



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH IV**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**

**RAFAELA SANTOS ARAUJO**

**ATOS CURRICULARES NA ESCOLA NO CAMPO: PROPOSTA PARA  
UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA**

JACOBINA/BA

2017

**RAFAELA SANTOS ARAUJO**

**ATOS CURRICULARES NA ESCOLA NO CAMPO: PROPOSTA PARA  
UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPED - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade. Linha de Pesquisa 2: Cultura escolar, docência e diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Jorge Cavalcante Silva

JACOBINA/BA

2017

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:  
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/146

Araújo, Rafaela Santos

A662a Atos curriculares na escola no campo: proposta para uma educação contextualizada /Rafaela Santos Araújo

Jacobina - BA

151 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2017.

Orientador: Prof. Dr<sup>o</sup>. Jerônimo Jorge Cavalcante Silva

1. Atos Curriculares. 2. Educação no campo. 3. Educação contextualizada I.

Título.

CDD – 375

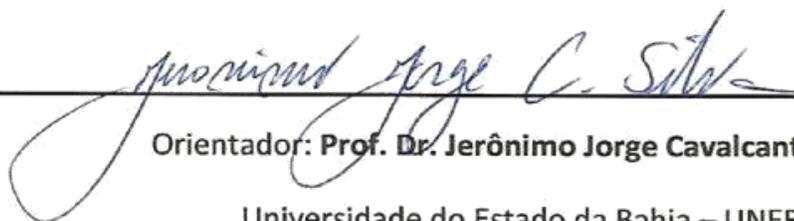
**FOLHA DE APROVAÇÃO**  
**RAFAELA SANTOS ARAÚJO**

**ATOS CURRICULARES NA ESCOLA NO CAMPO: PROPOSTA PARA UMA EDUCAÇÃO  
CONTEXTUALIZADA**

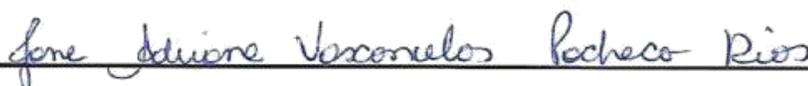
Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Dissertação defendida em: 27,07,2017

**BANCA EXAMINADORA DE DEFESA**

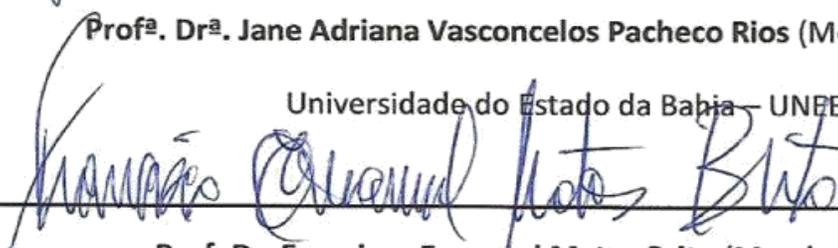
  
Orientador: **Prof. Dr. Jerônimo Jorge Cavalcante Silva**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



**Prof.ª. Dr.ª. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios** (Membro interno)

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



**Prof. Dr. Francisco Emanuel Matos Brito** (Membro externo)

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Jacobina – BA

2017

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, fonte de inspiração e refúgio em todos os momentos da minha vida. Por ser sempre meu fiel amigo, sem sua ajuda, com certeza, não teria chegado até aqui, e nada seria possível.

Aos meus pais, Valceni Santos e Josenilton Araújo, irmãos (Joseni, Rafael e Gabriel), por sempre me apoiarem e me incentivarem a continuar mesmo diante das dificuldades.

Ao meu orientador, Professor Jerônimo Jorge Cavalcante Silva, pelo apoio, comprometimento, incentivo e contribuições no processo de construção desse trabalho.

Aos docentes do MPED pelos momentos ricos de debates em sala de aula oferecendo ferramentas para o prosseguir na caminhada da pesquisa.

Aos professores examinadores da banca de qualificação e também de defesa Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios e Francisco Emanuel Matos Brito pelas sinceras contribuições e sugestões para melhores resultados do trabalho aqui proposto.

Aos meus colegas do Mestrado, especialmente para a turma da linha 2. Laudicéia, Vívica, Joice, Jeovângela, Dorinha, Silvimar, Cleves, Lara, Daniela, Jesiane e Sabrina, pelo acolhimento, atenção e amizade. Vocês são muito especiais!

A direção do Colégio Estadual do Icó, Sanailda Gomes e Cleuda Maria, por ceder o espaço da escola para a realização da pesquisa e serem gentis e cordiais durante o processo de intervenção.

Aos docentes e discentes do Colégio Estadual do Icó, pela compreensão e colaboração neste trabalho, por reservarem um tempo para participação na pesquisa. As contribuições de toda equipe foram essenciais.

A querida amiga Edilêne Alcântara Ribeiro Rios pelas coorientações (ainda que não oficiais) e ajuda em momentos cruciais dessa pesquisa.

Enfim, a todos aqueles que participaram direta ou indiretamente para o andamento e conclusão desse trabalho. Muito obrigada a todos vocês!

*A educação do campo do povo agricultor  
Precisa de uma enxada,  
de um lápis e de um trator  
Precisa do educador pra trocar conhecimento  
O maior ensinamento é a vida e o seu valor  
Dessa história nós os sujeitos  
Lutamos pela vida, pelo o que é de direito  
As nossas marcas se espalham pelo chão  
A nossa escola, ela vem do coração  
Se a humanidade produziu tanto saber  
o rádio, a ciência e a cartilha do ABC  
mas falta empreender a solidariedade  
soletrar essa verdade, está faltando acontecer.*

*(Educação do Campo. Composição: Gilvan Santos)*

## RESUMO

Este trabalho intitulado Atos Curriculares na Escola no Campo: Proposta para uma Educação Contextualizada investigou os atos curriculares do Colégio Estadual do Icó, no interior da Bahia, a fim de identificar os principais desafios bem como as possibilidades para efetivação de uma Educação Contextualizada nesta escola no campo. Inicialmente buscou-se discutir sobre as questões norteadoras dessa pesquisa através de referenciais legais e teóricos sobre currículo, Educação do Campo e Educação Contextualizada, partindo de um contexto mais geral até chegar ao contexto específico no qual a escola se encontra. A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual do Icó, que está localizado no Povoado de Icó, Município de Morro do Chapéu/Ba, é um dos colégios estaduais do Município e pertence ao Núcleo Territorial de Educação – NTE – 03/ Seabra. Na fase inicial desta pesquisa buscamos levantar informações sobre a escola a partir de análise documental do Projeto Político Pedagógico e do Currículo Escolar, a fim de identificar a organização pedagógica e curricular dessa escola. Na segunda fase da imersão em campo aplicamos os instrumentos da pesquisa, observação e entrevista. Nesta etapa, contamos com a colaboração de gestores, docentes e discentes da instituição, utilizando a análise de conteúdo para o tratamento dos dados. Através das observações constatamos os atos curriculares no CEI, efetivados na prática docente. Durante as entrevistas através das falas dos professores e também dos alunos foi possível identificar a relevância da contextualização nos saberes no campo, a importância dos docentes nesse processo, bem como os desafios inerentes a essa proposta de contextualização. Na última etapa da pesquisa foram realizadas com os docentes do CEI oficinas formativas, nas quais discutimos questões concernentes à pesquisa, cujos debates e discussões colaboraram para a construção de uma proposta de intervenção curricular, produto final da pesquisa. O método da Pesquisa-Ação seguido da abordagem qualitativa repercutiu positivamente durante o processo de intervenção, pois para que os objetivos pretendidos fossem alcançados a colaboração dos participantes foi indispensável. Com a intervenção da pesquisa identificamos os desafios para firmar uma Educação Contextualizada no Campo, constatamos a importância de diálogos fecundos entre Educação Superior e Educação Básica, devido ao grande potencial de promover intervenções e resultados significativos nas escolas envolvidas.

**Palavras-chave:** Atos Curriculares; Educação no Campo; Educação Contextualizada.

## ABSTRACT

This work titled Curricular Acts in the School in the Countryside: Proposal for a Contextualized Education investigated the curricular acts of the CEI-State School of Icó, in the interior of Bahia, in order to identify the main challenges as well as the possibilities for the accomplishment of a Contextualized Education in this school in the countryside. Initially, we sought to discuss the guiding questions of this research through legal and theoretical references on curriculum, Countrysideeducation and Contextualized education, starting from a more general context until reaching the specific context in which the school is located. The research was carried out at Icó State School, located in the Icódistrict, Morro do Chapéu, Municipality of Bahia, one of the state school of the Municipality and belongs to the Territorial Education Center - NTE - 03 / Seabra city. In the initial phase of this research, we sought to gather information about the school based on a documental analysis of the Political Pedagogical Project and the School Curriculum, in order to identify the pedagogical and curricular organization of this school. In the second phase of immersion in the fieldwork we apply the instruments of research, observation and interview. In this stage, we rely on the collaboration of school managers, teachers and students of the institution, using the content analysis for data processing. Through the observations we verified the curricular acts in the CEI, made effective in the teaching practice. During the interviews through the teachers and students speeches, it was possible to identify the relevance of the contextualization of the countryside knowledge, the importance of the teachers in this process, as well as the challenges inherent to this proposal of contextualization. In the last stage of the research, the CEI teachers were given training workshops, in which we discussed issues concerning research, whose debates and discussions contributed to the construction of a proposal for curricular intervention, the final product of the research. The research-action method followed by the qualitative approach had positive repercussions during the intervention process, because in order to achieve the desired objectives, the collaboration of the participants was indispensable. With the intervention of the research, we identified the challenges to establish Contextualized Education in the Countryside, we noticed the importance of fertile dialogues between Higher Education and Basic Education, due to the great potential to promote interventions and significant results in the involved schools.

**Key-words:** Curricular Acts; Education in the Countryside; Contextualized Education

## **LISTA DE SIGLAS**

AC – Atividade Complementar

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CEB – Câmara de Educação Básica

CEI – Colégio Estadual do Icó

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DIREC – Diretoria Regional de Educação do Estado da Bahia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NTE – Núcleo Territorial de Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SEC – Secretaria da Educação

SUPED – Superintendência de políticas para a Educação Básica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| <b>1.</b> | <b>Introdução.....</b>                                      | <b>13</b> |
| <b>2.</b> | <b>Currículo Escolar.....</b>                               | <b>22</b> |
| 2.1.      | Bases epistemológicas sobre Currículo.....                  | 28        |
| 2.2.      | Atos de Currículo.....                                      | 32        |
| 2.3.      | Práticas Curriculares na Educação Básica.....               | 34        |
| <b>3.</b> | <b>Educação do Campo.....</b>                               | <b>39</b> |
| 3.1.      | Concepções e bases legais.....                              | 49        |
| 3.2.      | Educação Contextualizada.....                               | 53        |
| 3.3.      | Organização Pedagógica das escolas do Campo.....            | 56        |
| 3.4.      | Práticas Curriculares na Educação do Campo.....             | 63        |
| <b>4.</b> | <b>Metodologia.....</b>                                     | <b>69</b> |
| 4.1.      | Abordagem da pesquisa.....                                  | 69        |
| 4.2.      | Contexto da pesquisa.....                                   | 70        |
| 4.3.      | Caracterização do lócus em estudo.....                      | 72        |
| 4.4.      | Sujeitos da pesquisa.....                                   | 72        |
| 4.5.      | Método.....   | 73        |
| 4.6.      | Instrumentos.....   | 75        |
| 4.7.      | Percurso trilhado.....                                      | 77        |
| <b>5.</b> | <b>As vozes dos sujeitos em estudo.....</b>                 | <b>79</b> |
| 5.1.      | Organização do Currículo do Colégio Estadual do Icó/BA..... | 81        |
| 5.2.      | Atos Curriculares no CEI.....                               | 89        |
| 5.3.      | Importância da Contextualização no Campo.....               | 96        |
| 5.4.      | Desafios para a Educação Contextualizada.....               | 103       |
| 5.5.      | O papel do professor na contextualização dos saberes.....   | 107       |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| <b>6.</b> | <b>Plano de intervenção: Oficinas Formativas.....</b> | <b>112</b> |
| 6.1.      | Produto final.....                                    | 113        |
|           | Considerações finais.....                             | 115        |
|           | Referências.....                                      | 117        |
|           | Apêndices.....  | 123        |

## 1. Introdução

A Educação é o pilar na vida do ser humano, desempenha função fundamental no processo de construção da identidade dos sujeitos e compreendê-la significa conhecer formas de organização, andamentos e direcionamentos tomados pelas instituições escolares nos diferentes espaços, sejam eles na cidade ou no campo. Nesse sentido, estudos e pesquisas que versam sobre a Educação se tornam imprescindíveis para melhor entender a formação do atual quadro da realidade das escolas brasileiras, os efeitos de medidas acatadas no meio escolar e os impactos decorrentes com a adoção de tais práticas.

São riquíssimas as contribuições de pesquisas sobre práticas didático-pedagógicas adotadas em sala de aula, pois contribuem para reflexão dos docentes sobre suas próprias práticas e até que ponto colaboram para a formação do aluno, enquanto um sujeito social, incluso em determinados contextos culturais, que em hipótese alguma, devem ser deixados de lados ou simplesmente esquecidos.

Em busca de melhor compreender a realidade educacional do Colégio Estadual do Icó - CEI, localizado no povoado de Icó<sup>1</sup>, Município de Morro do Chapéu/Ba enquanto uma escola no campo, trilhamos nessa pesquisa um percurso previamente elaborado em busca de respostas para algumas perguntas. As indagações que permeiam essa pesquisa surgiram a partir da observação da pesquisadora no lócus de pesquisa, Colégio Estadual do Icó/BA a partir de quatro pontos de vistas, como moradora da comunidade, como estudante da instituição, outrora como professora do CEI e por fim como pesquisadora. Desta forma, minha implicação na pesquisa enquanto pesquisadora resulta da minha real aproximação e relação com a comunidade de Icó e com a escola.

A partir de observações realizadas na unidade de ensino - Colégio Estadual do Icó, considero relevante mapear a realidade específica dessa escola e demonstrar

---

<sup>1</sup> Distrito de Icó, assim como também é conhecido, pertence ao Município de Morro do Chapéu/Ba, tem uma distância de 38 km da sede administrativa, da qual depende, para a prestação de serviços principalmente na área de saúde, em bancos e comércios. O povoado está localizado em uma região semiárida, portanto, tem longos períodos de estiagem, o que leva os sertanejos a buscarem alternativas para o desenvolvimento da agricultura, através da irrigação. O sistema de irrigação está emergindo na localidade, mas a principal atividade desenvolvida é a extração do sisal, que tem sido a fonte renda para a maioria das famílias do povoado.

pontos positivos e negativos, bem como discutir/refletir juntos com os docentes da escola os desafios sobre suas próprias práticas e elaborar estratégias capazes de desencadear ações que tragam resultados satisfatórios em uma escola localizada na zona rural.

Diante desse contexto, duas perguntas moveram esta pesquisa, foram elas:

- **COMO VÊM/ TÊM SE CONFIGURADO OS ATOS CURRICULARES EM UMA ESCOLA NO CAMPO - NO COLÉGIO DO ICÓ?**
- **É POSSÍVEL A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NESTA ESCOLA? QUAIS SERIAM AS IMPLICAÇÕES PARA ESTA EFETIVAÇÃO?**

Os citados questionamentos moveram a pesquisa, em todas as etapas respostas foram buscadas. Neste presente estudo também são colocadas algumas reflexões acerca da temática em questão como também do espaço diretamente ligado à discussão aqui proposta: instituição escolar, onde a pluralidade cultural configura-se como um presente enriquecedor, no entanto, o devido reconhecimento dessa riqueza “bruta” ainda não se fez presente e certamente necessita ser melhor trabalhada a fim de explorar todo o potencial contributivo para a construção da escola enquanto um espaço receptivo, acolhedor e democrático.

A escola é um espaço onde circulam muitas pessoas, cada uma com seu valor, importância e singularidade, convivemos em meio à diversidade, portanto, diante de tal realidade, nós, docentes, precisamos estar atentos e ter diferentes posicionamentos e atitudes a fim de reformular nossas práticas e garantir uma educação de qualidade, independente da região, localidade onde nossos alunos moram, zona urbana ou zona rural. No que diz respeito à educação direcionada aos alunos residentes no campo observa-se a necessidade de uma Educação Contextualizada, sobre esse assunto alguns estudiosos têm se posicionado e defendido essa ideia. Tal discussão torna-se relevante, pois ao analisar a conjuntura das escolas do campo ainda têm um ensino muito aquém, diante da necessidade de uma educação apropriada e mais específica, de acordo com a realidade de vida destes sujeitos que ali vivem, uma realidade

diferente da proposta pelos Currículos Escolares. Martins (2006, p.1) relata que:

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

Portanto, é importante priorizar o contexto histórico, social e cultural no qual os educandos estão inseridos, em seus diferentes espaços e dimensões, englobar vivências aos saberes que são disseminados na escola. Cada grupo, comunidade possui sua própria identidade, características socioculturais que em hipótese alguma podem ser deixadas de lado.

São indispensáveis propostas de implantações de estratégias que tragam ao meio escolar a oportunidade dos discentes melhor entenderem a formação humana social e cultural do povo brasileiro. “O currículo das escolas do campo precisa considerar os alunos como sujeitos do conhecimento e atores históricos e sociais, possibilitando um diálogo entre os diferentes saberes que se entrecruzam no cotidiano da escola” (LIMA, 2013, p. 611).

Desta forma, os currículos escolares devem propor alternativas condizentes com a realidade, a partir de uma perspectiva diferente, que valorize os indivíduos que residem nas zonas rurais enquanto sujeitos produtores de cultura, uma vez que também contribuem para formação do território brasileiro e para a diversidade cultural existente no país. O ensino nas escolas precisa “revolucionar” suas práticas didático-pedagógicas e abraçar a pluralidade cultural existente em sala de aula e apresentar uma realidade social condizente com as vivências dos alunos que vivem na zona rural.

Segundo Santos (2003) é necessário urgentemente se construir uma escola próxima da vida dos alunos, pois através da imitação das escolas urbanas, não há preocupação em aproveitar e explorar a bagagem cultural, os recursos locais, as experiências de vida que a criança traz de casa e do meio, pelo contrário, a escola contribui para a desestruturação da identidade dessa gente. Destarte, promover o resgate da memória cultural do povo camponês e a valorização de sua cultura é uma

tática importante na afirmação da identidade cultural desses sujeitos. Vivemos em uma sociedade pluricultural, formada pela diversidade, sendo assim, não dá para dissociar tal questão da educação. É importante priorizar a discussão dessa temática e ao mesmo tempo buscar estratégias a fim de recepcionar a diversidade na escola.

As ações educativas dos docentes na Educação Básica são influenciadas principalmente pelas Orientações Curriculares que versam sobre os procedimentos, ações e discussões necessárias, que precisam estar presentes na formação dos educandos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais se destacam como um importante documento de orientação, elaborado com o objetivo de auxiliar na reelaboração de propostas curriculares. Os PCNs têm como principal função:

[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (PCNs, 1997, p. 19).

A discussão sobre a temática Pluralidade Cultural está presente nos documentos oficiais que regularizam as questões temáticas para o ensino na Educação Básica, sobre o assunto os PCNs enfatizam: (1997, p.16):

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. Este tema propõe uma concepção da sociedade brasileira que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias. Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano.

A temática - Pluralidade Cultural aparece como um dos temas transversais. A

presença de um tema que abarque a diversidade cultural foi um passo muito importante, essa inserção garante o reconhecimento da grande riqueza cultural existente em nosso país, e mais que isso, a necessidade de estabelecer no espaço da escola ações que sinalizem a possibilidade de convivência em um espaço onde as diferenças sejam respeitadas, bem como as singularidades de cada sujeito e o quanto esta convivência pode ser riquíssima e mais ainda, o quanto se perde quando não se sabe estabelecer um diálogo pacífico e harmonioso com o outro.

Desta maneira, ao considerar o ensino direcionado aos camponeses, é fundamental a implementação de ações voltadas para especificidades do campo, são imprescindíveis propostas de Educação Pluricultural que promovam em todos os sujeitos sociais, a autoestima, a inserção social e a identidade cultural.

[...] é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica. (MOREIRA; CANDAU, 2008. p. 20).

Diante desse contexto, não é aceitável, que práticas pedagógicas “simplistas e reducionistas” sobressaiam no ambiente escolar, pelo contrário, nossa história, nosso povo precisam ser protagonistas e para tal atuação necessitam de motivação, respeito e acima de tudo, de apoio. A escola é o “palco principal” onde estas mudanças podem e devem acontecer.

Para além da abordagem sobre a Pluralidade Cultural nos PCNs enquanto uma discussão relevante, outros documentos específicos sobre a Educação do Campo ganharam destaque como a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. No artigo 5º dessa Resolução está estabelecido que as propostas pedagógicas das escolas do campo contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Neste contexto, a diversidade não somente é reconhecida, mas também reforçada e ganha fôlego diante

dos desafios existentes para a efetivação da proposta da Educação no Campo.

Já a Resolução nº 2, de 28 de 2008 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Esse importante documento vem reforçar a responsabilidade dos Entes Federados quanto à garantia da universalização do acesso, permanência e qualidade do ensino em todo nível de Educação Básica. Esta Resolução nos ajuda a compreender o andamento da Educação no Campo frente aos documentos legais que fortalecem a luta por uma Educação digna para os camponeses.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, ao dispor sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA reforça os encaminhamentos a fim de atender as necessidades básicas como a implementação de mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo. Observa-se assim que ao longo dos anos a discussão tem ganhado força e a extensão dos documentos oficiais tem demonstrado a preocupação em firmar a proposta para a Educação do Campo.

Diante desse contexto, é importante debater sobre a Educação Básica com o intuito de observarmos seus avanços e retrocessos diante de garantias legais ao longo dos últimos anos, neste sentido, estudos e reflexões são pertinentes para compreender seu andamento. As instituições escolares são responsáveis pela formação de pessoas, que além de estudantes, são cidadãos, estão inseridas em determinados contextos socioculturais e, portanto, necessitam de reconhecimento e valorização. As escolas são encontradas em diferentes espaços, a diferença entre um espaço e outro não é somente geográfica, mas cultural, social, econômica e política. Cada lugar possui suas próprias características, distintos formatos, enfim, a heterogeneidade que caracteriza a sociedade desemboca inevitavelmente na escola.

Diariamente professores são colocados frente ao desafio de lidar com toda essa diversidade existente na sala de aula, além disso, encontram alunos desmotivados e desinteressados. Acentuadamente, os Currículos Escolares apresentam temáticas que se distanciam da realidade de vida dos alunos, não dialogam com as questões socioculturais do cotidiano destes sujeitos. Muitas vezes o livro didático apresenta o sertanejo tão somente como um povo sofrido, como “pobres coitados”, com poucas

oportunidades de conseguirem melhores condições de vida. A região Nordeste é conhecida nacionalmente como a “terra da seca”, essas características são fortemente divulgadas e reforçadas também pela rede midiática, no entanto, a vida dos sertanejos não se resume a esses rótulos, são pessoas ricas culturalmente, vivem em uma terra em que se plantando tudo dá, apesar dos poucos recursos existentes, lutam diariamente para superarem as dificuldades, na esperança de melhorias em dias vindouros.

O campo tem muito valor para o povo que ali vive, mesmo com prolongadas estiagens, sem muitas oportunidades de trabalho, as pessoas que ali moram estão ligados à terra, se alegram quando chega a chuva, as esperanças se renovam, sentem orgulho de estarem ali. Por isso, da importância de trazer temáticas e discussões que fazem parte do convívio destes sujeitos para a escola. Segundo Martins (2007, p. 36) a “educação contextualizada” está sendo sustentada em toda a região semiárida, a partir da premissa de que “a educação tem que tocar no chão que pisa”, ou seja, a educação não pode se dar ao luxo de flutuar sobre os lugares, sem dialogar com os modos de produção da vida, ou com as configurações e potencialidades ecossistêmicas com que a natureza brinda cada lugar.

Diante de tais observações, é possível perceber a necessidade e importância de se incluir no Currículo Escolar os saberes produzidos por essa gente, para que possam ser valorizados e respeitados culturalmente. É essencial a articulação entre os saberes locais, regionais e globais e analisar “se”, ou então, até que ponto as práticas pedagógicas implantadas na “escola na cidade” funcionam na “escola no campo”.

Os Currículos Escolares apresentados aos alunos do campo, pouco ou nada condizem com a história local e de vida destes indivíduos, pelo contrário há um notório distanciamento, reproduzem um ensino apropriado aos indivíduos que residem na cidade. Os sertanejos pouco sabem sobre sua história e contribuição na constituição da cultura brasileira. Conhecem a história apenas sob o ponto de vista de uma minoria que relata o que para eles é o “ideal”, no entanto, essa realidade não representa e não engloba a todos. Pois assim como coloca Rios:

O modelo de escola rural que tem predominado nas histórias de vida dos nossos autores/atores e autoras/atrizes é predominantemente

urbano; os conteúdos, o currículo, o professor, a professora, tudo vinha da cidade. Os dizeres, fazeres e saberes da escola da roça eram produções externas, de outra realidade totalmente fora dos sentidos e significados construídos pela/ na semiótica da terra presente no cotidiano dos alunos e alunas da roça. (RIOS, 2011, p. 104).

De acordo com as questões já expostas, o presente estudo objetiva propor através dos Atos Curriculares<sup>2</sup> uma Educação Contextualizada na Escola no Campo. Desta maneira, é importante a participação dos docentes na discussão, uma vez que estes profissionais estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e buscar juntamente com eles, caminhos e alternativas capazes de transformar o ensino, avançar significadamente e contribuir para a construção de uma escola que garanta ao aluno uma educação que considere seus valores, sua cultura, sua memória e identidade; torne o estudo significativo para que se assumam como sujeitos históricos e produtores de cultura.

Neste sentido, a execução dessa pesquisa teve como objetivo geral: Investigar os Atos Curriculares do Colégio Estadual do Icó – CEI, a fim de identificar as possibilidades para efetivação de uma Educação Contextualizada em uma Escola no Campo. E como objetivos específicos:

- Analisar os Atos de Currículo do Colégio Estadual de Icó/BA, considerando as opiniões de alunos, gestores e professores em relação às práticas didático-pedagógicas da instituição, bem como sugestões de melhorias e significativas mudanças no processo de ensino e aprendizagem.
- Verificar discussões teóricas sobre Atos Curriculares bem como ações realizadas em prol da Educação Contextualizada, estabelecendo relações com o cotidiano escolar do Colégio Estadual do Icó – CEI.

---

<sup>2</sup> Currículo e Atos Curriculares neste trabalho são entendidos como partes de um mesmo processo e interdependentes, o currículo em uma concepção mais abrangente diz respeito não somente aos documentos legais que regulamentam a ação didática, mas a participação da comunidade escolar em dinamizar este currículo escolar da melhor maneira possível, a fim de atender as necessidades dos estudantes. Os Atos Curriculares por sua vez se referem a ações que são desenvolvidas em torno do currículo, nesse sentido, a participação dos discentes, docentes, gestão e pais são indispensáveis, pois juntos podem promover a diferença, com proposta de estudos teóricos e práticos relevantes e com potencial para mudar a realidade educacional dos educandos no Campo.

- Identificar os principais desafios encontrados em uma escola no campo e as implicações para firmar uma Educação Contextualizada no Colégio Estadual do Icó/BA.
- Construir uma proposta de intervenção curricular colaborativamente com docentes e gestores, que contemple as necessidades curriculares de uma escola no campo.

As discussões e reflexões contidas neste relatório final versam sobre questões essenciais concernentes a proposta da pesquisa, sendo assim, diante das explicitações já colocadas nesta introdução e primeiro capítulo, este Trabalho Final de Conclusão de Curso apresenta em seu segundo capítulo explanação sobre aspectos ligados ao Currículo Escolar, perfazendo um percurso desde bases epistemológicas sobre currículo, até as práticas curriculares na Educação Básica. O terceiro capítulo, por sua vez, aborda sobre a Educação do Campo, desde as bases legais que a legitimam até aspectos concernentes a organização pedagógica e práticas curriculares das escolas do campo. O quarto capítulo detalha a metodologia da pesquisa, bem como os percursos trilhados. Já no quinto capítulo são apresentados os resultados da pesquisa e questões que emergiram no processo de investigação, e por fim, no sexto capítulo são apresentados o plano de intervenção, as oficinas formativas, o produto final resultado da pesquisa e as considerações finais deste trabalho.

Devemos destacar que acompanha junto com este TFCC um documento denominado “*Proposta de Intervenção Curricular: Educação Contextualizada no CEI*” que é resultado de um trabalho colaborativo com os professores do Colégio Estadual do Icó – CEI que pretende subsidiar as práticas curriculares dessa escola juntamente com o currículo escolar e o Projeto Político Pedagógico.

Sendo assim, obedecendo a ordem já explicitada acima, iniciaremos a discussão teórica dessa pesquisa no capítulo a seguir.

## 2. Currículo Escolar

A complexidade da conjuntura escolar pode ser observada através dos vários debates e discussões que a colocam como tema central, não somente nas academias e nas próprias escolas, mas, em vários outros espaços sociais. Tal complexidade resulta da própria ação educacional, que se caracteriza como uma tarefa nada fácil. Entre os desafios relacionados ao processo ensino-aprendizagem está o currículo, uma vez que, atravessa as ações cotidianas da escola, orienta a organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas nas instituições escolares.

A formação do currículo é garantida através de bases legais gerais e específicas, que deveriam assegurar aos educandos educação de qualidade, capaz de atender suas necessidades, enquanto cidadão. A formulação do currículo essencialmente é prevista pela Constituição Federal de 1988. No artigo 210 está expresso que é dever do Estado fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Com base neste artigo foram criados e distribuídos pelo Ministério de Educação, a partir de 1995 os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. O Conselho Nacional de Educação em cumprimento à atribuição que lhe é cabida também definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

Ao longo dos anos os documentos que orientam a formação do currículo, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foram e constantemente são alterados a fim de atender necessidades. De acordo com o Parecer nº 7/2010 emitido pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica:

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse

social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação vem sofrendo alterações com o objetivo de melhor atender ao público dos estudantes frente às demandas que deles também são exigidas. De acordo com a LDB, no Art. 36 está exposto que:

5º - Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.

Além da LDB, existem as Diretrizes Curriculares Nacionais que funcionam como orientações a serem desenvolvidas no Ensino Médio, no Art. 1º está instituído que as DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), ainda está exposto que:

É expectativa que estas diretrizes possam se constituir num documento orientador dos sistemas de ensino e das escolas e que possam oferecer aos professores indicativos para a estruturação de um currículo para o Ensino Médio que atenda as expectativas de uma escola de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania. Desse modo, o grande desafio deste parecer consiste na incorporação das grandes mudanças em curso na sociedade contemporânea, nas políticas educacionais brasileiras e em constituir um documento que sugira procedimentos que permitam a revisão do trabalho das escolas e dos sistemas de ensino, no sentido de garantir o direito à educação, o acesso, a permanência e o

sucesso dos estudantes, com a melhoria da qualidade da educação para todos. (BRASIL, 2013, p. 149-150).

A quantidade de documentos legais que referendam o currículo e citam orientações para sua formulação reflete a complexidade inerente ao currículo. Essa complexidade tem suscitado entre professores, bem como outros estudiosos e pesquisadores vários debates com intuito de melhor esclarecer as principais indagações sobre o currículo. Sendo assim, podemos constatar que “a reflexão sobre o currículo está instalada nas escolas, durante as últimas décadas, o currículo tem sido central nos debates da academia, da teoria pedagógica, da formação docente e pedagógica”. (ARROYO, 2007, p. 17).

O currículo é reconhecido como importante e essencial no contexto escolar, é considerado como o norteador das práticas pedagógicas dos professores. De forma genérica quando se fala em currículo, se fala a respeito das atividades educativas, ações metodológicas e materiais utilizados no processo de construção do conhecimento, através da interação entre professor e aluno na relação de ensino-aprendizagem.

A atenção dada a este importante componente escolar deve-se ao fato de sua função em atuar como orientações norteadoras das ações didáticas da escola. Os resultados dos encontros, seminários e congressos cujos debates apresentam o currículo como tema central, bem como pesquisas nos espaços acadêmicos tem colocado em xeque também todas as concepções que o circundam. Segundo Moreira (2000), tais conceitos tem sido ampliados: Da restrita visão de currículo como lista de disciplinas e conteúdos, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional. Ou seja, o currículo torna-se tudo ou quase tudo. Para Moreira e Candau:

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos construídos que sistematizam nas escolas e nas salas de aula. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 19).

Sendo assim, a concepção sobre o currículo não se reduz, nem muito menos se confunde com listas de conteúdos e disciplinas, está para além da visão reduzida e tímida através da qual ainda o enquadram e o definem. O currículo busca cumprir seu papel de também atender as necessidades didático-pedagógicas das instituições escolares. Gomes nos esclarece que:

O currículo não está envolvido em simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas. (GOMES, 2008, p. 23).

O currículo não se restringe somente ao caráter didático, ele tem se apresentado como uma proposta para além de conhecimentos básicos, pois ao romper fronteiras aproxima a escola da vida em sociedade e a coloca no embate com questões de relevância que devem estar presentes também na escola. Para Moreira (1997, p. 11):

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico.

Tamanha responsabilidade é dada ao currículo, que o mesmo pode ser considerado como a “coluna vertebral” das práticas pedagógicas da escola, e assim como foi colocado por Moreira (1997) a ele é dado destaque e precisa sim está constantemente no centro de discussões e reelaboração. Pois se pensarmos que está ligado ao contexto histórico e às transformações sociais, este documento precisa acompanhar a dinâmica e o ritmo das informações e acontecimentos significativos, bem como as questões relevantes que precisam estar presente não somente teoricamente, mas sim, efetivado em práticas, capazes de desencadear efeitos, colaborando para a reflexão e pensamento crítico dos alunos.

Sacristán (2000) nos apresenta cinco âmbitos em que o currículo pode ser analisado formalmente, através da organização das diversas definições, acepções e

perspectivas:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhe dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos os temas. (SACRISTÁN, 2000, p.15).

Sacristán nos faz ampliar a concepção de currículo, que não se fecha em apenas uma característica, pois é diverso e dinâmico, está intimamente ligado à postura do professor em sala de aula, às práticas dos docentes e interação entre todos eles, tem função social, transcende a questão meramente didática. Sacristán (2000, p.15) complementa que:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples.

Diante de tais exposições compreende-se a complexidade do currículo e o conjunto de características envolvidas em sua composição, envolve concepções pensadas a nível social e cultural, atravessa o ambiente escolar e cristaliza-se na prática pedagógica e sua execução em sala de aula. Como já observa Sacristán, no currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc.

Grundy (1987) *apud* Sacristán (2000), p. 21, acrescenta que:

Conceber o currículo como uma práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não-natural, que essa construção não é independente de quem tem o poder para construí-la.

O caminho traçado e percorrido sobre o currículo já nos conduz a compreensão de sua função e o coloca também em uma posição que exige de nós docentes a responsabilidade de estarmos envolvidos neste processo, necessidade de intervenção e de pensarmos sobre qual tem sido o posicionamento dos educadores frente ao currículo, quais são suas implicações em relação à nossa atuação em sala de aula, que efeitos são surtidos, se concorda ou discorda e principalmente de qual melhor forma a contribuição pode acontecer.

Brophy (1982) *apud* Sacristán (2000) distingue sete momentos ou fases nos quais o currículo se reduz, distorce ou altera: o currículo oficial; as transformações em nível local; o currículo dentro de uma determinada escola; as modificações que o professor introduz pessoalmente; o que ele realiza; a transformação que ocorre no próprio processo de ensino e, por último; o que realmente os alunos aprendem. Como é enfatizado por Brophy (1982) o currículo também é construído através da intervenção do professor. Essa participação se faz necessária, pois oportuniza o profissional a se inserir e a contribuir a partir do material curricular que lhe é apresentado, permitindo-o enriquecer sua prática, o que é primordial.

Desta maneira, para melhor entender o currículo é importante sabermos quais bases epistemológicas e teóricas o fundamenta e o estrutura, pois lidamos com o currículo diariamente em nossa prática docente, portanto, aprofundar essa discussão é de grande relevância, e assim procederemos no subcapítulo a seguir.

## 2.1. Bases Epistemológicas sobre Currículo

Compreender as teorias que fundamentam as bases epistemológicas nas diversas áreas do conhecimento é importante para elucidar quais são os ideais que sustentam estas concepções, seus modos de organização, processos e finalidades das bases para as fundamentações teóricas. No que diz respeito à Educação e, mais especificamente, às teorias curriculares não é diferente. A estreita relação entre as bases epistemológicas e teorias curriculares evidenciam que a ideologia está por trás do currículo e, conseqüentemente, da formação que os sujeitos têm recebido.

Estudar sobre as teorizações que circundam o currículo significa direcionar o olhar também para a ideologia que fundamenta suas concepções. O conceito de ideologia atrelado ao currículo foi trabalhado e formulado por Althusser (1983), que ao propor discussão sobre ideologia e os aparelhos ideológicos do estado se posiciona de forma crítica em relação às teorias da educação e currículo baseadas no marxismo que circunda a sociedade. Ao estabelecer relação entre ideologia e educação, Althusser diz que a manutenção de uma sociedade capitalista depende em parte de seus componentes ideológicos e para que a ideologia se reproduza faz-se necessário que instituições reproduzam os princípios capitalistas e assim possibilitem sua perpetuação pela sociedade através de diferentes meios, chamados por Althusser de aparelhos ideológicos. Segundo o estudioso:

Em outras palavras, a escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensina o 'know-how' mas sob a forma de assegurar a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua 'prática'. (ALTHUSSER, 1985, p. 58-59).

A escola assim como colocada por Althusser funciona como umas das instituições que se destaca por disseminar e propagar a ideologia, por conseguir atingir um grande número de pessoas por um tempo considerável. De acordo com Silva (2009) a escola transmite ideologia e atua ideologicamente através de seu currículo. Segundo Fetzner (2009):

Ideologia é um conceito que se liga ao conceito de relações de poder. Essas relações de poder estão expressas não apenas nos conteúdos da escolarização, mas também na linguagem por meio da qual os conteúdos são aprendidos. (FETZNER, 2009, p. 61).

Fatores externos exercem influencia sobre o que ensinar e como ensinar, tais influências estão presentes no contexto escolar, pois assim como Fetzner (2009) enfatiza:

O que ensinamos na escola está a favor de grupos sociais que se encontram em vantagem na sociedade e colabora para manter os grupos sociais que se encontram em desvantagem nesta desvantagem. Nenhum conhecimento é neutro, todo conhecimento está a serviço de um(ns) grupo(s) social(iais) e contra outros grupos sociais: há uma disputa no campo do currículo sobre quais conhecimentos ensinar, quais saberes valorizar e sobre quais culturas devem ser transmitidas e quais culturas devem ser superadas. (FETZNER, 2009, p. 62).

A escola não somente atua como disseminadora da ideologia enraizada na sociedade durante décadas, atua também como propagadora de ideias, que fortalecem e perpetuam saberes em detrimento de outros ao longo do tempo. Desta forma, ao levar em consideração todos os fatores atrelados à função da escola, é possível observar a canonização de certos saberes hegemônicos, bem como de valores culturais em detrimento de outros, que ainda lutam por espaço e reconhecimento. De acordo com Silva (1996):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23).

Ao reportarmos às questões relacionadas à cultura escolar e analisarmos as discussões no campo do currículo, é possível atentar para as imbricações que o norteiam e o colocam na centralidade da discussão, pois ainda que não estejamos atentos a várias questões, estas são responsáveis para que as indagações sobre o currículo tenham respaldo, pois, segundo Silva (1996):

O currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo de determinado de conhecimento e não outro. (SILVA, 1996, p. 135).

O posicionamento de estudiosos ao criticarem as teorias dos currículos, a partir de diferentes movimentos sejam dentro ou fora da academia, favorece repensar os currículos, por um outro viés, diferente do que há tempos vigora nos espaços escolares, pois a discussão a este respeito se faz necessária não somente nos espaços acadêmicos, mas nas escolas pelos sujeitos que lidam diretamente e fazem com que este mesmo currículo seja dinamizado.

Um dos grandes avanços alcançados no campo do currículo através da pedagogia crítica, diz respeito à atenção dada aos educandos, que passaram a ser colocados no centro dos debates sobre o currículo, bem como das necessidades requeridas por estes sujeitos, uma vez que, estão inseridos no meio social, sendo assim, tais questões precisam ser levadas em consideração no seu processo de elaboração e efetivação através das práticas escolares. Segundo Arroyo (2007):

A pedagogia crítica dos conteúdos contribuiu para enriquecer os currículos com saberes sobre o direito à cidadania e sua negação, porém o direito ao trabalho, base da cidadania e de todos os direitos humanos e os saberes sobre o trabalho não têm merecido ainda a devida atenção nos saberes curriculares. Avançamos vendo os alunos como cidadãos, porém, ainda os vemos como mercadoria a ser qualificada para o mercado. As demandas de competências requeridas pelo capital tiveram, e ainda têm, maior centralidade nos currículos do que os direitos dos trabalhadores aos saberes sobre o trabalho. (ARROYO, 2007. p. 29).

A revolução tão requerida e necessária no contexto das ações curriculares considera como um dos aspectos primordiais o contexto nos quais os educandos se encontram, enquanto sujeitos que também convivem socialmente e, portanto, não mais podem ser vistos como antes, onde o objetivo apenas era formá-los para desempenhar determinadas funções e encaixes sociais, ou seja, eram vistos somente como

fornecedores de mão-de-obra. Em crítica a essa formulação, a fenomenologia apresenta uma nova visão em relação aos currículos, rompendo com fragmentadas visões. De acordo com Silva (1996):

A perspectiva fenomenológica de currículo é, em termos epistemológicos, a mais radical das perspectivas críticas, na medida em que representa um rompimento fundamental com a epistemologia tradicional. Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. (SILVA, 1996, p. 40).

Diante dessas exposições e reflexões, é possível observar os processos pelos quais o currículo já passou e continuará a passar, pois é mutável e constantemente necessita passar por revisões e transformações. Não pode simplesmente ser dado como acabado e pronto, pois sua gradual constituição e caracterização refletem as demandas sociais nas quais os alunos são interpelados a cada dia, exigindo deles novos posicionamentos. Assim como coloca Santos (2009):

[...] os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de argumentação, de questionamento, de crítica e sua capacidade de formular propostas de solução para problemas detectados. [...] é fundamental que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolvam diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais. (SANTOS, 2009, p.13-14).

Constantes estudos sobre currículo têm contribuído para que não venhamos considerá-lo como prescritivo e fechado, mas passível de alterações a partir das relações estabelecidas com os sujeitos. O currículo a partir dessa nova concepção passa por transformações tanto em sua estrutura como também na execução. Segundo Macedo (2007) o currículo:

[...] se dinamiza na prática educativa como um todo e nela assume feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si só não permitem elucidar. O fato é que professores e educadores em geral,

nos seus cenários formativos, atualizam, constroem e dão feição ao currículo, cotidianamente, relacionalmente, tendo como principal objetivo a formação e seus processos de interpretação e veiculação, daí sua inerente complexidade. (MACEDO, 2007, p. 37).

Por isso a importância de considerar os sujeitos em todo o processo, pois é partir deles que o currículo é formado e efetivado. Nesse sentido, o currículo quando colocado em prática adquire outras dimensões para além de simples orientações a serem executadas nas práticas escolares. No subcapítulo a seguir ampliaremos essa discussão.

## **2.2. Atos de Currículo**

Estudiosos ampliaram a discussão sobre o currículo, e defendem a concepção de currículo para além de aspectos meramente prescritivos. Macedo (2008) entende o currículo:

Como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo. (MACEDO, 2008, p. 24).

Por sua vez, ele defende que os Atos de Currículo não se restringem e nem tão pouco se limitam aos conteúdos, dizem respeito a um currículo em ação e às práticas curriculares efetivadas nos espaços escolares. Macedo citando Bruner afirma que *Atos de Currículo* são ações socioeducacionais praticadas pelos atores educativos em seus cotidianos. Nesta concepção o currículo é entendido como vivo, dinâmico e em constante construção com e a partir dos sujeitos que com ele interage. Segundo Gomes:

Os atos de currículo, neste caso, são compreendidos como toda e qualquer ação sócio-educacional. O currículo não se completa nem se confunde com os programas de curso, os conteúdos selecionados ou as disciplinas que compõe a matriz curricular. Os atos de currículo se traduzem, justamente, no conjunto de ações que possibilita conexões com o social de modo relacional. Por isto, a pertinência dos estudos de currículo não está apenas em compreender o que o currículo ou como ele se faz, mas sim em compreender os efeitos dos atos de currículo na

vida dos sujeitos escolarizados. Não é por outra razão, que em muitos estudos da área, se depreende o sentido do currículo como artefato vivencial que engloba as diversas formas de aprendizagem que o sujeito obtém como consequência de estar sendo escolarizado. (GOMES, 2012, p.27).

A ideia de Ato de Currículo apresentada por Macedo é inspirada na filosofia da linguagem de Bakhtin que compreende o ato não como um acontecimento isolado, mas como algo que potencializa o agir humano. Para Macedo “o ato tem que ter sua materialidade constitutiva, a par do seu conteúdo” (2010, p. 21). A perspectiva de Ato de Currículo discutida por Macedo engloba professores e alunos, pois o processo formativo diz respeito aos sujeitos envolvidos capazes de criarem estratégias e assim tornar significativo o processo de ensino e aprendizagem, é neste sentido que a contextualização dos saberes precisa encontrar condições para sua implementação. De acordo com Macedo, as situações que envolvem os Atos de Currículo acontecem em diferentes situações no contexto escolar, e ressalta:

Se formos de alguma forma, criadores de atos de currículo, somos, portanto, curriculantes. A mãe de um aluno da Educação Infantil que solicita satisfações à coordenadora ou à professora sobre o que seu filho está aprendendo; o professor que reflete sobre os assuntos e atividades pertinentes para mediar certo conhecimento eleito como formativo; o formado que questiona a importância do conhecimento proposto pelo currículo como importante para a sua vida; o mais alto especialista que é contratado para fazer e orientar grandes políticas públicas de currículo; o trabalhador que negocia nas tensões das relações capital-trabalho as propostas de formação para o trabalho e a formação profissional; os movimentos sociais que, ao propor conhecimentos para suas formações, protagonizam de forma crítica concepções e implementações curriculares, são todos, absolutamente todos, curriculantes. Eles instituem, portanto atos de currículo, ou seja, do lugar dos seus interesses e posicionalidades produzem atos de currículo. (MACEDO, 2013, p. 30).

Assim como colocado na citação acima, a ênfase dada à ação dos indivíduos que direta ou indiretamente participam dos Atos Curriculares faz toda a diferença, ratificando sua importância no contexto escolar e ajudando a compreendê-lo:

[...] como um conceito-dispositivo fundante para os nossos argumentos,

emerge-nos explicitando, acima de tudo, que políticas e implementações curriculares não podem ser experienciadas como uma condenação sociopedagógica ou socioeducacional. Dos âmbitos de nossos interesses, preferimos pensar numa multicriação implicada a compromissos educativos e formativos socialmente referenciados que podemos, democraticamente, legitimar ou não. Trata-se também de um processo de valoração não só do conceito em si, até porque estamos lidando com políticas de sentido a respeito do que é formativo. (MACEDO, 2013, p.14).

Sendo assim, torna-se necessário no ambiente escolar a abertura de espaço para que os Atos Curriculares sejam desenvolvidos e gradativamente sejam incorporados às ações escolares a partir dos sujeitos e com os sujeitos, potencializando dessa forma as ***Práticas Curriculares na Educação Básica***.

### **2.3. Práticas Curriculares na Educação Básica**

De forma geral, ao analisarmos as práticas curriculares no contexto da Educação Básica, percebe-se que são influenciadas basicamente pelos Referenciais, Parâmetros e Diretrizes Curriculares, elaborados com o objetivo de servir de base para orientação sobre os caminhos que devem ser trilhados pela escola e discussões que também precisam ser disseminadas neste espaço.

Nas últimas décadas várias têm sido as indagações sobre currículo e as práticas curriculares originadas a partir dele. Questionamentos surgiram entre pesquisadores e educadores. Isto significa que os profissionais da educação estão inteirados da situação, tem consciência da função social da escola e de como ela pode se posicionar inclusive e, principalmente, no que diz respeito ao currículo que irá refletir diretamente nas práticas didático-pedagógicas da escola. Situações como essas oportunizam a gestores e professores refletirem sobre as abordagens contidas nas Diretrizes Curriculares e até que ponto abarcam as necessidades reais da escola e como podem agir para que sejam inseridas nas práticas curriculares da escola ações eficazes, considerando os alunos como sujeitos centrais no processo. Segundo Moreira e Candau (2008):

[...] as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor

ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. (MOREIRA; CANDAU, 2008. p. 18).

As discussões sobre o currículo escolar não se esgotam, e constantemente o currículo é posto como alvo quando se pensa em reorganização dos sistemas educacionais, pois não há como falar sobre reforma escolar e não citar currículo. Ao mesmo tempo que a discussão a este respeito é fundamental, gera também muita polêmica e, por muitas das vezes, opiniões diversas e contraditórias, afinal o currículo escolar reúne mais que documentos prescritivos e orientadores das práticas pedagógicas, é responsável pelos processos educativos de todo um país, portanto, discuti-lo é um exercício complexo e desafiador, pois por ser unificado e direcionado à Educação Básica de um país, inevitavelmente precisa se levar em consideração as diversas dificuldades existentes na Educação Básica, as lacunas, as deficiências, a preparação dos estudantes de acordo com competências e habilidades primordiais à sua convivência no meio social.

Sendo assim, os responsáveis por sua elaboração necessitam se deslocarem e refletirem diante de tantos processos outros e dificuldades existentes na realidade da educação brasileira e, a partir desse momento, buscar através do currículo as respostas para muitas indagações oriundas das práticas educativas. Segundo Almeida (1994):

[...] o cotidiano da sala de aula caracteriza-se como fonte inesgotável de conhecimentos, e desta fonte que deverão ser retirados os elementos teóricos que permitam compreender e direcionar uma ação consciente que procure superar as deficiências encontradas e recuperar o real significado do papel do professor, no sentido de apropriar-se de um “fazer” e de um “saber fazer” adequados ao momento que vive a escola atual. (ALMEIDA, 1994, p. 39).

Muitos são os desafios vivenciados através das práticas educativas, tentativas que ainda não deram certo e tantas outras em andamento como é o caso da implantação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que colabora para enfatizar e ratificar que o sistema vigente não está bom, possui muitas falhas, carece de

reorganização para que possa atender as necessidades dos educandos e assim, sejam preparados para encarar os desafios fora do ambiente escolar.

A BNCC diz respeito ao conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro deve aprender a cada etapa da Educação Básica, para que possa se desenvolver como pessoa, se preparar para o exercício da cidadania e se qualificar para o trabalho. De acordo com a proposta espera-se que a Base seja um dispositivo para (re)orientar as políticas de Avaliação da Educação Básica; (re)pensar e atualizar os processos de produção de materiais didáticos e, também, colaborar na discussão da política de formação inicial e continuada de professores.

Em análise ao documento preliminar da BNCC, observa-se um notório retrocesso em relação à luta de muito tempo de pesquisadores e especialistas no que diz respeito a valorização e reconhecimento da diversidade cultural existente nos espaços escolares. Como considerar e trabalhar com a diversidade diante de uma Base Comum que colocam todos os indivíduos no mesmo patamar, mesmo sendo plurais e diferentes? É o que já fora colocado por Arroyo:

Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares; a questão é com que tipo de olhar eles foram e são vistos. Podemos ir além: com que olhar foram e são vistos os educandos nas suas diversas identidades e diferenças? Será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo e um corpo abstrato? Como se convivêssemos com um protótipo único de aluno? Como se a função da escola, do trabalho docente fosse conformar todos a esse protótipo único? (ARROYO, 2006, p.54).

Diante do exposto, cabe pensar e questionar. Como fica a situação dos grupos e movimentos sociais que há tanto tempo lutam por reconhecimento da diversidade? Será simplesmente ignorada? A diversidade precisa ser um elemento presente e indagador do currículo, não é possível que a educação brasileira como já disse Santos (2004) continue sendo uma monocultura do saber que privilegia o saber científico (transposto didaticamente como conteúdo escolar) como único e legítimo.

A educação não pode ser uma faz de conta, alunos estarem na escola somente por estar, sem estabelecer sentido com suas vivências e necessidades, precisam se conscientizar da importância de estarem ali, para serem protagonistas da sua história e não meros sujeitos passivos.

Ao considerar o contexto da educação em nosso país, é importante que as reorientações sobre o currículo para a Educação Básica priorizem em suas orientações, indicações de práticas curriculares que sejam de fato operativas e não perpetuem um ensino moldado por práticas ineficazes. Nesse sentido, é relevante levar em consideração o contexto sociocultural no qual os estudantes estão inseridos, pois práticas implantadas em diferentes contextos e em situações outras tendem ao fracasso, se antes de serem colocadas em prática não forem avaliadas quanto a possibilidade de execução e consequente resultado satisfatório. Essa atenção é merecida, pois estamos falando de espaços marcados pela diversidade e diferentes necessidades, fatos que não podem ser ignorados, mas totalmente levados em consideração, principalmente, na elaboração de políticas públicas no âmbito educacional.

Na contemporaneidade há um conjunto de características que atravessam o meio social e desembocam na escola. Dessa forma, as práticas curriculares necessitam dialogar com questões culturais e sociais de sua clientela. A escola, nesse sentido, necessita aproximar as situações em sala de aula às vivências extraclasse dos alunos, de modo que a escola a partir desse ponto de vista possa ser uma extensão das experiências de vida dos discentes. Como poderá o ensino avançar no sentido de busca de uma educação significativa se a escola “fecha as portas” e não dialoga com o contexto de vida dos alunos? É através dessa discussão que a Educação Contextualizada<sup>3</sup> ganha sentido e adentra os espaços sociais, acadêmicos e escolares.

Os sujeitos envolvidos, educandos e educadores são essenciais para os estudos sobre as práticas curriculares, os primeiros por terem o direito à uma educação que não somente os situem nos espaços em que vivem, mas por necessitarem de conhecimento para a vida e que assim sejam sujeitos proativos. Os educadores adquirem também

---

<sup>3</sup> A discussão sobre a Educação Contextualizada será abordada no próximo capítulo.

muita importância no processo, uma vez que, contribuirão para ações a serem desenvolvidas em sua atuação profissional.

Para que as ações sejam eficientes a concepção de currículo necessita ser ampliada e de fato entendida, pois sua importância e função estão para além da simples noção de orientações sobre o que ensinar, como ensinar, quais procedimentos adotar. O papel do professor enquanto mediador em todo o processo é indispensável, portanto seu conhecimento sobre a organização do currículo e das práticas surgidas a partir desse contexto são imprescindíveis.

As reorientações curriculares se elaboradas com a participação dos educadores e educadoras, enquanto sujeitos atuantes e participativos passam a acentuar as questões relativas à Educação, contribuindo para que além de sua garantia, também seja oferecida com eficiência e qualidade. A educação é um direito, sendo assim, é dever nosso, enquanto docentes, assumi-la e buscar alternativas juntamente com outros segmentos sociais para atender as necessidades requeridas pelo público estudantil.

Para dar continuidade à discussão dessa pesquisa elencada em categorias teóricas, no capítulo seguinte iremos refletir sobre a ***Educação do Campo, Educação Contextualizada e Práticas Curriculares na Educação do Campo.***

### 3. Educação do Campo

Educação é temática sempre atual, discuti-la significa ampliar os debates para além dos desafios comumente percebidos no cotidiano das instituições escolares. Pode-se verificar que apesar de existirem muitas políticas públicas com o objetivo de garantir educação de forma eficaz, muito falta a ser feito a fim de que os requisitos necessários e básicos sejam cumpridos e assim seja possível oferecer aos educandos não somente uma educação de qualidade, mas mantê-la com esse mesmo padrão tão almejado.

Partindo dessa reflexão e na busca em compreender o atual cenário da Educação no Campo, neste capítulo inicialmente serão feitas abordagens acerca do tema nos dias atuais citando os documentos que a legitima, além de estabelecer conexões teóricas com autores que dialogam com essa temática. Tais direcionamentos contribuirão para análise e compreensão sobre a organização do Colégio Estadual do Icó/ BA dentre uma das muitas escolas localizadas no Campo, ajudando assim, a perceber em qual situação esta escola se encontra no que diz respeito à Educação Contextualizada. O pontapé dessa discussão parte da premissa que nas escolas do campo:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. (ARROYO, 1999, p. 15).

Esse contexto crítico evidencia, infelizmente, o quadro atual da educação dos camponeses e, conseqüentemente, tem impulsionado ao longo dos últimos anos a participação ativa de grupos de militantes na busca por avanços específicos para a educação desses sujeitos. A partir das intensas mobilizações nas últimas décadas, a temática - Educação no Campo está inserida em diversos debates que permeiam desde as escolas do campo até os espaços acadêmicos. Isso decorre da visível necessidade e urgência de não somente ampliar os questionamentos a esse respeito, como também,

o fato de que as discussões devem ultrapassar as paredes e muros das instituições, para que assim, resultem em ações eficazes, capazes de transformar a atual situação da educação dos camponeses.

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação. (FERNANDES, 2004, p. 137).

As singularidades deste espaço, os sujeitos, seus costumes seus modos de vida, as formas de sobrevivência em meio às dificuldades representam suas particularidades que precisam ser respeitadas, pois é sabido de todos que vivemos em um país diverso. Ao considerarmos esses aspectos devemos levar em consideração que todo indivíduo tem direito a uma educação de qualidade, sendo assim, torna-se necessário a garantia desse direito, e nesse sentido mobilizações precisam acontecer, pois se sabe, que a garantia de educação de qualidade é um grande desafio nas nossas escolas levando em consideração nossas diferentes realidades sociais. Neste contexto, a Educação do e no Campo ganhou destaque e ao longo dos anos, a ênfase continua sendo reforçada em diversos eventos acadêmicos. Pesquisadores, líderes de movimentos sociais, militantes, estudantes e interessados neste assunto têm se reunido para discutir os andamentos da Educação no Campo, a fim de analisar os avanços ocorridos e traçar novas metas, pois trata-se de uma luta que não se encerra, mas pelo contrário, é um processo gradual e constante, os grandes desafios não são superados de uma dia para o outro.

A educação do campo proposta pelos movimentos sociais do campo está associada às lutas dos povos do campo pelo direito à educação pública e de qualidade no meio rural. Uma educação do campo que considere que as pessoas têm o direito de estudar no lugar onde vivem (espaço de produção e de cultura), dentro de uma proposta pedagógica que possa dialogar com os saberes dos vários sujeitos (dos agricultores, extrativistas, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, seringueiros, etc.) que vivem e produzem saberes no campo. (SILVA; LIMA, 2016, p. 123-124).

Apesar de constitucionalmente ser um direito garantido, a luta para que uma educação condizente com os interesses dos camponeses seja reconhecida e a eles seja dada a oportunidade de experienciar no espaço escolar suas vivências ainda caminham a passos lentos. Frisar essa questão é primordial, pois a significância do Campo para os camponeses é grande, está presente nos mais simples momentos, desde o cantar dos pássaros, do cheirinho de café logo ao amanhecer até a questões que envolvem as relações com a terra, o plantio, colheita dos frutos produzidos e da renda obtida através das produções agrícolas. A importância perpassa por todas as situações de suas vidas, desde as mais sutis a até mesmo as mais complexas.

Neste espaço os camponeses nascem, crescem, se constroem, se refazem, adquirem conhecimentos e os transmitem de geração para geração. A presença do senso comum e das muitas teorias ali transmitidas contribuem para que sejam produtores de conhecimentos. Neste território repleto de pessoas simples, saberes são construídos, a riqueza cultural pode ser observada em cada detalhe, desde o modo de falar, de se vestirem, seus hábitos alimentares, suas cantigas, seus dizeres. Todos esses aspectos abordados reiteram que eles têm sim, direito a uma educação que não somente contemple sua realidade, mas que seja atribuída a eles a oportunidade de divulgarem a produção dos seus conhecimentos. Sua importância para a sociedade como um todo precisa ultrapassar a visão restrita de servirem para fornecerem produtos do campo para serem vendidos e/ou industrializados na cidade, há por trás de todo o processo de plantio e colheita de produtos agrícolas, uma vasta cultura desconhecida e valores não enaltecidos. Portanto:

Pensar uma proposta de educação básica do campo supõe superar essa visão homogeneizadora e depreciativa e avançar para uma visão positiva. Que papel a escola vai ter para animar, para trabalhar, para defender esses valores culturais que são a riqueza do campo? Para acompanhar sua dinâmica as transformações porque estão passando? (ARROYO, 1999, p. 16).

A proposta basilar para uma Educação no Campo está pautada na valorização desse espaço e dos sujeitos que ali residem enquanto sujeitos de direito que merecem respeito, para que suas vozes sejam ouvidas e não mais abafadas e silenciadas, tanto em seu espaço de convivência, como também nas diversas formas de interação social,

com outros sujeitos também. Destarte:

A educação do Campo, entendida como direito nos marcos da equidade, o que inclui a justiça social e o reconhecimento das especificidades, rejeita a imposição de um modelo educacional e pedagógico que nega as culturas, os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo. (SILVA et al., 2012, p. 59).

A instituição escolar enquanto um espaço que busca a formação integral do aluno e respeito à sua diversidade precisa traçar estratégias para que possa alcançar com êxito seus objetivos. Diante dessa explanação cabem alguns questionamentos e reflexões:

A escola trabalha com sujeitos de direitos, a escola reconhece direitos, ou a escola nega direitos? A escola foi feita para garantir direitos porém ela, infelizmente, é peneiradora, é excludente dos direitos. Então a questão a nos colocar é: que escola estamos construindo? Que garantia de direitos a nossa escola dá para a infância, para a adolescência, para a juventude e os adultos do campo? (ARROYO, 1999, p. 12).

Nesse sentido, é possível perceber que a apesar de reconhecido, esse direito continua a ser negado, quando analisamos as realidades em seus diferentes espaços. Sendo assim, a luta por este reconhecimento continua, e exige diferentes posicionamentos, novos planos a serem traçados a partir dos resultados já obtidos. (Silva et al, 2012) aponta que um dos princípios que devem orientar a proposta da Educação do Campo, é que seja uma educação significativa com sujeitos do campo e também construída com a participação deles.

[...] a proposta de educação do campo busca dialogar com a realidade de exclusão e negação dos povos do campo, instigando-os a assumirem sua condição de protagonistas das lutas pela transformação social, tendo a educação enquanto processo de desvelamento da realidade, de apropriação crítica de novos conhecimentos que irão possibilitar a construção coletiva de novas alternativas de desenvolvimento, tendo a cultura, o trabalho e a cooperação entre os sujeitos como elemento central deste processo de construção de uma sociedade democrática. (MELO; LIMA, 2016, p. 11).

A Educação no Campo revela-se como essencial para a proposta da Educação

Contextualizada por fornecer elementos que favorecem esse diálogo, as discussões e objetivos pretendidos são muito próximos, pois ao buscarem a igualdade de direito por uma Educação mais justa e de qualidade, requerem reconhecimento diante de específicas necessidades educacionais.

Em vista disso, a proposta para uma educação contextualizada nas escolas do campo busca também que resultados positivos façam-se presente na vida destes sujeitos, de modo que essa colaboração deve repercutir para uma melhor convivência neste espaço, que não é isento de problemas sociais e dificuldades, mas para que também os camponeses se apropriem dos seus conhecimentos e os transformem em estratégias práticas diante das dificuldades existentes em seu meio, seja ela na esfera social e/ou econômica.

A grande crítica ao sistema educacional presentes nas escolas do campo, deve-se ao fato de que mesmo estando no campo:

Convivemos ainda com propostas pedagógicas e curriculares que ignoram o campo como espaço de construção de conhecimentos, culturas e saberes; e os educandos enquanto sujeitos históricos e protagonistas na produção de diferentes saberes vinculados às suas práticas culturais e suas relações com/no mundo. A negação deste contexto sociocultural e dos conhecimentos neles produzidos constitui-se um grave equívoco pedagógico e epistemológico, uma vez que todo conhecimento consolida-se, legitima-se e torna-se significativo na medida em que se articula com as práticas sociais, desdobrando-se em novas perspectivas de leitura e reinterpretação do mundo. (MELO; LIMA, 2016, p. 8).

A justificativa para uma educação e ensino que considere estes sujeitos como ativos também no processo de construção de conhecimento está se ampliando entre os próprios camponeses. A força motriz para esse despertar têm sido os movimentos sociais que gradativamente está possibilitando a mobilização dos próprios personagens e protagonistas do movimento, fazendo assim entendermos que é um movimento a partir deles, com eles e para eles. O grande cerne da questão discute que a implementação da Educação do Campo:

[...] deve incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes são mais necessários aos sujeitos do campo, e podem

contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo; também que saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade. Além disso, é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos hoje estes diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles, e também que saberes especificamente escolares podem ajudar na sua produção e apropriação cultural. (CALDART, 2004, p.15-16).

A Educação no Campo representa garra e luta dos que almejam conquistar seus ideais. O fato é que, apesar dos avanços e conquistas com muita luta e insistência, ainda há pela frente um longo percurso, pois além de uma reforma nas práticas educativas, os sujeitos envolvidos, sejam eles, gestores, educadores, alunos e a instituição escolar como um todo impreterivelmente precisam se envolver, pois se trata de um projeto que para ser realizado com êxito, há necessidade de assumi-lo, entender o que a proposta aborda, e se comprometer a executá-lo. Essa tarefa carece de uma rede de compartilhamentos, reflexões sobre as ações já realizadas e que apresentaram bons resultados, rever possibilidades, para que assim seja possível traçar novos planos e objetivos.

Ao considerarmos o contexto geral da Educação no Campo pode-se observar o alcance de alguns patamares, isso graças a muita perseverança e luta, mas ainda há a necessidade de quebrar algumas barreiras e preconceitos, pois:

[...] os saberes e as práticas sociais dos povos do campo, dentre outros grupos sociais “minoritários”, sempre estiveram à margem dos debates políticos e culturais instituídos no âmbito acadêmico. Os conhecimentos produzidos pelos povos do campo, bem como os indígenas, quilombolas, dentre outros, foram sempre ignorados e/ou silenciados no meio acadêmico, como forma de consolidar um modelo hegemônico de conhecimento científico, pautado em referenciais políticos e culturais vinculados às matrizes eurocêntricas e aos projetos políticos e econômicos do sistema capitalista. (MELO; LIMA, 2016, p. 10).

Perante o cenário existente nos dias atuais, ainda são vários preconceitos a serem quebrados e desafios a serem superados. Essa situação é concernente também à escola, pois sua função diante de toda a complexidade no ensino é desafiadora. Um dos principais fatores de relevância e urgência diz respeito a ações para barrar a desistência escolar. Neste processo, novos direcionamentos precisam ser tomados, e

em caráter emergencial é importante priorizar a continuidade e permanência dos alunos na escola, pois um dos fatores que mais assustam na atualidade refere-se aos altos índices de evasão escolar em diferentes realidades educacionais, e não acontece diferente quando nos referimos às escolas do campo.

Um dos princípios básicos da Educação do e no Campo é o compromisso do acesso e permanência dos / as estudantes numa rede escolar com qualidade física e pedagógica e, para isso, precisa-se avançar na realização de atividades como a formação de professores, elaboração de material didático condizente com a realidade, etc. Mas ainda é preciso ir além desses aspectos, a participação ativa dos sujeitos do campo é necessária, envolvendo-os, estabelecendo vínculos com sua localidade e raízes. Especialmente na construção de um currículo contextualizado torna-se essencial a participação das pessoas. (DUARTE; NASCIMENTO; CARNEIRO, 2013, p. 42).

Diversos são os fatores que contribuem para a evasão escolar no campo, as causas são várias e as consequências são muitas, que vão desde o desestímulo dos estudos, como principal fator o currículo urbanístico, até questões sociais e decisões pessoais, como a necessidade de sair do campo para ir a cidade em busca de emprego e melhores condições de vida.

As demandas requeridas no espaço do campo são específicas, devido ao seu quadro também específico, com características próprias, que por tais motivos justificam a necessidade e importância de um projeto que seja capaz de abarcar essas necessidades e urgências e transpô-las de uma maneira que seja possível identificar os principais problemas e ao mesmo tempo buscar o alcance de metas, sem perder de vista a busca da qualidade de ensino e também da escola, ou seja, melhorias na infraestrutura, assessoramento pedagógico, formação continuada dos docentes, apoio didático, entre outras demandas que somadas as já citadas, tem grande potencial no avanço para as mudanças nas escolas do campo. Para além do exposto acima:

[...] ainda são muitos os desafios a serem superados na efetivação de uma política de educação do campo. Entretanto, os embates travados em torno da concepção política e pedagógica da educação do campo têm garantido conquistas significativas, principalmente com relação às políticas de formação de educadores para atuar nas escolas do campo. (MELO; LIMA, 2016, p. 11).

Para isso, gestores e professores precisam ser motivados e constantemente assessorados para que possam lidar com as dificuldades diárias e por fim atender aos alunos, que evidentemente precisam de uma escola que corresponda e atenda suas necessidades enquanto estudantes do campo, com professores preparados que façam valer a pena sua função enquanto mediadores no processo de aprendizagem. Grandes são os desafios, mas não impossíveis de serem revogados.

Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. E se defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo. (CALDART, 2004, p. 10).

O foco na formação de professores é fator relevante na proposta da Educação do Campo, pois a identidade docente do profissional que trabalha neste espaço precisa certamente dialogar com a realidade vivenciada, a formação de educadores aliada com sua experiência docente desde que tenham o mesmo direcionamento para a Educação do Campo, tem grandes chances de alavancar tomadas de decisões certas com resultados proveitosos para todos os envolvidos, desde as instâncias maiores, ou seja, desde aqueles que elaboram e sonham com este trabalho educativo no campo, até aos que realmente podem fazer com ele aconteça, aqui me refiro tanto aos professores quanto as pessoas que estejam mais implicados nesse processo.

É notório então, que o projeto por e para uma Educação no Campo requer a presença massiva de todos os interessados, principalmente dos camponeses. O envolvimento se faz necessário, pois todos podem contribuir neste processo em busca de mudanças, pais, alunos, gestores, professores, enfim, a comunidade em geral, o debate coletivo surtirá efeito, uma vez que esses mesmos sujeitos são conhecedores de sua realidade. Avançar nesse sentido possibilitará:

Educar os sujeitos do campo na perspectiva de uma formação ampla, focada em objetivos de justiça social, que respeite, valorize e se aproprie dos saberes culturais dos alunos e da comunidade local como parte

integrante da proposta pedagógica da escola envolve sobretudo um currículo escolar bem planejado, elaborado com a efetiva participação dos educadores, educandos e povos do campo, sob o ponto de vista de seus interesse e que represente o norte para a realização do trabalho educativo a ser desenvolvido na escola. (MELO; LIMA, 2016, p. 95).

Vale frisar que é salutar a ampliação da proposta para que assim possa se estender a todas as regiões e lugares onde as escolas do campo estão presentes, pois o que se percebe é que muitas políticas já foram desenvolvidas, todavia, alcançou a poucos e boa parte ainda não fora contemplada, e é justamente neste ponto que as mudanças precisam acontecer.

Os modelos de ensino predominantes nas escolas ainda deixam à margem da sociedade grandes personagens da nossa história de outrora e de agora também, outro grande desafio é de romper com os padrões culturais impostos à sociedade que anulam parte dos conhecimentos construídos, negando a cultura dos povos do campo principalmente no espaço escolar do campo.

A Educação do Campo precisa incluir em seu projeto pedagógico uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola os processos de socialização, sua relação com os processos de conservação e de criação de culturas, e com a formação dos novos sujeitos sociais do campo. Também precisa fazer a reflexão específica sobre que outros processos de socialização estão formando hoje as novas gerações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, e que traços devem ser enfatizados pela intencionalidade pedagógica da escola na perspectiva de um novo projeto de desenvolvimento. (CALDART, 2004, p. 11-12).

Como é possível perceber pela citação acima de Caldart, um projeto pedagógico alinhado a proposta da Educação no Campo é indispensável, pois nesse projeto conterà as intenções que se almejam alcançar na prática. Esta atenção é necessária devido ao fato de que o que está em jogo é a formação desses sujeitos do campo, portanto, aqui se justifica o destaque dado a formação docente, ganha ainda mais sentido nesse ponto, pois a preparação/formação dos professores refletirá na formação desses alunos do campo.

Desta forma o que é ensinado para os alunos e a forma como são repassados os conhecimentos fazem toda a diferença, uma vez que os saberes apreendidos na escola

sejam em sala de aula, em aulas de campo, ou até mesmo através de projetos interdisciplinares ganham outro teor quando associados aos saberes da cultura camponesa, pois os sujeitos mais interessados na discussão passam a ser priorizados no processo educativo e assim, sua formação ganha outra configuração, pois passam a ser reconhecidos como sujeitos de direito.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2004, p. 5-6).

A luta dos camponeses ao longo dos anos vem assumindo sua identidade, fator positivo nesse processo, pois uma vez que seus objetivos estejam traçados, os resultados alcançados têm maiores chances de atenderem às expectativas iniciais, bem como prosseguir rumo a novas conquistas. Atualmente no âmbito do cenário de conquistas alcançadas em prol da Educação no Campo, podemos observar andamentos, no entanto, para que tais andamentos sejam encaminhados, é notória a necessidade de ampliação de leis, para que sejam somadas as já existentes, que são o resultado de um longo processo dessa busca por uma efetiva educação no campo.

As experiências de luta e mobilização dos movimentos sociais do campo resultaram na construção de um conjunto de estratégias políticas e pedagógicas associadas ao desenvolvimento de práticas educativas críticas, construídas num constante diálogo com os camponeses e com suas experiências e vivências no contexto do campo. Estratégias que buscam compreender os modos de pensar e atuar do sujeito enquanto protagonista de um saber e uma cultura que caracteriza o modo de ser/estar no campo. (SILVA; LIMA, 2016, p. 126).

É nesse sentido que as mobilizações necessitam ser encaminhadas e direcionadas, em constante diálogo com os camponeses, que também representantes do movimento, podem com certeza contribuir ricamente para a efetivação da Educação Contextualizada no Campo.

No próximo subcapítulo iremos abordar a importância dos movimentos sociais e

da legítima defesa por uma Educação no Campo ao longo dos últimos anos, questão importante para a consolidação das conquistas camponesas.

### **3.1. Concepções e bases legais**

A conquista de direitos, oportunidades, reconhecimento ao longo da história no que concerne a vários aspectos na sociedade sempre foi marcada por lutas sociais. Assim, também não poderia ser diferente com os camponeses. Movimentos e organizações sociais do campo nos fins dos anos 70 e início dos anos 80 possibilitaram um olhar diferenciado e mais atenção do governo para a Educação no Campo. De acordo com Souza e Beltrame (2010):

[...] a gênese da Educação do campo é fruto da denúncia de processos de exclusão da terra, da educação, da moradia, da cultura e da vida. É fruto da prática coletiva que, ao denunciar, exercita a participação coletiva e efetiva categorias que são fundantes da política pública orientada para a transformação social. (SOUZA; BELTRAME, 2010, p. 87).

A exclusão social seja ela econômica, política ou cultural é fato marcante na sociedade ainda nos dias atuais, exclusões, estas presentes nos vários espaços coordenados por uma minoria “ditadora” que impõe, domina e caracteriza uma realidade que não engloba e muito menos representa a todos. A Constituição de 1988 no artigo 206 reconhece a necessidade de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No entanto, essa igualdade não é uma realidade nas escolas brasileiras, principalmente, nas escolas localizadas na zona rural. Apesar de estar prevista da Constituição Federal a igualdade na prática não acontece, pois o acesso, tratamento, continuidade e permanência na escola no que diz respeito ao que é necessário para o desenvolvimento de um bom trabalho, têm deixado ainda muito a desejar. Falta estrutura adequada, organização, auxílio, ou seja, as escolas do campo “clamam” por reconhecimento e ajuda.

Sobre essa questão A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, no artigo 28 estabelece que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A publicação dessa lei representa um marco importante e um divisor de águas, pois a partir dessa publicação foram ampliadas as discussões com mais veemência, reforçando essa “teia” de ações em prol da Educação do Campo que precisa certamente ser fortalecida e jamais ser rompida. Bases legais e políticas públicas começaram a configurar como garantias de direito. É claro que apesar do “tímido” e gradual progresso, a Educação no Campo obteve avanços que marcaram a história de luta e busca por uma educação mais igualitária e justa para os camponeses. Entraram para a história de forma significativa o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, realizado em Brasília, em 1997, e a I e II Conferência Nacional de Educação do Campo realizadas em Luziânia – Goiás, respectivamente em 1998 e 2004.

Um dos principais destaques de conquista política dos camponeses foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Somam-se a este parecer resoluções que associadas a primeira contribuem para a complementação e regulamentação das diretrizes nas escolas do campo. A resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, vem estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Em 13 de Julho de 2010, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica de nº 4, no artigo 36, diz que:

A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do

campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Por último o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006 reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. É possível observar que as publicações das resoluções dão suporte para a estruturação e organização do ensino nas escolas do campo. São documentos legais que juntos constroem um importante aparato que construído ao longo dos anos se torna uma base para o desenvolvimento de ações na Educação no Campo.

O decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. De acordo com artigo 2º:

São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

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

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

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

O Governo Federal através da portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. No artigo 1º:

Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

As ações são voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica.

A reivindicação por uma educação própria para o campo adentrou vários espaços e repercutiu de maneira positiva. A exemplo disso tem-se as publicações de leis, decretos, portarias e regulamentos que reforçam e edificam o projeto por uma Educação no Campo. A gradual consolidação de uma educação justa, verdadeira no campo, fortalece e enaltece os que ali vivem, convida os camponeses a participarem dos movimentos sociais, os coloca como protagonistas de sua história de vida, como participantes ativos, reconhecem seu real valor. É oferecida a eles a oportunidade de atuarem em um espaço que lhes pertencem e não serem apenas meros personagens, mas protagonistas de uma história concreta da qual conhecem bem. O papel social adquire nessa situação um valor totalmente diferenciado, pois a partir do momento em que se prioriza as especificidades regionais e locais, estabelece-se um diálogo direcionado, eficaz e produtivo. No entanto, os desafios não se esgotaram e muito menos as possibilidades de mudanças e melhorias, pelo contrário, há ainda um longo percurso a ser trilhado. Segundo Caldart (2004, p.2):

O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra-

hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos. Este desafio se desdobra em três tarefas combinadas: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

É evidente a necessidade de desdobramentos eficazes e significativos em relação à Educação no Campo. O registro em documentos da necessidade de reconhecimento e implementação de mudanças educacionais no campo por se só não garante o efetivo exercício e sucesso dos acontecimentos. A prática necessita ser mais contundente, firme nos propósitos, decisões eficientes realizadas em conjunto, pautadas em um mesmo propósito por uma Educação no Campo, do Campo e para o Campo.

Nessa mesma perspectiva de valorização da Educação no Campo, se considera nesta pesquisa também a **Educação Contextualizada**, com a proposta de fortalecer as políticas já desenvolvidas, sendo assim, é válido salientá-la, e assim será procedido no subcapítulo a seguir.

### **3.2. Educação Contextualizada**

Nesta pesquisa a Educação Contextualizada vem sendo pensada na mesma perspectiva da Educação no Campo, ambas consideradas dentro de uma mesma proposta, uma ação conjunta que tem grande potencial para dar certo.

O surgimento da Educação do Campo contextualizada fez parte da transformação ampliada da educação popular voltada para uma realidade com suas especificidades, que é o campo, com toda sua diversidade política, ambiental, econômica, social e cultural. (DUARTE; NASCIMENTO; CARNEIRO, 2013, p. 49).

A Educação do Campo vinculada à Educação Contextualizada juntas se fortalecem, pois a segunda vem a complementar a primeira, os objetivos se entrecruzam, ao buscarem uma educação de qualidade para os alunos do campo. Mas afinal o que vem a ser Educação contextualizada? Segundo Lopes (2014, p. 99):

Pensar em uma Educação Contextualizada é algo muito subjetivo que envolve pessoas, pensamentos, cultura e o contexto onde o aluno está inserido, ou seja, o seu cotidiano a sua realidade muitas vezes distantes da vida escolar de vários alunos. Por entendermos que a Educação Contextualizada precisa ser construída a partir do conhecimento adquirido dos alunos no seu contexto local e nos saberes existentes entre os sujeitos.

A Educação do Campo tem avançado nos últimos anos, mesmo diante de muitos desafios vários direitos foram conquistados, com a Educação Contextualizada também não é diferente, com o passar dos anos as discussões veem sendo endossadas também entre educadores, pesquisadores, tanto na Educação Básica como nas instituições acadêmicas. De acordo com estudiosos a efetivação dessa educação depende de mudanças nos rígidos sistemas de ensino, não é um processo fácil ao considerarmos o modelo de educação também presente nas escolas do campo, a mudança precisa ser interna, mas depende de fatores que precisam estar focados na mesma realização. De acordo com Lopes (2014, p. 100):

Para que a contextualização da Educação aconteça nas escolas é necessário que haja uma transformação no currículo na escola, mais como fazer isso se a grade curricular já vem pré-estabelecida da Secretaria de Educação, que não possui experiência e vivência em relação a realidade que envolve os alunos nas suas localidades mais complexas.

Ainda segundo Lopes (2014) a Educação Contextualizada pensada na perspectiva de construção curricular cria sintonia entre ensino e aprendizagem quando a vivência dos sujeitos em seu contexto real de vida é priorizada na construção curricular. Ao pensar nesse mesmo currículo, os principais sujeitos precisam estar envolvidos em sua elaboração, pois além de supervisionarem podem dar contribuições relevantes a essa construção curricular.

A proposta para a Educação Contextualizada caminha pelo viés de trazer o cotidiano dos alunos para a sala de aula, prioriza o conhecimento local e real, vivido em seu dia a dia, e que este mesmo conhecimento seja contemplado, sem deixar de estabelecer diálogo com os conhecimentos universais, pois a coexistência das duas formas de obtenção de conhecimentos é importante para uma melhor leitura e compreensão de mundo. Para Silva (2011, p. 24):

A contextualização é um processo facilitador da compreensão do sentido das coisas, dos fenômenos e da vida, enfatizando informações que o estudante tem e, encorajando a busca de novas informações a partir dessas. Enfim, contextualizar implica problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos, dos componentes curriculares, fazendo a vinculação com a realidade, situando-os no contexto e retornando com um novo olhar.

Destaca-se aqui como importante também busca resgatar também a unificação dos conhecimentos que por vezes chegam à escola de forma fragmentada, sem conexão entre as disciplinas, não apresentam coesão e linearidade tanto pela forma que é apresentada nos livros didáticos, como pela falta de diálogo com outras áreas de saberes.

Quanto aos livros didáticos, verifica-se, em grande medida, sua descontextualização com a cultura do campo, dado que são frequentemente elaborados na cidade por educadores que possuem pouca ou nenhuma inserção no conhecimento da vida do campo. Com isso, surge a necessidade de elaboração de material complementar ou novos materiais, em substituição ao livro didático existente, garantindo, todavia, a expressão do conteúdo universal. (GRACINDO, 2006, p. 74).

A escola ao propor uma Educação Contextualizada e redimensionar a prática pedagógica, necessita priorizar tratamento inter (trans) disciplinar dos conteúdos à interação com a realidade – com a(s) cultura(s), com o(s) ambiente(s), com outros saberes produzidos cotidianamente dentro e fora da escola Silva (2011). E ao contrário como muitos pensam:

[...] *contextualização* não se confunde com *adequação* como anunciado, muitas vezes, nos projetos e programas governamentais quando atentam para a diversidade desse país de dimensões continentais com realidades tão diversas, especialmente, o campo, para onde são

destinados materiais didáticos feitos sob o olhar urbano e, portanto, referenciado nessa realidade. Não se trata dessa estratégia maquiadora da *descontextualização* do currículo, mas de promover uma educação, com os pés no chão das realidades e, com auxílio do conhecimento historicamente sistematizado, construir um conhecimento pertinente. (SILVA, 2011, p. 40).

Mas, para que de fato mudanças aconteçam, estratégias precisam ser estabelecidas, e o mais importante, realizadas juntamente com a participação de corpo docente qualificado, pois no que diz respeito a uma efetiva educação, não se torna possível sem a capacitação dos educadores. Ademais, torna-se necessário acompanhamento antes e depois da implantação da Educação Contextualizada, pois o conhecimento não é estático, por isso:

[...] a Educação Contextualizada para alcançar êxito, requer qualificação permanente dos (as) educadores (as) mediante formação continuada. Exige repensar a prática pedagógica, o tratamento dos conteúdos curriculares, as relações internas, especialmente no que se refere à gestão e a interação com a comunidade, ressignificando os conteúdos na leitura da realidade. (SILVA, 2011, p. 30).

Para além dos aspectos pedagógicos, outros desafios estão presentes no cotidiano das escolas no campo, pois enfrentam dificuldades, que vão desde a estrutura física dos prédios até os recursos didáticos disponíveis, que são precários, insuficientes, e acabam por dificultar o desenvolvimento do trabalho do professor, conseqüentemente, interferem também em sua prática principalmente, quando nos referimos a contextualização dos saberes do campo. Para melhor compreender esse contexto faz-se necessária reflexão sobre a **Organização Pedagógica das escolas do Campo**. No próximo subcapítulo essa discussão será abordada.

### **3.3. Organização Pedagógica das escolas do Campo**

Em se tratando especificamente das escolas do campo e suas respectivas práticas pedagógicas, é válido refletir se as expectativas para uma Educação do Campo têm sido correspondidas, e se necessário romper com velhos sistemas, antigas práticas

e buscar uma reestruturação nos métodos adotados. Nesse sentido, a reflexão sobre a inovação nas práticas pedagógicas é bastante válida, uma vez que as discussões sobre a Educação no Campo estão a todo vapor, o momento é oportuno para analisar questões sobre o trabalho pedagógico.

Em análise aos documentos oficiais que tratam sobre a Educação do Campo a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica - Lei 9394/96 – LDB, assegura adaptações necessárias e adequação às peculiaridades de cada região, esta adaptação se refere aos currículos, metodologias, calendários e outros aspectos do ensino no campo e características de cada região. Passados os anos de publicação da LDB, constatamos no cenário da Educação Básica no Campo pouco avanço nesse sentido. Ao analisarmos por exemplo, a escola lócus dessa pesquisa enquanto uma escola no campo, percebemos a existência de um currículo urbano e calendário inapropriado que não respeita o tempo de plantio e principalmente de colheita, momento em que os alunos de ausentam da escola para se dedicarem exclusivamente a safra dos alimentos.

Como encaminhamento da LDB, outros documentos vem a complementar os documentos já existentes, a Resolução nº 1, de 3 de Abril de 2002, por exemplo, expõe que as propostas pedagógicas das escolas no Campo contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Ao considerarmos a organização do trabalho pedagógico nas escolas do Campo um fator de destaque que necessita de atenção diz respeito ao contexto de vida dos camponeses, que tem suas particularidades e necessidades específicas. Dessa forma, para que a organização do trabalho pedagógico seja coerente é importante levar em consideração a forma como as relações culturais e sociais são concebidas no campo. Portanto, a organização pedagógica perpassa desde o Projeto Político Pedagógico até o trabalho pedagógico que de fato é concretizado no espaço da sala de aula, sendo assim, tanto a elaboração quanto a execução do trabalho pedagógico diz respeito a concepções teóricas em constante diálogo com o campo até as atividades a serem desenvolvidas em consonância com essa realidade.

As constantes reflexões das práticas pedagógicas são indissociáveis do

processo educativo e no contexto da Educação do Campo não é diferente. Repensar sobre as ações realizadas e modificá-las na busca de aprimoramento requer esse constante exercício da comunidade escolar, já que a organização pedagógica é fulcral na busca do ensino de qualidade.

[...] a aprendizagem depende do tipo de prática onde está inserida, o sujeito aprende o que for exercitado nesse processo. Uma prática pedagógica coletivamente organizada é um processo formador, posto que permite ao sujeito realizar a ação, discutir os erros e acertos, propor novos encaminhamentos, ou seja, construir uma autonomia, que é exercitada diariamente nas tomadas de decisões do cotidiano. (ROCHA et al., 2010, p. 67).

A constante reflexão sobre as ações pedagógicas desenvolvidas são essenciais na busca por uma melhor organização do trabalho pedagógico. A melhoria da qualidade do ensino precisa estar pautada em fatores diversos e neste processo estão envolvidos escola, gestão, professores e alunos. Nesse sentido, faz sentido a urgência que se tem de traçar metas a curto e longo prazo e acima de tudo oferecer possibilidades e condições para que se concretizem na prática e venham tentar amenizar as deficiências existentes, ainda que de modo gradual.

A prática educativa desenvolvida nas escolas do campo precisa ser construída numa perspectiva crítica e problematizadora, instigando os/as educandos/as e educadores/as a debruçarem-se sobre a realidade sócio-histórica e cultural com o espírito investigativo e curioso, buscando compreendê-la em sua complexidade e totalidade, com o intuito de desvelar suas riquezas e potencialidades, bem como seus dilemas e contradições. Somente a partir deste processo de problematização e desvelamento da realidade, teremos a condição de construir conhecimentos capazes de apontar os caminhos necessários à transformação social. (SILVA; LIMA, 2016, p. 126).

A teorização no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem é indispensável, mas certamente a prática educativa faz toda a diferença, o posicionamento crítico frente a ações praticadas pode desencadear um trabalho cada vez mais produtivo de valorização do povo do campo e sua cultura, contribuindo cada vez mais para o fortalecimento da identidade dessa gente. É possível identificar o plano de trabalho pedagógico das escolas no PPP – Projeto Político Pedagógico, neste documento são articulados as pretensões educativas da unidade escolar.

O Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação 6 na Reforma Agrária – PRONERA, traz como destaque a formulação de Projetos Políticos Pedagógicos específicos em consonância com a realidade das localidades no campo.

À gestão escolar cabe a responsabilidade da organização pedagógica e para desempenhar essa tarefa precisa ter conhecimento das bases legais que irão normatizar essa organização, além do Projeto Político Pedagógico – PPP, Regimento Escolar e Plano de Desenvolvimento da Educação. A ênfase em tais documentos justifica-se pelo fato de que para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico, os pressupostos conceituais presentes no PPP necessitam estar bem delineados e ajustados, pois a busca por uma prática coerente dependerá em parte do que fora exposto teoricamente através do PPP. Cabe aos elaboradores da proposta pedagógica construí-la levando em consideração o contexto sociocultural, e para que essa proposta corresponda à expectativa esperada, toda a comunidade escolar necessita trabalhar coletivamente.

Ser gestor, educador no campo e articulador das demandas surgidas, não é tarefa fácil, pois ainda que se busque desenvolver diferentes práticas na escola do campo, muitas vezes não é possível executá-las, pois a prática pedagógica eficaz depende também de um projeto pedagógico bem elaborado e condizente com as reais necessidades da escola. Um projeto quando bem elaborado, tem maiores chances de ser também bem executado e render bons resultados, podendo se estender a outras escolas carentes de transformação. O caminho a ser seguido é o de unir forças com os sujeitos presentes na escola e com as ferramentas ali disponíveis, pois, infelizmente, ao analisarmos a situação real das escolas do campo, observa-se a falta de apoio pedagógico como também de profissionais para auxiliar gestores e professores a conduzirem um trabalho com direcionamentos e objetivos para o desenvolvimento de práticas mais coerentes e eficazes.

O apoio pedagógico aos profissionais é indispensável, pois a tarefa dos gestores e professores é árdua. Ser professor significa ultrapassar as barreiras e limitações de suas ações diárias e mediar o processo de ensino e aprendizagem mediante alguns documentos norteadores de suas práticas. Entre eles se destacam as Matrizes

Curriculares, o Projeto Político Pedagógico e materiais didáticos, que em boa parte não priorizam o contexto sociocultural no qual os estudantes se encontram inseridos. Mas como desenvolver tal prática se não existem políticas direcionadas com esse objetivo? Como se sabe, pensar em Educação de qualidade significa priorizar a valorização dos sujeitos envolvidos, seus modos, valores, costumes, características e singularidades. Se a educação é para eles e por eles, precisa partir do contexto sociocultural no qual estão inseridos, pois como coloca Rios (2011, p. 23):

[...] Neste momento em que a reivindicação ao “direito à diferença” chega à escola e aos educadores e educadoras, contrapondo-se à perspectiva homogeneizante da instituição escolar, são imprescindíveis as reflexões sobre o sujeito, sobre as identidades que o constituem, sobre sua relação como o outro.

Para a (re)organização da prática pedagógica, na escola do campo não basta somente o engajamento em políticas de mudanças, querer mudança significa vestir a camisa e promover modificações nas práticas em salas de aula, pequenas ações no ambiente de trabalho, na realidade local, pois se não for assim não fará sentido promover discursos vazios que não se efetivam na prática.

O professor do campo tem conhecimento do espaço onde vive, das pessoas com quem convive, da importância do local onde mora, dos valores que se encontram enraizados ali, por isso é nos dada uma responsabilidade maior. Só querer uma democratização na escola do campo não soluciona os desafios, é uma mudança que convida a todos os que dela participam direta ou indiretamente, alunos, professores, gestores, pais e comunidade. Trata-se de um projeto de mudança que tem tudo para dar certo, no entanto, é primordial a participação de todos.

Os professores enquanto mediadores precisam articular suas ideias, discutir/refletir sobre o resultado do que tem sido feito, compartilhar as informações sobre o que deu certo e também do que não deu e juntos planejar os passos seguintes. Os resultados são eficientes quando existe um trabalho de equipe, onde todos buscam os mesmos objetivos, trilham um mesmo caminho, percorrem a trajetória e sabem exatamente com quem podem contar na busca de resolução de problemas.

Para que as mudanças de fato ocorram o ponto de partida precisa ser a

autorreflexão sobre a prática, posteriormente, torna-se essencial uma reflexão conjunta, compartilhada e debatida com todos os profissionais responsáveis e imbuídos na busca por uma educação de qualidade, pois a reestruturação da prática docente certamente necessita e depende da intervenção e contribuição de todos os envolvidos. De acordo com Trindade (2002), é preciso uma prática docente que dê:

Visibilidade, audibilidade das diferenças de gênero, cultura, cor, etnia, orientação sexual, deficiências; emergir as histórias submersas de educadores/as, de alunos/as, da nossa população, que nos diz de sujeição, mas também de insurreição, lutas, criatividade, busca de alternativas. Tudo isso nos aponta para construção e fortalecimento de uma *prática docente*, não alienada do nosso contexto sócio-histórico. Uma prática docente que valorize não só a razão, a linearidade da escrita, a letra, a tecnologia, mas outras fontes de saber, o coração, a pele, o olfato etc. Uma prática docente que valorize uma aprendizagem que nos promova por inteiro e que seja coletivamente insurgente. Coletiva porque não isolada, mas que mantenha com outros um diálogo compartilhando as angústias, os erros, os acertos, as construções, as teorizações e reflexões, os sonhos. (TRINDADE, 2002, p.15).

Deve estar inclusa nesta mesma discussão, como pauta principal os questionamentos sobre o currículo da escola, quais são seus pressupostos, quais documentos baseiam sua formulação e principalmente se correspondem aos objetivos da escola.

Dentre os princípios políticos que norteiam este projeto de educação, destacam-se a vinculação do projeto pedagógico e curricular da escola com o campo, que se materializa pela garantia do direito às crianças e adolescentes de estudarem em suas próprias comunidades. Significa que estes projetos educativos estejam enraizados na cultura dos povos, articulados aos seus processos políticos e organizativos. Além disso, que se constituam em sintonia com o projeto de sociedade e de ser humano que se deseja construir/formar, tendo como base as utopias e os sonhos que movem as lutas e a vida no campo, almejando a construção de uma sociedade democrática e justa. (MELO; LIMA, 2016, p. 9).

A formulação, alteração, execução e adequação ao contexto escolar dependem principalmente da ação dos docentes, pois são agentes ativos e diretos que têm como atribuição por em prática as postulações discutidas até aqui.

Por tais motivos discutir sobre qualidade de ensino é pauta que rende ainda muito debate, pois não é um processo tão fácil de ser realizado. Envolve desde a criação e implantação de políticas educacionais até a própria prática docente em sala de aula, perpassa muitas demandas e processos complexos e burocráticos. A verdade é que:

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. (ARROYO, 2007, p. 158).

Infelizmente, essa é a realidade quando nos referimos às escolas do campo, poucas têm sido as ações que resultem em práticas eficazes desestabilizadoras do atual sistema vigente. O fato é que, enquanto não houver a ampliação da discussão e inclusão dos setores vinculados à educação e a proposta de mudança não ultrapassar os “muros” da academia, a educação contextualizada no campo será apenas uma utopia. Ademais:

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia; a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. (ARROYO, 1999, p. 17).

Pequenas e isoladas ações precisam se estender e adentrar às escolas do campo, ainda que seja gradualmente, “o fazer diferente” deve estar no topo das “lições de casa”. Para isso, metas precisam ser traçadas e a partir delas o trabalho com afinco, responsabilidade, dedicação, essas ações mostrarão os efeitos e possíveis caminhos a serem trilhados.

Diante desse contexto, torna-se importante discutir sobre práticas curriculares em articulação com o lócus dessa pesquisa: O Colégio Estadual do Icó - CEI, observando suas principais características, bem como indagações sobre pressupostos teóricos que norteiam essas práticas curriculares. Desta maneira, o subcapítulo

seguinte busca pontuar algumas questões essenciais concernentes às práticas curriculares.

### **3.4. Práticas Curriculares na Educação do Campo**

A reflexão aqui colocada sobre práticas curriculares tem seu fundamento na base pilar que sustenta toda essa discussão: Educação Contextualizada do Campo. Nesse sentido, cabe reflexão sobre o espaço em que o currículo de fato se constitui e ganha notoriedade, ou seja, no espaço escolar.

No contexto das escolas do campo referindo-me especificamente ao Estado da Bahia onde está localizada a escola lócus dessa pesquisa, é notório que os currículos escolares são generalizados e estão pautados numa perspectiva que busca favorecer o diálogo entre educação científica, humanística e integral por meio da valorização da cultura, do aprimoramento da relação entre teoria e prática, da criação de metodologias criativas e transformadoras e da utilização de novas tecnologias (SEC/BAHIA, 2015).

Observa-se que os objetivos abordados e almejados não estão na contramão da busca por uma educação eficaz, a questão é a generalização dos aspectos abordados, desconsiderando as distintas realidades, inclusive sobre a discussão proposta nesta pesquisa e de nosso maior interesse, que diz respeito sobre a Educação Contextualizada no Campo, que não é citada, levando-nos a concluir a permanência da visão homogeneizadora que insiste em prevalecer, principalmente no espaço escolar.

É visível nas propostas curriculares que ainda que a ideia seja a de contemplar todos os sujeitos, o fato é que realmente não contempla. As orientações curriculares para o ensino médio têm:

[...] a intenção de contribuir para a promoção da formação humana integral, com base unitária, em que se garanta o acesso a um conhecimento que favoreça a compreensão das relações sociais e produtivas, e que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana garantindo o direito à educação por meio da qualidade social de sua oferta. (SEC/BAHIA, 2015, p. 10).

Os sujeitos não são esquecidos nas propostas curriculares, o problema está na

forma como são tratados. O esforço em inseri-los e contemplá-los nos planos pedagógicos é válido, mas não tem sido suficiente, trata-se de uma situação complexa e não fácil de ser resolvida, pois para que os currículos alcancem a todos é necessário articular os diversos saberes e integrá-los com os conhecimentos também importantes no convívio social.

A tarefa educativa torna-se desafiadora, porque exige do educador e da educadora do campo uma sólida formação para lidarem com um conjunto de demandas emergentes no seu contexto de atuação, dentre elas, destacamos a valorização e a conservação crítica dos valores, crenças e saberes dos educandos e familiares camponeses situados numa sociedade que preza pelo imediato, pelo descarte da tradição e o endeusamento daquilo que é transitório. (SANTOS, 2016, p. 44).

Ao considerarmos as práticas curriculares que derivam dos projetos políticos pedagógicos e dos currículos escolares, em boa parte das escolas do campo, ainda não há uma organização curricular coerente com a diversidade tão presente nessas escolas.

A questão que se coloca para a escola é a seguinte: como vincular o cotidiano da escola, o currículo, a prática escolar com essas matrizes culturais e essa dinâmica do campo? Acredito que os professores, as professoras, deveríamos perguntar-nos que matrizes são estas? Que raízes culturais são estas? Como incorporá-las nos currículos, nas práticas? Como se manifestam, por quê processos de transformação estão passando? Como defender esses valores contra a cultura hegemônica que tenta marginalizá-los? Ao longo da história a luta pela terra acelerou essa dinâmica cultural do campo. (ARROYO, 1999, p. 15).

Além das dificuldades que permeiam as escolas do campo outros fatores precisam ser levados em consideração no processo de construção dos currículos, como por exemplo: evasão escolar, índice de reprovação e aprovação, e até mesmo a própria expectativa desses estudantes ao saírem da escola, pois precisam compreender que o ciclo não se encerra ali, mas pelo contrário, a conclusão do Ensino Médio é o início de tudo, apenas uma etapa. Nesse sentido, as propostas curriculares precisam causar impacto de forma positiva, por este outro viés também.

Estes aspectos são essenciais e precisam permear a construção dos currículos

escolares. Ao analisar os currículos escolares principalmente do lócus da pesquisa aqui em questão, percebe-se que não há diferença entre as orientações curriculares entre campo e cidade, acabam sendo as mesmas, e de uma forma geral, as práticas também são similares, com uma variação ou outra, mas que ao considerarmos o contexto geral, não há tanta alteração.

As poucas escolas do campo que já foram alcançadas por políticas públicas próprias já conseguiram avançar no sentido de propostas curriculares articuladas à sua realidade, gradativamente, desenvolvem implantação de projetos curriculares aliada à capacitação do corpo docente, que indiscutivelmente tem um papel importante neste processo. Os avanços conseguidos agora precisam se consolidar para explorar as possibilidades e alcançar outras instâncias educacionais também.

Neste processo muita ênfase é dada aos professores, pois podem atuar como agentes transformadores em seu espaço de trabalho, uma vez que são sujeitos importantes na construção das mudanças na escola. Por conhecerem seu espaço de trabalho, sua realidade, seu contexto, e pela maneira como estão envolvidos podem interferir de forma mais incisiva e alavancar medidas mais precisas. Sendo assim, o professor do campo inserido neste ambiente, conhecedor das necessidades de mudança do currículo, com uma concepção mais elaborada a partir de sua experiência tem papel fundamental neste processo. As Orientações Curriculares (2015) ao apresentarem reflexões relacionadas às práticas docentes salientam que o objetivo não é apresentar uma prescrição de práticas docentes, mas alimentar o debate sobre competências profissionais, ou perfil do(a) professor(a).

Depreende-se assim que concebem as orientações curriculares como um apoio à prática do professor e, portanto entre alguns aspectos observados, as orientações curriculares apontam que o professor precisa:

- Atuar em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola;
- Conhecer o contexto de vida do(a) estudante, de sua família e da comunidade em que a escola está inserida;
- Promover atividades pedagógicas tendo por base práticas interdisciplinares e contextualizadas que favoreçam o diálogo dos saberes disciplinares tradicionais com os outros saberes não

tradicionais, populares, etc, por meio de atividades ricas, diversas e carregadas de sentido. (SEC/BAHIA, 2015).

Destaca-se assim a importância de um PPP bem articulado para que possa orientar os docentes, e mais uma vez vale frisar que o PPP precisa estar bem delineado, ter a cara da escola, dos seus ideais, objetivos, visão e missão. Este documento deve estar presente na escola não apenas como obrigatoriedade, mas como um referencial para a prática escolar e, que venha fazer a diferença no exercício docente. Assim, as orientações curriculares apontam os caminhos a serem trilhados, cabe à escola, gestão e professores absorverem essas orientações e buscar colocá-las em prática dentro de suas possibilidades.

Por outro lado, as orientações curriculares para as escolas do campo, tendo por base o contexto baiano é a mesma para as escolas da cidade, e buscam abarcar a diversidade como um todo seja ela, cultural, religiosa, de gênero, etc. No entanto, este é o grande problema, pois na tentativa de considerar as diversidades, acabam citando-as de forma genérica e superficial, não é diferente com a Educação do Campo.

[...] as políticas educacionais, os currículos são pensados para cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações "anormais", das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas "anormalidades". Não reconhecem a especificidade do campo. (ARROYO, 1999, p. 15).

Com base nesta reflexão de Arroyo (1999), pode-se assim, ratificar a urgência de tratar os currículos e práticas curriculares nas escolas do Campo em sintonia com suas reais necessidades, respeitando a vasta cultura existente no campesinato, seus sujeitos e suas singularidades.

O currículo, como vemos, já não pode ser concebido simplesmente como um instrumento de organização do conhecimento escolar, centrado na melhoria dos procedimentos, métodos e técnicas de ensino, ingenuamente puro e neutro, técnico, atóxico, ahistórico e apolítico, sem nenhum tipo de intenções sociais. (SOUZA, 2013, p. 26).

A reestruturação do currículo precisa agora trabalhar para adotar diferentes

modelos e concepções curriculares, para que assim, possam dialogar com as realidades locais e atender os anseios dos camponeses, pois o:

O currículo tradicional e descontextualizado está vinculado a um modelo de desenvolvimento que está centrado apenas no crescimento econômico, sem levar em consideração as especificidades locais, o ambiente, a cultura, a sustentabilidade, o protagonismo das pessoas e grupos e a erradicação da exclusão. (DUARTE; NASCIMENTO; CARNEIRO, 2013, p. 35).

Portanto, é necessária atenção às propostas curriculares, as reformulações teóricas e práticas precisam priorizar o currículo para que não seja:

[...] deslocado, fragmentado e isolado da vida do município, das comunidades e da escola. Precisa fazer parte da vida das pessoas, levando em consideração a história do município, o ambiente e a cultura. A partir da análise do contexto, é preciso então pensar que projeto ou proposta de desenvolvimento o município deseja construir. Em outras palavras, para construir um currículo contextualizado torna-se necessário, previamente que o município defina qual sua concepção de desenvolvimento. O currículo não é neutro, sempre está a serviço de um modelo de desenvolvimento e de sociedade. (DUARTE; NASCIMENTO; CARNEIRO, 2013, p. 35).

A postura seja do município ou estado faz toda a diferença, pois a definição da estruturação do modelo que queiram seguir, sensibilizará também aos interessados a elaborarem documentos teóricos que ajudem a esclarecer questões relacionadas às práticas curriculares, pois professores e gestores possuem uma boa bagagem de conhecimento a partir de suas experiências, e desta forma, podem ajudar a desmitificar muitos equívocos presentes nas orientações curriculares para as escolas do campo, uma vez que percebemos:

[...] inúmeras políticas e práticas curriculares, instituídas sob a égide do pensamento científico hegemônico, adotam posturas e práticas de exclusão e silenciamento das experiências e saberes dos quais os/as educandos/as são protagonistas no contexto que se institui os modelos de currículos implementados nas escolas do campo pautados na negação dos saberes construídos pelos/as educandos/as, a partir de seu contexto sociocultural, organizativos e político. (LIMA, 2016, p. 71-72).

Esse contexto evidencia o descaso ainda existente em nossa realidade educacional. Todavia, com o passar do tempo teorias críticas vem provocando reflexões, que aos poucos contribuem para algumas mudanças relacionadas às concepções curriculares.

A partir das contribuições da pedagogia crítica e das teorias críticas do currículo, foi possível dar passos importantes na compreensão mais ampla acerca da construção do currículo, principalmente com relação ao processo de produção e legitimação das propostas curriculares, assim como acerca das relações de poder, conflitos e alianças instituídas no seio das instituições educativas. Neste caso, os estudos críticos do currículo evidenciaram que, para além dos processos de reprodução, os currículos escolares são permeados por processos de resistências e transgressões com relação às propostas curriculares e às ideologias instituídas a partir da imposição do sistema educacional e da sociedade capitalista. (LIMA, 2016, p. 73).

Diante do exposto, percebemos que atenção vem sendo dada relação ao currículo, mas, por outro lado as intervenções em relação às práticas curriculares ainda deixam a desejar. Muitas reflexões e produções acerca do currículo são divulgadas, as especificidades é que ainda não foram atendidas, o que nos faz concluir que pela frente há muito trabalho a ser feito e ampliado para que possa atender às escolas no campo, e entre essas escolas está o Colégio Estadual do Icó/BA, que mesmo sendo uma escola localizada no campo, não é uma escola do campo, pois de apesar de estar no campo, ainda não incorporou ao seu cotidiano uma cultura própria de uma escola do campo. O currículo, ações metodológicas e até o próprio calendário, como já exposto antes, não são próprios do campo, pertencem à realidade urbana, realidade essa oposta a do campo.

Para tentarmos compreender melhor a realidade e cotidiano desta Unidade Escolar, iremos no capítulo a seguir demonstrar os passos metodológicos, que serviram de base para melhor entendimento dessa realidade com a imprescindível participação dos sujeitos que a compõem, gestores, professores e alunos, sendo assim a descrição metodológica a seguir constitui uma etapa importantíssima para o desfecho da pesquisa.

## **4. Metodologia**

Os procedimentos metodológicos são indispensáveis a qualquer que seja a Pesquisa Científica. A partir desse ponto de vista, pode-se concluir que o delineamento dos passos seguidos durante a pesquisa, o rigor na escolha dos métodos e instrumentos são fundamentais para obtenção de resultados satisfatórios. A definição do lócus, a seleção dos sujeitos são apenas um dos primeiros passos. Aliada às escolhas bibliográficas, definição do método, instrumentos e tratamento dos dados, está o papel do pesquisador, em lidar com situações inusitadas, dúvidas e até mesmo, com as próprias escolhas que precisam ser feitas para o melhor andamento da pesquisa. Por considerar a metodologia uma etapa essencial, nos subcapítulos a seguir, serão detalhadas as etapas metodológicas que constituíram essa pesquisa.

### **4.1. Abordagem da pesquisa**

A escolha da abordagem qualitativa nesta pesquisa justifica-se pela necessidade de um estudo aprofundado sobre um fenômeno, com base na descrição, compreensão e explicação dos dados, em busca de respostas e resultados autênticos. A pesquisa qualitativa tem como característica o caráter exploratório, uma vez que estimula o entrevistado a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão. Por este mesmo viés exploratório está o pesquisador, buscando informações a partir de documentos disponibilizados durante a etapa exploratória no lócus de pesquisa, interpretando os dados obtidos, a fim de chegar a conclusões que de fato não só descrevam o lócus de pesquisa, mas que também contribuam para elaboração de estratégias diante da situação encontrada.

Na perspectiva qualitativa os dados são retratados por meio de relatórios, levando-se em conta aspectos tidos como relevantes, como as opiniões e comentários do público entrevistado. A abordagem qualitativa possibilita maior enfoque na interpretação do objeto, maior importância do contexto do objeto pesquisado, além de maior proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados (Fonseca, 2002). Sendo assim, é essencial que além de aproximação com o fenômeno em estudo

o pesquisador tenha a oportunidade de uma interpretação maior e mais completa do objeto.

Ao proceder nesse estudo pelo viés da pesquisa qualitativa contamos com a participação dos sujeitos (alunos, gestores e professores) do Colégio Estadual do Icó/BA. Ouvir suas opiniões, a partir de suas experiências, foi fundamental no processo de coleta dos dados. As transcrições das informações e posterior análise contribuíram não somente para melhor conhecer o cotidiano da escola e dos sujeitos que convivem neste espaço, mas a partir das suas falas foi possível identificar a realidade mais de perto, bem como os impasses, anseios, reflexões sobre a vigente situação e o mais importante, o despertar para questões e discussões adormecidas. Portanto, para se chegar aos resultados pretendidos, a abordagem qualitativa foi utilizada e explorada da melhor maneira possível, a fim de que os objetivos traçados para essa pesquisa pudessem ser alcançados com êxito.

#### **4.2. Contexto da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola localizada na zona rural na comunidade de Icó – Município de Morro do Chapéu/BA. O povoado de Icó como assim é conhecido é um “lugarzinho” pacato, característica comumente observada em comunidades rurais. Há alguns anos a principal atividade econômica desenvolvida na localidade era cultivo do feijão, milho e mamona, mas devido aos longos períodos de estiagem, a lavoura foi substituída pela atividade de extração do sisal, atualmente é a principal fonte de renda das famílias de Icó, a agricultura de irrigação gradativamente também vem ganhando espaço no povoado, com o cultivo de cebola, tomate, cenoura entre outras hortaliças. Esta atividade tem contribuído também para geração de prestação de serviços temporários, uma vez que os produtores necessitam de mão de obra principalmente durante a colheita. A falta de oportunidade de trabalho e as dificuldades enfrentadas pelo “Icoenses” refletem nos estudos e, conseqüentemente, no rendimento escolar destes indivíduos, muitas vezes os alunos abandonam a escola para se dedicarem somente ao trabalho ou vão embora para grandes cidades em busca de oportunidades e melhores condições de vida.

É evidente a desmotivação, falta de interesse dos alunos da comunidade pelos estudos, alguns desabafam e dizem que não veem sentido em estudar. Geralmente os assuntos abordados em sala de aula fogem do dia a dia dos alunos, são temáticas não contextualizadas, que não dialogam com o “modo de vida” que levam, então dizem que para eles não é interessante estarem ali. Assim como coloca Rios:

A diversidade linguística, a aproximação do saber da terra, do gado, do feijão e da mandioca, as dificuldades com a escrita, chegar à escola de ônibus ou pau-de-arara, entre outros fatores, constituíam sua identidade de “ser da roça”. Para muitos alunos e alunas – inclusive para alguns oriundos da roça – ser da roça significa ser inferior, ignorante, ser de outro grupo, possuir outra linguagem e, acima de tudo, ser diferente, sendo esta semiótica da diferença construída negativamente por meio da exclusão e da marginalização, fruto de todo um processo histórico construído também pela própria instituição escolar. (RIOS, 2011, p. 22).

Partindo desse contexto, torna-se necessário abordar e questionar sobre os Atos Curriculares nesta escola onde esses alunos estudam, a fim de buscar e promover alternativas para mudar tal realidade, pois é inadmissível que o tempo passe e os mesmos acontecimentos ocorram frequentemente. As indagações inicialmente colocadas nesse trabalho através das questões norteadoras foram a força motriz para o andamento da pesquisa, pois ao longo de todas as etapas nesse processo de pesquisa, respostas foram buscadas. Assim, a pesquisa pode ser representada como um continuum, em que todas as fases são interdependentes e agrupadas, para que assim fosse possível chegar aos objetivos. De acordo com Gil (2010, p. 17), a pesquisa é o:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Deste modo, partindo do contexto no qual a pesquisa está inserida e dos questionamentos oriundos da observação da minha própria experiência no Colégio Estadual do Icó, das “vozes” dos sujeitos que ecoam neste espaço e também a partir do “indizível”, pois o silêncio também traz à tona grandes revelações, são necessárias ações que objetivem mudanças no cotidiano escolar e tragam resultados satisfatórios.

### **4.3. Caracterização do lócus em estudo**

O Colégio Estadual do Icó – CEI é uma das escolas estaduais do Município de Morro do Chapéu, pertence ao Núcleo Territorial de Educação – NTE – 03/ Seabra. É a única escola da comunidade que oferece o Ensino Médio, desta maneira, alunos oriundos da Escola Municipal da própria comunidade e das localidades vizinhas também estudam no Colégio. A escola funciona em dois turnos: matutino e vespertino. Vale ressaltar que a vinda dos alunos de outras escolas é fundamental para que o CEI mantenha as turmas formadas dentro dos números requeridos pela SEC do Estado para oferta do ano/série, sendo assim, sem essa clientela não seria possível formar as turmas.

É uma escola de pequeno porte, a gestão é composta por uma diretora e uma vice-diretora, atualmente 110 alunos estão matriculados na escola. O CEI conta com 4 funcionários de apoio às atividades burocráticas e organizacionais (digitador, porteiro, merendeira e zeladora) e dez professores, todos os professores são concursados, alguns já possuem mais de 10 anos de atividade na escola, outros chegaram há mais de três anos. A diretora, vice-diretora e professores moram em outras localidades: Jacobina, Várzea Nova e Morro do Chapéu, somente os funcionários da escola moram na própria comunidade.

Apesar de a escola carecer de recursos, aos alunos é oferecido o básico, mesmo com todos os obstáculos a gestão está empenhada em desenvolver um bom trabalho e fazer o que estiver ao alcance para que os alunos sejam bem recepcionados e a eles sejam garantidos o desenvolvimento da aprendizagem.

### **4.4. Sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos envolvidos na pesquisa estão localizados em diferentes espaços, por um lado têm-se professores que moram na zona urbana e lecionam na zona rural, por outro lado alunos que moram na zona rural. A faixa etária dos discentes varia de 14 a 22 anos, são alunos que passaram a infância e juventude neste espaço, conhecem-no

muito bem devido aos laços formados ao longo dos anos de convivência. No total, participaram da pesquisa dez professores e cinco alunos, sendo que, na última etapa de intervenção com as oficinas formativas e elaboração da proposta de intervenção curricular, somente os docentes participaram.

#### **4.5. Método**

A pesquisa se deteve em analisar os Atos Curriculares, observar o cotidiano escolar e identificar se as práticas escolares contribuem para uma Educação Contextualizada no Colégio Estadual do Icó. Uma etapa importante do processo foi a auto-reflexão que professores fizeram ao emitirem suas opiniões acerca do objeto em estudo, coletivamente também discutiram e propuseram estratégias, que podem ser implantadas no cotidiano escolar. O deslocamento do lugar-comum possibilitado pelas indagações decorrentes da pesquisa promoveu importantes reflexões sobre a prática de cada professor, conduziram-os a conclusões antes não percebidas, ou pelo menos ainda não discutidas no âmbito escolar. A partir de questionamentos e reflexões durante a fase exploratória da pesquisa e de levantamento de dados, pesquisadora e corpo docente chegaram a conclusão da necessidade de ações no espaço escolar, locus da pesquisa. Deste modo, foi necessária e indispensável traçar intervenção para as práticas pedagógicas com ações mais diretas e claras em sala de aula, a fim de possibilitar os encaminhamentos para uma educação contextualizada em uma escola localizada no campo.

O delineamento e os passos já descritos da pesquisa direcionaram a pesquisa para a Pesquisa-Ação:

A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva. (BARBIER, 2007, p. 54).

Assim, a pesquisa requereu o desenvolvimento de ações na escola a partir do diálogo entre pesquisador e sujeitos pesquisados, intervenções que possibilitem uma

Educação Contextualizada a partir dos Atos Curriculares. Pois assim como coloca Thiollent, a Pesquisa-Ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p.14).

Para tanto, foi imprescindível maior aproximação com a realidade investigada no lócus da pesquisa e inserção contundente em campo, para que os direcionamentos da pesquisa fossem tomados com mais clareza e consciência e, desta maneira, possibilitassem descobertas ao longo do percurso que favorecessem a construção de conhecimentos coletivamente, entre pesquisadora e corpo docente, a fim de preencher lacunas evidentemente existentes no meio escolar nessa escola no campo. Dionne complementa o conceito de Pesquisa-Ação e diz que:

[...] é definida como prática que associa pesquisadores e atores em uma mesma estratégia de ação para modificar uma dada situação e uma estratégia de pesquisa para adquirir um conhecimento sistemático sobre a situação identificada. (DIONNE, 2007, p. 26-27).

“A Pesquisa-Ação vem emergindo como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades” (GIL, 2010, p. 42). Desta maneira, foi escolhida por possibilitar não somente a observação e análise das características do lócus escolhido, mas, sobretudo intervenção, o que é imprescindível, pois a pesquisa não foi somente descritiva e tão pouco exploratória, mas para além de aspectos descritivos e exploratórios, teve como objetivo interferir no cotidiano do Colégio Estadual do Icó. Para o andamento dessa pesquisa os instrumentos escolhidos foram indispensáveis ao processo, instrumentos e técnicas da pesquisa possibilitaram pôr em prática o planejamento já descrito.

#### 4.6. Instrumentos

A escolha dos instrumentos da pesquisa configura-se também como uma etapa importante, pois os instrumentos representam ferramentas essenciais para obtenção de informações relevantes. De acordo com Rudio (1986, p.114) “chama-se de instrumento de pesquisa o que é utilizado para a coleta de dados”. Os instrumentos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa foram: observação e entrevista.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 190) a observação consiste em “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Neste sentido a observação se destaca como um instrumento que oportuniza o pesquisador captar dados e detalhes não notados na entrevista, mas que estão ali presentes.

Sendo assim, a observação foi um dos instrumentos utilizados na pesquisa, caracterizou-se com uma etapa que possibilitou maior aproximação com os sujeitos participantes da pesquisa e de seu cotidiano escolar, a partir dessa etapa foi possível conhecer a organização escolar e chegar a prévias conclusões.

Consultados sobre a observação em suas respectivas aulas, os professores não se opuseram, os alunos também não. O fato de já ter sido professora da instituição facilitou a imersão em campo, desta forma, as observações aconteceram tranquilamente. As observações foram realizadas no mês de outubro, ainda durante o ano letivo de 2016, momento em que estavam na quarta unidade, foram realizadas durante aulas de 12 diferentes disciplinas em 7 turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, divididas entre as aulas dos professores que no momento ministravam as aulas de suas respectivas disciplinas.

Além da observação, a entrevista também teve grande relevância na pesquisa. Para Gil (2010, p. 117) a entrevista é “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

As entrevistas representaram uma etapa singular no processo de imersão em campo, pois durante as entrevistas foi possibilitado aos entrevistados reflexões

importantes sobre o cotidiano da escola, até mesmo sobre suas próprias práticas docentes, as opiniões emitidas ajudaram a melhor compreender as concepções dos sujeitos sobre o objeto dessa pesquisa, situando-os enquanto importantes indivíduos também nesse processo. Sendo assim, o instrumento de pesquisa entrevista, está para além de apenas coletar dados e buscar informações, mas também é o ponto de partida para o deslanche de várias reflexões e também discussões. De acordo com Moreira e Caleffe (2008):

As fontes de dados são as pessoas, os cenários e os objetos relevantes que estão sendo observados. A coleta de dados é feita pelo pesquisador por meio de observações, análise documental e/ou entrevistas. A análise dos dados é feita a partir das descrições verbais, análise lógica das informações para descobrir padrões e temas importantes e a interpretação da cultura compartilhada do grupo. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 86).

As entrevistas foram realizadas com todos os professores e gestores da unidade escolar, em dias agendados de acordo com a disponibilidade dos docentes. Da mesma maneira, foi procedido com os alunos. Para Barbier (2007), não há Pesquisa-Ação sem participação coletiva, assim, a colaboração dos docentes com certeza foi significativa para o andamento e efetivação da pesquisa. As perguntas foram do tipo semi-estruturas, a intervenção da pesquisadora enquanto mediadora foi necessário para a manutenção do direcionamento das perguntas.

Para análise do material coletado, a análise de conteúdo torna-se importante, pois, segundo Apolinário (2006, p. 161) “a análise de conteúdo tem por finalidade básica a busca do significado de materiais textuais”. As análises de documento e de conteúdo contribuíram significativamente para o desenvolvimento e avanço da pesquisa e principalmente para que fosse possível alcançar resultados satisfatórios no que diz respeito ao objeto em estudo, que são os atos curriculares do Colégio Estadual de Icó/BA.

As informações obtidas foram imprescindíveis para a identificação dos Atos Curriculares no Colégio Estadual do Icó, além de contribuir nos ajustes do plano de intervenção para a realização das oficinas formativas.

#### 4.7. Percurso trilhado

A primeira ação consistiu em solicitar a permissão para realização da pesquisa à gestão escolar. No primeiro contato com a comunidade escolar, os professores foram consultados quanto ao consentimento em colaborar, como também informados quanto à preservação do anonimato e do direito à privacidade. Em concordância em colaborar com o desenvolvimento da pesquisa, no momento mais oportuno o docente assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, da mesma maneira, foi procedido com os alunos. Ainda neste encontro foi feito o levantamento da disponibilidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, quanto aos dias e horários disponíveis, e se os encontros poderiam acontecer semanalmente ou quinzenalmente. Depois de decidido, foi iniciada a intervenção no lócus de pesquisa.

O projeto da pesquisa foi apresentado, através da exposição da justificativa, problematização e objetivos. O pontapé inicial partiu de uma conversa abordando questões norteadoras, ou seja, foi incitada a discussão a partir de algumas palavras-chave: Atos Curriculares; Práticas pedagógicas; Cotidiano escolar e Educação Contextualizada. O debate objetivou por em pauta as palavras-chave do projeto, mas, além disso, possibilitar que os docentes do Colégio Estadual do Icó visualizassem suas práticas, o cotidiano escolar e de que formas tais questionamentos se fazem presentes no CEI. A reflexão nessa etapa inicial foi essencial para sensibilizar o debate e, além do mais provocar os professores a pensarem e fazerem uma reflexão crítica quanto à organização escolar e conseqüentemente das práticas pedagógicas.

A coleta de dados teve início com a análise documental, posteriormente foram realizadas as observações e entrevistas que objetivaram obter importantes informações a partir das indagações que nortearam a pesquisa. Os dados coletados receberam tratamento qualitativo de análise e interpretação dos dados, a fim de se obter resultados que, posteriormente, contribuiriam para a reconstrução das ações didáticas na própria escola, essa ação foi materializada com elaboração do produto final, um documento de intervenção curricular no CEI, que será referencial para o desenvolvimento de Práticas Curriculares nessa Unidade de Ensino, o produto final tem por título: ***Proposta de intervenção curricular: Educação Contextualizada no CEI.***

A imersão em campo constituiu uma etapa imprescindível, pois através dela foi possível ajustar etapas e procedimentos concernentes à pesquisa. Com o diário de campo em mãos, coletei dados e anotei o máximo de informações principalmente aquelas que surgiram inesperadamente, que não tinha inicialmente pretensões de observar, mas que serviram posteriormente para a análise e tratamento dos dados. Foi seguido um roteiro previamente elaborado, em que constaram as seguintes etapas: *Análise Documental, Observações, Realização de entrevistas, Análise de Conteúdo, realização de Oficinas Formativas*, e por fim *elaboração coletiva do Produto Final* da pesquisa, resultado da imersão em campo.

As oficinas formativas são justificadas nesse processo por ser uma das etapas mais importantes durante a pesquisa, pois somente as observações e entrevistas não possibilitariam explanação e discussão dos aspectos principais junto aos participantes. As oficinas formativas cederam espaço para debate com todos os docentes, diante de esclarecimentos sobre vários questionamentos concernentes a Currículo, Educação do Campo e Educação Contextualizada. A primeira etapa das oficinas teve por base leituras, discussões sobre os aspectos acima citados, já na segunda etapa foi o momento para elaboração do documento que constitui o produto final dessa pesquisa denominado de *Proposta de Intervenção Curricular: Educação Contextualizada no CEI*.

Este momento oportunizou diagnosticar a compreensão dos professores quanto às questões centrais da pesquisa e a partir desse momento enriquecedor, novos direcionamentos foram tomados, pois a partir da explanação das ideias do grupo, os encaminhamentos da pesquisa foram delineados e ajustados.

Conhecer o espaço escolar, a rotina, a organização das atividades, o perfil dos alunos, professores e gestores possibilitou intervenção mais precisa e consciente diante das necessidades da escola. Nos capítulos seguintes iremos compreender melhor a organização do Colégio Estadual do Icó, seu currículo e indícios ou não para uma Educação Contextualizada a partir das falas dos sujeitos participantes da pesquisa.

## 5. As vozes dos sujeitos em estudo

É inquestionável a importância da participação de alunos e professores para a realização dessa pesquisa, suas respectivas falas e posicionamentos foram indispensáveis, pois com seus olhares diferenciados contribuíram ricamente para reflexões sobre práticas didático-pedagógicas da escola no campo, bem como sobre os recorrentes desafios inerentes ao processo do ensinar e do aprender. Ouvi-los, portanto, ajudou a corroborar ou desmistificar indagações decorrentes do problema em estudo. A participação colaborativa dos professores repercutiu positivamente, pois tiveram a oportunidade de refletir e discutir sobre suas respectivas atuações em sala de aula, e assim buscarem melhorias em suas práticas didáticas no contexto de trabalho, enquanto um professor que trabalha em uma escola no campo, que está implicado com o processo de ensino e aprendizagem ali praticados. A participação de todos os sujeitos foi relevante, por que:

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo “participação” epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. (BARBIER, 2007, p. 70-71).

Assim, a aceitação e interesse em participar de todas as etapas da pesquisa durante a imersão em campo, a colaboração em todo o processo exploratório e de levantamento de dados, certamente foi salutar e teve retorno positivo para os próprios professores, pois a contribuição mútua dos colegas de profissão veio a favorecer suas próprias atuações, enquanto sujeitos aprendentes e pesquisadores em seu espaço de trabalho, que estão dispostos a mudarem seu contexto escolar e a realidade de aprendizagem de seus alunos. Os enveredamentos iniciais da pesquisa, a identificação e constatação do problema partiram da pesquisadora, mas logo após a apresentação da proposta da pesquisa aos sujeitos participantes, todas as etapas foram desenvolvidas com eles.

Como já abordado na Introdução desse trabalho a implicação da pesquisadora

com a pesquisa de deve ao fato da sua vivência tanto na comunidade de Icó, onde está localizada a escola, como também com o próprio lócus da pesquisa. O envolvimento da pesquisadora com o objeto em estudo e sujeitos participantes é necessário, pois segundo Barbier:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. (BARBIER, 2007, p. 14).

Assim foi conduzida a pesquisa, na busca de envolvimento também dos participantes, pois foram peças chaves para que a pesquisa pudesse acontecer. O objeto de estudo além de ser relevante para o pesquisador, precisa assim também ser para os participantes, eles precisam enxergar a relevância da pesquisa para que assim, possam estar engajados no processo e oferecer o seu melhor. Desta forma, o objeto em estudo precisa ter sentido para quem traz a proposta de investigação e para quem essa proposta é direcionada. Pois assim como explicita Thiollent:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas [...] que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada [...] necessária para que haja reciprocidade por parte das pessoas e grupos implicados nesta situação. (THIOLLENT, 2009, p.17-18).

O roteiro de observação, as perguntas das entrevistas e as temáticas para a realização das oficinas, tiveram como foco principal e ponto de partida as questões que motivaram e nortearam a pesquisa. Portanto, as reflexões estão pautadas sobre as noções de currículo, Atos Curriculares e Educação Contextualizada no Campo, todos esses aspectos relacionados ao Colégio Estadual do Icó/BA.

Através da imersão em campo, análise de documentos, das observações, entrevistas e oficinas, foi possível contato mais próximo com os professores, e desta maneira, compreender suas concepções sobre os questionamentos principais da pesquisa. Foi seguido um roteiro para a análise e tratamento dos dados, que objetivou

simplesmente a melhor organização dos resultados da pesquisa. No subcapítulo a seguir será discutida a **Organização Curricular do CEI**, discussão essa, resultado da análise documental, primeira etapa da pesquisa.

### **5.1. Organização do Currículo do Colégio Estadual do Icó/BA**

A imersão em campo possibilitou o maior conhecimento e detalhamento de informações sobre a escola. Com a análise documental, foi possível observar que para além de outros elementos que norteiam a construção do currículo do CEI está o Projeto Político Pedagógico, como um dos mais importantes documentos, que permite a transparência dos ideais dessa escola. De acordo com o que está exposto no PPP do CEI observado através da análise documental, a proposta do PPP do CEI está direcionada para a construção do fazer pedagógico, a fim de atender às necessidades de aprendizagem da clientela. Ainda consta neste PPP que este se trata de um documento elaborado com a participação da gestão escolar e de todos os professores, a cada início de ano letivo, é atualizado durante a jornada pedagógica, para que assim possa atender os anseios da comunidade escolar.

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. (GADOTTI, 2000, p.87).

Segundo o que está exposto no PPP, este documento é visto como um processo de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação da sua intencionalidade, proporcionando a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. De acordo com Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino, portaria nº 5.872, de 15 de julho de 2011, em seu artigo 32, esclarece que:

O projeto político-pedagógico é o instrumento indispensável à organização e funcionamento da unidade escolar, expressando a sua

identidade e definindo as bases políticas, filosóficas e pedagógicas que fundamentam a sua ação educativa no exercício da sua autonomia pedagógica e administrativa, com vistas à garantia do padrão de qualidade no processo educativo.

Desta maneira, o PPP é indispensável a qualquer que seja a unidade escolar, revela os ideais da escola, seus objetivos e comprometimento em oferecer um ensino de qualidade aos educandos.

De acordo com o que está explicitado no PPP do CEI há visível preocupação com o desenvolvimento de um trabalho que priorize a formação do aluno no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, a fim de que ele possa ter capacidades cognitivas, éticas, morais, sociais e políticas no exercício da cidadania. Assim, enquanto um instrumento importante na escola e organizador do trabalho pedagógico, o PPP é:

[...] um documento de planificação escolar que poderíamos caracterizar do seguinte modo: de longo prazo quanto à sua duração; integral quanto à sua amplitude, na medida em que abarca todos os aspectos da realidade escolar; flexível e aberto; democrático porque elaborado de forma participada e resultado de consensos. (DIOGO, 1998, p. 17).

Um dos destaques do PPP do CEI diz respeito às ações a serem desenvolvidas pela escola, que são: Promover eventos e projetos; Criar projetos de leitura; Promover palestras e seminários com temas de interesse social. Aqui se percebe uma ótima oportunidade de se trabalhar com projetos que explorem, por exemplo, a cultura local do povoado de Icó, com a contribuição da própria comunidade, estimulando assim uma interação enriquecedora. Segundo o professor Avoante<sup>4</sup> é interessante que na escola existam projetos escolares que resgatem a cultura regional/local porque “legitima o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais coerente”. Para Martins:

---

<sup>4</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, seus nomes reais foram substituídos por nomes de aves do Nordeste, mais especificamente da região semiárida na caatinga, espaço onde está localizado o lócus da pesquisa e participantes. A escolha dos nomes de aves típicas da região foi devido a relação com a temática da pesquisa e proximidade da realidade de vida dos sujeitos participantes.

Os projetos são atividades importantes no cotidiano escolar, mas a organização da escola, para estar organicamente vinculada ao campo, de forma institucional, deve ir além dos projetos de trabalho. Os elementos constituintes da realidade e da vida camponesa necessitam ser inseridos na organização escolar também através dos currículos, ou seja, através da materialização científica de determinada área do saber, no caso, o campo e suas relações. Muitos podem afirmar que a questão do campo pode ser trabalhada em disciplinas como história, geografia, biologia ou ciências. Pode sim, mas a escola do campo tem direito de contar no rol curricular com disciplinas específicas, como introdução à agricultura, a própria educação ambiental, tópicos especiais etc. (MARTINS, 2008, p. 103).

A elaboração do PPP conta com interessante referencial teórico, como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais que por várias vezes são citados e norteiam toda a elaboração do PPP do CEI. Um dos temas transversais que aparecem nos PCNs diz respeito à Pluralidade Cultural. No que concerne a esse tema transversal, a docente Arribaça diz que “a escola não está preparada para enfrentar a Pluralidade Cultural”. Desta maneira, apesar de existirem ações na escola com intenções de abraçar a Pluralidade Cultural, geralmente por iniciativa do professor em trazer o debate a partir do conteúdo explanado em sua aula, a escola ainda precisa se adequar a essa realidade e este preparo demanda tempo, preparação intensiva que não acontece com uma palestra, por exemplo, ou formações isoladas, é uma ideia que precisa ser amadurecida, trabalhada e debatida para que gradualmente possa surtir efeito e ressignifique a prática docente.

Para Arribaça “a função primária da escola ainda é transmitir saberes”. Considerando este ponto de vista, a escola ainda está enraizada em tal função e por muitas vezes as diversas temáticas e possibilidades de trabalho que podem adentrar no espaço escolar, acaba não tendo visibilidade e espaço. Arribaça ainda enfatiza que “a adequação da escola para uma educação contextualizada é uma situação complexa, pois requer inicialmente a autoformação do professor, pois a prática só muda se o indivíduo mudar o modo de perceber o mundo à sua volta”.

Em consonância com o PPP deve estar o currículo, responsável por nortear o trabalho escolar e revelar sua identidade, em se tratando especificamente do currículo do CEI, a professora Juriti diz que: “Está aqui, mas não é pra aqui, não diversifica, esse lado minha terra, minha gente”. Ou seja, o CEI é uma escola que está no campo, mas

ainda não é do campo, não adquiriu a identidade escolar de uma escola apropriada para este espaço. A partir dessa explanação podemos afirmar que:

O tipo de currículo que os povos do campo precisam, portanto, é aquele em que os conteúdos escolhidos dialoguem entre si e ao mesmo tempo se articulem com o 'mundo da vida', com o cotidiano da comunidade. Um currículo, como dissemos acima, que toma consciência crítica do seu território, sujeito às múltiplas variáveis de natureza política, econômica, social e cultural – um currículo contextualizado. (SOUZA, 2013, p. 29).

O currículo do CEI está baseado em documentos oficiais emanados no Ministério da Educação a exemplo dos PCNs e da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros documentos oriundos da Secretaria da Educação como as Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, que também são uma adaptação do que está previsto na Lei acima citada. Como é possível perceber, o currículo está em consonância com as propostas originais do MEC, parte de uma organização geral que é direcionada às instituições escolares no âmbito do território brasileiro, independente das diferentes realidades. De acordo com o professor Azulão:

A escola já recebe documentos prontos, que vem da parte de educação do Estado e as propostas vem de lá para cá, não acontece de forma contrária, que a escola faça o seu cronograma, em que a escola em comum acordo com a comunidade escolar faça seu projeto e envie para o estado, seria interessante de acontecer, seria bom que as escolas, que conhecem suas realidades, que sabem das suas dificuldades, das suas limitações e dos seus pontos fortes, que sabe o que pode avançar, seria bom que fosse ao contrário, que a escola sabendo dessa realidade que o governo não sabe, que ela fizesse um projeto e que o projeto fosse para a SEC e não ao contrário, que a SEC baseando-se em diversas experiências lá da capital, de outras cidades enviam para cidades menores, conseqüentemente para a zona rural também dessas cidades e que são realidades totalmente distintas, então acho que deveria partir principalmente daí. (AZULÃO).

Em relação ao currículo do CEI o professor Pompeu complementa e diz que:

É um currículo, é uma grade curricular semelhante às outras, de

qualquer outra localidade, começando das disciplinas normais. [...] os assuntos, as disciplinas, são as mesmas que outra escola urbana. (POMPEU).

Apesar de a Pluralidade Cultural ser reconhecida e compor o texto do PPP do CEI, o cotidiano escolar revela que na prática acaba sendo monocultural, pois os próprios livros didáticos adotados e os conteúdos trabalhados não contemplam as especificidades regionais e locais de uma escola localizada na zona rural. Portanto, os livros didáticos, importantes instrumentos de aprendizagem, não são apropriados, as discussões não são diversificadas nem ao menos adaptadas para o campo.

O currículo acaba como sendo referência o livro didático e não a necessidade do homem do campo ou a demanda do contexto social, não tem currículo voltado para a necessidade ou para o contexto, ele tem como referência o livro didático, até as orientações curriculares fornecidas, que a Secretaria de Educação do Estado dispõe para as escolas, geralmente elas são esquecidas, elas não são utilizadas tanto como é o livro didático, e o livro didático ele termina sendo o mesmo do campo e o mesmo da cidade não têm diferença, eu acho que tem que começar a pensar nessa diferença entre currículo, pensar nesse currículo e pensar nesse elemento que tem sido assim um elemento importante para os professores no uso do dia a dia que é o livro didático. (ARRIBAÇÃ).

Os conteúdos trabalhados a partir dos livros didáticos são elaborados por pessoas não inclusas nas realidades dos sujeitos do campo. Portanto, o que é abordado e a forma como é exposto o conteúdo não inclui o indivíduo da forma como deveria ser. Segundo Rios:

Muito se tem criticado o caráter monocultural da educação escolar, assentada em uma visão essencialista, universalista e igualitária, que procura legitimar um determinado projeto civilizatório, em contrapartida, a roça constrói seus saberes a partir da acolhida nas histórias de vida, nas crenças, nos valores e na experiência dos alunos e alunas da roça. (RIOS, 2011, p.172).

Alguém que nunca foi ao campo, que desconhece as reais características do povo ali residente, no máximo pode se aproximar de “algumas verdades”, mas a sua colocação, seu olhar será insuficiente e não dará conta de toda a complexidade

existente nesse espaço. O fato é que os currículos das escolas do campo devem ser pensados exclusivamente e elaborados com os que ali moram, por eles, com eles e para eles.

A organização do currículo das escolas do campo se dá de forma vertical e fragmentada, sem a preocupação com o aprofundamento do saber escolar e sem a articulação com os saberes sociais produzidos pelos alunos. Lima (2013).

Evidentemente falta o reconhecimento da necessidade de um trabalho desenvolvido a partir da perspectiva de uma Educação própria para o Campo e posteriormente um trabalho coletivo que seja direcionado, focado e que tenha expressividade. A professora Concriz ratifica que:

[...] quando você tem um Projeto Pedagógico que vem de lá da Secretaria de Educação para colocar em prática aqui dificilmente ele vai dar bons resultados porque quem construiu não conhece a vivência, não conhece a realidade. (CONCRIZ).

No que concerne à Educação Contextualizada, considerando a cultura regional/local dos indivíduos que moram na comunidade de Icó, observa-se a necessidade de dar maior ênfase a projetos estruturantes que fortaleçam uma Educação Contextualizada, pois o que existe de fato é um currículo da escola urbana sendo aplicado na escola no campo. É possível sim contextualizar o currículo, mas é preciso intervenção, a escola tem liberdade para a apropriação e é o PPP que demonstra isso.

De acordo com o observado na análise documental, além do PPP encontramos as Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, ambas provenientes da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. A Matriz Curricular destinada ao Ensino Médio é uma adaptação à Lei nº 9.394/96 e à Resolução CNE/CEB nº 02/98. Portaria nº 1.128/2010 D. Of. 28/01/2010. Os componentes curriculares estão organizados a partir de uma Base Nacional Comum e uma parte diversificada. Na Base Nacional Comum as disciplinas estão organizadas em áreas. **Área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias:** Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Educação Física e Arte; **Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias:** Matemática, Química, Física e Biologia; **Área de Ciências Humanas e**

**suas tecnologias:** História, Geografia, Filosofia e Sociologia. E na parte diversificada estão as disciplinas: Redação e Língua Estrangeira Moderna (Inglês). Sobre o currículo do CEI, a professora Graúna assegura que:

Não é pensado, um currículo, ou até uma Matriz Curricular, que atenda aos interesses de um grupo social, mas sim de um grupo do coletivo, de um currículo geral, que não é levado pelo específico. (GRAÚNA).

[...] a escola ela ainda não foi desenvolvida, ela não tem uma proposta de trabalho que atenda as necessidades locais. Na verdade assim, vejo que não há por parte dos órgãos superiores uma preocupação em dar assistência, em assessorar ou até em dar condições para que a escola possa atender as necessidades do seu meio sócioeconômico. Aí o que acontece é que a escola ela acaba andando, trabalhando em confronto com a comunidade, com o sistema que é meio que globalizado, meio no geral não atende muito as particularidades. (GRAÚNA).

A fala da professora Graúna salienta sua preocupação enquanto docente da instituição, da não existência de um currículo apropriado para escola no campo, em consequência disso, as próprias ações metodológicas da escola acabam indo na contramão dos reais interesses e necessidades e requeridas pelos estudantes.

Dessa maneira, conforme o posicionamento da professora Graúna, o CEI é uma escola comum que não se caracteriza como uma escola do campo, tanto em seus aspectos teóricos e pedagógicos quanto em relação às práticas curriculares desenvolvidas. Está no campo, mas de fato não incorporou à sua cultura escolar práticas condizentes com a realidade campesina.

Nosso entendimento, por conseguinte, é que o currículo das escolas do campo aborde necessariamente conteúdos trabalhados de forma articulada com as vivências e experiência dos alunos acolhendo suas crenças, valores, e projetos de vida, adequando o calendário e as propostas curriculares aos tempos, espaços e necessidades do educando e do seu contexto, num constante diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes da cultura camponesa. (MELO;LIMA, 2016, p. 102).

É válido ressaltar que a escola faz parte da Rede Estadual, desta maneira, quem elabora os documentos referenciais para toda a rede é a Secretaria Estadual da Educação. O currículo vem referenciado para toda a rede, com a base comum e a parte

diversificada.

Um bom exercício para perceber o caráter indagador da diversidade nos currículos seria analisar as propostas e documentos oficiais com os quais lidamos cotidianamente. Certamente iremos notar que a questão da diversidade aparece, porém, não como um dos eixos centrais da orientação curricular, mas, sim, como um tema. E mais: muitas vezes, a diversidade aparece somente como um tema que transversaliza o currículo entendida como pluralidade cultural. A diversidade é vista e reduzida sob a ótica da cultura. (GOMES, 2008, p. 28).

A abordagem da diversidade nos currículos aparece de forma generalizada e muito precária, reduzida como exposto por Gomes (2008) na citação acima a um tema ou uma disciplina. Nesse sentido, é necessária abrangência da importância da diversidade e sua presença de maneira mais incisiva e clara nos currículos.

Todas as escolas sejam elas na zona rural ou urbana recebem orientações curriculares oriundas da Secretaria da Educação, no entanto, o currículo não pode ser encarado como um guia fechado, pois a escola tem autonomia para fazer com que esse currículo seja mais dinâmico, para escolher os eixos que ela quer contemplar para a diversidade. Uma vez referenciado para toda a rede, o currículo não irá atender a todas as diversidades, portanto, cabe à escola dinamizar este currículo para além da lista de conteúdos. Desta maneira, a escola pode e deve intervir pedagogicamente.

A partir da análise do Projeto Político Pedagógico do CEI e todo o seu currículo percebe-se a necessidade de uma educação mais condizente com a realidade dos alunos, é necessário o reconhecimento maior da tamanha importância de um trabalho desenvolvido a partir da perspectiva de uma Educação para o Campo e reestruturar o currículo contemplando a diversidade e valorização do contexto onde a escola está inserida. No entanto, apenas uma parte diversificada no currículo é reservada para a “liberdade da escola” na escolha de um componente curricular, e isso é pouco, pois ainda assim, a educação no campo será colocada apenas como um eixo temático ou uma disciplina.

O trabalho com a diversidade e contextualização é mesmo um desafio que precisa ser assumido por todos e todas que atuam no âmbito educacional. A escola como instituição formadora exerce um grande papel no processo de desconstrução de mitos, o trabalho com a diversidade deve ser tratado no Projeto Político Pedagógico,

com ações regulares no cotidiano das unidades escolares. (SEC/SUPED, 2017).

A escola precisa ter originalidade, assumir a identidade e para que isso aconteça, é imprescindível que tenha suporte físico e pedagógico, pois a transformação depende de ações conjuntas. A escola pode sim desenvolver suas ações, mas para que obtenha real êxito precisa de apoio das instâncias maiores que regulamentam seu funcionamento.

Para dar continuidade a essa discussão sobre currículo e práticas curriculares, no próximo subcapítulo vamos endossar a discussão com a temática sobre atos curriculares.

## **5.2. Atos curriculares no CEI**

As observações realizadas no Colégio Estadual do Icó possibilitaram perceber a boa relação existente entre docentes e discentes, alguns alunos ainda que de forma tímida participam e colaboram para o andamento da aula. Os docentes de forma geral utilizam linguagem acessível, explanam o conteúdo e conduzem as aulas de forma clara (por poucas vezes os alunos interferem, com alguma observação ou pergunta). A abordagem dos conteúdos na maioria das vezes é feita com a utilização do livro didático, mas vale ressaltar que é utilizado como ponto de partida, mas não como única ferramenta e instrumento de aprendizagem. De acordo com o observado, no mês de outubro de 2016, a quarta unidade estava em andamento, assim, as aulas tinham características de finalização de mais um ciclo de ano letivo, portanto os roteiros de ensino e estudo estavam sendo encaminhados para atividades avaliativas da unidade final.

No que diz respeito aos atos curriculares, no geral os docentes utilizam práticas rotineiras de explanação de conteúdo seguido de atividade, ações comuns no cotidiano das escolas. Em determinada aula do professor Pompeu pude observar a mescla entre teoria e prática, o professor utiliza recursos que caracterizaram algumas aulas como práticas, pois, a explanação do assunto em estudo não se restringiu somente ao livro didático.

A exposição do conteúdo também não fica somente em suas palavras, ou seja,

não é apenas teorizado, mas tem a preocupação em demonstrar na prática como acontece. Ao agir desta forma, o professor desperta a curiosidade dos alunos, que ficam atentos e, a partir deste momento, passaram a interagir mais, dialogando tanto com o professor e com os demais colegas.

Vale lembrar, que na escola mesmo com um currículo pré-estabelecido pode e deve buscar novas estratégias de ensino, onde os alunos possam se identificar com o seu cotidiano e vivências da sua comunidade. (LOPES, 2014, p.100).

Ao abordar o conteúdo, em certos momentos o professor relaciona o assunto abordado à realidade local e regional dos alunos, a partir dessa motivação outros discentes começam também a se manifestarem e estabelecerem relações às situações vivenciadas em seu cotidiano.

[...] o currículo contextualizado precisa ter vários olhares, e o principal deles é o olhar de um mundo que engloba principalmente a realidade dos alunos, com conteúdos atrativos que ensine-os a refletirem, ouvirem o outro, respeitando a diversidade e as diferenças de cada um, com o propósito de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres na busca dos sonhos e projetos para uma melhor qualidade de vida. (LOPES, 2014, p.101).

Em outra aula do professor Pompeu ao passar um filme como continuação das aulas anteriores, foi possível observar a oportunidade dos alunos fazerem outras leituras para além do livro didático configurando assim, interdisciplinaridade, uma vez que oportuniza o diálogo com outras áreas do conhecimento, não ficando somente restrito a disciplina específica lecionada pelo professor, a interdisciplinaridade é uma característica importante, ao considerarmos a relevância da aprendizagem significativa.

O professor Pompeu ao propor que em uma de suas aulas os alunos assistissem a um filme, modificou o comumente modo de apresentação e explanação do conteúdo com a utilização de quadro, giz e livro didático. Estabelece relações e intertextualidades de maneira diferente e interessante.

Em consideração ao que fora observado, no contexto geral da escola, as tentativas de contextualização acontecem de forma tímida e isolada, na prática de um

professor ou outro. As aulas no geral seguem uma linearidade de exposição/explanação dos conteúdos e resoluções de questões (está é a forma que as aulas são na sua grande maioria ministradas). As situações observadas corroboram com as falas das professoras:

[...] momentos de contextualização, eu acredito que já exista, mas a escola não tem isso como sua bandeira, aquilo que norteia o trabalho. (IRAÚNA).

A gente não faz essa diferença toda não, tem alguns momentos, alguns conteúdos que a gente até tenta trazer pra esse contexto aí, mas na verdade a gente segue a linha da questão nacional mesmo. A gente ainda não conseguiu adequar a verdade é que falta muito, e também às vezes os professores não estão preparados para isso. (JANDAIA).

Percebe-se diante do posicionamento das professoras que há uma tentativa de contextualização mesmo diante das limitações e poucos recursos. A professora Iraúna destaca que para a contextualização “As dificuldades são muitas: falta de tempo para estudo, elaboração de projetos e material didático que atenda as necessidades de uma proposta de educação contextualizada”. Questionada sobre a existência de uma educação contextualizada no CEI a professora Concriz relata que:

[...] concebo que não, porque na verdade, se a gente fosse realmente fazer essa adequação nós teríamos que trabalhar numa perspectiva de educação contextualizada para a convivência com o semiárido, porque essa é a realidade que nós estamos situados, então nós estamos no sertão baiano, no interior do sertão, existe toda uma dinâmica, toda uma relação que acontece aí por fora de vivências desses meninos com essa realidade, mas na escola isso é pouco abordado, nós trabalhamos ainda, como se estivéssemos no centro urbano, onde essas coisas todas estão muito distantes dos meninos e na verdade a gente acaba descontextualizando totalmente, fragmentando essa realidade deles com aquilo que é abordado em sala de aula, por uma série de questões, pela nossa formação, que tem uma lacuna em relação a fazer essas adequações, pelo próprio currículo, pela questão de apoio mesmo, suporte teórico, metodológico que é uma outra carência do Estado. (CONCRIZ).

A dificuldade em se desenvolver um trabalho direcionado para a Educação Contextualizada tem suas limitações por uma série de fatores, que como exposto pelas docentes perpassam desde a falta de preparo, material didático e suporte que não é

oferecido pela Secretaria da Educação. Assim, ainda que exista a vontade do professor em oferecer uma educação mais condizente aos seus alunos de acordo com sua realidade, na maioria das vezes acabam sendo barrados, pois não têm estrutura adequada, o próprio sistema impõe essa situação. Na prática é possível perceber, por exemplo, a falta de assessoramento para os professores, falta de material didático que facilite a prática docente, sendo assim, são muitas lacunas e carências existentes na realidade educacional no campo.

Através das observações também foi possível identificar a forma de organização das aulas, conclui-se que segue a linha tradicional, em algumas situações o assunto é explanado através de aula expositiva. Os docentes utilizam exemplos reais para explicar o assunto, estabelecendo relações com situações extraclasse, o que colabora para a participação dos alunos de forma mais intensa. Tal estratégia torna a aula mais dinâmica. O posicionamento do professor acaba por intensificar o ritmo da aula para além de uma simples explanação, colaborando consideravelmente para o bom rendimento e aproveitamento dos estudos. É possível observar que não há diferença na forma de conduzir as aulas. As posturas, ações e atitudes desenvolvidas na escola, de uma forma geral, são equivalentes às comumente desenvolvidas no ambiente escolar. Sobre as abordagens e explicações feitas na sala de aula o professor Azulão diz que:

O essencial seria levar em consideração nossa realidade, eu acho que o nosso real poderia funcionar melhor se ele fosse melhor explorado, se ele fosse melhor destrinchado digamos assim, porque quando você parte da nossa realidade para se fazer um trabalho, eu acho que fica mais atrativo, fica mais atraente e o aluno ele vivencia aquilo ele vai saber falar sobre aquilo, ele vai saber contar experiências de repente sobre aquilo que é uma coisa que ele vive, que ele já viveu ou que ele conhece alguém que já passou por aquilo, que está mais próximo dele, do que vim experiências prontas de lugares distantes e que são totalmente diferentes da nossa realidade. (AZULÃO).

Ainda que em alguns momentos a contextualização não seja direcionada estritamente para as questões do campo e que seja uma contextualização em nível mais abrangente, isto é, em relação a questões mundiais, nacionais e atuais, é extremamente importante, pois desloca a compreensão e entendimento do assunto, potencializa o processo de aprendizagem, o processamento das informações adquire

significado amplo, para além do que abordado no livro didático. Tal fato reafirma o papel do professor e sua intervenção que passa a ter valor também qualificado e ressignificado, contribuindo assim para uma prática eficaz com resultados positivos, motivadores e esperançosos. De acordo com o professor Pompeu para que a contextualização dos saberes do campo aconteça é preciso:

[...] trazer a escola à realidade local e não tentar adequar à localidade à escola porque a localidade depende do tempo, depende do clima, depende da safra e infelizmente a gente não vai mudar a data de colheita pra que se adapte à escola, então a escola que teria fazer isso aí, então há possibilidade eu acredito que sim, mas tem que haver um empenho, uma luta para conseguir fazer isso aí e seria o ideal. (POMPEU).

Ao estabelecer relações com os assuntos abordados com a realidade de vida em um contexto mais amplo, o professor contribui para o bom andamento da aula.

[...] eu acho que quando a gente está em sala de aula a gente se aproxima mais da ideia de contextualização, mas eu acho que não é ainda uma prática forte nas nossas aulas não. No currículo oculto existe, quando estou falando lá, eu quero relacionar à realidade dos meninos. (IRAÚNA).

De uma forma geral, os Atos Curriculares dos professores estão em torno das práticas tradicionais, algumas vezes as aulas são ministradas com utilização dos recursos disponíveis na escola como, por exemplo: sala de vídeo, há busca de diferentes estratégias de abordar os conteúdos e trabalhá-los em sala de aula. Estratégias diferenciadas e que fogem da rotina, modifica também a recepção e andamento da aula. Há visivelmente melhor aproveitamento e assimilação do conteúdo.

O Ato de Currículo desenvolvido pelo professor faz toda a diferença, pois enquanto mediador da aula, seu posicionamento, atitude, bem como a forma de condução da atividade são capazes de provocarem melhor aproveitamento dos estudos e bons resultados. Desta forma, a atitude do professor altera também a atitude do aluno, que se comporta não como um sujeito passivo, mas pelo contrário, como um sujeito agente e interativo, capaz de mudar sua realidade e contexto de aprendizagem.

É possível constatar que a relação entre professor-aluno, aluno-professor são peças chaves para o bom andamento do processo ensino e aprendizagem. O desencadeamento das ações e conseqüentes resultados dependem de todos os sujeitos, pois juntos dão sentido aos estudos e assim ressignificam a ação de educar, independentemente da realidade e contexto social no qual a escola está inserida. Sendo assim, ainda que as situações não sejam favoráveis, os sujeitos, mesmo enfrentando desafios podem provocar mudanças em suas realidades.

O fato de alguns professores passarem questões não presentes nos livros didáticos, ajudam os alunos a entenderem o conteúdo, uma vez que, os docentes utilizam linguagem mais próxima deles, ajudando-os a se situarem e assim melhor compreenderem o conteúdo.

Os Atos de Currículo dos docentes, suas intervenções durante a aula, atitudes como de atender o chamado dos alunos e acompanhar a realização das atividades colaboram para que eles sanem suas dúvidas e respondam as tarefas propostas. Em algumas situações, pelo fato do assunto se tratar de temas específicos, não são feitas muitas ampliações. As explicações, perguntas e respostas se atêm ao conteúdo.

A partir do observado no CEI constata-se que a contextualização pode ser adotada enquanto uma prática metodológica, gradativamente ser incorporada ao cotidiano da escola possibilitando-a adquirir sua própria identidade como escola do campo. Sobre essa questão, a professora Concriz ressalta que:

[...] a gente tenta fazer isso em momentos esporádicos, mas é muito solto, de forma geral, isso não perpassa o currículo, não está nos documentos da escola, não está no PPP, se estiver está muito sucintamente e se está nos documentos não está na prática. Eu acho que a gente tenta às vezes, os projetos são instantâneos, são reparadores, aqui e ali, a gente traz um projeto que toca nisso, aqui e ali quando conteúdo do livro didático traz ou quando o conteúdo proposto traz a gente faz uma associação, quando há algum texto faz a referência, já vi alguns professores fazendo essa relação, mas na prática não é uma educação contextualizada que nós temos aqui ainda. (CONCRIZ).

Assim, a perspectiva de uma Educação Contextualizada através dos Atos Curriculares é sim um grande desafio, pois trata-se de uma proposta que pretende

inovar práticas didáticas enraizadas em modelos de ensino adotados desde a implantação das instituições escolares. Desta forma, a mudança pode acontecer sim, há possibilidades, mas requer além do tempo, medidas a longo prazo, intensificadas através de ações progressivas, desta maneira e gradualmente, as mudanças podem acontecer.

As principais barreiras que eu vejo de imediato seriam mesmo devido a essa dificuldade de conceituar mesmo o que é essa educação contextualizada, porque a ideia dessa educação contextualizada está muito além de um projeto específico, porque projetos, nós já tivemos vários, projetos pontuais, momentâneos. (CONCRIZ).

Essa ressalva feita pela professora Concriz é bastante válida, principalmente por partir de uma professora, que a partir de sua convivência observou essa carência de conceituação e entendimento do que é a Educação Contextualizada. Sendo assim, para avançar na busca da contextualização dos saberes, antes se faz necessário o entendimento de sua proposta e de seus objetivos.

É válido salientar que a proposta para uma Educação Contextualizada trata-se de um processo complexo, pois necessita formar continuamente os professores de tal maneira que estes sujeitos estejam conscientes de sua participação e da relevância de seu trabalho focado em intervenções para além de suas práticas rotineiras. Torna-se necessário por parte destes sujeitos uma real entrega que não se restringe nem se confunde com uma simples adesão a uma proposta de Educação Contextualizada.

As professoras Concriz e Arribaça esclarecem seus pontos de vista sobre essa questão e importância da formação dos professores que trabalham no campo e lidam diariamente com os camponeses.

Eu acho que a primeira ação é a formação, uma formação que nos possibilite de fato compreender o que é essa educação contextualizada, e nos debruçar sobre isso, porque na verdade eu acho que nosso conhecimento sobre isso ainda é muito limitado, então a primeira coisa é entender realmente o que essa educação contextualizada, do que nós estamos falando e, que para nossa realidade a educação contextualizada é possível e é necessário desenvolver. A partir daí é que as práticas teóricas e metodológicas se reconfigurariam, se reconstruiriam, então eu acho que a primeira coisa seria essa questão da formação e talvez uma formação que de fato conciliasse a questão teórica, com o executar, com a prática. (CONCRIZ)

Eu só acredito que isso só é possível com a formação desses professores. Montar um programa de formação continuada, não é uma formação que você vem uma vez, faz um vídeo conferência e deixa a pessoa largada não, é aquela formação que comece na jornada pedagógica e ela acompanha durante um ano, durante dois anos, até que as pessoas se sintam fortalecidas e preparadas para aplicar aquilo que está estudando e assim, dentro daquela estratégia de ação e reflexão, reflexão e ação, porque você vai refletir sobre o que você está colocando em prática, eu acho que precisa pensar na formação, não é só na formação acadêmica, mas nessa formação com o chão da escola. E o coordenador ele é uma peça importante. (ARRIBAÇA).

Assim, para além de lançar a proposta de contextualização é preciso acompanhar estes indivíduos em todo o andamento de implantação da proposta, é um processo que não se esgota, será sempre necessário atendimento adequado, qualificado e direcionado, pois por se tratar de inovação, se não acompanhado corretamente corre o grande risco de não ter continuidade, e ser uma proposta apenas presente no papel. No subcapítulo a seguir iremos dar continuidade à discussão, refletindo sobre a ***Importância da Educação Contextualizada no Campo***.

### **5.3. Importância da contextualização no campo**

Ao interpelar os sujeitos participantes da pesquisa sobre a importância da contextualização, expressaram suas opiniões sobre a discussão em questão e até relataram situações vivenciadas em sala de aula que os ajudaram a ter uma visão diferenciada, alertando-os para questões antes não pensadas, muito menos discutidas. O professor Avoante expôs uma situação vivenciada por ele em sala de aula, que para ele, foi uma experiência singular.

Uma vez um aluno na sala de aula, a gente falando sobre terminar o ensino médio, sobre ir pra fora, quem queria fazer medicina, quem queria fazer direito e um disse que queria estudar Agronomia. Eu perguntei pra ele, porque você quer estudar Agronomia? Porque os outros queriam Direito, Odontologia ou Fisioterapia. Ele disse: Porque eu tenho aqui uma propriedade rural, trabalho nela, gosto, vivo nela com minha família e gostaria de poder me capacitar para ajudar a minha família, produzir mais e melhor. E aquilo pra mim foi uma fagulha, porque se nós trabalhamos em uma escola de contexto rural, o aluno vive aqui da vida do campo, de produzir alguma coisa no campo. Se

você der condição pra esse aluno pra que ele tenha ferramentas, conhecimento, uma formação técnica pra trabalhar no campo, eu acho que você consegue atender a necessidade dele de forma a manter o aluno no campo, manter essas famílias no campo e aí, por exemplo é o que a gente vê constantemente no contexto rural, é a ameaça de fechamento de turmas, de diminuição de carga horária na escola, então assim, se a escola está aqui a gente tem que trabalhar para manter o aluno, pelo menos manter o aluno na escola, a gente não pode garantir que depois que ele passar por esse período, conclua o ensino médio ele vá continuar aqui, mas a escola tem que dar a condição pra que ele estude, inicie e conclua dentro da escola, porque a escola atende a necessidade dele, a escola merece uma formação técnica, profissionalizante, que acho que é isso que tem que pensar também. (AVOANTE).

O posicionamento do professor Avoante sobre a formação profissionalizante é importante neste contexto de proposta para a Educação Contextualizada, pois essa certamente seria muito interessante para os alunos e comunidade em geral, ter uma formação que abarcasse mais que conteúdos relacionados às suas vivências, mas sim uma formação que os ajudassem a desenvolver seu trabalho ali mesmo no campo, sem precisar se retirar da sua localidade para irem buscar de trabalho em grandes cidades, pois com o conhecimento obtido nessa formação profissionalizante teriam claras condições de ficarem na comunidade onde nasceram desenvolvendo trabalhos que eles gostam e são condizentes à sua realidade de vida.

Dessa maneira, a importância da contextualização se expande para além da sala de aula para também auxiliar os projetos de vida dos camponeses, que precisam de uma atenção maior em sala de aula para as questões com as quais vivenciam, mas também a partir dali projetar sua vida profissional, para esse sujeito que está no campo, que gosta do campo ter a oportunidade de ali permanecer durante sua vida. Para o professor Avoante a importância da contextualização “reside no fato de que nem todo mundo sonha em sair do campo, largar seus familiares, suas raízes, daí que uma educação feita para ele, com ele e por ele seria mais procedente”. A professora Jandaia ressalta que é “importante fornecer possibilidades e perspectivas profissionais dentro da comunidade rural em que estão inseridos”. A professora Concriz complementa que “considerar a realidade circundante, a que inclui os saberes locais, pode ser uma excelente alternativa para o fortalecimento identitário dos sujeitos, um fazer educativo significativo que venha a impactar na realidade dos sujeitos escolares”.

Assim como expõe a professora Concriz, para além do objetivo principal de oferecer aos alunos uma Educação Contextualizada está o fato de ajudá-los a se reconhecer enquanto sujeitos do campo, e que assim venha a se aceitar e assumir quem são, sem crise de identidade, pois:

Esta também é uma das funções da escola: trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica), e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de Nação... (CALDART, 2004, p.12).

Uma aluna ao ser interpelada sobre a sua identidade, enquanto estudante que está no campo e que é do campo, diz que:

[...] as pessoas ficam com vergonha de dizer que é da zona rural, que é do Nordeste, por isso, porque sabe que vai sofrer preconceito da parte dos outros, que não desconhecem a nossa realidade, porque que faz esses estereótipos assim é porque não conhece o Nordeste realmente. (ARAPONGA).

Nesse sentido, está o papel da escola em trabalhar para a desconstrução de rótulos e estereótipos divulgados amplamente pelas redes sociais e midiáticas e ajudar esses alunos a se enxergarem enquanto cidadãos importantes para a sociedade. A professora Arribaça diz que é necessário:

Instigar essa consciência mais política cidadã, que ele perceber que ele é importante na comunidade, e que ele pode modificar a comunidade, que os conhecimentos que ele está aprendendo na escola, ele possa ajudar muitas pessoas da comunidade, não é só para ele, mas que ele pode também compartilhar, ele pode também entrar na associação, participar mais, se envolver mais. (ARRIBAÇA).

Além do mais, é também importante através da Educação Contextualizada, maior relação entre comunidade e escola, esse diálogo pode contribuir positivamente. A professora Arribaça expõe que:

Tem que estreitar essa relação, entre escola e comunidade, manter esse diálogo mais próximo, para que o aluno seja na comunidade aquela referência em relação ao conhecimento científico, porque o que ele adquirir na escola e ele vai ajudar a comunidade, a resolver uma questão da escassez de água, às vezes uma questão do mau uso do agrotóxico. (ARRIBAÇÃ).

Os alunos enquanto atores do processo ensino aprendizagem reconhecem também a importância da Educação Contextualizada, através de suas respectivas falas, podemos identificar a significância de uma educação mais próxima de sua realidade:

Eu acho importante sim, para nos ajudar a conviver com nossa realidade, entendeu, a lidar com as coisas que a gente convive, muitas vezes você não sabe lidar com a seca que a gente vive. A escola trazendo assim... os projetos falando sobre as irrigações, essas coisas entendeu? [...] a gente vai tentando desenvolver melhorias também assim... criando ideias, de certa forma. (ARAPONGA).

A gente conhece melhor o lugar e é um assunto que todo mundo vai poder discutir com mais facilidade. (GURIATÃ).

Os alunos também têm consciência da importância de uma educação que dialogue com sua realidade e convívio perante as dificuldades existentes em seu meio e sabem que se assim proceder podem melhorar sua realidade de vida no campo.

É a articulação dos conhecimentos veiculados pela escola com os conhecimentos da vida cotidiana que torna a escola um espaço capaz de inquietar as pessoas a mover-se em direção de uma melhoria das condições de vida. (DUARTE; NASCIMENTO; CARNEIRO, 2013, p. 54).

Seria melhor colocar assuntos mostrando a realidade que vivemos, assim dessa forma, os alunos se interessariam mais, teremos facilidade de discutir sobre aquele tema, sobre a realidade que vivemos. [...] É muito bom quando os professores começam a falar sobre assuntos que a gente tem conhecimento e aqueles assuntos que estão presente em nossa realidade. (GURIATÃ).

Os alunos reforçam que discussões que objetivam aproximá-los das suas vivências os ajudam também a desmitificar rótulos divulgados pela rede midiática, e já conseguem fazer uma leitura crítica sobre o que ouvem e veem, se impondo diante das aberrações sobre eles, seu lugar e suas práticas culturais.

[...] a mídia mostra sofrimento, só que na verdade não é, eles procuram só mostrar esse lado negativo, do Sertão, do Nordeste, que não tem nada de bom só que é muito pelo contrário. O que tem bom, as praias, a culinária, tradições, a cultura diversificada. (GURIATÃ).

A aluna Seriema ratifica que a educação contextualizada “Tem mais a ver com nosso estilo de vida. Para saber mais sobre a nossa cultura, ter mais informações, mais conhecimento”. Para Moreira e Candau:

Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa. (MOREIRA; CANDAU, 2008. p. 24).

A proposta da Educação Contextualizada perpassa o cotidiano escolar e atravessa o meio social no qual os sujeitos estão inseridos, os ajudam a tomarem consciência de si mesmos, de sua importância, de sua valorização, atribuindo assim, real sentido à educação recebida com uma sintonia entre o que se estuda na escola com a vivência fora dela.

A aluna Suindara relaciona a ideia de uma educação contextualizada com o trabalho por ela desenvolvido junto à família na roça, ressalta que “Daria mais conhecimento no trabalho, que a gente já ia usar o que ele aprendeu no trabalho, para melhorar”. Em completude à fala da aluna Suindara a professora Concriz ressalta:

[...] há uma nova configuração de campo se construindo aqui em torno dessa escola, que é toda em torno da agricultura familiar irrigada e isso pouco tem sido discutido na escola, então, quando se fala, por exemplo, em qualquer turma, se você puxa com os meninos um assunto sobre irrigação, os meninos tem uma série de coisas para dizer, porque estão vivendo isso no dia a dia, muitos estão trabalhando, até faltando na escola para trabalhar na irrigação, mas enquanto escola, não estamos inserindo isso nas nossas discussões e acho que de certa forma a escola está negligenciando essa discussão, porque se daqui a dez anos por exemplo essa irrigação que hoje é vista como a salvação para a região, se continua nessa configuração, sem formar essas pessoas, sem orientá-los, o que era pra ser um sonho, vai virar um pesadelo, porque as pessoas estão poluindo o solo indevidamente, estão plantando de

todo jeito, então a escola seria um espaço para refletir sobre isso, discutir sobre isso e levar esse conhecimento da escola para o campo, trazer do campo para a escola, como um sistema de bate e volta e isso não acontece. (CONCRIZ).

Diante das exposições da aluna e da professora pode-se destacar a importância da contextualização dos conhecimentos debatidos em sala de aula em sintonia com o que vivenciam, como é o caso das questões apontadas pela professora Concriz no que diz respeito a irrigação e uso indevido do solo, pois a partir dessa inter-relação entre o conhecimento obtido em sala de aula e o que de fato vivenciam tem potencial para ser resultado bastante válido para os camponeses, uma vez que a obtenção desse conhecimento terá resultados em suas práticas no campo enquanto agricultores, que diante da situação com longos períodos de estiagem necessitam também se reinventar para superar as dificuldades no meio em que vivem e assim ser possível tirarem dali o seu sustento e o de suas famílias. É bastante válida a participação dos alunos abordando os problemas cotidianos em sala de aula, pois essa é uma ótima oportunidade para alertá-los sobre os impactos da agricultura irrigada no decorrer dos anos para o meio ambiente e ao mesmo tempo orientá-los sobre o uso consciente dos recursos naturais.

[...] uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança seu contexto. (MOREIRA; CANDAU, 2008. p. 21).

Diante das questões expostas, cabe aqui uma indagação. Como contextualizar a educação no campo, com as mesmas orientações curriculares e materiais didáticos destinados às escolas na zona urbana? É um questionamento dentre tantos outros que segue sem uma resposta e nos faz pensar que para que a educação contextualizada seja de fato incorporada às práticas didáticas da escola muitas ações ainda precisam ser desenvolvidas, encarar desafios que não são superados de um dia para o outro. É necessário traçar estratégias a fim de que os sujeitos do campo se reconheçam e assim se identifiquem.

A contextualização dos saberes no campo engloba reestruturação de

abordagens como um todo e não parcialmente, pois como expõe Caldart:

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas. (CALDART, 2002, p. 21).

A luta continua por uma Educação mais justa e digna para todos os sujeitos, ainda que sutilmente alguns poucos acontecimentos figurem aqui ou ali, são apenas pequenas manifestações, um criterioso trabalho precisa ser desenvolvido, o que constitui certamente um grande desafio a ser superado, pois essencialmente é uma luta que confronta interesses sociais.

Diante das discussões pode-se observar que os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica enquanto instrumentos de regulação e orientação para o Ensino na Educação Básica ainda são insuficientes diante de toda a complexidade existente no meio escolar, pois não conseguem resolver toda a situação, pois existem muitas temáticas, conceitos e ideias que precisam compor os documentos oficiais da escola e adentrar de fato neste espaço.

Dentre as discussões que precisam estar presentes na escola estão as diversidades que os próprios educadores e educandos levam consigo para as escolas, quais sejam: diversidade de gênero, raça, etnia, sexualidade, cultura, religião e classe social. É necessária uma articulação favorável à compreensão de tais questões e como a escola precisa se posicionar e se responsabilizar por uma educação que consiga abraçar da melhor forma possível a pluralidade cultural existente, pluralidade esta que inevitavelmente está na escola. Não há escolha entre se incluir essas temáticas ou não, pois já estão lá, e com certeza é um desafio que não somente ameaça e nem bate à porta das instituições, adentrou os espaços, estão lá. E o que fazer a escola agora?

O desenvolvimento de políticas para incorporação da diversidade requer consciência e mobilização por parte de quem compõe os espaços, principalmente, na escola, uma ação conjunta capaz de fortalecer os laços, os discursos, ampliar os horizontes e, posteriormente, pôr em prática o resultado de um planejamento bem pensado, arquitetado e ajustado, capaz de dar conta das diferenças existentes e especificidades da escola. Os conhecimentos historicamente construídos e disseminados nos espaços escolares até os dias de hoje, contam a história por um viés marcado pelas relações de dominância, se ensina o que é favorável para um grupo. Mas como fica o outro lado da história silenciada?

Ao considerar essas questões depreendemos também que as práticas curriculares na Educação Básica é um processo muito desafiador. Os desafios para a Educação Contextualizada também são vários. No subcapítulo a seguir essa questão será discutida, com ajuda dos professores do CEI, que estão conscientes dos desafios existentes.

#### **5.4. Desafios para a Educação Contextualizada**

Questionados sobre os desafios para a Educação Contextualizada, os professores emitiram suas opiniões e diferentes são os pontos de vista colocados por eles.

[...] eu acho que o maior desafio é esse adequar a realidade com instrumentos que vem do Mec, até a própria cartilha em si, o próprio livro didático, ele é um pouco excludente. (ACAUÃ).

Acho que a questão mais... são as ferramentas que são oferecidas digamos assim, por exemplo, aqui a gente não tem nada que possa trazer de cunho prático, entendeu, a gente só vai vim com a teoria, mas a teoria não forma ninguém, a prática sim. (ACAUÃ).

O professor Acauã considera que os instrumentos didáticos são incoerentes e não facilita o trabalho, este é um aspecto que não favorece o desenvolvimento de um bom trabalho no sentido da Educação Contextualizada.

Penso que o maior desafio é como dialogar com esse aluno, para sua prática local, sua comunidade, boa parte do que eu ensino aqui não

serve para nada, na visão deles, claro que sempre fico tentando dizer que é importante. Eu sinto que eles gostariam de ter um conhecimento muito mais aplicado, prático, que fosse possível visualizar em curto prazo a sua aplicação. (IRAÚNA).

Assim como coloca a professora Iraúna, a desmotivação dos alunos diante do contexto no qual vive, com a inexistência de oportunidades de trabalho, ascensão profissional acaba por dificultar o trabalho do professor, que precisa a cada dia em sua aula conquistar esse aluno, motivá-lo, fazer com que ele enxergue as possibilidades presentes ali mesmo, no lugar onde vive.

Já começa a dificuldade, o próprio Governo do Estado dificulta que esta proposta seja colocada em prática porque ele não reconhece que nossa escola apesar de ser uma escola que é de um povoado, que é do campo, da zona rural de Morro do Chapéu, o Estado não reconhece nossa escola como escola do campo, então o primeiro entrave já começa burocraticamente com o próprio Estado que não reconhece isso, então, tem essa principal questão e atrelado a isso nosso currículo consequentemente também não é de escola de campo, nosso currículo é de uma escola comum, de qualquer cidade urbana do país, que tem os mesmos conteúdos, que vem com os mesmos livros, muitas vezes livros que vem lá, com realidades do sul do país, que não tem nada a ver com a gente e aí a gente tem que escolher um desses livros, não tem nada assim a nível para ser regionalizado, aí acaba a gente ou fugindo daquilo que é nosso, que é nossa identidade, ou a gente fica tipo que adaptando algumas coisas que vem no livro para nossa realidade, porque a gente também não pode fugir totalmente do currículo que já vem pronto do próprio Governo do Estado, então a gente tem essa dificuldade. (AZULÃO).

A atenção requerida pelo CEI e tantas outras escolas no âmbito estadual é real, pois não existem políticas educacionais que possam atender as especificidades requeridas pelo CEI e tantas outras escolas estaduais, a questão relatada pelo professor Azulão não se refere somente ao reconhecimento dessas escolas, mas viabilizar ações que correspondam às expectativas da comunidade escolar e principalmente dos estudantes, atenção essa que perpassa pelo currículo até a assistência com material didático que possibilite o trabalho que tenham direcionamentos para contextualização do saberes do campo.

Como é possível observar através da fala do professor Azulão, os impasses perpassam por questões abrangentes e complexas, até questões mais específicas, pois

muitas situações presentes na escola do campo não ajudam a própria ação dos professores, que ficam limitados, sem materiais adequados, sem uma orientação direcionada para práticas educativas próximas da realidade dos alunos que moram no campo e são do campo. Assim como se posiciona o professor Azulão, as instâncias governamentais que organizam o currículo precisam estar atentas para as carências específicas do campo e assim colaborar para as resoluções das questões burocráticas e administrativas.

Entre os diversos impasses colocados diante do trabalho do professor também está a questão do calendário escolar, em que não há nenhum tipo de adaptação para a escola do campo. Por não respeitar algumas épocas, como as das semeaduras e colheitas tão importantes para os camponeses, muitos alunos acabam se prejudicando na escola, uma vez que no período da colheita se ausentam, até mesmo de forma definitiva, ou seja, acabam abandonando a escola. Com certeza essa é uma das questões que merecem uma atenção especial por parte da secretaria da educação. Vejamos o posicionamento do professor Pompeu sobre essa questão:

O principal desafio é adequar a escola à realidade da população local, por exemplo, nós temos um ano letivo igual a qualquer outro de outra escola, os dias, os mesmos, as avaliações praticamente nas mesmas datas e nós vamos encontrar aqui um alunado com um calendário totalmente diferente disso, têm a questão da colheita, do feijão na época certa, tem a questão da saída deles para o corte da cana de açúcar, então, o ideal seria que a gente adequasse o nosso calendário a isso que acontece aqui na comunidade, mas infelizmente dizem que a escola tem autonomia e quando a gente vai solicitar isso da Direc a gente vai conversar com o pessoal, não dão essa oportunidade, então isso seria o principal, o principal desafio seria exatamente adequar e trazer para a realidade local o calendário escolar. (POMPEU).

No decorrer das falas e posicionamentos dos professores podemos de perto saber, quais são as suas angústias e dificuldades enfrentadas em sua rotina de trabalho. Em vários momentos há aproximação entre as falas, ratificando assim que caminham por uma mesma linha de pensamento e conseguem detectar de onde surgem os problemas e as grandes dificuldades. Na maioria das vezes, muitas situações fogem do controle, não podem ser resolvidas apenas com a boa vontade do professor, pois assim, como foi colocado pelo professor Pompeu, quando tentam de

fato propor algo, conversar sobre a situação da escola, não encontram o apoio que precisam, sendo assim, esse é um dos principais impasses o fato de que a mudança não só dependem deles.

Um desafio é o currículo, que ele não é adequado para a escola do campo, ele é para a escola da cidade, de qualquer local, de qualquer espaço, não tem essa preocupação, não tem essa adequação, não existe uma preparação para os professores da escola do campo. (ARRIBAÇA).

Eu acho que o maior desafio hoje de se trabalhar numa escola do campo é o fato de não termos um currículo específico, então toda a metodologia de trabalho acaba sendo influenciada por esse currículo maior, então, mesmo existindo as políticas públicas do Ministério da Educação, essa questão de existir uma modalidade educacional que é a Educação do Campo, onde se propõe os documentos legais vão dizer que toda a abordagem vai ser diferenciada que essa escola deve ter um currículo diferenciado até o próprio horário de aulas, o calendário letivo deve ser diferenciado, na prática pelo menos onde eu conheço não funciona, eu acho que isso deve funcionar em alguns lugares, mas aqui a realidade que eu conheço não. Então na verdade a gente segue o mesmo calendário do menino que mora na zona urbana, os livros adotados são os mesmos. (CONCRIZ).

[...] os maiores desafios passam por isso, por não ter na prática uma política de trabalho para a educação no campo. (CONCRIZ).

A maior dificuldade que a gente tem é pensar numa educação voltada pra esse aluno que nós não temos uma formação específica nós não temos uma didática específica, a formação que a gente tem é para trabalhar com aluno comum, com aluno padrão, então assim, o aluno do campo, o aluno que tem uma necessidade especial, a gente não tem nenhuma formação especial. (AVOANTE).

Ao abordar todas as questões até aqui expostas não se objetiva sanar todos os problemas e dificuldades, até porque isso é impossível de ser realizado em qualquer que seja a realidade educacional. Mas o fato de os professores já estarem atentos para os desafios da realidade do campo, já é um passo importante, e de certa forma, já apresenta indícios de que a realidade atual do CEI pode ser modificada a partir dos sujeitos atuantes nesse contexto.

[...] continua sendo um desafio aos professores e, conseqüentemente,

às crianças, educandos e educandas, fazer um estudo mais estreito e articulado entre esse trabalho prático realizado no campo e os conteúdos das disciplinas estudados teoricamente em sala de aula. Por exemplo: ao se trabalhar na horta e no jardim, se poderia, conjuntamente, em sala de aula, estudar e discutir como conseguir um solo fértil, quais plantas cultivar, tratar as questões ambientais (poluição, desmatamento, erosão), entrecruzando, dessa maneira, teoria e prática. Isso ainda nem sempre ocorre. (RISSO et al., 2006, p. 131).

Aliar teoria e prática certamente é o ideal, tratando-se da Educação do Campo para a contextualização não é diferente. Para tanto, os professores são importantes nesse processo de se propor e desenvolver um trabalho relacionando teoria e prática. No próximo subcaptítulo iremos dar continuidade a essa discussão com os próprios professores relatando sobre a importância de seu papel como mediador para a efetivação da contextualização dos saberes.

### **5.5. O papel do professor na contextualização dos saberes**

Ainda que a desvalorização do professor seja uma realidade presente em nosso meio, não podemos perder a esperança e nem esquecermos que temos uma responsabilidade a nós incumbida de contribuir significativamente para a educação das crianças e jovens como também para seu progresso na sociedade como cidadãos capazes de cumprir seus deveres e exigir seus direitos. Os professores exercem um papel fundamental, pois assim como sinaliza o professor Acauã “a gente que vê no dia a dia, a gente que tem que sinalizar digamos assim, quais conteúdos, quais propostas são mais interessantes, quais não estão e precisam estar”.

Que devemos entender por conhecimento escolar? Reiteramos que ele é um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país. Daí a necessidade de um ensino ativo e efetivo, com um/a professor/a comprometido(a), que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem apreendidos pelos(as) alunos(as). Daí a importância de selecionarmos, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos. (MOREIRA; CANDAU, 2008. p. 21).

Sobre o desenvolvimento de um trabalho para a Educação Contextualizada, a professora Graúna relata que:

Acho que há uma tentativa, muitos profissionais do quadro, a gente ver aquele desejo, aquela vontade de trazer melhores condições de aprendizagem, de criar condições para que o aluno se integre e se sinta no seu meio, na escola, que encontre na escola um sentido, um significado, uma utilidade prática para sua vida, vejo em muitos essa tentativa. (GRAÚNA).

O corpo docente da escola tem consciência que ações isoladas e sem um planejamento coletivo e o empenho em colocá-lo em prática não terá rendimento e muito menos bons resultados, ressaltam a importância de um acompanhamento de perto com ideias e encaminhamentos amarrados. Assim como coloca o professor Azulão:

Primeiramente os professores, nós no caso e eu me coloco nesse meio, também devem receber uma preparação, nesse sentido que nós não estamos acostumados a trabalhar com esse formato de educação, então passar não sei se por uma capacitação, estudos, ou grupos de estudos eu não sei, algo que a escola ou o Estado possa oferecer, possa ofertar para gente, para que a gente possa desenvolver essas habilidades para a partir daí a gente partir para o trabalho de campo, porque não adianta falar vamos trabalho contextualizado um trabalho de campo de acordo com nossa realidade se a gente não vivenciou isso, se a gente não está acostumado a fazer esse tipo de trabalho, então vai ser um trabalho às vezes aleatório, um trabalho que não tem uma sistematização, pra que chegue no produto final, então cada um vai fazer o que acha que é correto e no final das contas não vai sair um trabalho bom. (AZULÃO).

[...] enquanto professor, eu posso tentar fazer e na verdade na minha área de atuação eu tento contextualizar, eu tento não fugir muito na área de Educação Física dessa coisa que é nossa, dessa coisa que é regional, é... mas não é fácil. Então assim, ou se tem uma preparação para que todos abracem a causa porque também não adianta, um outro professor fazer o trabalho, sendo que a escola não vai andar junto, vai ser um ou outro e um outro não vai fazer. (AZULÃO).

Portanto, para se chegar a um trabalho individual em sala de aula,

indiscutivelmente, é necessário passar pelo crivo coletivo, de elaboração, organização e execução do trabalho, desenvolvido não apenas por um ou dois professores, mas por todo o grupo, pois assim como coloca Nóvoa:

A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum. Para tal é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efetiva. (...) Mas nada disto se decide num vazio social, fora de redes complexas de poderes, que mergulham em fontes distintas de legitimidade. Por isso, há que se inventar formas diversificadas de parceria entre os vários atores sociais que intervêm na instituição escolar, investindo-se com um poder efetivo de regulação das atividades escolares de pilotagem dos projetos educativos (NÓVOA, [1992] 1995b, p. 35-36).

Sendo assim, é importantíssimo que o trabalho coletivo:

[...] tem que ser um trabalho coletivo para que dê certo, tem que ser uma mudança e a gente sabe que a mudança ela tem que ser gradual ela não pode ser de imediato porque causa impacto, então você vai de forma gradual inserindo isso aos poucos, mas todos comungando da mesma proposta, direção da escola, coordenação pedagógica, professores, funcionários e também alunos. Então, pra quê que possa dar certo isso, eu acho que todos têm que comungar da mesma proposta e enquanto professor eu posso tentar, mas sozinho o barco não vai andar. (AZULÃO).

E, para que essa proposta de um trabalho coletivo possa dar certo, há por um outro lado, a necessidade de um trabalho exclusivo com os professores:

Tem que ser um trabalho feito com esses professores previamente, expondo o que é uma educação contextualizada levando em consideração os aspectos locais, depois desses estudos, dessas formações, professores sentar, todo mundo, com essa mesma proposta, com essa mesma ideia e só a partir daí cada um dentro da sua área, mas abrangendo o todo, sendo um projeto para o todo, mas cada um contribuindo dentro da sua área com o todo, para que o projeto possa acontecer, pra que essa realidade possa acontecer que ela ainda não acontece. (AZULÃO).

Nesse momento é que entra um aspecto que deve ser levado em consideração

que é o planejamento, que deve acontecer de forma individual e coletiva, para organização interna do trabalho (definição de estratégias metodológicas, redimensionamento de conteúdos, instrumentos e critérios de avaliação, etc), para alinhamento entre os componentes curriculares, socialização de práticas significativas e fortalecimento do trabalho em equipe.

O planejamento faz parte do cotidiano dos sujeitos. É uma atividade inerente ao ser humano e contribui para a consecução de objetivos a curto, médio e longo prazos. Com a prática pedagógica não é diferente! Ela requer uma intencionalidade, considerando os conhecimentos que o/a estudante possui e aqueles definidos para cada etapa e modalidade da educação básica (SEC/SUPED, 2016).

Como umas das peças fundamentais para implementação de uma Educação Contextualizada está sim o professor, e por trás da sua atuação está a sua própria formação como docente. Para a professora Jandaia “tem a ver antes de tudo com a formação do professor também, o professor tem que estar disposto a isso. Além de todo aparato dado pelo sistema, o professor é peça fundamental para estar com esse olhar, em fazer essa mudança”. A professora Concriz complementa e ressalta que, “o ideal é que realmente o professor seja o pesquisador da sua prática, o professor que está em sala de aula que conhece a vivência possa construir essa proposta”, ou seja, para a professora o ideal é “que a proposta seja construída por quem realmente é ator do processo”. Para a professora Concriz:

É extremamente importante, na verdade esse é um dos papéis fundamentais do professor crítico-reflexivo, o professor que está preocupado mesmo com a formação real desse sujeito, porque na verdade, o currículo é como se fosse uma receita, eu posso dar o meu pitaco nessa receita, por isso que se fala em currículo oculto, então eu não preciso seguir essa fórmula e segui-la passo a passo, dentro disso existe a autonomia do professor, de avaliar e ver o que disso aqui serve para minha realidade, o que disso aqui condiz com a minha realidade e quais são as alterações as complementações que eu posso fazer aqui e até o que disso eu posso suprimir, não negando ao aluno o direito de aprender. (CONCRIZ).

O papel do professor, portanto, é fundamental desde a elaboração do plano

anual, da ministração das aulas a cada dia de trabalho até os momentos de reflexão sobre suas ações didático-pedagógicas. Para tanto, cada professor precisa internalizar a necessidade de mudança, este é o primeiro passo para que eles se posicionem frente à diversidade vivenciada diariamente em seu contexto de trabalho.

[...] só nos resta agir, sair do imobilismo e da inércia e cumprir a nossa função pedagógica diante da diversidade: construir práticas pedagógicas que realmente expressem a riqueza das identidades e da diversidade cultural presente na escola e na sociedade. Dessa forma poderemos avançar na superação de concepções românticas sobre a diversidade cultural presentes nas várias práticas pedagógicas e currículos. (GOMES, 2008, p. 25).

Mesmo em meio a dificuldades e desafios já discutidos no decorrer desse capítulo, para que a mudança aconteça a ação pode ser iniciada com os recursos disponíveis e dentro das possibilidades existentes, e ao longo do tempo melhorá-las e ampliá-las. Para dar andamento às discussões e formalizar a intervenção no contexto escolar do CEI, no capítulo subsequente, será finalizada a discussão através da abordagem sobre a proposta de intervenção com as oficinas formativas e sobre o produto final intitulado: *Proposta de Intervenção Curricular: Proposta para Educação Contextualizada no CEI*.

## 6. Plano de intervenção: Oficinas formativas

Um das etapas mais importantes da pesquisa certamente foi o momento da imersão em campo, depois de toda discussão teórica e empírica sobre as questões norteadoras da pesquisa, fez-se necessária uma intervenção mais precisa que oportunizasse aos colaboradores uma participação protagonista, para que além de refletirem sobre importantes questões, pudessem expor suas opiniões e materializar uma proposta de intervenção com suas próprias contribuições. Logo após a aplicação dos instrumentos da pesquisa: observação e entrevista foi possível intervir de forma mais direta na realidade educacional do Colégio Estadual do Icó, com a pretensão de provocar uma mudança no cotidiano escolar para efetivação da Educação Contextualizada nessa escola no campo.

Nos encontros coletivos realizados durante as Atividades Complementares - AC's trabalhamos com oficinas formativas, que tiveram como objetivo proporcionar espaço para reflexões sobre os seguintes eixos temáticos: Currículo (Atos curriculares), Educação no Campo e Educação Contextualizada no Colégio Estadual do Icó, possibilitando aos participantes debates coletivos sobre as práticas curriculares desenvolvidas neste espaço, favorecendo produção de conhecimento e autoformação, através de construção de estratégias e socialização de experiências, que ao final do processo resultaram em benefícios para os participantes e a comunidade escolar com a elaboração do produto final. Devido a todo caminho percorrido até aqui e etapas já realizadas, podemos afirmar que a Pesquisa-Ação alcançou seu propósito, uma vez que:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p. 16).

As conversas, debates que surgiram foram o ponto de partida para a intervenção no espaço escolar, as ricas discussões entre pesquisadora e colaboradores possibilitaram a elaboração de estratégias para a ação. Inicialmente nas oficinas trabalhamos com textos e vídeos, para incitar as conversas e debates. O conteúdo

resultado das discussões foi utilizado como pontapé inicial para a elaboração da proposta de intervenção curricular que será referência para a própria comunidade escolar, uma vez que colaborará para uma Educação Contextualizada e aprendizagem significativa dos alunos nesta realidade educacional.

A participação dos docentes e gestores nessa etapa foi imprescindível, foram peças-chaves para o andamento e realização da proposta, pois para que os objetivos pretendidos com a pesquisa fossem alcançados precisamos conhecer as práticas rotineiras, costumes, hábitos, repensando o que se tem feito nesta escola e a partir do levantamento dessas informações provocar mudanças tanto no cotidiano como na própria cultura escolar, pois o objetivo é que não seja uma proposta temporária, mas que pelo contrário, venha a ser melhorada com o passar do tempo e seja parte da organização curricular da escola. Com a finalização da intervenção escolar proporcionada pelo Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, concordamos com Barbier, ao expor que a Pesquisa-Ação:

[...] resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos. Se o processo é induzido pelos pesquisadores, em função de modalidades que eles propõem, a pesquisa é efetuada pelos atores em situação e sobre a situação destes. (BARBIER, 2007, p. 43).

É válido ressaltar que as ações definidas durante a intervenção não se esgotam com a interrupção da pesquisa, mas pelo contrário, o objetivo é que ecoem por muito tempo e a partir delas, novas ações surjam. Dessa forma, almejamos que a proposta seja abraçada e seja de fato acolhida pela escola e dela venha a fazer parte contribuindo para a construção de sua própria identidade escolar.

### **6.1. Produto final**

O percurso trilhado durante todo o processo investigatório da pesquisa proporcionou reflexões singulares, pois, ao proporcionar uma visão mais contundente sobre os eixos temáticos norteadores da pesquisa, foi possível agregar novas informações que auxiliaram na elaboração do produto final.

O produto final dessa pesquisa representa bem mais que o resultado de uma

intervenção, representa também a contribuição dessa pesquisa para a transformação da realidade educacional do Colégio Estadual no Icó. Ademais, é símbolo da possibilidade de laços mais próximos e diálogos fecundos entre Educação Básica e Educação Superior. No documento intitulado: *Proposta de Intervenção Curricular: Educação Contextualizada no CEI*, resultado de um trabalho colaborativo com os professores, durante as oficinas formativas, foi elaborado a partir de discussões com os professores e diálogo entre gestão e professores, nesta proposta constam sugestões de trabalho com a proposta da Educação Contextualizada para a intervenção curricular no Colégio Estadual do Icó (CEI). Trata-se de um documento elaborado com a participação dos professores do CEI que tem o intuito de orientar o trabalho docente em busca da contextualização nessa escola no campo, com eixos temáticos organizados pelas áreas do conhecimento. Para além dos eixos temáticos constam também objetivos que pretendem ser alcançados a partir da explanação durante as aulas. As orientações contidas na proposta têm por foco eixos temáticos que retratam temas condizentes com a realidade de vida dos sujeitos do campo. Esta proposta de intervenção curricular tem como objetivo geral orientar a comunidade escolar para o desenvolvimento de práticas curriculares condizentes com a realidade de vida dos alunos do campo. Para além desse objetivo central pretendemos com essa proposta: Trabalhar o conteúdo contextualizado, através de conceitos, temas geradores e projetos interdisciplinares, aproximando a escola da vida real; Articular conhecimentos escolares a saberes da cultura camponesa e, por fim, contemplar as especificidades e necessidades regionais e locais possibilitando aos alunos o auto-reconhecimento de si e sua identidade enquanto sujeitos do campo. Este documento encontra-se anexo a este texto, uma cópia da Proposta de Intervenção Curricular está disponível na escola lócus da pesquisa para consulta dos professores e gestão e alteração sempre que considerarem necessário.

Destacamos que esta proposta de intervenção e produto final do Mestrado não esgota as possibilidades de um trabalho direcionado para a Educação Contextualizada no Campo, mas pelo contrário, é apenas o início e sinaliza que se trata de uma proposta passível de exequibilidade. Os passos seguintes após a formulação dessa proposta será o de colocá-la em prática, logo após, trazer também para a discussão,

alunos, pais e moradores da comunidade de Icó. Certamente a contribuição será rica e produtiva, pois todos eles estão envolvidos nesse processo, portanto, é bastante válido que participem ativamente nesta busca para a contextualização dos saberes.

### **Considerações finais**

Chegamos ao fechamento desse ciclo, a conversa precisa ser interrompida, mas, somos sabedores que a discussão retratada aqui não chegou ao fim, apenas foi iniciada, se propôs a provocar inquietude e desestabilizar o silenciamento no ambiente da Educação no Campo. Persistiremos com essa discussão, pois a educação de qualidade continua a ser direito de todos os cidadãos, inclusive para os sujeitos do campo, apesar desse direito ainda não ser reconhecido como devido, muitas conquistas já figuram como importantes. Ações que somadas a tantas outras adquiriram notoriedade, tornando o reconhecimento desse direito mais visível a cada dia.

As forças motrizes que impulsionam as conquistas dos povos do campo precisam continuar. Portanto, a presença das vozes dos camponeses para além dos espaços de seu convívio, as mobilizações, as lutas diárias, as ações na escola, na comunidade não podem parar, pois o movimento precisa ser fortalecido cada vez mais. As conquistas que presenciamos atualmente são o resultado de ações de outrora, e assim precisamos fortalecer a corrente tornando-a cada vez mais resistente diante dos impasses.

Estamos cientes dos desafios existentes, mas também confiantes que podemos contribuir de alguma forma rumo não somente ao direito da Educação no Campo, mas também uma Educação Contextualizada.

Como resultado dessa pesquisa segue junto com essa dissertação um outro documento, produto final dessa pesquisa, intitulado: ***Proposta de Intervenção Curricular: Educação Contextualizada no CEI***. Trata-se de uma proposta elaborada com a equipe docente do Colégio Estadual do Icó, em que constam orientações e sugestões para o trabalho com a Educação Contextualizada no Campo. É uma extensão e materialização das discussões realizadas durante a intervenção da pesquisa e oficinas formativas. Os produtos finais dessa pesquisa representam o

pontapé inicial para o desenvolvimento da Educação Contextualizada no Campo, portanto não se trata de uma proposta finalizada, pelo contrário, é apenas o ponto de partida para a proposta da Educação Contextualizada no Campo.

Por se tratar de um processo inconcluso podemos constatar por meio da intervenção da pesquisa, o deslocamento do lugar comum, pois agora a inquietação não se restringe somente a pesquisadora, mas a todos aqueles que durante a pesquisa também abraçaram essa proposta, vale ressaltar que a colaboração dos participantes foi indispensável. Durante a fase exploratória de levantamento de dados identificamos a estrutura do currículo do CEI enquanto um currículo que ainda não atende as especificidades dessa escola no campo, através das observações também foi possível observar os atos curriculares presentes no CEI e os possíveis direcionamentos para uma Educação Contextualizada. Durante as entrevistas através das falas de professores alunos foi possível identificar a importância da contextualização nos saberes no campo, bem como os desafios inerentes a essa proposta. Cientes de suas funções enquanto docentes, relataram o importantíssimo papel que desempenham para a contextualização dos saberes. Um dos momentos cruciais da pesquisa foi a realização das oficinas formativas, em que discutimos questões concernentes à pesquisa, cujos debates e discussões colaboraram para a construção de uma proposta de intervenção curricular, produto final da pesquisa.

A intervenção dessa pesquisa representa bem mais que uma simples inquietação, mas sim, mais uma conquista pela e por uma Educação do Campo no Colégio Estadual do Icó. O reconhecimento de que os camponeses merecem uma Educação mais justa e igualitária deixa de ser apenas discurso, pois atravessa a rotina escolar e propõe mudança no cenário dessa escola no campo.

A missão que nos compete agora é prosseguir, somar forças e busca melhorar a proposta que se encontra em andamento, convidar a todos os interessados e que estejam também dispostos a cooperarem, pois cada singular contribuição é vital para a efetivação dessa proposta.

## Referências

ALMEIDA, Jane Soares. **Estágio Supervisionado em prática de ensino: relevância para a formação ou mera atividade curricular?** Revista ANDE, v.13, n. 20, p.39-42, 1994.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência: Filosofia e prática da pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2006. v. 1. 220p.

ARROYO, Miguel G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cadernos CEDES (Impresso), v. 27, p. 157-176, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Indagações sobre currículo: Educandos e Educadores: Seus direitos e o currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p.

ARROYO, Miguel G. *“Os educandos, seus direitos e o currículo”*. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006.

\_\_\_\_\_. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: \_\_\_\_\_; FERNANDES, Bernardo M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 2). 46p.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Orientações Gerais. Salvador, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Orientações Pedagógicas para o Ano Letivo de 2017**. Superintendência de políticas para a Educação Básica. (SUPED), 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Orientações de Políticas para a Educação Básica (SUPED) para o ano letivo de 2016**, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Portaria 5.872, de 15 de julho de 2011. Diário Oficial do Estado. Salvador, 15 jul. 2011.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 159 p.

BRASIL. Portaria nº 86, de 1º de Fevereiro de 2013. **Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.** Brasília. 2013. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port\\_86\\_01022013.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf)> Acesso em: 17 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA.** Brasília: 2010. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/dec\\_pres\\_7352\\_04112010.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/dec_pres_7352_04112010.pdf)> Acesso em: 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação e do desporto. *Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)> Acesso em: 11 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n.º 3/1998 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

\_\_\_\_\_. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília/DF: Senado,1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer Nº 7/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

CALDART, R. S. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.** Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em:< <http://www.uff.br/trabalhonecessario/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.**

In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Org.). Educação do Campo: identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo, nº 4).

DIOGO, Fernando. **Por um projeto educativo de rede**. Lisboa: Asa, 1998.

DIONNE, Hugues. **A Pesquisa Ação para o Desenvolvimento local**. Trad. Michael Thiollent. Brasília: Liber, 2007.

DUARTE, Ana Paula Mendes; NASCIMENTO, Priscila Brasileiro S. do; CARNEIRO, Vera Maria Oliveira. **Currículo Contextualizado: Dialogando sobre princípios, concepções e sujeitos na construção de um currículo para a convivência com o semiárido**. In: CARNEIRO, Vera Maria Oliveira; DUARTE, Ana Paula Mendes (Orgs). **Contribuições para construção de um currículo contextualizado para o Semiárido**. 1. ed. Feira de Santana: MOC – Movimento de Organização Comunitária/Curviana, 2013. 150p.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma Caminhada**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez et al. Por uma educação do campo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FETZNER, Andréa Rosana. **Currículo**. v.1. 1. Currículo. 2. Práticas escolares. 3. Políticas curriculares. 4. Documentos curriculares. 5. Parâmetros Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009. 150 p.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2008. 48p.

GOMES, A. R. **A linguagem do imagético e a educação não disciplinar**. In: Antenor Rita Gomes. (Org.). Ver e Aprender: proposições pedagógicas sobre educação e cultura visual. Salvador: Eduneb, 01ed., 2012, v. , p. 17-30.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Conselho Escolar e Educação do Campo**. Brasília: Secad. MEC, 2006.

LIMA, Elmo de Souza. **A organização interdisciplinar do currículo nas escolas do campo: Os dilemas políticos e pedagógicos**. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla R. A. (Org.) . Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas. 1. ed. Teresina - PI: EDUFPI, 2016. v. Único. 256p.

LIMA, Elmo de Souza. **Educação do campo, currículo e diversidades culturais** - ISSN: 1983-1579. Revista Espaço do Currículo (Online), v. 06, p. 608-619, 2013.

LOPES, Maria Letícia. **Educação Contextualizada voltada para a realidade dos sujeitos que vivem no semiárido**. In: CARVALHO, Luzineide Dourado; SENA, Rosiane. R; MARQUES, Juracy (Orgs). Itinerários e Contextos: Reflexões em Educação Contextualizada e Convivência com o Semiárido Brasileiro. 1. ed. Juazeiro: NEPEC-SAB, 2014. 152p.

MACEDO, Roberto Sidnei Alves. **Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, p. 12-435, 2013.

\_\_\_\_\_. **Currículo: Campo, Conceito e Pesquisa**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Compreender/ Mediar a Formação: O Fundante da Educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Fernando José. **Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo**. Revista Educação. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 93-106, jan./abr. 2008.

MARTINS, Josemar da Silva. **Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido**. In: *Educação para a Convivência com o Semi-Árido Árido: Reflexões Teórico-Práticas*. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido, Selo Editorial-RESAB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Proposta Político Pedagógica para as Escolas Municipais de Uauá**. Petrolina, PE: Gráfica Franciscana, 2007.

MELO, Raimunda Alves; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **Currículo da escola do campo e a articulação de saberes da cultura camponesa aos conhecimentos escolares**. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla R. A. (Org.) . Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas. 1. ed. Teresina - PI: EDUFPI, 2016. v. Único. 256p.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2008. 48p.

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

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio. **O campo do currículo no Brasil: Os anos noventa**. in: CANDAU, Vera Maria(org).Didática, currículo e saberes escolares.Rio de Janeiro. DP&A, 2000.

NÓVOA, António (1992). **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores* (2ª ed.). Porto, Porto Editora, 1995.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola**. 01. ed. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 01. 212p.

RISSE, Edson. et al. **A infância e a criança no e do campo**. In: CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (Orgs). **Como se formam os sujeitos do campo?** 1. ed. Brasília: PRONERA : NEAD, 2006. v. 1. 157p.

ROCHA, Maria Izabel Antunes. et al. **Formação e Trabalho Docente na Escola do Campo: Protagonismo e Identidades em Construção**. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org). *Educação do Campo e Pesquisa II*. 1. ed. Brasília: MDA/MEC - Nead, 2010. v. 1. 211p.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno; **O currículo: uma reflexão sobre a prática**, 3ª ed, Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Pedro Pereira dos. **A dimensão política da educação do campo: Apontamentos para vigilância da prática educativa**. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla R. A. (Org.) . *Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas*. 1. ed. Teresina - PI: EDUFPI, 2016. v. Único. 256p.

SANTOS. Fábio Josué Souza. **Por uma escola da roça**. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 19, p. 147-158, jan./jun., 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *“Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Lucíola. **A construção do currículo: Seleção do conhecimento escolar. Salto para o futuro**. *Currículo: conhecimento e cultura*. Ano XIX, nº 1, Abr. 2009.

SILVA, Ana Paula Soares da; SILVA, Juliana Bezzon da; PASUCH, Jaqueline. **Educação Infantil do Campo**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. v. único. 271p.

SILVA, Maria Sueleuda Pereira da; LIMA, Elmo de Souza. **Prática educativa no**

**contexto da educação do campo: As possibilidades de transformação social.** In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla R. A. (Org.) . Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas. 1. ed. Teresina - PI: EDUFPI, 2016. v. Único. 256p.

SILVA, Adelaide Pereira da. **Educação contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa.** In: REIS, Edmerson dos Santos. S; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs). **Educação Contextualizada: Fundamentos e Práticas.** 1. ed. Juazeiro: NEPEC-SAB, 2011. v. 01. 197p .

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, M. A.; BELTRAME, S. A. B. **Educação do Campo, movimentos sociais e políticas públicas.** In MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e pesquisa II: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 84-93.

SOUZA, M. de Lourdes Albuquerque de. **Por que precisamos de um currículo contextualizado?** In: CARNEIRO, Vera Maria Oliveira; DUARTE, Ana Paula Mendes (Orgs). Contribuições para construção de um currículo contextualizado para o Semiárido. 1. ed. Feira de Santana: MOC – Movimento de Organização Comunitária/Curviana, 2013. 150p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2009.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Olhando com o coração sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar.** In: *Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola.* Azoilda Loretto da Trindade; Rafael dos Santos (orgs). 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

## Apêndice A - Roteiro de Entrevista – Professores



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA**



**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES**

- I - Idade: \_\_\_\_\_
- II – Sexo: \_\_\_\_\_
- III - Formação acadêmica: \_\_\_\_\_
- IV - Anos de docência: \_\_\_\_\_
- V - Tempo de atuação no Colégio Estadual do Icó: \_\_\_\_\_
- VI Regime de Trabalho na Instituição escola: \_\_\_\_\_
- VII - Vínculo Empregatício: \_\_\_\_\_

- Quais são os principais desafios encontrados em uma escola no campo?
- Os currículos escolares da sua escola são adequados de vida dos alunos que moram no campo? Por que?
- É possível a efetivação de uma educação contextualizada no Colégio Estadual do Icó/BA? Quais seriam as implicações para esta efetivação?
- Do que e de quem dependem medidas e procedimentos para que a mudança em prol de uma educação contextualizada aconteça?
- Você considera que na escola que você trabalha existe uma educação contextualizada de acordo com a realidade de vida dos alunos que moram no campo?
- Em relação às práticas didático-pedagógicas da instituição escolar quais são suas sugestões no que diz respeito à melhorias e significativas mudanças no processo de ensino e aprendizagem?
- O que sugere para melhorias e avanços da escola na qual trabalha para a implementação de uma educação contextualizada?

- O que você acha da construção de uma proposta curricular pensada e organizada com a sua contribuição e dos demais colegas?
- Considerando a discussão sobre atos curriculares e educação contextualizada, o que deve conter nesta proposta curricular? Quais são as suas sugestões?
- Para aprofundar a discussão sobre atos curriculares e proposta de educação contextualizada, de que forma você acha que deve acontecer a formação com os professores? Qual a sua sugestão?

## Apêndice B - Roteiro de Entrevista - Alunos



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPEd**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS**

- I - Idade: \_\_\_\_\_
- II - Sexo: \_\_\_\_\_
- III - Série em que está estudando: \_\_\_\_\_
- IV - Tempo que está estudando no Colégio Estadual do Icó \_\_\_\_\_

- Você considera que na sua escola existe uma educação contextualizada de acordo com sua realidade de vida enquanto um sujeito que mora no campo?
- Os professores contextualizam o assunto trabalhado em sala de aula de acordo com a sua realidade de vida?
- A educação contextualizada é importante para as pessoas que moram no campo? Por que?
- É possível a efetivação de uma educação contextualizada nessa escola? Quais seriam as implicações para esta efetivação?
- Em relação às práticas didático-pedagógicas da instituição quais são suas sugestões no que diz respeito à sugestões de melhorias e significativas mudanças no processo de ensino e aprendizagem na sua escola?
- Quais são os desafios para firmar uma educação contextualizada no Colégio Estadual do Icó/BA?
- O que sugere para melhorias e avanços da escola na qual trabalha para a implementação de uma educação contextualizada?
- O que você acha da construção de uma proposta curricular pensada e organizada exclusivamente para os sujeitos do campo?
- Considerando a discussão sobre atos curriculares e educação contextualizada, o que deve conter em uma proposta curricular pensada e organizada e exclusivamente para os sujeitos do campo?

## Apêndice C - Roteiro de Observação



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA**



### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Recepção dos alunos em relação à pesquisadora e o professor responsável pela aula;
- A forma de organização das aulas (é tradicional ou o professor utiliza de ferramentas não comumente utilizadas e/ou inovadoras?)
- Postura do professor em sala de aula;
- Linguagem utilizada;
- Abordagem do conteúdo (de que maneira é feita a explanação/abordagem do conteúdo?)
- Comportamento e participação (intervenção) dos alunos durante a aula;
- Como se configura os atos curriculares na prática deste professor? Além-se somente a explanação do conteúdo? O professor utiliza de estratégias para explicar o conteúdo para além do que é colocado no livro didático?
- É possível perceber através da atuação do professor, curiosidade dos alunos em ampliar a discussão feita em sala de aula, estabelecendo links com outras áreas de estudos ou até mesmo com sua realidade?
- O professor contextualiza o assunto abordado com a realidade de vida dos alunos que moram no campo? Em algum momento da aula é possível observar tal fato?
- Algum aluno no decorrer da aula faz algum tipo de relação do assunto abordado com a sua realidade de vida no campo?
- Recursos didáticos utilizados.

## Apêndice D - Termo de autorização - Entrevista



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente termo eu, \_\_\_\_\_, nacionalidade, idade, estado civil, residente \_\_\_\_\_, cidade, RG \_\_\_\_\_ órgão emissor \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, autorizo a utilização de minha entrevista (áudio), concedida no dia \_\_\_\_\_, para a pesquisa intitulada: **Atos Curriculares na Escola no Campo: Proposta para uma Educação Contextualizada**, à professora Rafaela Santos Araújo, participante do curso de Mestrado, do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade – PPED, na Universidade Estadual da Bahia – UNEB, usá-la integralmente ou em partes, conforme orientação da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, desde a presente data até o período de 5 (cinco) anos, caso queira utilizá-la após esse período devo ser consultado e novamente autorizá-lo. Da mesma forma, autorizo o uso do texto final que está sob a guarda da professora Rafaela Santos Araújo, podendo disseminá-lo em espaços acadêmicos, encontros científicos e/ou atividades decorrentes deste estudo. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente autorização.

Icó - Morro do Chapéu/BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Participante da pesquisa

Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professor



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPEd  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da **pesquisa Atos Curriculares na Escola no Campo: Proposta para uma Educação Contextualizada**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

**TÍTULO:** Atos Curriculares na Escola no Campo: Proposta para uma Educação Contextualizada.

**OBJETIVOS:**

**Geral**

- Investigar os atos curriculares do Colégio Estadual do Icó – CEI a fim de identificar as possibilidades para efetivação de uma educação contextualizada em uma escola no Campo.

**Específicos**

- Analisar os atos de currículo do Colégio Estadual de Icó/BA, considerando as opiniões de alunos, gestores e professores em relação às práticas didático-pedagógicas da instituição, bem como sugestões de melhorias e significativas mudanças no processo de ensino e aprendizagem.
- Verificar discussões teóricas sobre Atos curriculares bem como ações realizadas em prol da Educação Contextualizada, estabelecendo relações com o cotidiano escolar do Colégio Estadual do Icó – CEI.

- Identificar os principais desafios encontrados em uma escola no campo e as implicações para firmar uma educação contextualizada no Colégio Estadual do Icó/BA.
- Construir uma proposta de intervenção curricular colaborativamente com docentes e gestores, que contemple as necessidades curriculares de uma escola no campo.

**ESPAÇO:** Colégio Estadual do Icó – Morro do Chapéu/Ba.

**PARTICIPANTES:** Docentes e discentes da Unidade de Ensino acima mencionada.

### **FASES DA PESQUISA:**

**Fase I** – Pesquisa exploratória: Análise documental e observação da organização escolar.

**Fase II** – Aplicação dos dispositivos para coleta de dados: questionários e entrevistas;

**Fase III** – Formação e autoformação: realização de oficinas formativas;

#### **I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:**

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, como a possibilidade de danos nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, uma vez que colherá as narrativas de vida, formação, profissão e respectivas práticas didático-pedagógicas. É possível que ocorra constrangimento e situações vexatórias na publicização das histórias/narrativas de vida, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que fazem parte da mesma instituição, portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. Mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de sua identidade, substituindo o seu nome por um nome fictício quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

As informações que serão obtidas durante a pesquisa têm somente cunho educacional e único objetivo de estudo, portanto, em hipótese alguma pretende avaliar suas ações didáticas nem expô-lo de forma alguma. Ademais, caso se sinta constrangido em qualquer etapa da pesquisa e mesmo após a publicização dos resultados poderá

desistir a qualquer tempo de sua participação, solicitando a retirada das informações por você repassadas, além disto, se sentir prejudicado poderá requerer seus direitos indenizatórios.

## **II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:**

Uma vez que a pesquisa será de caráter colaborativo, você poderá atuar como pesquisador, podendo refletir melhor sobre suas respectivas práticas enquanto docente, formando-se e contribuindo para a formação de sujeitos outros.

As informações que serão obtidas através da sua participação quanto à necessidade de melhoria no processo de ensino e aprendizagem em seu lócus de trabalho, objetivam contribuir exclusivamente para a melhoria das respectivas práticas didático-pedagógicas em uma escola no campo, portanto ao participar da pesquisa e colaborar de forma produtiva no que diz respeito às ações curriculares para efetivação de uma educação contextualizada em uma escola da roça, você estará cooperando para sua melhor atuação e dos demais colegas, modificando de forma positiva o cotidiano escolar em que desenvolve seu trabalho, tornando-o mais produtivo e significativo.

## **III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa**

- A pesquisa será desenvolvida no período de novembro de 2016 a maio de 2017, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até julho de 2017;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde participante da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os participantes da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

## **IV. Informações de nomes, endereços e telefones dos responsáveis pelo acompanhamento da pesquisa, para contato em caso de dúvidas**

- Rafaela Santos Araújo – Praça da Matriz, 378 – Icó/Centro – Morro do Chapéu – Ba.
- E-mail: [rafaelaraujo\\_21@hotmail.com](mailto:rafaelaraujo_21@hotmail.com)

(Mestranda responsável pela pesquisa)

- Jerônimo Jorge Cavalcante Silva – Avenida Sete de Setembro - Rua, nº 1806 – Bairro: Vitória, Cidade – Salvador/BA.
- E-mail: [jorgeazul53@gmail.com](mailto:jorgeazul53@gmail.com)

(Orientador)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA.  
CEP: 41.195-001. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º  
SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

Icó, Morro do Chapéu (BA), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura da pesquisadora responsável  
(orientanda)

---

Assinatura do pesquisador responsável  
(orientador)

Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável pelo menor



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPEd**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA**



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ Participante:

Sexo: F ( ) M ( ) Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ responsável \_\_\_\_\_ legal:

Documento de Identidade n.º: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_ / ( ) \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

#### II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Atos Curriculares na Escola no Campo: Proposta para uma Educação Contextualizada.
2. **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Rafaela Santos Araújo

#### III - EXPLICAÇÕES DA PESQUISADORA SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor(a) seu filho(a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Atos Curriculares na Escola no Campo: Proposta para uma Educação Contextualizada**, de responsabilidade da pesquisadora Rafaela Santos Araújo, aluna da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Apresento as informações a seguir, se aceitar a participação do seu filho no estudo que será realizado, assine ao final deste documento, que tem duas cópias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Queremos através da pesquisa:

- Investigar os atos curriculares do Colégio Estadual do Icó – CEI a fim de identificar as possibilidades para efetivação de uma educação contextualizada em uma escola no campo.
- Analisar os atos de currículo do Colégio Estadual de Icó/BA, considerando as opiniões de alunos, gestores e professores em relação às práticas didático-pedagógicas da instituição, bem como sugestões de melhorias e significativas mudanças no processo de ensino e aprendizagem.
- Verificar discussões teóricas sobre Atos curriculares bem como ações realizadas em prol da Educação Contextualizada, estabelecendo relações com o cotidiano escolar do Colégio Estadual do Icó – CEI.
- Identificar os principais desafios encontrados em uma escola na e da roça e as implicações para firmar uma educação contextualizada no Colégio Estadual do Icó/BA.
- Construir uma proposta de intervenção curricular colaborativamente com docentes e gestores, que contemple as necessidades curriculares de uma escola no campo.

A pesquisa será realizada no Colégio Estadual do Icó – Morro do Chapéu/Ba. Os participantes da pesquisa serão os professores e alunos desta mesma escola.

Você não precisa autorizar seu filho a participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir como também não haverá nenhum tipo de pagamento.

Caso o(a) Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho(a) ele(a) responderá algumas perguntas por meio de um questionário e também será entrevistado e esta entrevista será gravada em áudio pela aluna Rafaela Santos Araújo do curso de pós-graduação – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, Jacobina/BA, a qual será

responsável pelo manuseio do material e guardar todas as informações obtidas no questionário e entrevista.

O uso do questionário e do gravador para a obtenção de informações é considerado seguro, mas há riscos e possibilidade de danos nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, uma vez que os participantes irão falar suas opiniões, podendo assim, causar constrangimento quando os resultados da pesquisa forem publicados. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da criança e do adolescente, desta forma a imagem se seu filho será preservada. Iremos substituir o nome original do participante por outro nome, sendo assim, ele não será identificado quando os resultados da pesquisa forem publicados, conforme orientação da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

Tudo o que for dito pelo seu filho será mantido em segredo e as informações apenas serão utilizadas para a realização da pesquisa, que objetiva contribuir para melhor aprendizagem do seu filho na escola em que ele estuda. Caso queira o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Caso o(a) senhor(a) desista da autorização da participação de seu filho, isso não trará nenhum prejuízo para vocês. Tudo o que for dito por ele não será avaliado. Além disso, se o(a) senhor(a) estiver satisfeito e de acordo com a pesquisa a qualquer momento poderá desistir da sua autorização, solicitando a retirada das informações ditas pelo seu filho, além disto, se sentir prejudicado poderá recorrer a seus direitos de indenização.

Caso aconteça algo de errado, o(a) senhor(a) poderá procurar a pesquisadora Rafaela Santos Araújo. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois a realização da pesquisa trará ou poderá trazer benefícios aos seus participantes, uma vez que a contribuição do aluno na pesquisa será importante para a melhoria no processo de aprendizagem na escola onde ele estuda, pois ao falar o que pensa e quer no que diz respeito a melhoria da educação em sua escola, poderá ter bons resultados, pois ações poderão acontecer para o avanço no processo de ensino e aprendizagem.

Qualquer dúvida que o(a) senhor(a) apresentar será esclarecida pela pesquisadora e caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as lei brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Ninguém saberá que seu filho está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem passaremos para estranhos as informações que ele nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participarão da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão divulgados através do trabalho final.

Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar a pesquisadora Rafaela Santos Araújo.

#### **IV. ESCLARECIMENTO SOBRE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

- A pesquisa será desenvolvida no período de novembro de 2016 a maio de 2017, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até julho de 2017;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador irá em direção ao local onde o participante da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os participantes da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicação das informações.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

##### **Contato dos pesquisadores**

- Rafaela Santos Araújo – Praça da Matriz, 378 – Icó/Centro – Morro do Chapéu/BA.
- E-mail: [rafaelaraujo\\_21@hotmail.com](mailto:rafaelaraujo_21@hotmail.com)

(Mestranda responsável pela pesquisa)

- Jerônimo Jorge Cavalcante Silva – Avenida Sete de Setembro - Rua, nº 1806 – Bairro: Vitória, Cidade – Salvador/BA.
- E-mail: [jorgeazul53@gmail.com](mailto:jorgeazul53@gmail.com)

(Orientador)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SEP 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

#### **VI. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Declaro que entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” à participação do meu filho, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso, nem comigo nem com meu filho. A pesquisadora tirou minhas dúvidas. Recebi uma cópia deste termo de consentimento, li e concordo eu autorizar a participação do meu filho na pesquisa.

Após ter sido devidamente esclarecido(a) pela pesquisadora sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de participação do meu filho na pesquisa **Atos Curriculares na Escola no Campo: Proposta para uma Educação Contextualizada** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação dele(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a identificação do meu filho não seja realizada e assinarei este documento que tem duas cópias, uma ficará com a pesquisadora e outra a via ficará comigo.

Icó/ Morro do Chapéu \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura do pai/ou responsável pelo menor

---

Assinatura da pesquisadora  
(orientanda)

---

Assinatura do professor responsável  
(orientador)

Apêndice G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Aluno maior de idade



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPEP**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA**



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da **pesquisa Atos Curriculares na Escola no Campo: Proposta para uma Educação Contextualizada**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que tem duas cópias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**TÍTULO:** Atos Curriculares na Escola no Campo: Proposta para uma Educação Contextualizada.

Neste estudo queremos através da pesquisa:

- Investigar os atos curriculares do Colégio Estadual do Icó – CEI a fim de identificar as possibilidades para efetivação de uma educação contextualizada em uma escola no campo.
- Analisar os atos de currículo do Colégio Estadual de Icó/BA, considerando as opiniões de alunos, gestores e professores em relação às práticas didático-pedagógicas da instituição, bem como sugestões de melhorias e significativas mudanças no processo de ensino e aprendizagem.
- Verificar discussões teóricas sobre Atos curriculares bem como ações realizadas em prol da Educação Contextualizada, estabelecendo relações com o cotidiano escolar do Colégio Estadual do Icó – CEI.

- Identificar os principais desafios encontrados em uma escola na e da roça e as implicações para firmar uma educação contextualizada no Colégio Estadual do Icó/BA.
- Construir uma proposta de intervenção curricular colaborativamente com docentes e gestores, que contemple as necessidades curriculares de uma escola no campo.

A pesquisa será realizada no Colégio Estadual do Icó – Morro do Chapéu/Ba. Os participantes da pesquisa serão os professores e alunos desta mesma escola.

Se você aceitar a participar da pesquisa responderá a algumas perguntas por meio de um questionário e também será entrevistado e esta entrevista será gravada em áudio pela aluna Rafaela Santos Araújo do curso de pós-graduação – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, Jacobina/BA, a qual será responsável pelo manuseio do material e guardar todas as informações obtidas no questionário e entrevista.

O uso do questionário e do gravador para a obtenção de informações é considerado seguro, mas há riscos e possibilidade de danos nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, uma vez que você irá falar sua opinião podendo assim, causar constrangimento quando os resultados da pesquisa forem publicados. Iremos substituir o seu nome por outro, sendo assim, você não será identificado quando os resultados da pesquisa forem publicados, conforme orientação da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

Tudo o que for dito por você será mantido em segredo e as informações apenas serão utilizadas para a realização da pesquisa, que objetiva contribuir para sua melhor aprendizagem na escola em que estuda. Caso queira você poderá, a qualquer momento, desistir da participação e retirar sua autorização. Caso desista da participação, isso não trará nenhum prejuízo para você. Tudo o que dito por você não será avaliado. Além disso, se não estiver satisfeito e de acordo com a pesquisa a qualquer momento poderá desistir da participação, solicitando a retirada das informações dadas por você, além disto, se sentir prejudicado poderá recorrer a seus direitos de indenização.

Caso aconteça algo de errado, você pode procurar a pesquisadora Rafaela Santos Araújo. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois a realização da pesquisa trará ou poderá trazer benefícios a você, uma vez que sua contribuição na pesquisa será importante para a melhoria no processo de aprendizagem na escola onde estuda, pois ao falar o que pensa e quer no que diz respeito a melhoria da educação em sua escola,

poderá ter bons resultados, pois ações poderão acontecer para o avanço no processo de ensino e aprendizagem.

Qualquer dúvida que você tiver será esclarecida pela pesquisadora e caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com a lei brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Ninguém saberá de sua participação na pesquisa, não falarei a outras pessoas, nem passarei para estranhos as informações dadas por você. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar quem são os participantes. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão divulgados através do trabalho final. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento tem duas cópias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar a pesquisadora Rafaela Santos Araújo.

### **III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa**

- A pesquisa será desenvolvida no período de novembro de 2016 a maio de 2017, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até julho de 2017;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador irá em direção ao local onde o participante da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os participantes da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicação das informações.

### **V. Informações de nomes, endereços e telefones dos responsáveis pelo acompanhamento da pesquisa, para contato em caso de dúvidas**

- Rafaela Santos Araújo – Praça da Matriz, 378 – Icó/Centro – Morro do Chapéu/Ba.
- E-mail: [rafaelaraujo\\_21@hotmail.com](mailto:rafaelaraujo_21@hotmail.com)

(Mestranda responsável pela pesquisa)

- Jerônimo Jorge Cavalcante Silva – Avenida Sete de Setembro - Rua, nº 1806 – Bairro: Vitória, Cidade – Salvador/BA.

- E-mail: [jorgeazul53@gmail.com](mailto:jorgeazul53@gmail.com)

(Orientador)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.195-001. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

Icó, Morro do Chapéu (BA), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Participante da pesquisa

---

Assinatura da pesquisadora  
(orientanda)

---

Assinatura do professor responsável  
(orientador)

## Apêndice H - Termo de Assentimento



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPEP**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA**

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Atos Curriculares na Escola no Campo: Proposta para uma Educação Contextualizada”**. Queremos através da pesquisa:

- Investigar os atos curriculares do Colégio Estadual do Icó – CEI a fim de identificar as possibilidades para efetivação de uma educação contextualizada em uma escola no campo.
- Analisar os atos de currículo do Colégio Estadual de Icó/BA, considerando as opiniões de alunos, gestores e professores em relação às práticas didático-pedagógicas da instituição, bem como sugestões de melhorias e significativas mudanças no processo de ensino e aprendizagem.
- Verificar discussões teóricas sobre Atos curriculares bem como ações realizadas em prol da Educação Contextualizada, estabelecendo relações com o cotidiano escolar do Colégio Estadual do Icó – CEI.
- Identificar os principais desafios encontrados em uma escola na e da roça e as implicações para firmar uma educação contextualizada no Colégio Estadual do Icó/BA.
- Construir uma proposta de intervenção curricular colaborativamente com docentes e gestores, que contemple as necessidades curriculares de uma escola no campo.

A pesquisa será realizada no Colégio Estadual do Icó – Morro do Chapéu/Ba. Os participantes da pesquisa serão os professores e alunos desta mesma escola.

Seus pais permitiram que você participe. Você responderá a algumas perguntas por meio de um questionário e também será entrevistado e esta entrevista será gravada em áudio pela aluna Rafaela Santos Araújo do curso de pós-graduação – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, Jacobina/BA, a qual será responsável pelo manuseio do material e guardar todas as informações obtidas no questionário e entrevista.

O uso do questionário e do gravador para a obtenção de informações é considerado seguro, mas há riscos e possibilidade de danos nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, uma vez que você irá falar sua opinião podendo assim, causar constrangimento quando os resultados da pesquisa forem publicados. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da criança e do adolescente, desta forma sua imagem será preservada. Iremos substituir o seu nome por outro, sendo assim, você não será identificado quando os resultados da pesquisa forem publicados, conforme orientação da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

Tudo o que for dito por você será mantido em segredo e as informações apenas serão utilizadas para a realização da pesquisa, que objetiva contribuir para sua melhor aprendizagem na escola em que estuda. Caso queira você poderá, a qualquer momento, desistir da participação. Caso desista da participação, isso não trará nenhum prejuízo para você. Tudo o que dito por você não será avaliado. Além disso, se não se sentir satisfeito e não estiver de acordo com a pesquisa a qualquer momento poderá desistir da participação, pedindo a retirada das informações dadas por você, além disto, se sentir prejudicado poderá recorrer a seus direitos de indenização.

Caso aconteça algo de errado, você pode procurar pela pesquisadora Rafaela Santos Araújo. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois a realização da pesquisa trará ou poderá trazer benefícios a você, uma vez que sua contribuição na pesquisa será importante para a melhoria no processo de aprendizagem na escola onde estuda, pois ao falar o que pensa e quer no que diz respeito a melhoria da educação em sua escola, poderá ter bons resultados, ações poderão acontecer para seu avanço no processo de ensino e aprendizagem.

Qualquer dúvida que você tiver será esclarecida pela pesquisadora e caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as lei brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Ninguém saberá de sua participação na pesquisa, não falarei a outras pessoas, nem

passarei para estranhos as informações dadas por você. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar quem são os participantes. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão divulgados através do trabalho final. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento tem duas cópias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar a pesquisadora Rafaela Santos Araújo.

### **Esclarecimento sobre participação na pesquisa**

- A pesquisa será desenvolvida no período de novembro de 2016 a maio de 2017, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até julho de 2017;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador irá em direção ao local onde o participante da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;

### **Informações de nomes, endereços e telefones dos responsáveis pelo acompanhamento da pesquisa, para contato em caso de dúvidas**

- Rafaela Santos Araújo – Praça da Matriz, 378 – Icó/Centro – Morro do Chapéu/Ba.
- E-mail: [rafaelaraujo\\_21@hotmail.com](mailto:rafaelaraujo_21@hotmail.com)

(Mestranda responsável pela pesquisa)

- Jerônimo Jorge Cavalcante Silva – Avenida Sete de Setembro - Rua, nº 1806 – Bairro: Vitória, Cidade – Salvador/BA.
- E-mail: [jorgeazul53@gmail.com](mailto:jorgeazul53@gmail.com)

(Orientador)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.195-001. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SEP 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei pedir novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar da pesquisa, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Após ter sido devidamente esclarecido(a) pela pesquisadora sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação da pesquisa. **Atos Curriculares na Escola no Campo: Proposta para uma Educação Contextualizada** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via ficará comigo.

Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Icó/Morro do Chapéu, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura do(a) menor

---

Assinatura da pesquisadora  
(orientanda)

---

Assinatura do professor responsável  
(orientador)

## Apêndice I - Plano de intervenção



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA**



### PLANO DE INTERVENÇÃO

**OFICINAS FORMATIVAS: (RE)PENSANDO O CURRÍCULO DO COLÉGIO  
 ESTADUAL DO ICÓ: PROPOSTA PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA**

|  |                         |
|--|-------------------------|
| <b>Público alvo:</b> Professores do Colégio Estadual do Icó/ BA  |                         |
| <b>Mediadora:</b> Pesquisadora Rafaela Santos Araújo (MPED/UNEB) |                         |
| <b>Orientador:</b> Jerônimo Jorge Cavalcante Silva (MPED/UNEB)   |                         |
| <b>Carga horária:</b> 120 horas                                  | <b>Semestre:</b> 2017.1 |
| <b>Duração:</b> (Fevereiro a Junho/2017)                         |                         |

### APRESENTAÇÃO

As oficinas formativas objetivam proporcionar espaço para reflexões sobre os seguintes eixos de discussão: Currículo (Atos curriculares), Educação no Campo, Educação Contextualizada no Colégio Estadual do Icó, possibilitando aos participantes (professores) o debate coletivo sobre as práticas curriculares desenvolvidas neste espaço, favorecendo também produção de conhecimento e estratégias, socialização de informações, compartilhamento de ideias, que através de um processo colaborativo resulte em um documento de orientação curricular, que oportunize práticas educativas em constante diálogo com a educação do campo contextualizada e que, apesar das limitações, sejam práticas possíveis de serem realizadas na escola.

## **JUSTIFICATIVA**

Como parte essencial da pesquisa e da intervenção no Colégio Estadual do Icó, as oficinas formativas configuram-se com uma etapa essencial, pois após a imersão em Campo, coleta de dados e, conseqüentemente, melhor conhecimento do cotidiano da escola lócus da pesquisa, será através das oficinas formativas que professores terão a oportunidade de refletirem e debaterem juntos sobre a realidade da escola, a partir dos eixos temáticos dessa pesquisa, e assim produzirmos juntos o produto final.

Os encontros formativos possibilitarão a reflexão conjunta dos participantes a partir de suas diversas opiniões, portanto será também um processo de autoformação, trocas de experiências e produção que resultarão em benefícios para os participantes e a comunidade escolar.

## **CONTEÚDOS**

### **ETAPA 1 - ENTRE TEORIAS E REFLEXÕES**

#### **ETAPA 1.1 - CURRÍCULO ESCOLAR: DA TEORIA À PRÁTICA**

- O que entendemos por currículo escolar?
- Como é constituído o currículo dessa escola?
- Currículo x Identidade escolar
- Atos curriculares no Colégio Estadual do Icó/BA.

#### **ETAPA 1.2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CONTEXTUALIZAR DOS SABERES**

- Educação no campo
- Educação no contextualizada no campo. Quais são as nossas concepções? O que sabemos a esse respeito?

### **ETAPA 2 - ENTRECruzAMENTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: AÇÕES NECESSÁRIAS**

## **ETAPA 2.1 - O LUGAR DO PPP NO CURRÍCULO ESCOLAR: PERFAZENDO UMA NOVA PROPOSTA**

- Projeto Político Pedagógico
- (Re)organização – perfazendo uma nova proposta.

## **ETAPA 2.2 - CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES CAMPESINOS NA ESCOLA – TRILHANDO POSSIBILIDADES NO COLÉGIO ESTADUAL DO ICÓ.**

- Proposta de intervenção curricular (primeiros enveredamentos) – elaboração da proposta: Justificativa, objetivos (gerais e específicos).

## **ETAPA 2.3 - (RE)ORIENTAÇÃO CURRICULAR: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA**

- Ideias, debates e decisões
- Amarrando as opiniões e debates
- Estruturação da proposta (tópicos)
- A contribuição individual e coletiva

## **ETAPA 2.4 - CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO CURRICULAR**

## **ETAPA 2.5 - SOCIALIZAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO CURRICULAR**

- Reajustes
- Considerações finais e reajustes
- Fechamento

## **OBJETIVOS**

## **OBJETIVO GERAL**

- Construir uma proposta de intervenção curricular colaborativamente com os docentes que contemple as necessidades curriculares de uma escola no campo.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Reconhecer o processo de formação do currículo e sua importância na construção da identidade escolar.
- Identificar os atos curriculares do Colégio Estadual do Icó.
- Compreender as concepções de educação no campo e educação contextualizada.
- Dialogar as concepções sobre currículo e educação do campo contextualizada com a realidade do Colégio Estadual do Icó.
- Atualizar o Projeto Político Pedagógico do CEI pelo viés da Educação Contextualizada no campo.
- Elaborar em conjunto com todo o corpo docente, uma proposta de intervenção curricular para o CEI em diálogo com a educação contextualizada no campo.

## **METODOLOGIA**

As oficinas formativas serão realizadas nos encontros de Atividades complementares AC's, pelo fato de que nesses momentos os professores estão reunidos e assim possibilitar o desenvolvimento das discussões e produções. As oficinas serão organizadas e serão desenvolvidas a partir das seguintes etapas.

### **Etapas 1: ENTRE TEORIAS E REFLEXÕES.**

- Sensibilização quanto ao conteúdo programático.

- Explanação, debates sobre as principais correntes teóricas referentes a currículo e atos curriculares.
  - Estudo dirigido sobre práticas curriculares.
  - Roda de Conversa – Construção do currículo, identidade escolar do CEI.
  - **Reflexão final:** O que podemos fazer para mudar a realidade curricular do CEI?
- 
- **Etapa 1.2:**
  - Sensibilização quanto ao conteúdo programático.
  - Estudo dirigido sobre a Educação Contextualizada no Campo.
  - Debate e reflexão sobre o andamento e encaminhamentos atuais sobre a Educação no campo.
  - **Reflexão final:** Qual a situação da Educação Contextualizada no CEI?

## **Etapa 2: ENTRECruzamento entre Teoria e Prática: Ações Necessárias.**

- **Etapa 2.1:**
  - Rever o Projeto Político Pedagógico – (re)construção coletiva.
  - Exposição no data-show.
  - Leitura e Análise coletiva.
  - Alterações.
- 
- **Etapa 2.2:**
  - Debates iniciais.
  - Produzindo roteiro – Pontapé inicial
  - Proposta curricular (primeiros enveredamentos) – elaboração da proposta: Justificativa, objetivos (gerais e específicos).
- 
- **Etapa 2.3:**
  - Ideias, debates e decisões
  - Construção da proposta de intervenção curricular - processo colaborativo.

- Costurando as ideias.
- Estruturação da proposta (tópicos).
  
- **Etapa 2.4:**
- Construção da proposta de intervenção no CEI– Amarrando as ideias, debates e opiniões.
- Estruturação coletiva da proposta de intervenção para o CEI.
- Organização final.
  
- **Etapa 2.5:**
- Finalização da proposta
- Socialização da produção coletiva – Ajustes finais
- **Reflexão final:** O resultado correspondeu às expectativas?
- Quais serão os enveredamentos futuros?

### **RECURSOS:**

Data-show, notebook, textos xerocopiados, folha A4, quadro branco, canetão e apagador.

### **AValiação:**

- Ao final das oficinas será realizada avaliação do encontro;
- Atentar para a frequência e participação dos sujeitos;
- Observar a construção do documento de orientação curricular;
- Atenção ao cumprimento dos objetivos traçados para a realização das oficinas, para que possam ser alcançados.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: \_\_\_\_\_; FERNANDES, Bernardo M. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 2). 46p.

CALDART, R. S. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: < <http://www.uff.br/trabalhonecessario/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

LIMA, Elmo de Souza. **A organização interdisciplinar do currículo nas escolas do campo: Os dilemas políticos e pedagógicos**. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla R. A. (Org.) . Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas. 1. ed. Teresina - PI: EDUFPI, 2016. v. Único. 256p.

LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla R. A. **Os percursos políticos e teóricos-metodológicos da educação do campo**. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla R. A. (Org.) . *Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas*. 1. ed. Teresina - PI: EDUFPI, 2016. v. Único. 256p.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, p. 12-435, 2013.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MELO, Raimunda Alves; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **Currículo da escola do campo e a articulação de saberes da cultura camponesa aos conhecimentos escolares**. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla R. A. (Org.). Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas. 1. ed. Teresina - PI: EDUFPI, 2016. v. Único. 256p.

SILVA, Maria Sueleuda Pereira da; LIMA, Elmo de Souza. **Prática educativa no contexto da educação do campo: As possibilidades de transformação social**. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla R. A. (Org.) . Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas. 1. ed. Teresina - PI: EDUFPI, 2016. v. Único. 256p.

SOUZA, M. de Lourdes Albuquerque de. **Por que precisamos de um currículo contextualizado?** In: CARNEIRO, Vera Maria Oliveira; DUARTE, Ana Paula Mendes (Orgs). **Contribuições para construção de um currículo contextualizado para o Semiárido**. 1. ed. Feira de Santana: MOC – Movimento de Organização Comunitária/Curviana, 2013. 150p.