade de incluir, ampliar, absorver o que tem se mantido fora, alargando horizontes, não naturalmente, mas dependentemente da decisão política a ser tomada.

Diante disso a cultura é indissociável de um sentimento de pertencimento (WANDERLEY, 2001). Nas próprias palavras de Wanderley, “a dubiedade do sujeito social rural resulta de que os agricultores familiares são portadores de uma tradição, cujos fundamentos são dados pela centralidade da família, pelas formas de produzir e pelo modo de vida”. Neste trecho que se segue à exposição, pondera a autora: “Mas devem adaptar-se (os agricultores familiares) às formas modernas de produzir e de viver em sociedade” (WANDERLEY, 2001, p. 47-48). Assim, o agir humano cristaliza-se na identidade com o lugar em que vive, criando uma relação com as ações estabelecidas.

4.3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ÁGUA COMO INSTRUMENTO DE INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A REGIÃO SEMIÁRIDA

Ainda que seu conceito possa abarcar diferentes perspectivas, as Representações Sociais sobre um determinado local passam, necessariamente por interorganizações que articulam Estado, Município, Região e Sociedade. Em

tempos contemporâneos, o envolvimento das questões sociais e ambientais, deve levar em conta outras perspectivas.

Destarte, é nesse sentido que as Representações Sociais se manifestam na linguagem, nos valores, e nas atitudes para uma relação eu-outro, nos fazendo pensar de que forma se processam as relações entre o homem e o meio ambiente e de que forma os sujeitos interagem com os recursos ditos naturais.

Deste modo, podemos compreender o elemento água no meio das relações sociais. Segundo Kuhnen *et.al.*(2009), a água tem sido socialmente percebida como recurso disponível às atividades humanas, infinito e autorrenovável, independente de qualquer ação de preservação. Seguindo esse raciocínio, as representações em torno da mesma têm sido elaboradas a partir de crenças utilitárias.

Mas diante disto, o que seria a água? Ela é definida cientificamente como um elemento composto por dois átomos de hidrogênio e um de oxigênio. Pode ser caracterizada, primariamente, por seus três estados físicos: gasoso, líquido e sólido. Também pode ser descrita por uma série de parâmetros, podendo ser boa ou péssima para a saúde.

A água não se entrega, nem se encontra, por igual no planeta. Nem bem desce dos céus, já procura rios, lagos e oceanos, quando não se perde nos meandros subterrâneos da terra. O crescimento populacional, principalmente nos países em desenvolvimento, e a maior demanda de água para usos agrícola e industrial, provocam o aumento do seu consumo global. A demanda hídrica exercida pela agricultura representa 56% da demanda total brasileira, no uso doméstico esse valor corresponde a 27% (urbano e rural), 12% industrial e 5% para dessedentação animal (MIRANDA, 2004, p. 38).

No Brasil, a disponibilidade de água doce é bastante variável no território nacional, o país está dividido em 10 províncias hidrogeológicas, compostas de sistemas aquíferos de grande importância socioeconômica. Boa parte dos biomas e dos ecossistemas brasileiros, em seu berço tropical, é produto das águas celestes e terrestres. Os lugares que mais chovem são na Serra do Mar, na fachada litorânea entre a região Sul e Sudeste, entre São Paulo e Paraná. Já as regiões brasileiras onde chove menos estão situadas no interior do Nordeste e em algumas

áreas próximas ao litoral norte do Nordeste (MIRANDA, 2004, p. 34-35), mesmo assim, no Nordeste hoje há cerca de mais de 30 mil poços perfurados e é contemplado com a Política Pública do Programa 1 milhão de cisternas. É fácil acumular águas em açudes, barreiros e cacimbas. No centro da fachada litorânea brasileira, encontra-se o rio São Francisco, usado de maneira multiforme, para navegação, irrigação, abastecimento, geração de energia elétrica, turismo e pesca.

Segundo Miranda (2004, p. 21) a distribuição e disponibilidade de água potável determinam numerosos aspectos da vida econômica, social, cultural e histórica das populações do planeta. No entanto, cabe dizer, que a água não está acabando, a água pode tornar-se imprópria para o consumo humano devido a poluição, pode tornar-se mais difícil de ser acessível devido ao assoreamento dos rios, mas a água não acaba, não desaparece (MIRANDA, 2004, p. 28). O aumento da população e da demanda pode tornar escassa, por habitante, um recurso antes aparentemente abundante. Atualmente, a poluição da água envolve substâncias inodoras, transparentes, difíceis de detectar, sendo capazes de atravessar sistemas de tratamento de água e chegar as nossas torneiras.

Na esteira da mesma compreensão, a Lei 9.433/97 rege sobre a necessária disponibilidade de água e o efetivo exercício do direito de acesso à água pela população. Essa concepção garante ao ser humano o direito a consumir a água ou o ar. Negar água ao ser humano é negar-lhe o direito a vida. Portanto, a lei brasileira, reconhece sem nenhuma dúvida o direito à água.

No semiárido nordestino “A água é um bem raro. Saber encontrá-la e alcançá-la está entre os primeiros principais segredos desse povo” (MIRANDA, 2004, p. 22). Logo, a gestão da água no Nordeste é um grande desafio. E para gerir é preciso saber o que se tem e o quanto se tem. Em face disto, os humanos se mobilizam em permanência, para os mais diversos e inimagináveis propósitos de se manter no semiárido.

Frente aos problemas ambientais que acontecem em virtude do desequilíbrio da água, a Representação Social da água na ancoragem para o processo de formação de sujeito emerge de um triplo cenário. O primeiro cenário é o do imaginário individual, no qual surgem as representações individuais; o segundo o do imaginário coletivo, no qual aparecem as representações sociais construídas

pelo grupo. E o terceiro, trata da realidade social como atuação; é nele que tomam forma as representações que tem por objeto as ações sociais. Com base nisso é que os indivíduos posicionam-se em relação ao contexto em que estão inseridos, o que permite interpretar a realidade, pois não se constroem Representações Sociais sobre o que não se relaciona ou do que pouco se tem conhecimento, as Representações Sociais são elaboradas nas esferas próximas da vida social (GOMES, 2003).

Refletir quanto ao potencial dessas intersubjetividades implica compreender as Representações Sociais que se dão pela análise e reflexão dos conhecimentos que são elaborados e compartilhados socialmente, viabilizando a compreensão das relações atualmente existentes entre o homem e o meio ambiente. Da perspectiva de Moscovici (1961), “o valioso e interessante é que as representações organizam as condutas e atitudes das pessoas”. Para este mesmo autor, as Representações Sociais emergem, não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito adquire capacidade de definição, uma função de identidade (MOSCOVICI, 2011, p. 21). Ou seja, as representações são conjuntos de conhecimentos socialmente elaborados e partilhados a partir de uma visão prática, possibilitando a formação de um contexto comum a um grupo social (JODELET, 1989). Nesta conceituação Abric (1987) fala que a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade, porque ela é enraizada em um contexto material e social que determina os comportamentos e as práticas dos indivíduos.

A teoria das Representações Sociais foi desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici, buscando renovar e confirmar a especificidade da Psicologia Social, a partir de estudos que pudessem explicar como se dá a mediação entre o individual e o social. A partir daí, essa teorização vem sendo utilizada como ferramenta para outros campos, como a saúde, a educação, a didática que vêm incorporando esta teoria em seus estudos. Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações (MOSCOVICI, 2011, p. 40).

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um

indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto as velhas representações morrem (MOSCOVICI, 2011, p. 41).

As Representações Sociais, por serem capazes de: *dotar de sentido* a realidade experimentada, tornando-a compreensível, *orientando* – a partir disso – as práticas e comunicações, passando a *estabelecer* um sistema referencial, ancorado num dado repertório simbólico prévio, suficiente para *(re)produzir* identidades, performadas pelos sujeitos em suas interações, configurando-se então como importante ferramenta na compreensão do posicionamento e ação dos atores sociais (SÁ, 1996; SANTOS e ALMEIDA, 2005).

Por conta disso, a Representação Social surge como um campo multidimensional que possibilita questionar a natureza do conhecimento e a relação indivíduo-sociedade. A Teoria das RS operacionaliza um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e sua diversidade. Partindo da premissa de que existe um conjunto de imagens, dotado de um sistema de referência que permite ao indivíduo interpretar sua vida e a ela dar sentido. No corolário dessas considerações, Jodelet (2002, p. 17) afirma que, “toda representação é representação de alguém e de alguma coisa. Toda representação se refere a um objeto e tem um conteúdo. E o alguém que a formula é um sujeito social, imerso em condições específicas de seu espaço e tempo”. Nesse mesmo diapasão, Moscovici (2011, p. 35) admite que “nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura”.

Articuladas a essas questões, percebemos que no cerne das Representações Sociais as águas se prestam humildemente às mais diversas aplicações e usos por parte da humanidade, como o lazer, turismo, consumo, pesca, crenças religiosas, uso medicinal, terapêutico, simbólico, lúdico, entre outros. Sem compreender a história dessa percepção social das águas, será difícil reverter boa parte dos problemas hídricos atuais, principalmente os de gestão.

Depreendem-se, dessa reflexão, múltiplos desdobramentos, no sentido de perceber a presença da água na vida humana. Para muitas pessoas, tirar férias é ir para beira d’água, seja na praia, nas margens de um rio, cachoeira, em lagos,

piscinas e represas, isso demonstra o valor lúdico assumido pela água. O potencial de seu uso também está presente na medicina e terapia, sua destreza terapêutica é vasta, presente em saunas, hidromassagens, imersões, duchas. No consumo, a água é utilizada no preparo das alimentações e consumida in natura. Do ponto de vista simbólico, a Independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822, ocorreu à beira das águas, junto ao riacho do Ipiranga. As margens plácidas desse riacho serviam para matar a sede do viajante que acabava de subir a escarpa da Serra do Mar (MIRANDA, 2004, p. 97). Para a população indígena ela também tem um valor simbólico; em tupi, o substantivo água é diminuto, apesar de sua abundância na terra *brasilis*. Os nomes indígenas qualificam perfeitamente os rios brasileiros. Graças aos tupis, as águas passaram a viver no meio dos urbanos, evocando um paraíso de rios e regatos perdidos, hoje muitos canalizados, poluídos, mortos e sub-enterrados (MIRANDA, 2004, p. 118-119).

Desde o princípio do povoamento do mundo, esteve presente a visão cristã da sacralidade das águas e dos homens. O Brasil emergiu das águas, com um batizando, pelas mãos de um povo de marinheiros. O Brasil é em primeiro lugar, herdeiro dos Portugueses. Para os portugueses, o mar não era sinal de separação, barreira ou isolamento, para eles o mar significava união, estrada infinita. Para os religiosos e leigos dos séculos XVI e XVII, como para muitos até hoje, nos rios do Brasil, a sabedoria divina tudo provia e tudo previra, até as funções defensivas e protetoras das cataratas do Iguaçu e do Guaíra (MIRANDA, 2004, p. 132).

Para o judaísmo as águas eram fontes da vida espiritual. No catolicismo acredita-se que, uma vez criado o mundo, Deus mobiliza e usa suas águas para fazer barro com o pó da terra e modelar humano (Gn 2,5-10). Na Bíblia existem 664 citações da palavra água, sendo 591 no Primeiro Testamento e 73 citações no Novo ou Segundo Testamento. Subsumindo essas compreensões, Miranda (2004, p. 128) consubstancia que durante séculos de cristandade, não haverá arma maior para combater todos os demônios, feiticeiros, animais peçonhentos e ciladas no caminho, doenças, pesadelos do que a água benta. A água benta é então um elo primordial da criação e do batismo, ela abençoa e traz o sinal da vida, do perdão e da reconciliação. Deste modo, a igreja do Brasil encontrou e enfrentou, desde o início de sua história, homens sedentos: de amor, de poder, de riqueza, caridade,

espaço e solidão. E construiu um enorme universo de símbolos e gestos ligados à água na natureza do Brasil (MIRANDA, 2004, p. 133).

Subjacente a essas constatações pode-se afirmar que desde os primórdios, as águas são o cerne da criação. Em outras palavras, da matéria inanimada pode surgir vida, como afirmam e descrevem os escritos jesuíticos daquele tempo. Principalmente das águas, cheias de poder terapêutico e criador (MIRANDA, 2004, p. 129). A par desses pressupostos a inesgotável polissemia das águas e do universo hídrico está presente em algumas religiões e nos símbolos de seus rituais, onde seu campo é imenso como um oceano, repleto de naufrágios e tesouros.

Dentro desse caráter, em face de humanos ávidos e sedentos, os ecossistemas também chamam por água. As águas não podem ser vistas apenas como *commodity*, como um insumo industrial, agrícola, mineral e urbano. Não se pode dividir a água entre os diferentes usos humanos. A proteção aos ecossistemas é fundamental para a própria manutenção dos recursos hídricos.

Neste mister, se faz importante frisar, que o país dotou-se de instrumentos legais e de órgãos públicos relacionados a água no meio ambiente, tais como: o Código das Águas – Decreto nº24.643/1934; o Departamento Nacional de Obras de Saneamento (DNOS), Departamento Nacional de Obras Contra a Seca (DNOCS), Agência Nacional de águas (ANA), Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos (SINGREH), Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CNRH), Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (INEMA), dentre outros.

Nesse mesmo diapasão, cumpre ressaltar que a água tem aparecido como tema em eventos da ONU – Organização das Nações Unidas, no dia em que se comemora em todo o mundo, o Dia Mundial da Água, em que propõe a cada ano um tema específico para reflexão e discussão. Neste ano de 2019 o dia Mundial da Água, tem como tema: "Não deixar ninguém para trás!" - Até 2030 toda a população do mundo deve ter acesso à água e ao saneamento básico assegurados; em 2018, o tema foi: "Soluções da natureza para a água!" - Devemos usar as soluções baseadas na própria natureza para resolver os desafios dos problemas da água; e em 2017: "Águas residuais: O recurso inexplorado!" - Reduzir a poluição causada por águas residuais não tratadas pela metade e,

portanto, aumentar substancialmente a reciclagem e a reutilização de água e esgoto.

Esta perspectiva emana do que foi proposto na Constituição de 1988, consagrando o meio ambiente, incluiu em seu capítulo 6º, Art. 225:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (CONSTITUIÇÃO 1988, Cap.6º, Art.225).

Logo, buscando subsídios no campo da psicologia social, na teoria das Representações Sociais para estabelecer integração da responsabilidade social ao processo de desenvolvimento local é necessário compreender o papel de cada ator nesse processo, em especial atribuído ao desenvolvimento da região semiárida, de modo a refletir em torno do conceito de Semiárido, visto como espaço humano, espaço habitável e de complexidade, que vê a educação como prática da liberdade, condição para a emancipação social.

O fenômeno educativo é um aspecto da realidade social e a contextualização é o meio para refletir sobre os aspectos da realidade em suas relações com as práticas pedagógicas. O trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar. A base comum para a formação do sujeito deve ser expressa num corpo de conhecimentos ligados ao contexto, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos do cotidiano, isto porque a base da educação é a identidade do sujeito com os aspectos locais vivenciados no seu dia a dia.

E nesse sentido, explica Lima (2006, p. 39) que “contextualizar torna-se um processo importante para aproximar no ensino-aprendizagem à realidade vivenciada pelo/a aluno/a”. Pois, como complementa o autor, “os conhecimentos não podem ser construídos isolados de outras relações que o sujeito faz em seu mundo”. Como se observa, Lima evidencia a validade de se proporcionar ao aluno aprendizados que levem em consideração a sua vivência, as relações que estabelece com seu mundo e seu entorno, como forma até mesmo de reforçar sua identidade.

Diante dos pressupostos apresentados, pretende-se que a Educação pela representação, socialize e integre o indivíduo no contexto social, com o sentido de

formar um novo olhar, ampliando e ressignificando o papel da educação, isso porque dará ao sujeito condições para entender os aspectos de seu próprio território, promovendo o entendimento das relações sociais e culturais estabelecidas coletivamente entre os indivíduos.

As Representações Sociais atreladas ao estudo da educação contextualizada carregam sempre um sentido simbólico significativa que busca conhecer melhor o modo como um grupo humano constrói um conjunto de saberes que expressam a identidade de um grupo social, como o conjunto de normas e regras de uma sociedade é estabelecido entre o sujeito e o meio sociocultural. Afinal, segundo Halbwachs (2004, p. 77), “a memória de um indivíduo ou de um país está na base da formulação de sua identidade.” Desse modo, é fundamental que a escola contemple em seu currículo a memória local, a identidade dos moradores da comunidade em que se faz presente.

Assim, ao inserirmos as discussões advindas das Representações Sociais da água no ambiente escolar, o ensino ora limitado à transmissão de uma série de conceitos para simples memorização, passa a estabelecer interação entre o estudante e a sociedade como um todo. Afinal, Freire (2001, p. 26) nos evidencia que “ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem forma, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. A Educação leva para o currículo assuntos de relevância social, que vê o sujeito como resultante de um processo sócio-histórico. Vejamos ainda o que dizem Martins e Reis (2004) sobre essa questão:

A Escola é o espaço privilegiado de trocas de conhecimentos e saberes e de construção de novos referenciais. Nesse sentido, concebemos a Escola como um lugar com cor e sabor, onde as opiniões e as ideias mais avançadas e mais simples possam buscar o norteamento da compreensão do mundo, das pessoas e das coisas, sendo que nesse espaço, todos são sujeitos do conhecimento e da aprendizagem (MARTINS E REIS, 2004, p. 10).

Fica evidente o papel da escola como promotora e norteadora do conhecimento de forma a propiciar uma educação contextualizada, emancipadora e

capaz de reverter o quadro social e econômico local a partir da formação dos sujeitos para a autonomia e emancipação.

Há que se acrescentar ainda que o professor envolvido no processo, ao refletir sobre a própria prática pedagógica, amplia seu olhar sobre sua formação e sobre a formação do sujeito que tem em suas mãos e sob sua responsabilidade, uma vez que proporcionam o contato consigo mesmo e favorecem transformações de sua prática.

Crivados por estas reflexões e seus múltiplos desdobramentos, nota-se que as políticas educacionais voltadas para regiões semiáridas devem incentivar a produção e difusão de novas práticas pedagógicas adaptadas ao contexto, de forma que possa auxiliar a construção de alternativas de produção que aproveitem melhor as riquezas naturais da região, através da aplicação da metodologia da educação contextualizada, que tem como base pedagógica a adaptação de conteúdos escolares à realidade do semiárido e à valorização da sua riqueza social, cultural e ambiental. Isso tudo acrescido da possibilidade de reflexão e renovação da própria prática pedagógica pelos professores, certamente, será enriquecedor.

Logo, para compreender em que realmente consiste a realidade concreta que compõe o processo complexo e multifacetado que vai sendo estabelecido os diálogos entre as representações sociais, a educação contextualizada e a região semiárida, faz-se necessário compreender como se constroem, reconstroem e se articulam os sujeitos neste decurso.

4.4 EFA – PROPOSTA EDUCATIVA QUE VISA A PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL EM BASES SUSTENTÁVEIS

Ao nascer, começamos a ter fome, sede, dor, bem estar ou mal estar, estamos tendo experiências, muito antes de vir, a saber, o que elas são. Logo essa experiência, não é em si mesma cognitiva, mas pode ganhar esse atributo, que será tão real e orgânico, quanto qualquer dos outros que já possua. Somente quando as coisas que nos rodeiam tem sentido para nós, somente quando significam consequências que poderemos obter se manejarmos essas coisas de

certo modo, somente então é que se torna possível controlá-las intencional e deliberadamente (DEWEY, 1959, p. 27).

Vale salientar que a elevação destas experiências não abre nenhum abismo intransponível entre a realidade e o conhecimento, o homem e a natureza, o espírito e a matéria. Por essa definição concordamos com Dewey (1980, p. 216), ao definir que “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, nos habilita a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”.

Em conformidade com o pensamento de Dewey, podemos perceber a atividade educativa a par desses pressupostos, pois a mesma não se processa no vácuo, independente de objeto ou condições. Ao contrário, ela é sempre uma resposta a estímulos nascidos do próprio sujeito e do meio ambiente em que vive. De fato, sendo a educação o resultado de uma interação, a escola não deve ser uma oficina isolada onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, em uma situação real de vida, sujeito e sociedade constituem uma unidade orgânica. À luz dessas reflexões, um primeiro fundamento a ser considerado é o de que a educação quando apreendida no plano das relações sociais, ela mesma constituída e constituinte dessas relações, apresenta-se como significativa.

Desta forma, a melhoria da qualidade do ensino está intrinsecamente ligada a uma comprometida relação entre os princípios, conceitos e práticas que efetivamente, permitem o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação do estudante.

A Escola atual deve rever sua proposta e a própria conduta pedagógica no tocante aos currículos. É inadmissível pensar em um projeto curricular fechado, fragmentado, que não seja flexível e aberto as inúmeras possibilidades que se oferecem a cada momento. O ensino não pode ficar apenas no mundo extra local, mas precisa entrar na vida dos sujeitos deste processo. Sob tal compreensão, destaca-se a apropriação que o aluno faz da experiência social com suas diversas formas de manifestação, que passam a ativar diferentes resultados escolares. De acordo com esta perspectiva, longe de representar uma mera transmissão do saber, o processo de ensino-aprendizagem ganha uma nova dimensão, qual seja a de tornar professores e alunos sujeitos do processo de conhecimento.

Afinal o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e relido. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre educador e educando no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagens democráticas se abrem na Escola (FREIRE, 1999, p. 127).

Deste postulado básico nascem então novas normas pedagógicas que consideram que para aprender é necessário compreender, para compreender é preciso reconstruir, daí nasce nesse processo uma metareflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Propor mudanças neste processo significa extrapolar o simples ensino, bem como a dicotomia ensino/aprendizagem, centrando-se numa prática em que a ação do ensino desencadeia impreterivelmente a ação do aprender sob a perspectiva contextualizada. Isso inclui refletir na e sobre a prática pedagógica, compreender os problemas do ensino, analisar os currículos, reconhecer a influência das estratégias de ensino nas escolhas pedagógicas, socializar as construções e trocas de experiências, de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, num constante exercício de prática colaborativa, reflexiva e solidária. Por exemplo, a água que era apenas um elemento de minha experiência visual, passa a existir de modo diverso, se entre mim e ela, outras experiências se processarem, pelas quais eu a venha conhecer em outros aspectos: lúdico, simbólico, religioso.

Crivados por essas reflexões e seus múltiplos desdobramentos, podemos considerar o cotidiano da experiência escolar dos alunos da EFA, para pensar nos processos de formação destes, a fim de aproximar a prática pedagógica ao contexto socioambiental, político e cultural no qual estão inseridos.

Com a necessidade de superar a fragmentação dos saberes e o pensamento simplificador, nasce a interdisciplinaridade, uma abordagem que surge como uma reação as estruturas educacionais apoiadas nos princípios da fragmentação, descontextualização, simplificação, redução, objetivismo e dualismo.

Nas Escolas se organizam, anualmente, as semanas da água, da árvore, do meio ambiente, mas não existe a semana do diálogo entre os diversos temas. Incentiva-se a identidade parcelada, segundo o molde cartesiano. A disciplinaridade se sobrepõe a transdisciplinaridade, a visão articulada do

conhecimento. Na vida somos todos transdisciplinares, mas na sala de aula mantemos comportamentos disciplinares.

Com base nisto, surge à necessidade de uma proposta interdisciplinar nas Escolas, pois esta prática educacional ainda é hegemônica, em virtude da estrutura fragmentária das disciplinas como ilhas de saberes específicos e fechados em si. Cada Unidade de Ensino organiza suas diferentes disciplinas. São as grades curriculares que, na prática, funcionam como esquemas mentais ao impedirem o fluxo de relações existentes entre as disciplinas e áreas do conhecimento. As disciplinas são tratadas separadamente, vigorando o princípio da divisão, simplificação, tendo como consequência a descontextualização do agir pedagógico.

Assim, não é possível se obter todo o conhecimento em uma única disciplina, mas através do diálogo aberto entre as áreas. A prática da interdisciplinaridade na educação propõe uma estratégia metodológica que enfrente a concepção compartimentada do saber que tem caracterizado as instituições de ensino.

Esta questão impõe que se debruce sobre a missão progressista que faz parte do conteúdo curricular das escolas agrícolas, assim como as atividades complementares realizadas fora dela, tendo em vista que um dos seus principais objetivos é formar para vida, diminuir o êxodo rural e desenvolver o meio rural, um tipo de Escola que transcendia a convencional. Muito ligadas à agroecologia e à sustentabilidade, a presença do culto cristão, praticamente em todas as sessões da escola, e as massivas tarefas voltadas para a otimização da produtividade agropecuária – e que podem ser claramente captadas nos cadernos de realidade dos alunos – demonstram a formação a serviço de seu meio, constituído para o trabalho e a fixação no campo. Neste sentido, cumpre ressaltar que as Escolas Agrícolas, ao lado da intensificação de estudos sobre questões sociais e que envolvem o cotidiano do aluno, assume o compromisso de empenhar-se no âmbito da questão ambiental, conjugados aos desafios vivenciados pelo morador da área rural.

Escolas que educam à reflexão, convidam os jovens a permanecer no próprio ambiente, que desenvolvam as capacidades técnicas do aluno, que sejam totalmente entrosadas com a família; numa palavra, novos tipos de Escolas Rurais, que formem não técnicos agrícolas, mas agricultores técnicos, fiéis ao ambiente real onde vivem (NOSELLA, 2013, p. 166).

Este tripé Família, Alternância e Escola constituem as bases fundamentais da Pedagogia da Alternância. A pedagogia da alternância no seio das EFAs, então, supostamente traria uma nova abordagem educacional, a fim de tirar as comunidades camponesas de pequenos proprietários de uma marginalizada posição social. A família é um dos princípios fundamentais e deve participar da gestão da EFA.

A primeira Escola de Família Agrícola no Brasil foi instalada no Estado do Espírito Santo sob a liderança do Padre Humberto Pietrogrande, jesuíta Italiano, em 1975. Destinada a formar filhos de trabalhadores rurais, contava com uma clientela composta de agricultores. Tinha a função de incentivar a elaboração de propostas concretas voltadas para o trabalho no campo e a valorização da cultura e modo de vida inerente a esse contexto. Na Escola também aprendiam e praticavam trabalhos rurais, proporcionava aos jovens receber em duas semanas conhecimentos gerais e técnicos voltados para a realidade agrícola, e duas semanas nas propriedades rurais da região, onde exerciam a prática dos conhecimentos recebidos. Esta formação básica era garantida pela Escola que também fornecia hospedagem, alimentação, livros e vestuário.

A expansão das EFAs pelo Brasil se deu pelo vetor das Comunidades Eclesiais de Base, de pastorais e também por ações pastorais personalistas que inviabilizaram, em muitos casos, o processo de tomada de parte pelas famílias. O não envolvimento e protagonismo das famílias enfraquece o projeto e em alguns casos até descaracteriza a proposta do CEFFA (BEGNAMI, HILLESHEIN, DE BURGHGRAVE, 2014, p. 185-6).

Para articular as atividades destas escolas e acompanhar os trabalhos ali desenvolvidos, haviam duas associações regionais a AECOFABA (Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia) fundada em 1979; e a REFAISA (Redes de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido), fundada em 1997.

Desde então podemos evidenciar um significativo processo de inserção dessas instituições, processo que se iniciou na França, onde a primeira experiência foi denominada Casa Familiar Rural e se expandiram na Europa e África, posteriormente América Latina e Ásia. Agrupam-se internacionalmente através da

AIMFR (Associação Internacional dos Movimentos de Formação Familiar Rural). A iniciativa de se criar a Escola Família Agrícola buscou solucionar dois problemas, relacionados às questões do ensino regular direcionado para as atividades urbanas, que levava os adolescentes camponeses a repudiar a terra, e também à necessidade de fazer chegar ao campo o desenvolvimento tecnológico.

O Movimento das EFAs, no Brasil, tem uma grande dívida de reconhecimento para com as ONGs e doadores particulares em geral, especialmente para com a Misereor e SIMFR, que, após apoiar as escolas durante muitos anos, em muitas regiões do país, adotaram políticas que, ao reforçar suas estruturas administrativas, com tônica na formação dos diversos atores do processo, em nível local, regional e nacional, deram-lhes condições de lutar por parcerias financeiras com o Município, o Estado e a União (DE BURGHGRAVE, 2011, p. 119). As EFA's brasileiras na década de 1980 não contava com apoio do governo brasileiro teve a solidariedade da SIMFR para construção de infraestrutura, transporte (aquisição de veículo), pagamento de pessoal e formação dos/das monitores/as.

No Brasil, atualmente existem em média 1000 EFA's, e estão presentes em 23 Estados e no Estado da Bahia somam, hoje, aproximadamente, 31 escolas. A União Nacional das Escolas de Família Agrícola do Brasil (UNEFAB) foi criada em 1982, para ser a Entidade Nacional que representasse as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Brasil. A sua criação ocorreu devido a expansão das experiências das CEFFAs que cresciam em todo o país no período.

Geralmente antes do nascimento de uma Escola Família Agrícola (EFA) em determinado lugar, nasce a ideia, envolvendo um grupo de pessoas interessadas, que constitui a Comissão de Articulação (Comitê) que organiza a criação da EFA. Normalmente antes da própria escola é fundada uma entidade mantenedora.

As Escolas pensadas pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) se fundamentaram em três elementos: a Família, a Alternância e o Internato, nos proporcionando as primeiras conceituações.

A **Família** – Não é sobre o indivíduo, não é com o grupo profissional ou com outra elite que se fundamenta a ação da escola, mas nas famílias onde se encontra a solidariedade de todos, junto aos irmãos, do carinho da mãe, à autoridade do pai. Desta forma, os pais participam diretamente

da educação dos filhos por meio da escola à qual pertencem (NOSELLA, 2013, p. 166 – grifos do autor).

Como interligar espaços, tempos e saberes

A **Alternância** – Não existe uma escola, mas várias escolas: a mesa da família, a rua, os encontros com os amigos, a vida dos colegas, etc... A **Alternância** é juntar tudo isso; o ensino da vida com o ensino da escola; é a porta da escola que fica aberta à vida e a porta da vida aberta à escola. Em concreto, a alternância quer dizer para o aluno, um tempo de escola, um tempo de vida familiar e um tempo de prática agrícola. Assim o jovem não se torna simples estudante, utiliza a escola como meio de formação cultural, profissional e humana, como também se habitua a refletir sua própria situação, da família e do ambiente. Os problemas que o aluno encontra na família, são levados à escola; esta procura interpretá-los, compará-los com outros problemas, dando lhes uma colocação justa e possível seja científica e técnica; esclarecido, retorna a casa para discutir mais firmemente e com maior compreensão seus problemas (NOSELLA, 2013, p. 167 – grifos do autor).

O ambiente escolar

O **Internato** – Na escola existe um regime de internato. Nela o aluno passa o tempo integral. O regime de internato acostuma os jovens à vida comunitária, à discussão, ao trabalho de pesquisa, ao estudo individual e ao trabalho de equipe. A escola se preocupa em dar meios para solucionar os problemas e não solucionar ela mesma os problemas dos jovens e de suas famílias (NOSELLA, 2013, p. 167 – grifos do autor).

Assim, esses princípios, conforme Estevam (2012), são complementares, mas sem deixar de possuir importância específica na formação integral do jovem. Contudo, devem ser aplicados de forma conjunta, pois se um falhar, o restante do processo fica comprometido.

4.4.1 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Entender como a Pedagogia da Alternância, enquanto teoria e sua efetivação se deu no Brasil e no mundo e sua inclusão as EFA's, colabora com o desenvolvimento do meio e a formação integral, compreendidas aqui. A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia pedagógica diferenciada, porque possui práticas avançadas a fim de garantir a formação de crianças e jovens, a partir da integração entre experiência e teoria, sendo realizada por meio da alternância de períodos entre a escola e a comunidade (GIMONET, 2007; ESTEVAM, 2012).

Tem como objetivo articular a escola com o seu contexto social, que o aprendiz continue seus estudos, mas não se desvincule de sua família, que se torne participante direto e indiretamente do processo pedagógico com auxílio mútuo.

Segundo Moreira (2005), a Pedagogia da Alternância surgiu na França, atrelada à ideia de organização das Casas Familiares Rurais por volta de 1935, como iniciativa dos agricultores de Serignac Peboudou, província de Lauzum, liderados pelo padre Abbé Granerau com a finalidade de responder de forma mais efetiva e contextualizada às necessidades de formação do homem do campo segundo sua realidade concreta.

A Pedagogia da Alternância tem sua origem dentro do processo de evolução da Segunda Revolução Industrial e num cenário de guerra. Inicialmente, três famílias, quatro jovens e um sacerdote, diante da necessidade sentida desde a formação do SCIR por uma educação do campo, inauguram a primeira *Maison Familiale Rurale* em Sérignac-Péboudou, em 21 de novembro de 1935, mas sua concretude se deu dois anos depois, em 1937 (FONSECA, 2008).

Apesar da Pedagogia Alternância ser de origem francesa as primeiras experiências no Brasil se inspiraram na Escola da Família Rural desenvolvida na Itália. A experiência educativa em alternância chegou às terras capixabas através do 'Movimento das Escolas-Família Rurais' (*SFR-Scuole Famiglie Rurali*) da Itália. As escolas-família, no Espírito Santo, desde o começo possuíam aspectos pedagógicos oriundos das CFR francesas, e estrutura político-administrativo, em parte 'herdada' das SFR's italianas, da região do Veneto (nordeste daquele país) (ZAMBERLAN, 2003, p.30). No Brasil, a pedagogia da alternância foi implementada por meio da ação do advogado, filósofo e teólogo Padre Humberto Pietrogrande, que em 1968, na cidade de Olivânia, no estado do Espírito Santo, fundou o MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) organizando, então, a partir deste, a primeira escola familiar agrícola fundada no ano seguinte.

Foi implantada no Brasil devido ao interesse de determinadas instituições, sobretudo ligadas à Igreja Católica, em melhorar a vida dos agricultores, pois, na época o país não possuía uma Educação do Campo eficaz. Aqui, como acontecia na França e Itália, os filhos de agricultores não tinham muitas escolhas, sendo na maioria das vezes a única opção era migrar para a cidade. A Pedagogia da

Alternância, ao ser criada para atender as demandas dos moradores rurais, desenvolveu instrumentos pedagógicos diferenciados que pudessem condizer com os seus princípios de promover a formação integral e o desenvolvimento do meio. São esses instrumentos que articulam seus princípios e fazem dela uma metodologia diferente, garantindo o envolvimento não apenas da escola, mas das famílias e comunidade. Trata-se, portanto, de uma proposta educativa que parte dos conhecimentos prévios e da própria realidade para elucidar novos conhecimentos e estabelecer o diálogo com outros atores.

Outra frente de implantação da PA no Brasil, esta mais tardia e ligada ao movimento francês, se desencadeou na década de 1980 no Paraná. Nesse Estado foram criadas primeiras Casas Familiares Rurais nos moldes franceses. Contudo, diferentemente do caso das EFAs do Espírito Santo, essa foi uma iniciativa pública/estatal, que partiu de políticos municipais, na busca por melhorar as condições de vida dos agricultores do Sudoeste paranaense.

Segundo Azevedo (1998, p. 117) a Pedagogia da Alternância possui “princípios educativos modernos, tais como o envolvimento e a participação dos pais na educação formal dos filhos e a gestão da escola, embasamento teórico construtivista e adoção de método dialético [...] constitui-se numa proposta educacional inovadora”. Na esteira da mesma compreensão Garcia-Marirrodriaga afirma que “A alternância é um verdadeiro sistema de formação que se constrói partindo da hipótese de que os saberes locais podem gerar progresso, mas além do nível local” (GARCIA-MARIRRODRIGA, 2009, p.167).

A alternância diversificada depende, além dos alunos, dos pais, tutores responsáveis por empresas e dos próprios alternantes, um conjunto formador de uma pedagogia de cooperação e poder educativo (GIMONET, 2007; ESTEVAM, 2012). A Pedagogia da Alternância se aproxima do Método de Paulo Freire, porque entende que se o sujeito continua passivo às imposições dos opressores nada mudará. Ao construir, por meio de suas experiências e de sua realidade, novos conhecimentos, ele será capaz de atuar em seu contexto e modificá-lo. Suas capacidades se tornam mais amplas, e conseqüentemente, aumentam seu poder de libertação.

A educação como uma forma de investigação e problematização da realidade se torna um instrumento que leva os “oprimidos” a liberdade. Em face disto, Paulo Freire foi mentor de um método que levou o seu nome. Ele conseguiu, em quarenta e cinco dias, alfabetizar trezentos trabalhadores do campo, a partir de uma proposta de educação popular de caráter democrático e libertário.

É nesse sentido, no que tange o desenvolvimento do campo, que se aborda a Pedagogia da Alternância como um meio para atingi-lo, visto que a inadequação dos sistemas de educação às necessidades específicas locais traduzem-se em efeitos imediatos sobre a sustentabilidade e desenvolvimento. Esse foi um modelo criado para além da educação tradicional voltada à urbanização, ao contrário, propõe uma formação integral a partir da realidade dos jovens e para sua permanência no campo. Conforme Caliari, Alencar e Amâncio (2002, p. 02), “uma educação transformadora eleva a capacidade do sujeito de se expandir crítica e historicamente, preparando-o para uma participação mais efetiva na comunidade”.

As ações participativas promovidas pela Pedagogia da alternância proporcionam um ambiente favorável à expansão do envolvimento das pessoas. A emergência de iniciativas de motivação, participação e organização da população mediante propostas, implantação e avaliação, colabora decisivamente no sucesso das estratégias de desenvolvimento local, deixando claro o grau de importância da atuação do coletivo em todas as etapas do processo. Decorrente de seu papel estratégico nos diversos estágios dos programas de desenvolvimento, a participação popular conquistou uma credibilidade indispensável para determinar ou não o sucesso dos mesmos (CALIARI; ALENCAR E AMÂNCIO, 2002, p. 07).

Para Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância se apresenta na EFA como uma metodologia que se contrapõe a forma habitual de ensinar, porque não separa a formação escolar da realidade. Pelo contrário, une as duas para que os novos saberes se integrem aos saberes pré-existentes e, dessa forma, façam sentido ao sujeito. Nesta ordem de considerações, o autor esclarece que a PA possibilita:

[...] criar uma escola que não mantenha os adolescentes presos entre quatro paredes, mas que lhes permita aprender através dos ensinamentos da escola, com certeza, mas também através daqueles da vida cotidiana,

graças a uma alternância de períodos entre o ambiente familiar e o centro escolar (GIMONET, 2007, p. 22).

Tais procedimentos didático-pedagógicos se desenvolvem juntamente com um conjunto de atividades educativas previamente planejadas. São instrumentos denominados: Plano de Formação, Temas Geradores, Pesquisa Participativa, Plano de Estudos, Pesquisa da Realidade, Caderno da Realidade, Atendimento Individual, Visita de Estudos, Autoavaliação, Visitas às Famílias, Colocação em Comum, Intervenções Externas, Exercícios, Estágio e Projeto Profissional do Jovem (PPJ), também chamado de Projeto de Vida. Esses procedimentos, descritos a seguir, são coordenados por Educadores (professores e monitores) que permanecem nas EFA's juntamente com os Jovens.

Os Temas Geradores são assuntos colocados em discussão como família, terra e alimentação com a finalidade de realizar análises reflexivas da realidade dos Jovens. Esses assuntos promovem a construção do conhecimento de maneira não fragmentada (MASCARELO, 2010).

Já o caderno de realidade é o “diário de bordo” do aluno alternante, tido como um jovem cientista que experimenta, observa, que testa os fenômenos naturais e sociais; e, durante esse percurso, anota toda a evolução de seu experimento com todas as suas incertezas, soluções, descobertas, ideias e achados. “Um livro da vida, rico em si mesmo de informações, análises e aprendizagens variadas. Mas também um livro ao qual vão se articular, em seguida, os livros acadêmicos para enriquecê-lo” (GIMONET, 2007, p. 32). É ao mesmo tempo um plano de estudo, a expressão das pesquisas, de suas realizações e um relatório, cuja apreciação cabe ao monitor supervisionar.

O Caderno de Realidade e atividades inerentes constitui a peça mestra da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, porque permite efetivamente de considerar e utilizar o espaço-tempo da vida sócio-profissional como componente real da formação. Seus efeitos formadores são múltiplos e essenciais para o alternante. Mas não são menos essenciais para qualquer um dos co-formadores que o acompanham: os pais, os mestres do estágio profissional, os monitores e os membros do grupo ao qual pertence. O questionamento que provoca é interpelador para todos e constitui uma aprendizagem de um olhar crítico e reflexivo sobre o cotidiano da vida. É a razão pela qual as atividades em redor do Caderno de Realidade supõem, na gestão pedagógica, um investimento em tempo e exigem um espaço significativo nos planejamentos semanais (GIMONET, 2007, p. 40).

Dentro desse caráter formativo encontra-se a necessidade de promover ao educando uma visão de mundo e postura libertária, e isso pode ser, no caso da educação escolar, consoante, conflitante ou refratário à questão de quem define o conteúdo a ser ensinado, no caso o monitor ou o professor. A questão é a promoção de uma relação crítica que deve existir entre educando e monitor/professor, pois é na superação do encontro com a autoridade que reside a possibilidade de autonomia e de emancipação.

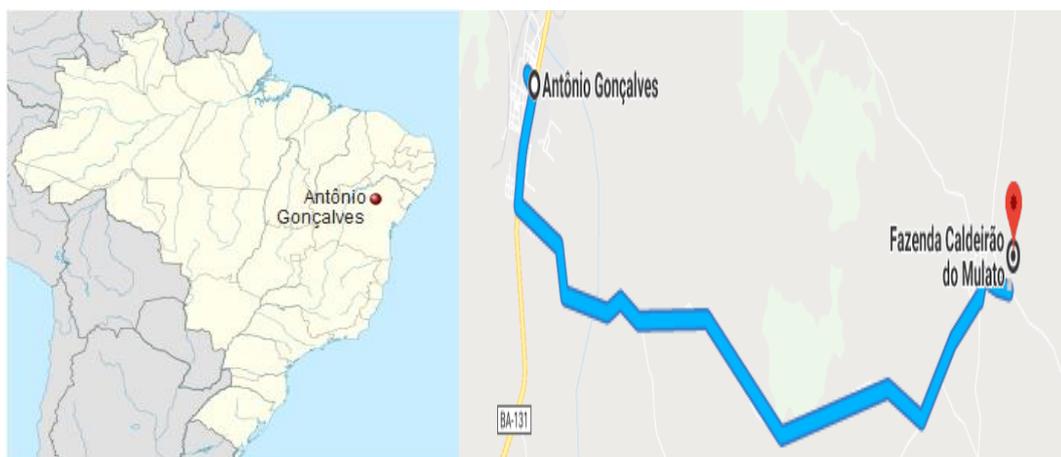
Eis o desafio tomado pelos propositores da pedagogia da alternância para com seu entorno social: fazer frente às necessidades de uma sociedade de consumo de bens e símbolos que, de alguma maneira, pouco os inclui, dado a baixa fluidez que caracteriza os territórios rurais. Assim busca-se entender a possibilidade de que uma ação local – levada a cabo por uma escola familiar agrícola – que possa ser reconhecida com consideração estratégica para uma mais enriquecedora experiência da função social da educação escolar, atendendo certas especificidades de desenvolvimento humano.

5 MATERIAL E MÉTODOS

5.1 *Locus* da Pesquisa

A **Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves (EFAG)**, está localizada na Fazenda Nova Esperança, Povoado Caldeirão do Mulato, na cidade de Antônio Gonçalves. O Município de Antônio Gonçalves está localizado na Microrregião Homogênea 08 – Senhor do Bonfim, Centro Norte Baiano e Região Econômica Nordeste. Está limitada pelos municípios de Campo Formoso, Filadélfia, Pindobaçu, Senhor do Bonfim e Saúde. Está totalmente inserido no polígono da seca. A cidade de Antônio Gonçalves fica distante 420 km de Salvador e o povoado de Caldeirão do Mulato fica a 12,2 km de Antônio Gonçalves/Ba.

Figura 1: Distância de Antônio Gonçalves para a Fazenda de Caldeirão do Mulato



Fonte: GOOGLE MAPS, 2019

Faz parte do Território de Identidade chamado Piemonte Norte do Itapicuru e está localizada numa região semiárida. Em termos geográficos o semiárido brasileiro é uma região que compreende 1.113 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); e mais a região setentrional de Minas Gerais. Uma região complexa, tanto no que se refere aos aspectos geofísicos como socioambientais.

A Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves, foi idealizada por agricultores e professores, aos poucos foi adquirindo a parceria de entidades e assim mais pessoas da comunidade foram contribuindo e incentivando seus filhos para estudar na Escola.

Figura 2: Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves - EFAG





Fonte: Autora, 2019.

As EFA's, através de seu princípio pedagógico - a Pedagogia da Alternância baseiam-se no tripé ação-reflexão-ação propõe o aprendizado no espaço familiar ou na comunidade de origem. Em seguida o aluno compartilha esses saberes no ambiente escolar e reflete sobre eles em base científica e, por fim, retorna para família/comunidade, multiplicando esse conhecimento.

5.2 Sujeitos da Pesquisa

Na condição de pesquisadora, determinamos como interlocutores desta pesquisa pessoas residentes no povoado de Caldeirão do Mulato, como também representantes da Escola Rural Agrícola - EFAG. Para o desenvolvimento deste estudo teremos como sujeitos desta pesquisa 80 (oitenta) sujeitos, 20 (vinte) representantes da comunidade local, membros da Associação de Moradores e Agricultores Familiares e 60 (sessenta) representantes da EFAG, sendo: 6(seis) professores, 4 (quatro) gestores e 50 (cinquenta) alunos.

Para a escolha dos representantes da comunidade foi utilizado como critério o tempo de residência fixa desse sujeito, exigir-se-á que essa pessoa tenha residido toda a sua vida na localidade, como forma de analisar o efeito da trajetória de vida na convivência com a água. Em relação aos alunos foram selecionados os que possuem interesse com idade acima de 18 anos, habitantes ou não da localidade em que a Escola está inserida.

A escolha dos sujeitos desta pesquisa se deu mediante consentimento voluntário, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Trata-se da aprovação dada pelo sujeito e/ou por seu representante legal, após explicação completa sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos que ela possa acarretar, de modo a assegurar a ética e o bem estar dos participantes. Os sujeitos da pesquisa tiveram direito a assistência gratuita, imediata e integral e pelo tempo necessário em caso de dano decorrente da participação, por danos caso venha a ocorrer decorrentes da pesquisa, e ressarcimento de eventuais despesas de participação.

Para analisar os riscos do projeto foram utilizadas estratégias de mitigação e contingências de riscos com uso de acompanhamento do projeto considerando o que foi planejado no cronograma, objetivos e metas, ajustando, sempre que necessário, a realidade do processo. Com esta metodologia pretendeu-se avaliar a probabilidade de acontecer uma ameaça que levasse a uma consequência. Foi feita a caracterização dos pesquisados considerando o nível de interferência e utilizou-se requisitos para que o pesquisado descrevesse textualmente o que contribuiu positivamente e o que contribuiu negativamente visando obter como resultado um projeto bem sucedido.

5.3 Procedimentos Metodológicos

No campo procedimental, entende-se que o estudo foi norteado pela pesquisa com abordagem qualitativa já que este é um recurso que permite atingir o conhecimento dos fenômenos humanos e culturais; sendo que tais fatores representam o elo entre nossa proposta de estudo sobre representações sociais e a opção por este tipo de pesquisa. Nesse sentido Dotta (2006, p. 45) destaca que: “A pesquisa que envolver representação social, estando comprometida com situações sociais naturais e inegavelmente complexas, é necessariamente uma pesquisa qualitativa...”.

Buscando desenvolver um trabalho com viabilidade de execução diante dos pressupostos metodológicos acadêmicos, este estudo teve três momentos distintos:

- a) O primeiro momento se deu na EFA com os gestores da Escola: diretor, vice-diretor, presidente da Associação, Secretária e Professores, sob a forma de Grupo Focal e teve como objetivo levantar informações sobre o Histórico da Escola, Prática Pedagógica, Pedagogia da Alternância e Perspectivas de Futuro.

O Grupo Focal é um método de pesquisa, com origem na técnica de entrevista em grupo e o termo grupo refere-se às questões relacionadas ao número de participantes, às sessões semiestruturadas, à existência de um *setting* informal e à presença de um moderador que coordena e lidera as atividades e os participantes. Já o termo focal designa a proposta de coletar informações sobre um determinado tópico específico (MORGAN, 1997, p. 227).

Neste momento também aconteceu o levantamento documental com análise do Projeto Político Pedagógico, Atas, Planos de Ação e Fotografias comparando as sugestões contidas nos Parâmetros da Educação Contextualizada e Pedagogia da Alternância, que apontam para a necessidade da elaboração de currículos que contemplem as especificidades do contexto em que os alunos estão inseridos, desenvolvendo conteúdos e atividades que despertem nos alunos habilidades e capacidades necessárias ao entendimento e interpretação de suas experiências de vida, bem como ao enfrentamento das questões que visam o respeito e a valorização do seu meio social e do seu grupo.

É válido salientar que os teóricos Moscovici, Paulo Freire, John Dewey, Halbwachs, Miranda, Martins e Reis dentre outros, dão suas contribuições para a realização dos procedimentos de pesquisa.

- b) O segundo momento foi constituído pelo uso da Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP aplicada junto aos alunos através do questionamento a fim de perceber a Representação Social que os alunos possuem da água;

A complexidade dos estudos na perspectiva da Teoria das Representações Sociais (TRS) exige a adoção de estratégias pluri metodológicas e, em muitos casos, a criação de instrumentos específicos para a investigação dos objetos que estão sendo pesquisados, em virtude disto, a TALP que era aplicada apenas no âmbito da psicologia clínica, vem sendo amplamente utilizada nas pesquisas ancoradas principalmente pela TRS.

A TALP mostra-se como um instrumento de pesquisa que apoia-se sobre um repertório conceitual no que concerne ao tipo de investigação aberta, permitindo evidenciar, face a diferentes estímulos, universos semânticos através da saliência dos universos comuns de palavras. Ressalta-se que o estímulo refere-se diretamente ao objeto investigado, podendo ser verbal (palavra, expressão, ideia, frase, provérbio), não verbal ou icônico (figura, fotografia), além dos tipos acrescentados por De Rosa (2003) como material de vídeo (filme, publicidade), e material sonoro (uma música ou um som). É um instrumento de aplicação rápida, de compreensão fácil com relação às instruções e operacionalidade no manuseio (COUTINHO, 2005).

De acordo com Doise et. al. (1992):

A comparação dos dicionários obtidos para cada um dos termos permite especificar o universo singular de um campo representacional e seus universos de articulação com os termos próximos. Essa operação pode ser efetuada pelo conjunto de uma população sem considerar as variações individuais concernentes ao número e a natureza das palavras associadas. Admite-se, implicitamente ou não, que existe uma única representação social do objeto ou, pelo menos, uma forte base comum aos indivíduos. (DOISE, 1992, p. 26)

Finalmente, e de posse dos dados coletados através do TALP, as respostas foram tratadas pelo programa Iramuteq, onde foram transcritos os resultados, aplicando-se ao seu corpus, como critério único para análise o uso do software Iramuteq que realiza uma análise lexical em busca do núcleo do conteúdo simbólico, destacando expressões mais significativas, indicadoras do senso comum aos respondentes, agrupando o produto da análise em classes e eixos que se interligam os sentidos que organizam as representações.

- c) O terceiro momento teve como finalidade perceber as representações sociais da comunidade através das Entrevistas Narrativas Individuais, as quais se constituíram a partir de diálogos construídos sobre a Representação Social que a comunidade faz da água, através das lembranças vivenciadas ao longo da vida. Optou-se por este método como possibilidade de dar voz aos sujeitos da pesquisa, ajudá-los a se

perceberem como sujeitos cognoscentes e compreenderem também sua relação com o mundo;

As narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio–históricos, ao mesmo tempo que as narrativas revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmo, são também constitutivas de fenômenos sócio históricos específicos nos quais as biografias se enraízam. (MUYLAERT, et. al., 2014)

Após a coleta de dados, analisou-se como as representações sociais da comunidade em que os estudantes estão inseridos, dialogam com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, em favor de uma educação contextualizada.

Com base nisso foram comparados os enfoques dos diferentes entrevistados, verificando semelhanças e diferenças por ventura existentes entre eles, bem como as individualidades mencionadas em cada um deles na Representação Social da água para a convivência com o semiárido, como forma de possibilitar reflexões capazes de fortalecer as discussões acerca das Representações Sociais da água no espaço escolar, na tentativa de superar os principais entraves para uma educação contextualizada e, até mesmo, respaldar práticas pedagógicas que partam das experiências de vida dos alunos, valorizando a cultura local e possibilitando a formação autônoma e cidadã. Buscará perceber também como os sujeitos comunidade e os sujeitos alunos interagem e estabelecem parceria para fortalecer o desenvolvimento local, através da pedagogia da alternância. Exercitando essa memória coletiva, a escola pode, finalmente, inserir-se nas lutas sociais, ao buscar resgatar as identidades culturais pelo processo de retirar a história do esquecimento e torná-la memória a serviço dos alunos do presente.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 CONTRIBUIÇÕES DA EFA NO EXERCÍCIO DA FORMAÇÃO DO SUJEITO SOB O OLHAR DOS GESTORES E PROFESSORES

O ponto de partida da pesquisa foi o pressuposto de que a proposta curricular de uma escola contextualizada deve levar para o currículo assuntos de relevância social, uma prática didático-pedagógica construtivista e sociointeracionista, em que veja o indivíduo como resultante de um processo sócio-histórico e que isso poderia estar sendo levado em conta na escola *lócus* desta investigação.

Na perspectiva da opção teórico metodológica da pesquisa, evidencia-se aqui, inicialmente, os resultados da pesquisa, tendo como base a análise documental, intensificando com o envolvimento da pesquisadora no *locus* de pesquisa. Neste contexto foram analisados: Regimento Interno da Escola, Projeto Político Pedagógico (PPP), Atas, Planos de Ação, Matriz Curricular, Cadernos de Realidade, Cadernos de Acompanhamento, Relatórios elaborados pelos professores e fotografias de eventos e atividades desenvolvidas na Escola. Conforme André (1995), através de documentos oficiais, o regimento escolar, planejamento estratégico e o Projeto Político Pedagógico da escola, é possível, “relacionar as informações contidas neles e as obtidas através das observações, conversações e entrevistas” para garantir uma fundamentação mais consistente nos dados coletados, para a devida descrição e análise dos fatos e fenômenos estudados.

Durante a análise dos documentos foram realizados os grupos focais com os gestores da Escola, sendo registrados nesta pesquisa.

No contexto destas análises, percebemos que a Escola de Família Agrícola de Antônio Gonçalves (EFAAG) foi fundada em 26 de junho de 2002, através da Lei Municipal: nº 110/2009 de 21 de Outubro de 2009. Tem como equipe gestora: Presidente da Associação AREFAG, Diretor da EFAG, Vice-Diretor, Coordenador e Secretária Escolar.

A Associação Comunitária Mantenedora desta Escola é a AREFAG – Associação Regional da Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves, filiada à Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido - REFAISA. A REFAISA possibilita o aprofundamento da Pedagogia da Alternância através de seus cursos e encontro e toda discussão enquanto entidade regional das EFAS.

De acordo com o Gestor A, ao ser questionado sobre como se deu a formação da Associação e o que a Escola representa, declarou que:

A Associação surgiu de um trabalho de mobilização comunitária, fruto da percepção de alguns agentes e lideranças de trabalhadores relacionados com a situação da grande maioria dos trabalhadores da região, em que a Escola poderia se tornar mais uma ferramenta para mudar essa situação. (Trecho de entrevista concedido pelo Gestor A)

Conforme informações do gestor B entrevistados sobre a missão associativa da EFAG, um entrevistado esclareceu que:

A EFAG é fruto de uma associação de famílias, composta por pessoas comuns de diferentes comunidades na região e por representantes de instituições que se unem para promover o desenvolvimento rural sustentável, através da formação dos jovens e suas famílias. Tem por finalidade, promover formação integral para adolescentes, jovens e adultos num contexto sócio geográfico concreto. A população da referida comunidade em que a Escola está inserida, sobrevive do pequeno comércio, algumas associações de produção de mel e da agricultura. (Trecho da entrevista concedida pelo gestor B).

Nesse contexto, cabe notar que a gestão da escola é crucial. Ainda, vale sublinhar que Libâneo (2001,p.23) defende essa organização em associações, quando nos ensina: "E se estamos convictos de que as organizações educam, as formas de organizar e gestar tem uma dimensão fortemente pedagógica, de modo que se pode dizer que os profissionais e usuários aprendem com a organização e as próprias organizações aprendem, mudando junto com seus profissionais."

Nessa compreensão a EFA tem, portanto, alguns objetivos, que corroboram com o seu papel social, conforme seu PPP:

- 1.Possibilitar aos filhos (as) de agricultores uma aprendizagem voltada para sua realidade, através do manejo adequado dos recursos naturais, em particular da caatinga (vegetação predominante e em extinção).
2. Estabelecer um sistema de ensino onde seus próprios pais façam parte deste sistema e sejam agentes de transformação na comunidade.
3. Procurar tecnologia adaptadas ao semiárido, possibilitando a convivência nesta região.
4. Demonstrar na prática que esta região é viável e que os trabalhadores não precisam migrar para viver, buscando com isso a redução do êxodo rural. (PPP EFAG, 2018)

Com estes objetivos a Escola tem se preocupado também com a capacitação de recursos humanos para mobilizarem as comunidades, levando

junto destas a discussão sobre a Escola Família Agrícola. Para isto tiveram a colaboração das EFAS de Monte Santo e Quixabeira onde uma comissão realizou estudos e observações, sempre com objetivo de aprofundar os conhecimentos da pedagogia da alternância, e dos princípios básicos das Escolas de Família Agrícola.

A EFAG é uma Escola Comunitária e conveniada, de Ensino Fundamental (6º a 9º Ano) e Ensino Médio (1º, 2º, 3º e 4º ano), e tem sua base de ensino pautada na Base Nacional Comum Curricular e Parte Diversificada. Segundo o Regimento Interno em seu Art. 7º “O curso tem duração de quatro anos divididos em sessões, fruto da Pedagogia da Alternância, na própria família/ comunidade, sendo estas sessões de oito ou quinze dias, levando-se em consideração a realidade da região e do homem do campo”.

Ainda conforme o Regimento Interno em seu Art. 26º:

A EFA, por sua modalidade especial de alternância: Escola – Vida – Família e sua orientação estritamente para o meio rural terá o seu ano letivo de no mínimo 10 (dez) ou mais sessões alternadas, obedecendo à carga horária do quadro curricular.

1º- As sessões terão duração de uma a duas semanas na EFA no regime de internato, tendo uma carga horária integral, divididas em aulas teóricas e práticas como também atividades inerentes à vida comunitária.

2º- Durante a permanência na Família e comunidade, o jovem participará dos trabalhos da propriedade familiar e prestará serviço à comunidade, podendo também realizar suas vivências no meio socioprofissional: metodológicos, social, técnico (8º ou 9º ano do ensino fundamental). (Regimento Interno EFAG, 2012)

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EFAG

A Pedagogia da Alternância é pautada em duas finalidades, a formação integral de um lado e o desenvolvimento dos territórios do outro. Falando um pouco, então, sobre formação integral, alguns autores qualificam a formação integral nos Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs com características emancipatórias e autônomas, o que significa, em outras palavras, oferecer uma formação que confere uma capacidade ao aluno para torná-lo agente crítico e transformador de sua relação com o seu meio e com a própria sociedade (GIMONET, 2007, p. 122-123). Ao tratarmos sobre este assunto interrogamos

qual a opinião a respeito da formação integral com a finalidade de formar um cidadão emancipado, ele declara que:

Uma de nossas características mais fortes são a de formar pessoas de forma integral, para que estes alunos saiam daqui prontos para atuarem onde desejarem, ou até mesmo num sindicato, cooperativa, ou em outros espaços. A gente prepara eles para a vida. (Trecho de entrevista concedida pelo gestor B)

Logo, levando-se em consideração a formação do aluno através da pedagogia da alternância, forma-se um sujeito em sua integralidade, podendo transitar entre cidade e campo sem o acanhamento de ser agricultor familiar ou filho de agricultor familiar, o que faz com que sua autoestima desmistifique tantos estereótipos negativos. Segundo Gimonet (2007), este fato está diretamente relacionado aos dispositivos pedagógicos fundamentais em operação no sistema que alterna o espaço (escola e o meio de vida) e o tempo contínuo e dedicado a cada uma das etapas.

Tomemos como adendo as palavras de Tardif (2002), sobre o ofício docente como uma "rede de interações":

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...]. (TARDIF, 2002, p. 49)

Sem embargo, se prestarmos mais atenção, entenderemos que a educação é de suma importância para o desenvolvimento, em todos os aspectos, dos grupos sociais, porque ela nos permite saber onde se estar e, principalmente, quem somos e o que buscamos representar na construção da nossa sociedade. Dessa forma Paulo Freire assevera que:

O homem, precisamente porque é homem é capaz de reconhecer que existem realidades que lhes são exteriores. Sua reflexão sobre a sociedade o faz descobrir que não está somente na realidade, mas com ela. [...] o homem, por que é homem, é capaz igualmente de reconhecer que não vive num eterno presente, e sim um tempo feito de ontem, hoje, de amanhã. Essa tomada de consciência de sua temporalidade (que lhe vem de sua capacidade de discernir) permite-lhe tomar consciência de sua historicidade [...]. (FREIRE, 1996, p. 20).

Em conformidade com o pensamento de Freire, a proposta de pedagogia da alternância aplicada nos CEEFAs, tem como intuito o desenvolvimento do meio. Subsumindo estas compreensões associadas ao trabalho da EFA de Antônio Gonçalves, localizada no território Semiárido, um dos gestores afirma que:

Quando a gente trabalha o desenvolvimento do meio, trata-se do desenvolvimento da comunidade em que ele vive, porque quando o aluno vem para a escola, ele tem o compromisso de melhorar a qualidade de vida da sua família, melhorar sua propriedade, mas também desenvolver as práticas da comunidade, de pensar o desenvolvimento daquela comunidade a partir da propriedade do aluno, mas também da comunidade, da sociedade onde ele está inserido. (Trecho da entrevista pelo gestor C)

Desse modo, fica explícito na fala acima, uma relação que atribue sentido ao contexto deste aluno, conferindo importância aos saberes advindos da comunidade como fator de relevância na formação do aluno. Além desse fator que envolve diretamente a formação do aluno, outros pontos podem ser apontados como essenciais na pedagogia da alternância, que é o desenvolvimento do território semiárido. Ampliando esta reflexão, questionamos o vice-diretor sobre como tem acontecido o desenvolvimento deste território na prática e se acredita que tem otimizado ou diminuído o êxodo rural. Explicou que:

O êxodo rural ainda é um problema, mas quando a gente pensa nos jovens que estão envolvidos nas EFAs e o que temos visto é que a formação que estes alunos estão tendo aqui garantem a permanência deles em suas propriedades. Então, isso mostra que o que ele adquiriu na escola ajuda a família a continuar com qualidade de vida na propriedade. A EFA faz a família e o jovem refletir sobre condições de como continuar no campo com qualidade de vida. (Trecho da entrevista concedida pelo gestor C)

Em tal perspectiva, o olhar sistematizado deste interlocutor reconhece o pensamento complexo à luz da contextualização. Trata-se de um trabalho, que requer contemplar os desafios que a sociedade contemporânea nos impõe e isso vai além do ambiente escolar. Contudo o interlocutor afirma que isso passa pela proteção dos recursos naturais, pela manutenção da posse de terra, pela defesa da agricultura familiar, ao afirmar que:

Esse desenvolvimento acontece principalmente com fortalecimento da agricultura familiar, quando melhora a prática na sua propriedade, você está, fortalecendo a questão da agricultura familiar, envolvendo a família na produção, no processo de planejamento da propriedade, e assim

também está pensando no meio ambiente, na produção agroecológica, que é um dos focos principais da escola, esse cuidar do meio ambiente, então, essa questão do orgânico, da agroecologia é muito forte dentro das práticas das escolas. (Trecho da entrevista concedida pelo gestor B)

Quanto à importância da escola para as comunidades de agricultores familiares locais, nos disse:

Temos trinta ex-alunos que têm projetos junto com as famílias. A vida dessas pessoas melhorou, com recurso pouco, mas aplicaram bem por conta da formação que tiveram, as famílias, conseqüentemente, recebem benefícios e assim acontece o desenvolvimento da comunidade, por que o estudante percebe lá quais são as suas necessidades, discute na Escola e depois volta para a comunidade para buscar as políticas públicas. Faz uma horta comunitária, canteiros produtivos, cisternas, enfim tecnologias sociais para o semiárido. E esse é o benefício da escola para a comunidade. Todo investimento que a escola fez não só na formação de ler e escrever, mas na formação cidadãs, comprometidas, que têm responsabilidades, as mudanças são vistas a olho nu. (Trecho da entrevista concedida pelo gestor C)

Neste interin, podemos considerar que o desenvolvimento local é um esforço de parcerias, onde participam lideranças, sindicalistas, agricultores, cooperados e habitantes de um determinado lugar que se articulam com vistas a encontrar meios que favoreçam mudanças nas condições de vida dos cidadãos e cidadãs, partindo da valorização e ativação das potencialidades e dos efetivos recursos locais (DE JESUS, 2003). Além disso, parece importante ressaltarmos que o tipo de educação vivenciada pelas populações do campo, muitas vezes reforçou o êxodo rural, por trazer em seus conteúdos e metodologias adotadas, quase que exclusivamente o mundo urbano, em face disto, a perspectiva praxiológica da pedagogia da alternância constitui-se em um avanço, pois incorpora metodologias específicas que se coadunam com a diversidade da cultura campesina. Nessa compreensão, depreende-se facilmente a percepção de que o desenvolvimento local, juntamente com a pedagogia da alternância tem notáveis contribuições para o meio rural.

E é sob esta ótica que se instaura a perspectiva para o desenvolvimento do Semiárido, reconhecendo as dificuldades do ambiente, mas entendendo-o também como um lugar de potencialidades. Desta forma, passa-se a buscar políticas públicas de inclusão social, de equidade e prudência com os recursos naturais, preza - se por uma linha de desenvolvimento integral e abrem-se percursos para a valorização da identidade territorial sertaneja ao exigir que as políticas para o

Semiárido sejam construídas não apenas sob as óticas econômicas e técnicas (CARVALHO; REIS, 2013).

OS PROFESSORES E A PROPOSTA METODOLÓGICA

A EFAG atualmente conta com seis monitores envolvidos em tempo integral, que desde o início do ano de 2004 exercem suas funções na Escola. De acordo com o quadro de matrícula de 2019, possui 150 (cento e cinquenta) alunos no total, sendo 77 (setenta e sete) alunos do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano) e 73 (setenta e três) alunos do Ensino Médio (1º, 2º, 3º e 4º ano), provenientes dos municípios de Antônio Gonçalves, Campo Formoso, Pindobaçu, Saúde, Ponto Novo, Filadélfia, Itiúba e Senhor do Bonfim.

Os encontros na Escola acontecem por Sessões, na Primeira Sessão participam os alunos das turmas do 6º, 7º, 1º e 4º ano; na Segunda Sessão participam os alunos das turmas do 8º, 9º, 2º e 3º ano.

Diante da análise da Matriz Curricular (Figura 3), incluída no PPP da Escola, foi possível perceber a divisão entre Núcleo Comum, Parte Diversificada e Atividades Complementares e Integrada. Os alunos possuem um quadro de atividades diárias que vai das 06:25 às 21:00 horas.

Figura 3 : Matriz Curricular EFAG

SÉRIES CORRESPONDENTES		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		C.H TOTAL
Disciplinas		QUINZE NAL	ANUAL	GERAL						
Núcleo Comum	Língua Portuguesa	14	140	14	140	14	140	14	140	560
	Matemática	14	140	14	140	14	140	14	140	560
	Ciência Física e Biológica (C.F.B.)	8	80	8	80	8	80	8	80	320
	Geografia	8	80	8	80	8	80	8	80	320
	História	8	80	8	80	8	80	8	80	320
	Educação Física	4	40	4	40	4	40	4	40	160
	Artes	4	40	4	40	4	40	4	40	160
	Educação Religiosa	2	20	2	20	2	20	2	20	80
	SUBTOTAL:	62	620	62	620	62	620	62	620	2.480
Parte diversificada	Iniciação à Zootecnia	4	40	4	40	4	40	4	40	160
	Iniciação à Agricultura	4	40	4	40	4	40	4	40	160
	Iniciação Administração Rural	2	20	2	20	2	20	2	20	80
	Língua Estrangeira	4	40	4	40	4	40	4	40	160
	Cultura Afro Brasileira	4	40	4	40	4	40	4	40	160
	Educação Ambiental	4	40	4	40	4	40	4	40	160
	SUBTOTAL:	22	220	22	220	22	220	22	220	880
Atividades Complementar e Integrada	Serões	10	100	10	100	10	100	10	100	400
	Práticas na EFA (Tarefas e setores de Produção)	24	240	24	240	24	240	24	240	960
	Trab. Família/ Comunidade	12	120	12	120	12	120	12	120	480
	Vivência e Viagem de Estudo	1	20	1	20	1	20	1	20	80
	Cursos Diversos	--	--	--	--	--	--	--	--	--
	Prática de Esporte e Lazer	12	120	12	120	12	120	12	120	480
SUBTOTAL:	78	600	78	600	78	600	78	600	2.320	
TOTAL GERAL		1440		1440		1440		1440	5.680	

Fonte: PPP EFAG, 2018

A par destes pressupostos o gestor D da Escola nos informou sobre como é realizado o trabalho pedagógico:

Então nas Escolas Normais, o professor vai na sala de aula, dá sua aula e pouco se importa com a realidade do aluno. Ele não tem necessidade de saber de onde vem esse aluno, porque ele veio para essa escola, como é que vive a família, não tem necessidade de saber disso. Na EFA não, o professor tem obrigação de saber disso. Quem é o aluno que ele recebe, qual é a sua comunidade, qual é a realidade que ele vive, ele tem o instrumento de ir visitar, que se chama visita às famílias, ele tem que visitar um número de alunos, ele tem que acompanhar essas famílias, então, isso, eu acho que o professor vai para a escola não só para ensinar os alunos, mas também muito para aprender e se envolver nesse processo. (Trecho da entrevista concedida pelo gestor D)

Na esteira da mesma compreensão, informou sobre a formação dos professores, como é feita, qual a diferença em ser professor e monitor na EFA:

Existe diferença entre ser professor e monitor na EFA. Os professores chegam dão sua aula e vão embora. Os monitores dão aula também, mas acompanham os alunos diariamente e o dia todo. Os professores e monitores ao ingressarem na EFA precisam receber formação e durante o tempo de trabalho acontecem formações continuadas, Seminários, Assembléias. Isso, e nem sempre a gente vai ter nas escolas monitores, assim, de fato, formados, que compreendam todo esse processo. A gente vai ter gente que compreende, mas também vai ter gente que não tem. Os professores e monitores, assim como os alunos passam por processos difíceis de adaptação, muitos até desistem. (Trecho da entrevista concedida pelo gestor D)

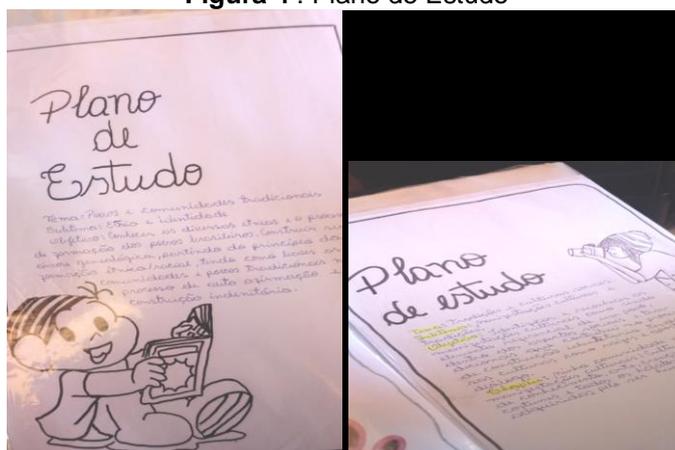
O vice-diretor acrescentou que: *“o trabalho realizado na Escola, é aplicado de acordo com a realidade do meio dos jovens baseados nos Planos de Estudos ou pesquisas participativas, podendo ser modificado cada ano se isto se fizer necessário”*.

O Plano de Estudo é um instrumento utilizado para os alunos registrarem seus momentos dentro e fora da Escola (Figura 4).

Esse Plano possibilita a socialização do saber e dos conhecimentos locais pela sistematização efetuada em classe ocorre um aumento da capacidade de análise, reflexão, compreensão e atuação na realidade; gera valorização da realidade rural, seja dos agricultores, das famílias, das atividades, da cultura local, do modo de vida e dos seus próprios valores e a capacitação para a vida e para o trabalho com amplo grau de consciência social e dos mecanismos necessários à sua permanência nesse meio rural (PPP EFAG, 2019).

É dividido em eixos geradores, conforme a série do aluno. “O Plano de Estudo é pois o elemento que reúne as interrogações e o diálogo, que organiza a reflexão e desperta o interesse para um aprendizado dinâmico” (PPP EFAG, 2018). É único e intransferível para cada grupo de alunos, pois cada grupo vive situações e interesses distintos. É ele que dá sentido pedagógico à alternância.

Figura 4 : Plano de Estudo



Fonte: EFAG, 2019

Os planos de Estudo são divididos em eixos geradores, conforme a série do aluno. Alguns eixos estão interligados com esta pesquisa e estão sistematizados no Quadro 1, no qual apresentamos a série, o eixo gerador e a temática que se aproxima dos objetivos desta pesquisa.

Quadro 1: Apresentação de Eixos e Temáticas por série na EFAG

SÉRIE	EIXO GERADOR	TEMÁTICA
6º ANO	FAMÍLIA	CAPTAÇÃO E USO DA ÁGUA
7º ANO	PROPRIEDADE	TECNOLOGIAS DE CAPTAÇÃO E ARMAZENAMENTO DA ÁGUA
8º ANO	COMUNIDADE	MEIO AMBIENTE E AGROECOLOGIA
9º ANO	ORGANIZAÇÃO SOCIAL	JUVENTUDE ORGANIZAÇÕES SOCIAIS

Fonte: Projeto Político Pedagógico EFAG, 2018.

As informações descritas no quadro possibilitam perceber que alguns projetos e ações pedagógicas têm sido realizados sobre a água e a convivência com o semiárido, o que nos permite também visualizar a integração dos conhecimentos em abordagens transdisciplinares e interdisciplinares. A ênfase na articulação do conhecimento e disciplinas expressam a integralização de

experiências e saberes no processo educativo considerando que as práticas educacionais devem abrir-se a experiência e conteúdos transversais (GUARÁ, 2009, p.70).

Isso significa que os planos ou propostas de grade curricular devem impulsionar a construção de uma educação que se importa com o tipo de sociedade e de cidadão que se quer formar, criando projetos que vão de encontro ao perfil do aluno, as diferenças culturais, de gênero, de raça, de cor, de sexo, despertando assim seu interesse, atraindo ao ensino, de forma integrada, desenvolvendo suas competências e habilidades.

Diante das temáticas voltadas para discutir a água evidencia-se uma preocupação maior com aspectos referentes à economia dos recursos hídricos, por conta da escassez, o valor utilitário/biológico desse bem natural que é tido como fundamental para o surgimento e manutenção da vida (com qualidade de vida!), a exemplo do uso da água para atendimento das necessidades pessoais de higiene, alimentação, necessidades vitais e até mesmo lazer. Nesse caso, a partir desta análise percebe-se que a tentativa de transformar a água encanada utilitária, em água da natureza passível de significados e práticas ambientais, ainda encontra-se bastante tímida, diante das análises realizadas.

A par desses pressupostos, questionamos ao diretor se há espaço para projetos de outro cunho, projetos filosóficos, projetos artísticos ou mesmo projetos profissionais que não estejam vinculados à agropecuária e se existem discussões voltadas para as Representações Sociais ou mais precisamente para as Representações Sociais da água. O mesmo nos informou que: “Assim, nós temos disciplina de filosofia. No caso das representações a questão da água, do clima, da terra, o aluno conhece sua comunidade, sua realidade, trabalha a contextualização, seu eu, seu mundo.”

A análise das falas dos professores, desta pesquisa, possibilita verificarmos que alguns projetos e ações pedagógicas têm sido realizados, mesmo que de forma ainda tímida, no sentido de aproximar a realidade local e o conhecimento científico trabalhado em sala de aula, no que se refere ao conteúdo água. Quando interrogados sobre quais seriam os projetos e ações pedagógicas que tem desenvolvido, assim verbalizaram:

A professora C, afirma: “A escola já realizou um projeto com o tema água em parceria com o IRPAA, o projeto chama-se Clima e Água no Semiárido, com debates, trabalhos em grupo, análises para aprofundar os conteúdos do clima, água, educação contextualizada e educomunicação no Semiárido”.

Ou ainda na fala de F, que assim se manifestou: “Procuro na minha sequência didática, sempre relacionar o conhecimento teórico à realidade vivida pelos alunos. Já elaboramos um índice de evaporação e medição pluviométrica, já visitamos fontes de água, já recolhemos lixo desses locais e também já fizemos produção de vídeos com essa temática.”

Pode-se observar que a prática pedagógica desses professores tem certo nível de compromisso com a aproximação do conteúdo científico a ser trabalhado e respeito às singularidades locais, o que coincide com os propósitos de uma educação contextualizada.

Já na fala de B: “Na semana da água (do dia da água) trabalhamos com desenhos, pinturas e frases. A gente também utiliza as Cartilhas “a busca da água no sertão” e “gestão da água na Escola”.” Nota-se que não fica tão evidente esse compromisso, pois denunciam um fazer pedagógico mais apegado apenas ao cumprimento de um programa de ensino pré-estabelecido.

Ampliando a reflexão sobre a Representação Social que os habitantes das comunidades que os alunos fazem parte e como essa RS dialogam com as práticas pedagógicas desses sujeitos, já que a escola se mostra espaço privilegiado de construção e valorização do espaço geográfico, cultural, social e local, foram citadas sensibilização dos familiares para um consumo mais consciente; o sofrimento de todos naquele espaço geográfico pela falta de água, mas a necessidade de cumprir currículo em detrimento de uma educação mais contextualizada. O professor F salienta em sua fala que: “É preciso fazê-los reconhecer que o tema água não é só algo utilitarista. Ela é tão vital, tão intrínseca ao ser humano que às vezes é difícil reconhecer. Por isso, tenho buscado relacionar a água como algo fundamental na comunidade e para o indivíduo”. Nesse caso, as representações sociais do discurso revitalizam o valor cultural da água numa tentativa de transformar a água encanada utilitária, em água da natureza passível de significados e práticas ambientais.

Já na fala da professora D: “Na orientação de utilização adequada do uso da água, conscientização para possíveis mudanças de maus hábitos do recurso água.” bem como em outras falas, em que a mesma ideia se repete, fica bem clara a utilização da água com valor utilitário; este significado articula-se com questões como limpeza doméstica e higiene pessoal. A água como elemento natural e simbólico ou com valor econômico pouco aparece.

Outro foco da análise que não podemos deixar de mencionar refere-se ao questionamento sobre como a Escola deverá trabalhar o seu lugar e o entendimento das condições históricas e materiais, evitando disseminar a ideia de que o semiárido seja uma região hostil, pobre e miserável. Constatamos na fala de F: “... é preciso construir a ideia de pertencimento ao local onde se vive. O sertão não é “lá” é “aqui”. Depois é preciso valorizar esse “aqui”, o nosso lugar, o nosso espaço comum: os recursos naturais, a cultura, o jeito de falar, de se comportar, a nossa relação com a natureza, os tipos e costumes do semiárido.” E essa vertente se faz presente também na fala de D, quando afirma: “Valorizando as riquezas da terra, o povo, a sua cultura e fazendo com que eles percebam que do fruto nativo pode-se tirar vários produtos para a subsistência do povo nordestino.”, e nos possibilita entender que há um posicionamento mais comprometido com o valor econômico da água, com a utilização dela em favor do bem comum e do desenvolvimento pessoal e local, e não apenas o valor utilitário, mostrando a preocupação com a formação para a convivência com o semiárido. Estas práticas exigem, sobretudo, entender as vivências, especificidades e dimensões socioculturais do lugar onde se vive ou atua.

Assim, o conceito de Convivência passa a ser visto como uma questão de grande relevância para a sociedade e intimidade do sujeito com o espaço geográfico, cultural e social do local em que está inserido, para que conheçam, com riqueza de detalhes, o contexto em que nasceram ou vivem.

Enfim, com base nesses fundamentos, podemos entender que diversos são os elementos que necessitam de reavaliação nos processos educativos, para que contribuam efetivamente para emancipação do sujeito a partir de uma educação contextualizada. O ponto de partida são as práticas e os saberes sócio-histórico-culturais, com a integração da escola na vida da comunidade.

Esta perspectiva emana que o pertencimento, à realidade de forma a reconstruí-la, tem como eixo reconhecer-se nela e assumi-la; ou seja depende da “conscientização” de cada indivíduo.

No contexto dessas discussões é importante notar que, a trajetória dos professores e monitores dentro da EFA compreendem um processo que envolve tanto o crescimento pessoal quanto profissional, não sendo engendradas apenas por agentes externos, mas tecidas a partir de ações formativas desenvolvidas ou ativadas dentro do contexto escolar. Estas experiências formativas que acontecem neste espaço é o que identifica a abordagem da educação contextualizada, que pressupõe atividades de reconhecimento e valorização da identidade e do direito dos povos do Semiárido.

Por outro lado, esses caminhos enfrentam desafios importantes, entre eles os relacionados à formação de professores e à produção de material didático. A ausência dos conteúdos e desses valores e princípios na formação de professores constitui uma dificuldade a mais para sua implementação. No campo da formação constata-se que nem a formação inicial, nem, em muitos casos, a formação continuada contemplam as especificidades demandadas por uma educação contextualizada.

Em razão do que dissemos até agora, faz sentido afirmar que o professor deve buscar conhecer a realidade em que o aluno está inserido. Tal qual o aluno é demandado no sentido de buscar conhecer sua realidade. Freire (1989) afirmava que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, essa premissa nos leva a refletir que o que está em nossa volta, para além dos bancos da escola, vai constituir aprendizagens e que a validação desse entorno, ou seja, desse contexto, permite aos sujeitos reconhecerem-se também como aprendizes e promotores de conhecimento.

Ao comungar por uma proposta de educação contextualizada, não se busca anular os sujeitos envolvidos no processo educativo excluindo-os de conhecimentos universais.

A FAMÍLIA E A ESCOLA

Conforme questionamento realizado para a direção sobre como os pais e familiares reconhecem a Escola, o gestor B nos disse que: “Os pais e familiares reconhecem na EFA sua importância como alternativa educativa, principalmente pelo fato de que seus filhos possam auxiliar na produção no período de estadia”. O coordenador acrescenta:

Nós realizamos 2 vezes no ano encontro com a família aqui na Escola. São assembleias que acontecem em Junho e Dezembro.

Os pais participam das assembleias, discutem a pedagogia, o currículo, o projeto político pedagógico é feito, é avaliado pela família, a formação do aluno. Eles são de fato membros, precisam participar do processo, porque os pais e a comunidade são alicerces, e fazem parte da ideia da pedagogia da alternância; a comunidade, a família e a Escola. Se não houver a participação da família é muito difícil que dê certo.

Com certeza é uma ajuda mútua, porque eles passam quinze dias aqui aprendendo com os monitores e com os próprios colegas. Quando chegam em casa passam o conhecimento para os pais e quando vêm para cá passam o conhecimento que aprendem em casa e na comunidade. Então é uma troca de conhecimentos. (Trecho da entrevista concedida pelo gestor D).

Ao serem interrogados sobre como as famílias dos estudantes se envolvem com a educação de seus filhos alternantes, como eles cumprem seus períodos de estudo em suas propriedades agrícolas, os gestores deixam claro que a pedagogia da alternância tem essa especificidade, um tempo na escola e outro atuando, atuando ou trabalhando no seu meio, na sua propriedade agrícola privada, sendo assim, a família se envolve nesse momento, quando os alunos estão no seu meio:

A escola, não seria nada sem as famílias, por que o próprio nome da Escola já diz – Escola Família Agrícola. As famílias confiam muito na Escola e nós temos muita responsabilidade. Eles têm feito por onde a escola permanecer aberta e funcionando, porque as famílias assumiram de verdade o papel de educar, como pessoas parceiras na escola. De início eles viam como uma forma de mudança no comportamento dos filhos e de fato eles mudam o comportamento, quando estão com a família procuram ficar mais próximos, mais amorosos, valorizam os pais. (Trecho da entrevista concedida pelo gestor B)

Neste interim, a educação, com efeito, se refere à consciência a necessidade de investir na construção da identidade própria com base em seus

valores e garantias adquiridos, exclusivamente. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) em seu Art. 1º:

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

§ 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular - se ao mundo do trabalho e à prática social. (LDB, 1996, art.1º).

Nesse processo, logo compreendemos que:

Até aqui, o espaço *educacional* não é *escolar*. Ele é o lugar da vida e do trabalho: a casa, o tempo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividade e onde o *viver* o fazer faz o *saber*. (BRANDÃO, 2013, p. 33).

Ao indagarmos sobre o trabalho desempenhado pela Escola com os temas geradores e se esses temas fazem parte do projeto do aluno, fazem parte do meio em que ele vive e se ele participa na construção da proposta pedagógica, nos informou que:

Sim, ele é sujeito de construção, porque quando a gente faz essa assembléia anual ou bimestral tem um grupo de alunos que é convidado para fazer parte como representantes de turma e eles trazem para a reunião algumas questões para apresentar a direção e aos professores. (Trecho da entrevista concedida pelo gestor D)

Quanto ao elo entre família, meio e escola, a professora A considera que o aluno é vetor de conhecimento da escola junto a sua comunidade, e, em outro sentido, o inverso, um colaborador na escola, das experiências adquiridas em seu meio:

Aqui na escola, eles têm toda uma rotina, desde cuidar de si mesmos nos dormitórios, nos quartos, até o momento do café da manhã, de se organizar para as aulas, ajudar na limpeza e organização da escola, a organizar um evento; então, todas essas atividades que estão aqui, elas são orientadas para serem levadas para a comunidade. Por exemplo, eles podem organizar um evento para a comunidade, como uma reunião e quem garante isso é a família, que assina no caderno de relatório. O caderno de acompanhamento é acompanhado aqui na escola por um tutor que assina e envia para a família. O relatório da sessão família, a família assina ou o pai, ou a mãe. Aí, nesse processo, ao final de cada bimestre, a família preenche a ficha da autoavaliação, de zero a um, colocando observações, se a escola encaminhou atividades, se está participativo ou não; então, dessa forma que se garante a participação dessas famílias.

Tanto a associação, acompanhando a parte da gestão, acompanhando o andamento da escola, quanto o acompanhamento individual de resultados de seus filhos. (Trecho da entrevista concedida pela Professora A)

Crivados por estas reflexões e seus múltiplos desdobramentos, os professores deixam explícito que apesar do aluno ser o matriculado na escola; no fundo, a escola é para toda a família, pois toda a família se beneficia das ações pedagógicas e do conhecimento, o Professor F indagou:

Isso acontece pela própria lógica do funcionamento da escola. Primeiramente, ele traz os conhecimentos de casa para a escola. Então, o currículo, as bases desses temas geradores vêm através do estudante e da família nas reuniões e colocações e, ao final de cada sessão, quando ele retorna para casa e vai praticar esses instrumentos e essas atividades, ele está levando esses conhecimentos para casa. Então, ele contribui sim. E, também, para a gente fazer esse acompanhamento da família, da realidade, analisar os projetos e ver, verificar se está tendo algum desenvolvimento das propriedades; se não fosse pelo aluno, a gente não conseguiria. A gente conhece o município, faz as visitas às famílias, mas não com a intensidade deles, que vão uma semana sim e outra não. Então, há sempre essa troca e são eles os atores principais. (Trecho da entrevista concedida pelo Professor F)

Portanto, tal capacidade diz respeito à conscientização que remete-nos Freire (1996, p. 15), “porque estou absolutamente convencido de que a educação como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. A crítica à realidade deve realizar-se com o aparato das “práxis - reflexão” sobre a condição dos que estão envolvidos na educação, ou seja, os docentes e gestores ao exercerem suas funções necessitam ter a sensibilidade que seus alunos são construtores de histórias únicas. O encontro dar-se-á de forma salutar e promissora se a reflexão for seguida de uma ação e que respeite o tempo e o processo de conscientização dos seus estudantes em relação ao que lhes apresentam.

A educação, nesse sentido, dar-se-á como pressuposto da ação cultural. A ação cultural, por sua vez, efetiva-se quando por meio da temática abordada cada sujeito percebe - se como responsável na construção da ação cultural de sua comunidade local. Sendo a comunidade local construtora, conjuntamente, da comunidade universal e/ou geral, visto que, contribui com sua antiga cultura humana e comum ou científica para a sociedade como um todo, “é imprescindível

considerá-la como a base sobre a qual o conhecimento do mundo se assenta” (GEERTZ, 1999).

Em face disto, questionamos de que maneira os egressos atuam na sociedade. Eles são lideranças, eles se envolvem politicamente nos assuntos de suas cidades, da sua região, eles estão envolvidos com os sindicatos, associações?

Nós temos alguns alunos egressos que já retornaram a Escola, sendo monitores, ou participando de alguma atividade. O atual presidente da AREFAG era aluno daqui, depois foi para a EFA de Monte Santo concluir os estudos, pois na época aqui só funcionava o Ensino Fundamental. Mas estes casos, não são maioria, geralmente, quando o aluno sai da escola, ele já vai atuar em outros espaços, ou vai cursar o ensino superior fora daquele espaço, ele vai trabalhar em outro espaço. (Trecho da entrevista concedida pelo gestor C)

Nota-se assim, que apesar do trabalho feito pela Escola, no sentido de assegurar que os estudantes possam conviver bem no local em que vivem, os mesmos ao finalizarem o curso na EFA, nem sempre continuam a desenvolver suas atividades no local. Nesse contexto evidencia-se o princípio da fragmentação de um trabalho tão bem desenvolvido.

O FUTURO DA ESCOLA

Portanto, o espaço da escola deve ser o cenário em que o processo educacional e o ensino são os pilares para a formação dos cidadãos preparados para a construção da sua própria sociedade. Esclarece-nos Pombo, quanto à função da escola nessa perspectiva:

Ensinar, transmitir as nossas gerações o patrimônio científico, o artístico, e filosófico constituído pelas gerações anteriores, fazer participar cada vaga de recém-chegados ao mundo da natureza no mundo da cultura que os homens foram construindo e que as nossas gerações, justamente porque vão à escola e aprendem o que aí se ensina, hão de amanhã, conservar, prolongar, continuar. (MARTINS, 2001, p. 17).

Não obstante, questionamos sobre quais são os limites de uma formação emancipatória, de uma formação autônoma, quais são os limites na prática, na realidade? Quais são os limites de você formar um alternante, um estudante alternante totalmente autônomo, dono de si, que possa realmente construir o seu

mundo de acordo com a sua visão?

O modelo de educação que a gente tem, às vezes, a proposta pedagógica não é bem aceita, por conta das pessoas acharem que isso é desnecessário, que é mais importante os conteúdos do que essa formação mais política, essa formação mais contextualizada. Eu acho que são essas questões. O foco principal da EFA, apesar dela preparar bem a pessoa para ir para esses espaços, está muito mais ligado a essa formação integral de permitir que o jovem saia preparado para atuar em qualquer espaço do que só meramente passar em qualquer concurso ou passar no vestibular. E principalmente formá-lo como ser humano. (Trecho da entrevista concedida pelo Gestor B)

Dentro desse caráter formativo, percebemos que a Educação é promissora da capacitação do homem e o conduz em seus processos de desenvolvimento na procura do (re)construir-se. A educação dignifica-nos, pois é eficaz em nosso crescimento pessoal e coletivo enquanto povos.

6.2 COMPREENSÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A ÁGUA

Nessa parte do estudo analisamos os dados produzidos através da Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, empregada junto aos alunos através onde através do seguinte questionamento: “Se eu lhe digo “ÁGUA”, o que vem a sua mente? Dê-me “5” palavras, que para você, caracterizam ÁGUA” (COUTINHO, 2005). Para o tratamento dos dados foi utilizado o software Iramuteq. As palavras foram agrupadas em categorias semanticamente próximas e tratadas pelo programa.

A técnica de evocações livres é de grande valia no estudo das representações sociais, permitindo conhecer sua estrutura e organização mediante análise baseada na teoria do núcleo central. Tal técnica consiste na apresentação de termos indutores aos respondentes, os quais devem escrever palavras ou expressões que lhes venham à mente a partir de tais termos (OLIVEIRA, 2005).

Esta etapa da pesquisa, contou com a participação de 50 (cinquenta) estudantes, dos quais 30 (trinta) eram do sexo masculino e 20 (vinte) do sexo feminino, com idades entre 15 (quinze) e 23 (vinte e três) anos. O grau de instrução varia de ensino fundamental a ensino médio e tivemos um corpus composto de 250

(duzentos e cinquenta) respostas.

Assim, o teste pôde ser constituído por um estímulo indutor escolhido de acordo com os critérios de saliência e de coerência com os objetivos da pesquisa (DE ROSA, 2003, p. 85). Ao elaborar o banco de dados a partir do material coletado pela técnica, foi utilizado o Software Iramuteq 0.7 ALPHA 2 para análise dos achados desta pesquisa. Evidencia-se que o Iramuteq fornece a frequência simples das palavras evocadas e a ordem de evocação média de cada uma delas, resultando em sua distribuição em quadrantes, através dos quais se discriminam o núcleo central, as correlações entre variáveis pré-definidas pelo pesquisador, assim como apresenta as relações de atração e de afastamento entre os elementos de campos representacionais acerca de um dado objeto.

O uso do Iramuteq permitiu a pressuposição de campos semânticos referentes a temática água. O software oferece a possibilidade de diferentes formas de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (como cálculo de frequência de palavras até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análise pós-fatorial) (Lebart & Salem, 1994; Doise, Clemence & LorenziCioldi, 1992).

Há aqui uma ideia importante para análise das representações sociais, pois a associação das palavras ditas pelos sujeitos estudantes apontam relações que constituem suas representações mentais sobre determinado tema. Evidentemente, estas ideias são sustentadas por representações sociais específicas, o que nos apresenta como sendo, e aquilo que cremos, é constitutivo dessa essência das coisas, como Moscovici (2011, p. 201) já expressou: são as representações sociais que combinam nossa capacidade de perceber, inferir, compreender, o que vêm à nossa mente, para dar sentido às coisas... Elas são tão naturais e exigem tão pouco esforço que é quase impossível suprimí-las.

Diante das respostas dos sujeitos, podemos estabelecer uma interação e interfecundação na comunicação das ideias, na interpretação múltipla dos conceitos sobre a água (FIGURA 5). Nesta primeira análise foram identificadas a ordem de evocação e a frequência de palavras a partir do termo indutor Água.

Figura 5: Palavras Evocadas a Partir do Termo Indutor Água

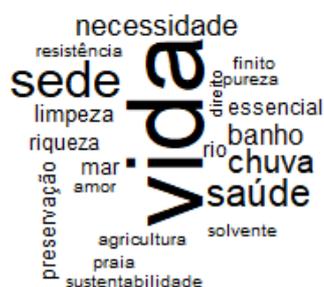
formes	eff 
vida	38
sede	16
saúde	11
chuva	9
necessidade	8
banho	7
limpeza	5
mar	4
rio	4
preservação	4
essencial	4
riqueza	4
praia	3
resistência	3
finito	3
direito	3
solvente	3
sustentabilidade	3
pureza	3
agricultura	3
amor	3

Fonte: Iramuteq

Foram feitas 250 evocações com 21 palavras diferentes. Os resultados obtidos estão expressos no quadro acima, em que o eixo formes identifica as palavras e o eixo eff a frequência de evocação, estando acima da palavra limpeza as palavras que foram evocadas 5 vezes ou mais, e abaixo, as palavras evocadas entre 4 e 3 vezes.

A partir da análise lexicográfica e da nuvem de palavras (Figura 6), que trabalha com a representação gráfica em função da frequência das palavras, efetuada com o auxílio do software Iramuteq, pôde-se constatar que a Representação Social da água do grupo estudado é, possivelmente, formada pelos seguintes elementos organizadores: vida, sede, saúde, chuva, necessidade, banho, limpeza, mar, rio, preservação, essencial, riqueza, praia, resistência, finito, direito, solvente, sustentabilidade, pureza, agricultura e amor.

Figura 6: Nuvem de palavras



Fonte: IRAMUTEQ

A análise confirmatória das palavras pertencentes ao núcleo central, feita a partir das palavras que os respondentes consideraram como mais importantes, confirmou a centralidade de cinco das vinte e uma palavras (sede, saúde, chuva, banho e limpeza). Além dessas palavras, foi confirmada a centralidade de duas palavras, indicadas como provavelmente pertencentes à primeira periferia: preservação e necessidade. Essa análise emana a compreensão da água como um elemento essencial à vida, que é ligado à saciar a sede e a manter a saúde. A importância da saúde é suscitada quando se pensa na água, pois ela é considerada como fundamental à sobrevivência, o que evidencia uma preocupação com a água com suas características enquanto um bem necessário. Os elementos periféricos como banho e limpeza enfatizam as necessidades e o uso do recurso para atividades fundamentais na vida cotidiana. Elementos como preservação, finito, sustentabilidade e resistência indicam preocupação no tocante ao que vem acontecendo com o recurso e a necessidade de preservá-lo.

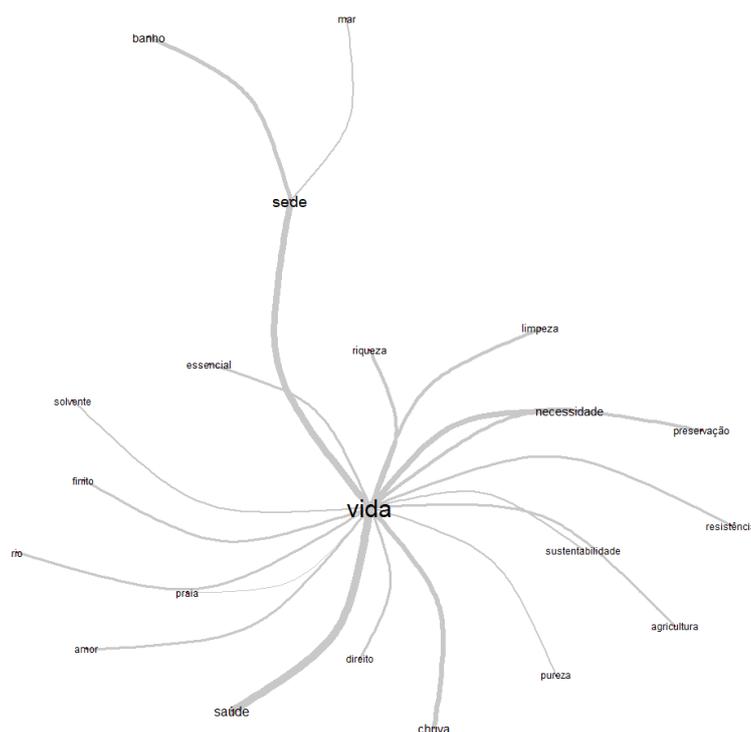
A luz das reflexões, advindas dos dados coletados através da Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, por meio do estímulo indutor ÁGUA, um primeiro fundamento a ser considerado é a epistemologia do conhecimento e sua multirreferencialidade, o que concerne em um repertório conceitual que permite evidenciar universos semânticos distintos e por vezes comuns.

No entanto, devemos ter em mente que todas as Representações Sociais individuais possuem coerência e valor coletivo. Cada palavra associada a água possui sua originalidade e sua própria relevância, de tal modo que nenhuma delas possui uma relação privilegiada ou inferiorizada, incompleta ou irracional. Na verdade, nós sabemos há muito tempo que todo ser humano possui sua

representação de mundo e não seria estranho vermos o elemento água ter como principal representação a palavra “vida”, visto que tudo o que temos desde o nascimento do ser humano, onde dentro do ventre da mãe já se encontra em um ambiente constituído por água, logo evidencia-se a importância atribuída como possibilitadora da vida.

Com o objetivo de identificar a conexidade existente entre os elementos que compõem a RS da água entre os respondentes, a segunda análise foi feita pela similitude, esse tipo de análise possibilita identificar as co-ocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre elas, auxiliando na identificação da estrutura da representação.

FIGURA 7: Análise de Similitude



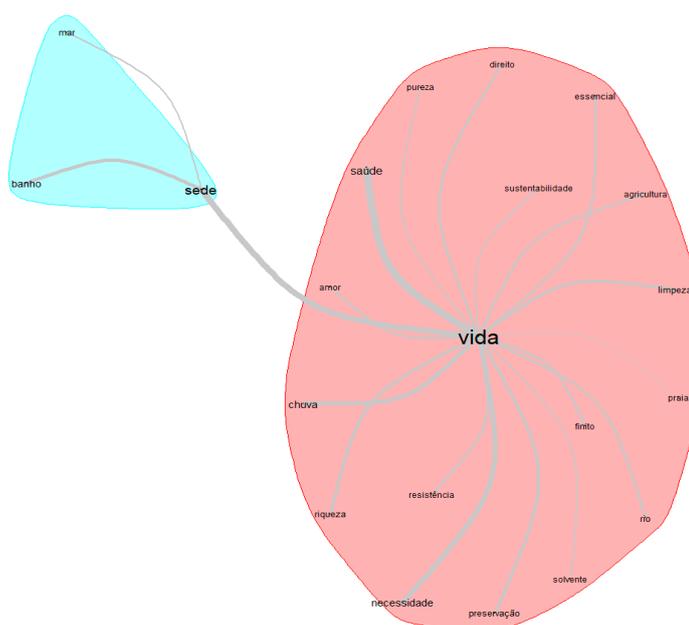
Fonte: IRAMUTEQ

Ao verificarmos a conexidade dos elementos podemos visualizar a organização da representação. A conexidade é estabelecida a partir de um número mínimo de co-ocorrências em um grupo de evocações. A representação gráfica dos estudos de conexidade é chamada árvore máxima (Figura 8). Nos vértices encontramos as variáveis, e em suas ligações, a co-ocorrência entre os elementos.

As categorias que se conectam ao final da aplicação de um filtro são as que apresentam um grau mais forte de conexão, e estão relacionadas ao número de pessoas que tratam tais elementos de maneira semelhante. Desta forma um elemento será tanto mais ligado a outro quanto mais permanecer em um conjunto de filtros mais elevados (CAMARGO, BARBARÁ & BERTOLDO, 2007).

A palavra vida assume posição central, conectando-se com todos os elementos na árvore, o que evidencia seu papel organizador na representação social da água. Os elementos sede e saúde estão conectados mais fortemente com a palavra vida, e também mostram conexão entre si, embora mais fraca, o que indica que a qualidade da água está fortemente ligada ao caráter de vitalidade, assim como vida está ligada a saúde. O elemento preservação se liga com necessidade, e o elemento riqueza se liga com o elemento limpeza. Os demais elementos não apresentam conexão entre si, sendo todos organizados ao redor do elemento vida. Significa dizer que o pensamento social sobre a água se relaciona com seu uso, suas possibilidades, suas manifestações, suas preocupações ligadas ao cotidiano dos respondentes. Ou ainda quando a água é considerada de uma forma mais ampla, deixa-se o dia-a-dia um pouco de lado, e o pensamento volta-se para a preocupação com a saúde e a manutenção do meio ambiente como ao ser relacionada a agricultura.

Figura 8: Análise de Similitude em árvore



Fonte: IRAMUTEQ

Conforme se observa nas Figuras 7 e 8, a árvore é apresentada na interface dos resultados. O núcleo central é composto por elementos ligados à memória coletiva e à história do grupo; é estável, coerente e rígido, resiste às mudanças e é pouco sensível ao contexto imediato. Por sua vez, o sistema periférico permite a integração de experiências e histórias individuais, é flexível e tolera contradições, está em constante evolução e é sensível ao contexto imediato (ABRIC, 1998).

Deste modo, podemos entender que, no grupo em questão, a palavra vida, compõe um campo de homogeneidade, ou seja, constitui o centro da representação que é comum ao grupo estudado. Os elementos periféricos sede, saúde, chuva, necessidade, banho, limpeza, mar, rio, preservação, essencial, riqueza, praia, resistência, finito, direito, solvente, sustentabilidade, pureza, agricultura, amor são flexíveis e possuem caráter individual, não sendo todas as palavras comuns ao grupo todo. Essas palavras assumem uma função de defesa do núcleo central, por seu caráter evolutivo, sofrem mudanças, novas interpretações e integração de novos elementos, de modo a preservar o núcleo central da representação.

Neste interim, através da análise de Similitude permite-se uma visualização das conexões existentes entre os elementos presentes no núcleo central da representação social da água. Essa técnica se fundamenta na teoria dos grafos, utilizando a relação de ligação pareada de variáveis (CAMARGO, BARBARÁ & BERTOLDO, 2007).

No campo ambiental as representações sociais da água são organizadas por elementos que compõem a categoria ações positivas como: preservação, sustentabilidade, rio, mar, praia, chuva e finita que por sua vez tem um valor incontestável na busca da compreensão das dinâmicas sociais. Nesta perspectiva se insere o modo como o sujeito percebe o ambiente, relacionando-o com suas experiências, seus afetos, ou mesmo com sua competência ambiental. A representação social do ambiente traduz o modo como se dá a relação do sujeito com seu ambiente (FÉLONNEAU, 2003, JODELET, 1989), o modo como as pessoas se apropriaram do paradigma antropocêntrico ou ecológico, ou mesmo de ambos, pois duas palavras se relacionam com as preocupações ambientais.

6.3 VOZES ALCANÇADAS: O QUE DIZ A COMUNIDADE

A análise dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas com algumas comunidades que os alunos residem, permitiu reunir grande número de informações a serem catalogadas com base em correlações, ilações, subordinações, que são sequenciadas e categorizadas quanto ao pretendido nesta pesquisa. Contudo, só foram eleitas respostas “(...) que confirmam ou modificam aquelas presentes nas hipóteses e referenciais teóricos inicialmente propostos” (CAMARA, 2013, p. 186).

As comunidades que foram pesquisadas tem como suas atividades econômicas predominantes a agricultura familiar, sendo localizadas nos municípios de Senhor do Bonfim, Antônio Gonçalves, Campo Formoso e Pindobaçu, todas as comunidades localizadas em áreas rurais. Essa etapa do estudo envolveu 20 entrevistas com os moradores locais, na qual se obtiveram as RS em relação a água, meio ambiente, atividades desenvolvidas nas comunidades, problemas ambientais, água e vida.

Durante o desenvolvimento dos trabalhos com as comunidades pertencentes aos povoados de Tanquinho – município de Senhor do Bonfim; povoado de Caldeirão do Mulato e povoado de Jibóia – município de Antônio Gonçalves; povoado de Carnaíba – município de Pindobaçu; Povoado de Laje dos Negros – município de Campo Formoso; notavam-se expressivos indícios de que os participantes realmente extraíam para a discussão, a reflexão sobre as próprias vivências, atitudes de afirmação de sua condição e de sua recusa das estruturas sociais responsáveis pelas dificuldades ambientais. O embasamento das informações eram sempre apoiados naquilo que os sujeitos podiam ver e viveram, o que garantia o relacionamento entre tudo o que ocorria no interior dos círculos de suas experiências.

As entrevistas foram realizadas por meio de perguntas abertas, mantendo um clima descontraído, sem forçar demais a memória e pacientemente aguardando digressões naturais de um “bate-papo” entre amigos com o objetivo de recuperar fatos, épocas, reminiscências. Os idosos representantes das comunidades não eram interrompidos em suas narrativas, mesmo quando fugiam do tema ou se

distraíam falando de assuntos atuais, política, música etc. No entanto, assim que possível, novas perguntas eram feitas a fim de reencaminhar a conversa e obter depoimentos e informações que interessavam ao estudo. Saber a história de uma nação, de um povo, de uma comunidade, de um lugar “(...) significa resgatar e preservar a tradição daqueles que contribuíram para que chegássemos ao ponto em que nos encontramos. Trata-se de uma oportunidade única para compreender, inclusive, a nossa própria identidade” (SILVÉRIO, 2014).

Consubstanciou-se nas falas dos entrevistados que os mesmos não ignoravam as próprias vivências, as dificuldades do trabalhador sertanejo e os efeitos da seca sobre as populações do Nordeste. O Nordeste tem um significado sentimental e tem reconhecimento do lugar, de como esse ambiente natural desperta suas emoções, vínculo afetivo e compromissos:

O Nordeste pra mim é uma grande riqueza, tanta planta medicinal, conhecida já, como desconhecida. Nem só as plantas, mas água, fauna... É uma riqueza muito grande essa região. (Fala de um morador de Carnaíba)

Em suas histórias de vida, falam também dos desafios pelos quais o meio ambiente passa em virtude de ações antrópicas. Percebe-se nestas falas as representações sociais do ambiente natural e social, suas motivações e objetivos no âmbito de uma perspectiva de interferência na sociedade e no ambiente.

Uma desorganização do meio ambiente. Esses maremotos, esses vulcões, tudo fora do controle, esse tempo maluco que a gente tá vivendo é um descontrole, um desequilíbrio da natureza, em função do que o homem anda fazendo, se metendo numa estrutura que funciona normalmente. (Fala de um morador de Caldeirão do Mulato)

A primeira coisa que passa pela minha cabeça é a poluição, seja dos carros, seja das pessoas que estão pouco se importando com os rios, as coisas que estão em volta da natureza e que estão se estragando. (Fala de um morador de Tanquinho)

Eles definem seu modo de ver o mundo e de querer modificá-lo, direcionando-os para os caminhos, que acreditam ser possíveis. Como se refere Moscovici (2005), ter essa percepção é afirmar a influência do meio no ser

humano, do ser humano no meio, e ao final concluir “que o pensamento, caminha para o pensamento”.

Na comunidade de Jibóia percebe-se que certas paisagens locais retratam hábitos construídos culturalmente. Há presença de inúmeras espécies vegetais como cactos (*Blossfeldia liliputiana*), umbus (*Spondias tuberosa*) e barrigudas (*Cavanillesia arbórea*), entre outras vegetações típicas da caatinga. No entanto, a comunidade é marcada por diversos impactos ambientais, o costume de fazer queimadas ainda existe na comunidade como uma prática aprendida e enraizada no modo de plantar. Desmata-se determinada área usando enxadas e foices; aguarda por algum tempo o mato secar; e depois só resta tocar fogo e esperar a chuva cair para arar e plantar. O costume é antigo e, a despeito dos prejuízos conhecidos a natureza, se justifica no fato de que a prática está assentada numa forma tradicional de cultivar a terra e, portanto, arraigada na cultura (MELO, 2018). Ao conversarmos com alguns moradores foram discutidos os aspectos que levavam a degradação do Riacho da Prata, como a presença de lixo, o assoreamento e a ausência de peixes. Foram identificados o desmatamento, uso do rio para irrigação e o “aterro de olhos d’água”, como os principais fatores dessa degradação. “De uma maneira geral, os participantes tinham clareza sobre os problemas relacionados ao riacho e conheciam as soluções” (MARTINS, 2002, p. 4).

Eu acho que tem muita gente que só quer enriquecer e estão desmatando, poluindo e estão esquecendo o lado humano da coisa. É muita ganância sabia?! [...], a destruição das matas, a poluição dos rios, isso ocorre por causa das pessoas que despejam o lixo nos nossos rios, causando poluição, e peixes morrendo, isso aí atrapalha tudo (Fala de um morador de Jibóia)

A concretização da ideia parece carecer da concretização da ação, e dos resultados de uma mudança de atitude em relação ao meio. A ação caminha como uma condição, um desafio para consolidar uma representação de trabalho e meio de vida compatível com a conservação do ambiente.

Figura 9: Vista do riacho da Prata assoreado próximo à comunidade de Jiboia. À esquerda a substituição da mata ciliar para o cultivo da cultura do milho.



Fonte: MELO, 2018

Cada indivíduo desse povoado tem sua própria interpretação de espaço, de acordo com a realidade que vive, e esse espaço vivenciado é o que é refletido nas suas percepções, requerendo a compreensão de que não há percepção errada ou inadequada, existem sim, percepções diferentes, condizentes com a cultura e com o espaço vivido, como por exemplo quando o Morador de Jibóia afirma que: “A volta do tempo antigo, eu acho que não é o correto, mas a mudança, do tipo de pensamento que levou a esse desenvolvimento atual de sociedade é que talvez seja a solução”.

Em face disto, conforme afirma CALLAI (2000):

É importante entender, sobretudo, que a localidade, como espaço construído, resulta da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como usufruem do lazer. Isto resgata a questão da *identidade* e a dimensão do *pertencimento*. É fundamental que se procure reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e que tornam significativo o seu estudo (CALLAI, 2000, p. 229).

Neste sentido, no contexto do Povoado de Carnaíba – município de Antônio Gonçalves, verificamos a presença da ambiguidade na forma da relação homem x natureza: aquele que queima a vegetação, polui rios, joga lixo nas ruas é ao mesmo tempo o que se apropria do solo para tirar seu sustento. Uma forma de estar, configurada por um mundo mágico cheio de símbolos, religiosidade e contemplação da natureza.

Mas você tem que ter consciência que você precisa disso, das plantas, dos bichos, da água. Você tem que ter consciência que você tem que preservar o máximo que você puder. Ah, eu num sei te dizer muita coisa. Você sai pra andar no mato, é tão bom, é uma renovação, é você

renascer, é você nascer todo dia, né? É coisa de Deus mesmo! (Fala de Morador de Caldeirão do Mulato)

Quando questionados porque se preocupam com o meio ambiente e mais essencialmente com a água, responderam:

Porque é a vida, ela é a vida, é a essência das coisas, a base de tudo. Eu me limpo com essa água, me refresco com a água. Se ela num for importante para mim, num tem nenhum outro pensamento pra mim, como vida mesmo. (Fala de um morador de Caldeirão do Mulato)

Meio ambiente no meu ver eu gostaria que ele fosse preservado, mas a gente tem que comer também. Eu gostaria que o meio ambiente tivesse um pouco mais de respeito. [...] Tem lugar para plantar e tem lugar que num é para plantar. (Fala de Morador de Carnaíba)

É o lugar onde a gente vive, acho que você preocupa em relação ao mundo todo. Tem lugar onde chovia muito e hoje num chove mais, lugar que num tinha furacão agora tá tendo. Você preocupa no lugar que cê tá vivendo e no dos outros. Você preocupa só com o seu, e não preocupa com o dos outros, que que vai adiantar você começa a preservar? Preservar porque nossos filhos num vai ter água, num vai ter o que vive, Eu vi uma reportagem esses dias, que o homem tá acabando com água, com solo, com o meio de sobrevivência. No futuro pode não haver ser humano. (Fala de Morador de Jibóia)

Essas interpretações são tão evidentes e dentro de uma dimensão social, percebe-se na fala destes moradores os modos como compreendem a água e o meio ambiente e como veem as pessoas se relacionarem com ele. Eles descrevem as relações comuns dos indivíduos com o meio, explicam suas atividades e seus comportamentos, moldam seus intercâmbios no dia a dia. Isto é, portanto, a assimilação das suas Representações Sociais, constituídas de senso comum, expressa espontaneamente.

Nos relatos no povoado de Caldeirão do Mulato no município de Antônio Gonçalves identificou-se menção a celebrações religiosas, festas de santos, destacando a presença da água benta. Dessa forma, as lembranças dos idosos entrevistados remetem às celebrações da igreja católica.

Eu lembro que saía daqui sete horas da manhã e chegava lá depois de uma hora, nos dias de renovação carismática, vem outras pessoas também. Todas as pessoas podem participar. Lá tem um grupo de oração, de cura, que o povo num aceita bem, [...] Cada um leva uma coisa, funciona tipo multirão. Tem uma trilha de oração, muita bonita. (Fala de um morador de Caldeirão do Mulato)

Nós somos católicos, forma um grupo de oração. Mas geralmente, o que falta nessa comunidade é união. Aqui já acostুমou assim, cada um no seu mundo pequeno. (Fala de um morador de Caldeirão do Mulato)

Há tanto significado e memória no meio natural e na vida social, com que se relacionaram e se relacionam, que estranho seria não encontrá-las nesse movimento de valorização da água no âmbito religioso.

Figura 10: Igreja de Caldeirão do Mulato – município de Antônio Gonçalves.



Fonte: Autora, 2019

Por vezes, a cultura transcende ao movimento espiritual, abrindo espaço para o dado religioso. A transcendência da cultura acontece quando o ser humano é capaz de participar de realidades que extrapolam o mundo físico, abrindo universo simbólico, de certa forma inexprimível. Há, contudo, uma atualização de suas representações nas constantes comparações que estabelecem com os problemas atuais, reforçando o forte vínculo com o passado, com as relações socioambientais que observavam e vivenciavam no passado. Notamos assim, aspectos importantes para as comunidades, como a educação na comunidade, agricultura e a questão religiosa.

Nesse contexto de transcendência da cultura, os entrevistados se identificam como seres espirituais e religiosos. O dado de transcendência presente na cultura os capacita também para o poder de simbolizar a água em seu modo de representação social, através da água benta, aquela que está impregnada de fé.

“A água benta, ela é uma benção de Deus, quando a gente usa ela aumenta nossa fé e também nos afasta do bicho ruim.(se benzeu)... eu

tenho lembrança dessa água desde que eu fui batizada, aqui nessa igreja.” (Fala de um Morador de Caldeirão do Mulato)

É possível perceber a natureza das representações sociais da água de maneira sagrada, através destas ideias, o que demonstra o valor da água interagindo com a fé, induzindo no discurso situações ou maneiras de ser das coisas e do mundo. De uma maneira concreta percebe-se as crenças, os preconceitos sustentados por uma representação social específica.

No povoado de Laje dos Negros, município de Campo Formoso, há a presença da agricultura, e a água tem o seu papel na irrigação:

Aqui ‘nois’ não usa agrotóxico não. Porque ele pode até aumentar o que eu produzo, mas vai prejudicar o solo e a água. E se eu preciso de água e solo eu não posso prejudicar né? Se polui, passa agrotóxico nas lavoura, arrebenta com tudo (Fala de um morador de Laje dos Negros)

Toda vida a gente teve isso. Meu pai trabalhava de lavoura, mas ele já tinha os cuidado, ele tinha pouco estudo, mas toda vida ele teve isso. Eles num desmatava pra fazer roça na beira do rio, eles tinha uma prática. Eles dizia que se tirasse as margens da água ia desbancando o rio e também era o lugar dos bicho fazer morada, entre a roça e o rio. (Fala de um morador de Laje dos Negros)

Figura 11:Laje dos Negros – município de Campo Formoso



Fonte: Autora, 2019

Diante desta fala, percebemos que o conhecimento comum, compreende também as informações científicas. Ele transpõe para as ideias, a possibilidade de perceber-se enquanto responsável por cuidar do meio em que vive, por este também lhe proporcionar o sustento. Existe aqui a necessidade de apresentar uma

coerência argumentativa ancorada em valores, crenças, tradições, imagens de mundo e da existência. Esse valor social agregado ao trabalho parte da luta pela reapropriação social da natureza semiárida, expressando os desafios para se empreenderem atividades enraizadas e se reinventarem produtos.

Quando pergunto sobre o Semiárido, a maioria dos entrevistados se emociona e mal consegue se expressar:

Pra mim o Semiárido é tudo pra mim, quase tudo, do Semiárido você tira tudo pra sobreviver. Além dos remédios, dos alimentos, eu pra mim o Semiárido é uma vida como nós. (Fala de um Morador de Tanquinho)

Pra nós, é difícil morar no Semiárido, tem a seca né?! Porque onde não tem água num vive, e onde não tem vida, não tem água! (Fala de um Morador de Caldeirão do Mulato)

Essa fala é de suma importância para caracterizar o Semiárido. Segundo Munanga (2009), a identidade local pode ser percebida em três dimensões: 1) histórica, mais importante porque é a base cultural que une determinada comunidade; 2) a língua, a forma de comunicação estabelecida entre os membros; e 3) o aspecto psicológico, o temperamento e expressões condicionadas às estruturas sociais da comunidade. Assim, os entrevistados possuem muitas, senão todas, das dimensões, características e categorias que o autor citado professa.

O modo de ver o mundo, os diferentes comportamentos sociais são produtos de uma herança cultural dinâmica (LARAIA, 2006). Assim a cultura tem relação direta com a identidade de povo, uma vez que “(...) a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. (...) Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’” (HALL, 2006, p. 38).

Para a antropologia, a educação é o que motiva a cultura, e toda cultura é fruto do trabalho educacional, nessa dialética a “educação é uma ação e um processo de formação, pelo qual os indivíduos podem integrar-se criativamente na cultura em que vivem” (LIBÂNEO, 2004, p. 162). A cultura é fundamentada na interação social, assim, a cultura é a base da educação, pois,

Cultura é concebida como modos, formas e processos de atuação dos homens na história, onde ela se constrói. Está constantemente se modificando,

mas, ao mesmo tempo, é continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidos de uma geração para outra. A educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente (GOHN, 2005, p. 98).

A memória compõe um celeiro de lembranças e reminiscências, “um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento” (BOSI, 1994, p. 39) que constituem parte das lembranças daqueles que vivem na Comunidade.

Enraizando todas as discussões extraídas, as entrevistas realizadas apresentaram uma solução original e consistente, de modo a classificar todos os pormenores com as características particulares de cada uma das localidades visitadas. Em outras palavras, ao examinar e discutir as histórias e os relatos de vida, as lembranças aparecem como produtos de um testemunho ocular da história do seu tempo, promovendo ao depoente a elaboração de seu discurso de forma impermeável as ambivalências, subjetividades e as interpretações pessoais. “(...) o tipo de organização familiar não só reflete as crenças e os valores tradicionais existentes no espaço geográfico residencial, como influencia a organização das próprias atividades econômicas” (MIRA, 2014, p. 4).

7 CONCLUSÃO

Preliminarmente, é de fundamental importância ressaltar que essa pesquisa procurou denotar que a integração Escola – Família - Comunidade constitui um pano de fundo essencial para embasar as nossas reflexões e inferências sobre a formação de sujeitos, uma vez que, é fato, as trocas entre as reflexões oriundas do meio escolar e das experiências do cotidiano, o que contribui para a formação não só do aluno, como também da família e dos professores engajados neste processo de ensino-aprendizagem.

Cabe destacar que a Educação é uma procura contínua de envolvimento entre educador e educando pelo que é a educação no sentido mais simples da palavra, bem como, no seu sentido mais complexo em que ela nos possibilita desvendar novas formas de entender e conceber o mundo. Essa procura se expressa, segundo nos adverte Freire (1996, p. 44-47), “mediante uma ação - no

nível estrutural da sociedade- uma ação pedagógica que busca engajar em si uma ação política com vistas a permitir aos menos favorecidos (oprimidos na linguagem Freiriana) um passo no sentido de adquirir uma consciência de sua situação”.

A Educação dá - se no entendimento da fluidez que deve haver entre os atores dessa atividade. Na prática é um encontro de anseios maiores, tais como: os processos cotidianos em nossa sociedade e como podemos melhor contribuir para nossa sociedade. Neste intuito, almeja-se o comprometimento e esclarecimento das questões que nos rodeiam rotineiramente.

Vale salientar que, em nosso país, investir em educação não é uma prioridade, nunca foi. Nada obstante, quando falta civilidade, civismo e ética na sociedade, dar-se-á a educação a função de remendar ou maquiagem o que está ruim. E convenhamos, esta não é a verdadeira função da educação; mas, construir as mudanças necessárias para que uma sociedade seja mais justa e onde a educação possa auxiliar o desenvolvimento dos povos na construção das suas próprias histórias (GEERTZ, 1999).

Com efeito, o registro das informações coletadas, e das impressões de momentos manifestos como atitudes emocionais diante de perguntas, dificuldades nas respostas, valores e crenças manifestas, diretas e indiretamente, no decorrer das experiências e do processo, constituíram etapa crucial nesta pesquisa.

Com essa investigação pôde-se levantar as Representações Sociais que a comunidade de Caldeirão do Mulato, Tanquinho, Laje dos Negros, Carnaíba e Jibóia possuem do elemento água através do resgate da oralidade, em entrevistas coletivas, e levando-se em conta os elementos subjetivos existentes que se constitui num instrumento de fundamental importância no resgate da história local e na compreensão de determinados elementos culturais nos povoados, como também a forma com que a Escola de Família Agrícola, contempla esse valor atribuído à água no processo de formação de indivíduos, de forma a garantir uma formação do sujeito integrada às especificidades locais e a construção territorial considerando a dinâmica de articulação de diferentes grupos. Já que ao resgatar o saber popular, a educação, em comunidades com essas características, deve também considerar o processo contínuo de formação histórico-cultural acumulado

no tempo, promovendo uma educação contextualizada e comprometida com a convivência com o semiárido.

O diálogo com a comunidade tenta resgatar, transformar e revigorar a consciência em torno da identidade local, constituindo critério fundamental para o reconhecimento de uma comunidade rural. As experiências vividas e percebidas nas diversas narrativas dos entrevistados refletem a sua condição de resgatar a importância de ser do âmbito rural.

É inegável o fato de que a sociedade atual vive em processo de constantes transformações na forma de ver e interagir no mundo. A escola participa desse processo de mudança e tem o desafio de adaptar-se a um mundo cada vez mais dinâmico. Os estabelecimentos de ensino são unidades especiais, organismos vivos que fazem parte de um contexto socioeconômico e cultural marcado pela pluralidade e diversidade.

No caso dos professores em exercício, destaca-se a importância de que esses compreendam que a docência implica uma constante reflexão e investigação de sua própria prática. Dessa forma, evidencia-se que o processo de construção da identidade docente não depende apenas de fatores externos – como dos cursos de formação, dos formadores, dos currículos, etc. –, pois é também influenciada por fatores internos à própria pessoa, como, por exemplo, uma tomada de consciência de seu papel, um compromisso assumido com os alunos, uma vez que envolve a interação entre diferentes sujeitos com diferentes histórias de vida.

Projetos como os das EFAs cumprem este papel de exercício da cidadania no campo, sustentabilidade, qualidade de vida, democracia, liberdade e valorização do homem e da mulher do campo. As vozes da escola e de sua associação local permitem conhecer a realidade viva e operante da missão pedagógica da alternância. É a práxis de uma teoria. É a transformação posta em prática pela expectativa dos atores que a compõem: seus alunos, seus professores, tutores, monitores, administradores e articuladores políticos. O tom e a maneira dos envolvidos ao se referirem a uma EFA é o mesmo utilizado para se referir aos seus próprios lares. É possível que o esforço cooperativo na manutenção da escola e a forte característica familiar do empreendimento tragam esse espírito coletivista.

Para além da conservação das culturas e dos seus valores, a educação com base nas Representações Sociais torna-se a identidade do passado e convoca as utopias do futuro para construir no tempo presente uma ação humana suficiente de usufruir e cuidar do património planetário (cultura e natureza) e da qualidade de vida hoje em dia e das futuras gerações.

Nessa perspectiva, compreende-se a representação social como um campo de abordagem para a Educação que propõe abordar questões tendo como objetivo estabelecer um novo “olhar” sobre os processos pedagógicos e mais precisamente sobre os indivíduos inseridos nas práticas cotidianas.

O estudo das representações sociais no campo educativo se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os recursos naturais no ambiente social e educativo, em que todas as ciências trazem contribuições, que resultam na interpretação de como se pode ser conhecedores de si mesmo e do mundo e como isso pode ajudar a transformar nosso estar no mundo e alimentar a transformação pessoal e socioambiental mais plural, a partir da agregação de várias correntes teóricas.

Nesta vertente, a Representação Social da água vem contribuir com a Educação em áreas rurais através de um processo interativo, participativo e crítico, para o surgimento de uma nova ética socioambiental, vinculada e condicionada à mudança de valores, atitudes e práticas individuais e coletivas. Portanto a partir de um objeto social determinado, busca-se definir um conjunto de elementos construído pelo grupo, tendo-se em vista colocar em relevo o conteúdo observado junto à população do estudo.

Sem a intenção de concluir o debate, recorre-se às palavras de Apple (2003, p. 284): “Construir e defender uma educação verdadeiramente democrática e crítica um projeto coletivo. Temos muito a aprender uns com os outros (...) as transformações políticas e culturais constantes são impossíveis sem a esperança de uma sociedade melhor”.

Por tudo isso é que, é preciso confessar que a pesquisa realizada proporcionou satisfação, embora se reconheça sua complexidade e incompletude. No entanto, nos desenvolvimentos, avaliações, análises e conclusões do estudo, nos construtos investigados, observa-se a necessidade antiga e nunca satisfeita de

uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido, sendo esta de qualidade, abrangente e personalizada, de modo que todos os públicos e as mais diversas comunidades deste país gigante, com culturas próprias e organizações tradicionais, ainda que prejudicados pelas mazelas políticas destes tempos bicudos, possam sair da situação de servidão a que vieram submetidas por séculos, tanto negros, como índios, pobres, mulheres, idosos, crianças entre tantos injustiçados.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. **Cooperation, competition et representations sociales**. Cousset: Delval, 1987, 229 p.

ABRIC, Jean Claude. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In A. S. P. Moreira & D. C. d. Oliveira (Orgs.), Estudos interdisciplinares de representação social (pp. 27-38). Goiânia: A B, 1998.

ALCOFARODO, F. **Globalização e desenvolvimento**. São Paulo, Nobel, 2006.

APPLE, Michael W. **Educando à Direita** – mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.

ASA (Articulação do Semi-Árido Brasileiro). **Programa de Formação e Mobilização Social Para a Convivência com o Semi-Árido**. Recife: ASA, 2001. Mimeogr.

BEGNAMI, João Batista, HILLESHEIN, Luís Pedro; DE BURGHGRAVE, Thierry. **Os centros familiares de formação em alternância – CEFFAS**. In: BAUER, Carlos; ROGGERO, Rosemary; LORIERI, Marcos Antônio (orgs.). *Pedagogias Alternativas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação/** Carlos Rodrigues Brandão--São Paulo: Brasiliense, - Coleção Primeiros Passos, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, MEC, Brasília, 1999.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei da Agricultura Familiar**. Lei 11.326. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11326-24-julho-2006-544830-normapl.html>. Acesso em 11 de Janeiro de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação n.9394/96. **Parecer CEB/CNE nº 04/98 e o nº15/98**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1997. Parte XII, Tema 23 – Organização Curricular.

BUARQUE, S.C. **Construindo o desenvolvimento local e sustentável: metodologia de planejamento**. Ed. Terra Mater. Rio de Janeiro, 2002.

CALIARI, R.; ALENCAR, E.; AMÂNCIO, R. Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local. **Revista DAE – UFLA (Universidade Federal de Lavras)**. Vol. 4 – número 2, 2002.

CALLAI, Helena Coppeti. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000, p.83 -134.

CAMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais, **Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 mai. 2019.

CAMARGO, Brígido Vizeu, BARBARÁ, Andréa, & BERTOLDO, Raquel Bohn. Concepção pragmática e científica dos adolescentes sobre a AIDS. **Psicologia em Estudo**, 12, 277-284, 2007.

CARVALHO, L. D.; REIS, E. S. **Educação Contextualizada para Convivência com Semiárido Brasileiro**: Fundamentos e Práticas. In: Caderno Multidisciplinar Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro. Juazeiro: RESAB, 2013. p. 23-40.

CONTERATO, M. A; FILLIPI, E. E. **Teorias do desenvolvimento**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

COUTINHO, M. P. L. **Depressão infantil e representação social**. 2ª ed. João Pessoa: Universitária UFPB, 2005.

DE ROSA, A. S. Le « réseau d'associations ». Une technique pour détecter la structure, les contenus, les indices de polarité, de neutralité et de stéréotypie du champ sémantique liés aux représentations sociales. In: ABRIC, J. C. (Org.). Méthodes d'étude des Représentations Sociales. Ramonville Saint Agne: Erès, 2003.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo; uma reexposição**. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, J. Experiência e Natureza. São Paulo: **Abril cultural**, 1980.

Doise, W. **L'ancrage dans les études sur les représentations sociales**. Bulletin de Psychologie, XLV, 405, 189-195, 1992

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. **Representações sociais do ser professor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

ESCOLA DE FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ANTÔNIO GONÇALVES. Projeto Político Pedagógico. Antônio Gonçalves – Bahia, 2018.

ESCOLA DE FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ANTÔNIO GONÇALVES. Regimento Interno. Antônio Gonçalves- Bahia, 2018.

ESTEVAM, D. de O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância.** 2ª ed. Florianópolis, Insular, 2012.

FISCHER, G.N. **Psychologie Sociale de L'environnement. Saint-Laurent,** Québec: Bo Pre; Toulouse: Privat, 240 p.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra 18 - Coleção leitura, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação – 5. ed.** (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23)- São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra.** São Paulo: Peirópolis, 2001.

GARCIA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. **Formação em Alternância Desenvolvimento Local: O Movimento Educativo dos CEFFA no Mundo.** Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Petrópolis: Vozes, 2007.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** 2. ed. Petrópolis -RJ: Vozes, 1999. p. 3.

GOHN, Maria da G. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** (Coleção Questões da Nossa Época). 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Christianne L. **Significados de recreação e lazer no Brasil: reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964).** Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2003.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: CENPEC. **Educação integral.** São Paulo, 2006. p. 131. (Cadernos Cenpec, n. 2).

GOOGLE EARTH-MAPAS. Localização de Antônio Gonçalves e distância a Fazenda. Disponível em: <https://www.google.com/maps?client=firefoxbab&q=LOCALIZA%C3%87%C3%83O+ANTONIO+GON%C3%87ALVES&um=1&ie=UTF->

&sa=X&ved=0ahUKEwipwrChm-vfAhUhDrkGHehtC8lQ_AUIDigB. Acesso em: 10 de Janeiro de 2019.

GUARÁ, Isa Maria F. R.. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.65-81, ab. 2009.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

JODELET, Denise. **Folies et representations sociales**. Paris: PUF, 1989, 398p.

KRONENBERGER, K. **Desenvolvimento local sustentável**: uma abordagem prática. São Paulo. Editora Senac, 2011.

KUHNEN, A. **Meio ambiente e vulnerabilidade**: a percepção ambiental de risco e o comportamento humano. Geografia, Londrina, v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewArticle/3287>. Acesso em: 01 dezembro 2018.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: Um conceito antropológico. 19. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LEBART, L.; SALEM, A. **Statistique textuelle**. Paris: DUNOP, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Elvira de Souza. **Currículo e Desenvolvimento Humano**. I. Moreira, Antônio Flávio e Arroyo, Miguel. Indagações sobre o Currículo: Departamento de política de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Novo. 2006.

MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões Teórico – Metodológicas sobre as Representações Sociais**. Senhor do Bonfim-Ba: Eduneb, 2011.

MARTINS, J. de S. **O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural**. Estudos Sociedade e Agricultura. Rio de Janeiro: UFRRJ/CPDA, n.15, 2000.

MARTINS, Josemar da Silva; REIS, Edmerson Santos. **Proposta político-pedagógica da RESAB**: A convivência com o semiárido como norteadora do processo educacional no semiárido brasileiro (Rascunho – manifesto em andamento). Secretaria Executiva da RESAB, Juazeiro (BA). Anexo 3. Relatório Final da Consultoria COOPERFAJ/UNICEF – 2004.

MARTINS, Olga Maria Pombo. **O Insuportável Brilho da Escola**. In: RENAUT, Alain et al. Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, pp. 31-59.

MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello. **Educação do campo e práticas educativas de convivência com o Semi-árido**: a Escola Família Agrícola Dom Fragoso. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2011. (Série Teses e Dissertações, n. 30)

MENEZES, A. C.; ARAÚJO, L. **Currículo, contextualização e complexidade**: espaço de interlocução de diferentes saberes. In: RESAB. Currículo, **Contextualização e complexidade**: elementos para se pensar a escola no semi-árido. Juzeiro: Selo Editorial RESAB, 2007. p. 33-47.

MIRA, Feliciano José Borralho. **As cores da economia e o desenvolvimento sustentável**. MARQUES, Juracy (org.). Ecologias humanas. Feira de Santana-BA: UEFS, 2014. 462 p. Disponível em <<http://www.sabeh.com.br/arquivos/EcologiasHumanas.pdf>>. Acesso em 02 mai. 2019.

MIRANDA, Evaristo Eduardo de. **A água na natureza e na vida dos homens**. Ideias e Letras, Aparecida -SP, 2004.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. London: Sage Publications, 1997.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa crítica**. Porto Alegre: Ed. do Autor. 47p.,2005.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse: son image et son public**. Paris: PUF,1961, 650p.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 8 ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Um branco pode ser negro**. Não é uma questão biológica, mas política In: Desconfiando: Porque o mundo é maior do que imaginamos. 2009.

MUYLAERT CJ, JÚNIOR VS, GALLO PR, NETO MLR,REIS AOA. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP**, 2014; 48(Esp2):193-199. Disponível em: www.ee.usp.br/reeusp/. Acesso em 10 de Janeiro 2019.

NERI, A. L. (Org.).**Palavras-chave em gerontologia**. Campinas: Átomo-Alínea, 2006

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória, ES: EDUFES. 2013.

REIS, Edmerson dos Santos. **Projeto de Doutorado apresentado à Universidade Federal da Bahia**. Bahia: Salvador: 2005.

ROCHA, Isabel Xavier de Oliveira. **Uma Reflexão sobre a Formação Integral nas EFAs**: Contributos do Caderno da Realidade nesse processo na EFA de Riacho de Santana – Bahia. Universidade Nova de Lisboa – Dissertação de Mestrado. 2003.

SANTILLI, Juliana. **Agrobiodiversidade e Direitos dos Agricultores**. São Paulo: Pitrópolis, 2009.

SILVÉRIO DA SILVA, J. L..Mapeamento das águas subterrâneas do município de Boa Vista do Cadeado/RS. **Revista Monografias Ambientais**, v. 14, p. 3061-3074, 2014. <http://dx.doi.org/10.5902/223613085688>

SOUZA, Antônio Vital Menezes de. **Marcas de diferença**: subjetividade e devir na formação de professores. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

UNEFAB - UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. Estatutos. Brasília: UNEFAB, 2009.

VAN DER PLOEG, J. D. **Dez qualidades da agricultura familiar**. Agriculturas em Agroecologia - ASPTA. Rio de Janeiro. 2014.

WANDERLEY, M.N.B. **A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas**: o 'rural' como espaço singular e ator coletivo. Estudos sociedade e agricultura, Rio de Janeiro, nº15, 2000.

WANDERLEY, M.N.B. **A ruralidade no Brasil moderno**: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACA, N. (Comp.) Una nueva ruralidad in America Latina? Buenos Aires: CLACSO/ASDI, 2001.

WANDERLEY, M.N.B. **Agricultura familiar e campesinato**: rupturas e continuidade. CPDA/UFRRJ. Rio de Janeiro, 2004.

WOORTMANN, K. "Com parente não se 'neguceia'. O campesinato como ordem moral", **Anuário antropológico/87**. Brasília: Ed. Da UnB, 1990.

9. ANEXOS

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Laianne Alcântara Matos, responsável pela pesquisa **“Representação Social da água para a convivência com o semiárido: ações interdisciplinares em uma Escola Rural”**, estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende investigar até que ponto a representação social da água tem dialogado com as práticas pedagógicas, possibilitando a formação de sujeitos para a convivência com o semiárido. O contexto empírico desta pesquisa será a Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves, localizada na Fazenda Nova Esperança, Pov. De Caldeirão do Mulato no município de Antônio Gonçalves.

Toda pesquisa que envolve Seres Humanos têm a possibilidade de danos, nesta particularmente os danos podem ser de natureza social, cultural, psicológica, moral, espiritual, intelectual, sendo possível percebermos riscos quanto as dificuldades de articular a discursão sobre a representação social da água nos diversos componentes curriculares; mudança da relação com o outro e com o mundo com a emancipação do pensamento crítico aplicado a educação e desarticulação do discurso teórico com a prática real, porém o pesquisador revisará a pesquisa em âmbito epistemológico, metodológico e ético, tentando ser imparcial em todas as etapas do projeto, a fim de assegurar o bem estar dos participantes, a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social historicamente situado; especialização do saber sistematizado, construindo uma base comum, considerando o saber popular, o conhecimento científico e o contexto cultural em que são produzidos.

Para o desenvolvimento deste estudo teremos como sujeitos desta pesquisa serão 70 (setenta) sujeitos, 20 (vinte) representantes da comunidade local, membros da Associação de Moradores e Agricultores Familiares e 50 representantes da EFAG, 6(dez) professores, 4 (quatro) gestores e 40(quarenta) alunos. Sua participação consistirá em participar de Entrevista Narrativa Individual e Encontros com grupos focais.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. Caso o participante sinta-se prejudicado em qualquer etapa do projeto o mesmo está assegurado o direito a indenizações e cobertura material para reparação do possível dano causado pela pesquisa, mediante a Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7.

A pesquisa pretende levar a comunidade escolar a refletir sobre a importância de se articular conhecimento científico e prática pedagógica no trabalho cotidiano da sala de aula ao se discutir a Representação Social da água no espaço escolar, assim como articular os conhecimentos das diversas disciplinas e instrumentalizar ações que promovam a sustentabilidade ambiental. Fazer toda comunidade escolar entender essa nova abordagem do ensino com base na transversalidade. As informações desta pesquisa são confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. O TCLE será apresentado em duas vias, onde uma ficará com a pesquisadora e a outra com o pesquisado.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, após apresentação e leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que a minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades. Estou ciente dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário ou de seu representante legal

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Dados da pesquisadora:

Laianne Alcântara Matos

E-mail: lay_alcantara@hotmail.com; Cel.: (74) 9 91109008

10. APÊNDICE

APÊNDICE 1: ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM OS GESTORES E PROFESSORES DA ESCOLA

Pesq.: Qual é a missão associativa da EFAAG e quais são suas atribuições executivas?

Pesq.: E a EFAAG, hoje, conta com Quantos alunos matriculados, quantos monitores, os professores são chamados de monitores, então, quantos professores ou monitores. Você tem esses números?

Pesq.: Então, eu gostaria de saber sobre a rede de escolas e associativismo. Então, gostaria de

saber qual a perspectiva do desenvolvimento da rede de escolas para os próximos anos?

Pesq.: Na sua opinião, falta iniciativa social, falta uma ação cidadã de pequenos produtores, de pais de família, de chefes de família para o desenvolvimento, para o surgimento de escolas desse tipo no país? Como você vê isso?

Pesq.: Porque a escola surge à partir de uma associação local, de instituições da sociedade civil, não é? Então, os tipos institucionais envolvidos nessa associação estão ligados a quê? A sindicatos, igrejas...

Pesq.: Na sua opinião, qual o nível de reconhecimento e prioridade que a categoria educação rural, educação do campo, e mais especificamente, a educação familiar rural desfruta junto aos órgãos governamentais?

Pesq.: Assim, a pedagogia da alternância, é pautada em duas finalidades, a formação integral de um lado e desenvolvimento dos territórios do outro. Falando um pouco, então, sobre formação integral, o que significa, em outras palavras, oferecer uma formação que confere uma capacidade ao aluno para torná-lo agente crítico e transformador de sua relação com o seu meio e com a própria sociedade. Gostaria de saber a sua opinião a respeito dessas características da formação integral nesse âmbito de formar o cidadão emancipado.

Pesq.: De maneira geral, como os egressos atuam na sociedade? Eles são lideranças, eles se envolvem politicamente nos assuntos de suas cidades, da sua região, eles estão envolvidos com os sindicatos, associações?

Pesq.: O segundo pilar do que pauta a pedagogia da alternância, é o desenvolvimento do meio, então, no caso dessa escola agrícola que você dirige aqui em Antônio Gonçalves, como isso se dá na prática, como o desenvolvimento do território se dá na prática? Você crê que índices, como o êxodo rural, eles são mais baixos nessa região ou, pelo menos, com relação aos alunos egressos daqui do que em relação a outros territórios; como o território é desenvolvido? Como que, do ponto de vista social, econômico, esses territórios são desenvolvidos e ratificados e consolidados?

Pesq.: Qual a importância da escola para as comunidades de agricultores familiares locais?

Pesq.: Como é realizado o trabalho pedagógico?

Pesq.: E a formação dos professores, como é feita? O professor monitor do CEFFA tem uma atuação diferente do professor de ensino público. Como ele é formado, qual o perfil dele? Ou como ele é selecionado?

Pesq.: O fato dos alunos terem atividades distribuídas durante o dia inteiro que estão nas mãos não só dos professores, mas é compartilhado democraticamente entre alunos. Você acha que essa distribuição, essa forma escolar é que faz o EFA ter esse ambiente político?

Pesq.: Então, assim, a proposta de pedagogia da alternância aplicada no CEEFAs, tem como intuito o desenvolvimento dos territórios, o desenvolvimento do meio. No caso brasileiro, então, do que, exatamente, estamos falando, quando se diz desenvolvimento dos territórios?

Pesq.: Isso passa pela proteção dos recursos naturais, pela manutenção da posse de terra, pela defesa da agricultura familiar?

Pesq.: Você acredita que isso possa otimizar ou isso possa diminuir a questão do êxodo rural, o desenvolvimento dos territórios, ou o êxodo rural já não é um problema hoje em dia?

Pesq.: A escola trabalha com temas geradores, esses temas fazem parte do projeto do aluno? Fazem parte do meio em que ele vive?

Pesq.: Essa formação integral confere ao aluno uma visão mais crítica da sociedade, uma visão mais crítica do meio que ele vive com relação à educação praticada na rede pública de ensino?

Pesq.: Como as famílias dos estudantes se envolvem com a educação de seus filhos alternantes, quando eles cumprem seus períodos de estudo em suas propriedades agrícolas? Ou seja, a pedagogia da alternância tem essa especificidade, um tempo na escola e outro atuando, atuando ou trabalhando no seu meio, na sua propriedade agrícola privada, como a família se envolve nesse momento, quando os alunos estão no seu meio?

Pesq.: Existe um dispositivo que se chama caderno de realidade. Gostaria de saber se esse é o principal instrumento para a formação do aluno e também qual é a importância desse instrumento, desse dispositivo, diante do currículo escolar como um todo?

Pesq.: Quanto ao elo entre família, meio e escola, você considera que o aluno é vetor de conhecimento da escola junto a sua comunidade, e, em outro sentido, o inverso, um colaborador na escola, das experiências adquiridas em seu meio?

Pesq.: Então, apesar do aluno ser o matriculado na escola; no fundo, a escola é para toda a família, né? Toda a família se beneficia das ações pedagógicas e do conhecimento.

Pesq.: Há espaço para o projeto de outro cunho, projetos filosóficos, projetos artísticos ou mesmo projetos profissionais que não estejam vinculados à agropecuária? Existem discussões voltadas para as Representações Sociais?

- Projetos E Ações Pedagógicas Sobre A Água
- Formação Do Sujeito Para a Convivência Com O Semiárido
- Valorização Do Espaço Geográfico, Social, Cultural E Local Em Que Estão Inseridos
- Representações Sociais Da Água X Práticas Pedagógicas

APÊNDICE 2: TALP

“Se eu lhe digo “ÁGUA”, o que vem a sua mente? Dê-me “5” palavras, que para você, caracterizam ÁGUA” (COUTINHO, 2005)

APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTAS – COMUNIDADE

1. O que é água para você?
2. Quando você percebe a água em sua vida?
3. De que forma você convive com a água em seu dia a dia?
4. Qual a representação que a água tem para você?
 - Cultural?
 - Simbólico?
 - Sagrado?
 - Lúdico?
5. No semiárido o que a água representa?

Serão apresentadas algumas imagens em que tenham água e os entrevistados narrarão fatos do seu cotidiano e suas vivências.