

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA
E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS**

NAYRLA VIEIRA LEOPOLDO DE BARROS

**EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E BNCC DIANTE DA
PLURALIDADE DE SABERES CURRICULARES DA ILHA DO
MASSANGANO, PETROLINA- PE**

JUAZEIRO-BA

2022



NAYRLA VIEIRA LEOPOLDO DE BARROS

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E BNCC DIANTE DA PLURALIDADE DE SABERES
CURRICULARES DA ILHA DO MASSANGANO, PETROLINA-PE

Dissertação de mestrado apresentada ao
Departamento de Ciências Humanas,
Campus III, Universidade do Estado da
Bahia, para obtenção do grau de Mestre em
Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de Pesquisa: Educação
Contextualizada para a Convivência com o
Semiárido.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luzineide

Dourado Carvalho.

JUAZEIRO-BA
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
por Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

B277e Barros, Nayrla Vieira Leopoldo de

Educação contextualizada e BNCC diante da pluralidade de saberes curriculares da Ilha do Massangano, Petrolina (PE) / Nayrla Vieira Leopoldo de Barros. Juazeiro-BA, 2022.

110 fls.: il.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Luzineide Dourado Carvalho.

Inclui Referências.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas DCH-III. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Campus III. 2022.

1. Educação Contextualizada. 2. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 3. Saberes locais – Ilha do Massangano. 4. Saberes curriculares. 5. Ilha do Massangano – Petrolina (PE). I. Carvalho, Luzineide Dourado. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas DCH-III. III. Título.

CDD: 370.98134

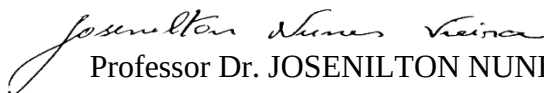
FOLHA DE APROVAÇÃO
"EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E BNCC DIANTE DA PLURALIDADE DE
SABERES CURRICULARES DA ILHA DO MASSANGANO, PETROLINA- PE"

NAYRLA VIEIRA LEOPOLDO DE BARROS

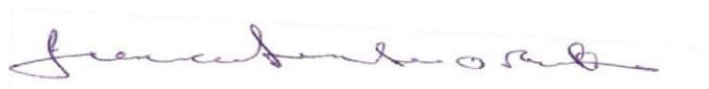
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em 23 de agosto de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professora Dra. LUZINEIDE DOURADO CARVALHO
(Orientadora) Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Geografia
Universidade Federal de Sergipe – UFS



Professor Dr. JOSENILTON NUNES VIEIRA (Examinador
Interno) Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



Professor Dr. JOÃO CÉSAR ABREU DE OLIVEIRA FILHO (Examinador
Externo) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE
Doutorado em Geografia
Universidade Estadual do Ceará – UECE

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por esta etapa e pela caminhada até aqui, pelo dom da vida pois se dependesse apenas das minhas forças eu não teria chegado até aqui. Agradeço pelas graças alcançadas e pelo amparo nas noites solitárias enquanto eu produzia.

Aos meus pais, Nayra e Sandro e meu irmão Alessandro, por investirem na minha educação em todos os sentidos possíveis, por me apoiarem em todas as minhas decisões, me incentivando a prosseguir lutando e confiante de que a alegria vem pela manhã, me fazendo lembrar todos os dias o valor de se ter uma família.

A minha orientadora Dr^a. Luzineide Dourado Carvalho, pelo apoio e direcionamento, pelas orientações e palavras de ânimo quando achei que tudo estava perdido. Ao professor e coordenador do PPGESA, Dr. Josenilton Nunes Vieira, pelo apoio, orientação e empatia.

Aos colegas que mesmo com a distância, devido a pandemia, estreitamos laços fortes de apoio, encorajamento e leveza nas aulas virtuais, que através de cada janela virtual daquela, me faziam enxergar a grandeza de uma sonho.

Ao meu grande companheiro, amor e incentivador dos meus sonhos, Javã Júnior, que por diversas vezes me estendeu a mão quando mais precisei, que acolhia os meus dias de agústia com um abraço de ânimo e acolhimento. Um grande incentivador ativo dos meus sonhos.

Aos membros da banca, que gentilmente se dispuseram a contribuir com esta pesquisa, ao Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira e ao Prof. Dr. João César Abreu de Oliveira Filho, fica aqui a minha gratidão.

Sou grata a todos que até aqui tem me acompanhado e contribuído para trilhar este sonho.

“Meu corpo é movimento em direção ao mundo e o mundo, ponto de apoio para o meu corpo.”

M. PONTY: 1971

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado, apresentada ao programa de Pós – Graduação – Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), teve como questão norteadora: Como a Base Nacional Comum Curricular vem afetando a construção e firmamento da Educação Contextualizada, através das culturas e identidades presentes dentro da Escola Municipal José Fernandes Coelho, localizada próxima a Ilha do Massangano, levando em consideração que esse lugar é fortemente cultural e está diretamente ligado ao Semiárido Brasileiro? Com isso, a pesquisa tem como objetivo geral: Analisar a adequação à BNCC da Escola Municipal José Fernandes Coelho, do entorno da Ilha de Massangano, e sua interface com os princípios da Educação Contextualizada para preservação dos saberes locais. Para responder aos objetivos propostos, esta pesquisa trilhou por uma revisão de literatura a partir de teóricos que fazem o estudo dos conceitos de cultura, identidade, currículo, currículo contextualizado, sendo eles Apple (2013), Aquino (2011), Carvalho (2013), HALL(2019), Giroux e Simon (2013), Silva (2011), Silva (2011 e 2016). Assim, utilizou-se como método filosófico a fenomenologia, entendendo que o processo educacional trata-se de um fenômeno a ser tratado, observando a que finalidades ideológicas ele se manifesta, bem como tratando esse fenômeno como uma manifestação das ideias. Nas análises, utilizou-se da triangulação dos dados, que se deu por meio da análise da Base Nacional Comum Curricular, bem como do PPP da instituição, e através das entrevistas realizada com os agentes educacionais. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de caracter exploratório, propondo estudar não apenas os documentos que norteiam o fazer pedagógico, mas através também das realizações de entrevistas, para melhor entender o fenômeno da E.C com base na BNCC, dentro do espaço escolar e nas práticas pedagógicas do professorado. Para isso foi realizada entrevistas semiestruturadas com 4 professores e 1 coordenadora, bem como a análise do PPP da escola. Foram usados como instrumento o diário de bordo, para realização dos registros dos entrevistados. Relacionou-se o que foi analisado nos documentos com as entrevistas concedidas. Nos resultados da pesquisa, foi perceptível o quanto a instituição tem se preocupado com um fazer pedagógico que toque no sentido que propõe a E.C, porém, em muitas falas, foi perceptível uma determinada inquietude quando começavam a refletir acerca da práxis em detrimento a BNCC.

Palavras-Chave: Saberes locais. Currículo. Educação Contextualizada. BNCC. Ilha do Massangano

ABSTRACT

The present master's research, to the Post - Graduation - Master's program in Education, Culture and Semi-arid Territories (PPGESA), having as a guiding question: How the National Curricular Common Base has been affecting the construction and establishment of Contextualized Education, through cultures and identities present within the Osé Fernandes Coelho Municipal School, located near Massangano Island, taking into account that this place is strongly cultural and is directly linked to the semiarid region? With this, the research has the general objective: To analyze the adequacy to the BNCC of the José Fernandes Coelho Municipal School, in the surroundings of Massangano Island, and its interface with the principles of Contextualized Education for the preservation of local knowledge. To answer the question that guides this research still in process, a literature review is being carried out from theorists who study the basic concepts of research such as culture, identity, curriculum, contextualized curriculum, being them Apple(2013), Aquino(2011), Carvalho(2013), Geertz(2019), Giroux e Simon (2013), Silva(2011), Silva(2011 e 2016). Thus, phenomenology was used as a philosophical method, understanding that the educational process is a phenomenon to be treated, observing the ideological purposes for which it manifests itself, as well as treating this phenomenon as a manifestation of ideas. In the analyses, data triangulation was used, which took place through the analysis of the National Curricular Common Base, as well as the institution's PPP and through interviews with educational agents. It was a qualitative, exploratory research, proposing to study not only the documents that guide the pedagogical practice, but also through the accomplishment of interviews, to better understand the phenomenon of E.C based on the BNCC, within the school space and in the pedagogical practices of teachers. For this, semi-structured interviews were carried out with 4 teachers and 1 coordinator, as well as the analysis of the school's PPP. The logbook was used as an instrument for recording the interviewees. What was analyzed in the documents was related to the interviews granted. In the research results, it was noticeable how much the institution has been concerned with a pedagogical practice that touches the sense proposed by the E.C. however, in many speeches, a certain restlessness was noticeable when they began to reflect on praxis to the detriment of the BNCC.

Keywords: Local knowledge. Currículum. Contextualized Education. BNCC
Massangano Island

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Figura 1: A vila da Ilha do Massangano – Petrolina – PE (2022).....	24
Figura 2 – Ilha do Massangano – Petrolina – (PE)- Fotografia por satélite.....	25
Figura 3: Porto da travessia do Roçado até a Ilha do Massangano.....	27
Figura 4 – Escola José Coelho em Relação à Ilha do Massangano.....	28
Figura 5: Distância em linha reta entre a escola e a Ilha do Massangano.....	29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descrições dos sujeitos para a coleta de dados da pesquisa.....	32
Quadro 2: Descrição dos entrevistados para a coleta de dados.....	33
Quadro 3: Obras/pesquisas e autores que estudam e E.C.....	30/40
Quadro 4: Quadro categoria de análise	59
Quadro 5: Objetivos da Escola Municipal José Fernandes Coelho.....	51
Quadro 6: Propostas pedagógicas da Escola Municipal José Fernandes Coelho.....	53
Quadro 7: Competências gerais da Educação Básica.....	57
Quadro 8: Componente curricular de Geografia e habilidades da BNCC.....	61
Quadro 9: Componente curricular de História e habilidades da BNCC.....	68
Quadro 10: Componente curricular de Artes e habilidades da BNCC.....	73
Quadro 11: Componente curricular Educação Física e habilidades da BNCC.....	75

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCHIII – Departamento de Ciências Humanas III

E.C – Educação Contextualizada

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

OMS- Organização Mundial da Saúde

PPGESA - Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos

PPP- Projeto Político Pedagógico

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC's – Tecnologia da Informação e Comunicação

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	14
1.1 REDIRECIONAMENTO DA PESQUISA.....	15
2. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	18
2.1 PROBLEMÁTICAS ENVOLVENDO O LÓCUS ORIGINAL DA PESQUISA ..	20
2.2 A ILHA DO MASSANGANO, SEU ENTORNO E O LOCUS DA PESQUISA....	21
2.2.1 A Escola Municipal José Fernandes.....	26
2.3 OS SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA.....	29
2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	30
2.5 PANDEMIA E MUDANÇAS DE ESTRATÉGIAS PARA AS COLETAS.....	31
2.6 ANÁLISE DOS DADOS	33
3.EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA, CURRÍCULO E BNCC: APROXIMAÇÕES E DIVERGÊNCIAS COM A CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES.....	34
3.1 O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA.....	34
3.2 CURRÍCULO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR- BNCC.....	40
3.3 CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO: O LUGAR DA CULTURA E DAS IDENTIDADES LOCAIS	42
4. AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA COM AS PROPOSIÇÕES DA BNCC: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ FERNANDES COELHO.....	48
4.1 DESENHO ATRAVÉS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	48
4.1.1 Cultura x BNCC: O fazer pedagógico dentro da Escola Municipal José Fernandes Coelho no tocante a cultura.....	56
4.1.2 formações direcionadas ao trabalho com a BNCC: desafios enfrentados pelos docentes.....	58
4.2 A CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PARA A PLURALIDADE DE SABERES NA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ FERNANDES COELHO.....	59
4.2.1 BNCC e habilidades: O que a Base Nacional Comum Curricular propõe para	

um trabalho contextualizado.....	60
4.2.2 Componente curricular de Geografia: 1° a 5° ano.....	60
4.2.3 Componente curricular de História: 1° a 5° ano.....	65
4.2.4 Componente curricular de Artes: 1° a 5° ano.....	72
4.2.5 Componente curricular de Educação Física: 1° a 5° ano.....	74
 5.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 78
 REFERÊNCIAS.....	 80
APÊNDICES.....	83
ANEXOS.....	100

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa 1 - Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA). Intitulada **Educação contextualizada e BNCC diante da pluralidade de saberes curriculares da Ilha do Massangano, Petrolina (PE)**. Esta, visa à construção de um estudo acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como parâmetro para as propostas pedagógicas das escolas municipais, especificamente no Município de Petrolina (PE), que estão no entorno da Ilha do Massangano, visto que este lugar é tomado como lócus principal da pesquisa, assim em seu parâmetro atual de adequação as propostas da BNCC, sabendo que as mesmas precisam se adequar ao documento e a sua relação com a Educação Contextualizada como princípio fundamental para a construção de uma educação que se baseia em partir das vivências dos sujeitos que vivem no contexto socioambiental e cultural da Ilha do Massangano e seu entorno, partindo assim para uma filosofia de educar respeitando os saberes locais.

Nesse sentido, o estudo apontará para questões norteadoras como: A BNCC; A proposta de Educação Contextualizada; O olhar da escola acerca destes dois parâmetros através do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, bem como o caminhar das ações realizadas na mesma, não apenas se apegando ao documento físico, mas também dentro das narrativas construídas em sala de aula, e nas relações comumente vivenciadas dentro do espaço escolar; A perspectiva dos docentes da escola acerca da BNCC bem como da Proposta de Educação Contextualizada, como meio de aproximação do sujeitos no reconhecimento da sua identidade, cultural, social e singular.

Dito isto, a pesquisa em questão versa pela seguinte problemática, que buscará ser respondida através dos objetivos traçados abaixo.

- **Como a Base Nacional Comum Curricular vem afetando a construção e firmamento da Educação Contextualizada, através das culturas e identidades presentes dentro da Escola Municipal José Fernandes Coelho, localizada próxima a Ilha do Massangano, levando em consideração que esse lugar é fortemente cultural e está diretamente ligado ao Semiárido?**

A pesquisa tem como objetivo geral: Analisar a adequação à BNCC da Escola Municipal José Fernandes Coelho, do entorno da Ilha do Massangano, e sua interface

com os princípios da Educação Contextualizada para preservação dos saberes locais.

Baseada nessas questões, foram traçados alguns objetivos específicos que desenhará assim esta pesquisa. Os mesmos foram divididos em quatro, sendo eles:

- Estudar a Base Nacional Comum Curricular, descrevendo o que ela aponta acerca da Educação Contextualizada;
- Compreender a interface da BNCC e a proposta de Educação Contextualizada da escola em questão;
- Analisar e apreender a proposta pedagógica da Escola Municipal José Fernandes Coelho presente no projeto político pedagógico como também nas ações da mesma, localizada próxima a Ilha do Massangano - PE.

1.1 Redirecionamento da pesquisa

A pesquisa sofreu grandes alterações durante a proximidade do exame de qualificação. No mês de Dezembro de 2021, tivemos que redirecionar a mesma, pois a escola em que faria parceria para que a pesquisa fosse desenvolvida decidiu que não mais aceitaria a mesma, devido a questões administrativas internas.

Com fatores explicados pela gestão da escola, tal motivo estava diretamente ligado a não atualização do Projeto Político Pedagógico, e que isso se deu devido a situação de pandemia do COVID-19 que ainda neste ano de 2022 estamos vivenciando. Isso foi um dos fatores principais para o rompimento com a pesquisa, fazendo com que todos os objetivos fossem redirecionados e assim como eles, algumas estratégias metodológicas, já que o *lôcus* da pesquisa é a Ilha do Massangano- PE e a escola se encontra dentro da própria ilha.

Isso fez com que a pesquisa ganhasse outro olhar, mas permanecendo com o mesmo *lôcus*, porém, o novo olhar está sendo através de uma escola fora da Ilha do Massangano-PE, mas que se encontra no entorno da mesma, visto que os sujeitos da ilha também se deslocam para essa escola.

O olhar agora foca em como essa escola que está fora da ilha, trabalha as questões dos saberes locais sobretudo na cultura e elementos identitários da mesma, que se manifestam dentro da ilha e nas suas proximidades, desde a comunidade até as manifestações culturais e artísticas que acontecem corriqueiramente.

Assim, com tais mudanças que aconteceram, interessou aqui, compreender como a escola em questão, tem se portado diante da necessidade de adequar a sua realidade,

através das propostas pedagógicas à Base Nacional Comum Curricular, que norteia a Educação Brasileira através da equidade, bem como inserir a sua realidade ao movimento da Educação Contextualizada.

Identificando o olhar que a mesma tem para a Ilha do Massangano, visto que trata-se de uma escola que está localizada próxima da mesma, assim, recebendo alunos que saem da Ilha para estudar fora dela. Com isso, buscar entender melhor qual o olhar da escola em questão sobre a cultura e identidade desses sujeitos que se deslocam da ilha para estudar fora dela, entendendo a mesma como uma instituição formadora, buscando compreender esse olhar de fora para dentro da Ilha. Entender até que ponto a BNCC vem se tornando uma dificuldade em direcionar à prática pedagógica dos docentes a uma educação libertadora, que impulsiona o sujeito a conhecer-se a partir da seu contexto, bem como potencializar e incentivar as pontencialidades culturais e identitárias do seu lugar.

Com isso, compreende-se a pesquisa como sendo importante para Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, assim como para a linha 1, que trata da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, visto que a mesma buscou entender melhor a relação que a BNCC, como documento principal que norteia a Educação Brasileira, impactando nas relações culturais de uma comunidade, bem como dos sujeitos que compõem a escola, e se a mesma tende a proporcionar espaços que potencialize essa educação que contextualize os saberes, e sua interface com os princípios da Educação Contextualizada para preservação dos saberes locais, como destaca o objetivo geral desta pesquisa.

Assim, entendendo a importância da mesma, o segundo capítulo aborda o caminho metodológico da pesquisa, descrevendo as problemáticas que ocorreram no campo da pesquisa, os entraves enfrentados por ela, que culminaram na troca do lócus em Dezembro de 2021. Além disso, nesse mesmo capítulo apresento a Ilha do Massangano como vetor principal da Educação Contextualizada que me propus analisar dentro da Escola Municipal José Fernandes, lócus escolhido para ser o novo campo de pesquisa. Nele, ainda faço uma caminhada pelo contexto em que está inserida a mesma, bem como apresento neste capítulo os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coletas de dados, demonstrando também a mudança nas estratégias devido a Pandemia de COVID-19. Logo em seguida, apresento a análise dos dados.

Para iniciar a abordagem teórica, apresento no capítulo três a Educação Contextualizada, discussão acerca de Currículo, bem como a Base Nacional Comum Curricular, este capítulo tem por título “Educação Contextualizada, Currículo e BNCC:

Aproximações e divergências com a contextualização dos saberes.”. Nele trago três subtópicos: “O paradigma da Educação Contextualizada”, “Currículo e a Base Nacional Comum Curricular- BNCC”, “Currículo Contextualizado: O lugar da cultura e das identidades locais.”.

No quarto capítulo, inicio a análise da pesquisa, faço neste capítulo o estudo do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal José Fernandes Coelho, fazendo uma relação com o que foi analisado na Base Nacional Comum Curricular, bem como as falas dos sujeitos entrevistados, no campo de pesquisa. Aqui apresento as provocações e as narrativas trazidas pelos sujeitos da pesquisa acerca da BNCC, bem como da Educação Contextualizada. O capítulo tem como título: “As interfaces da Educação Contextualizada com as proposições da BNCC: O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal José Fernandes Coelho.” Propus o desenho das práticas pedagógicas da escola. Aqui também apresento algumas habilidades proposta pela BNCC, com o discurso de valorização a diversidade cultural e identitária dos sujeitos.

No quinto e último capítulo, apresento as dificuldades encontradas para a realização desta pesquisa. Em seguida, aponto os teóricos trabalhados na mesma, que contribuíram no enriquecimento teórico da pesquisa e dos estudos prévios nos olhares da pesquisa, as vozes que iniciaram este caminhar de problematizações sobre as questões que traçaram o visão do colonizador sobre a educação brasileira.

2. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Diante do que se propôs esta pesquisa, para que fosse possível alcançar os resultados obtidos a partir do que se propõe os objetivos, aderiu-se como cunho investigativo a pesquisa qualitativa, pois entende que a mesma tende a compreender a existência do ser no mundo, e as relações que o cerca, interferindo diretamente na sua construção em seu meio social, bem como os paradigmas que abrange especificamente aqui o meio social ao qual estamos inseridos. Assim, Minayo aponta que a pesquisa qualitativa:

[...] corresponde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 22).

Ainda dentro da perspectiva de chegar aos resultados da pesquisa, tomou-se como meio para isso, a pesquisa bibliográfica, pois utiliza-se de fundamentações teóricas e diálogos com autores que estudam o fenômeno educacional para que se tenha melhor compreensão do que se propôs a ser estudado aqui. Assim, baseado no que apontam as literaturas acerca do fenômeno a ser estudo, cheguei aos objetivos através das concepções da pesquisa exploratória, levando em consideração que tem por objetivo, definir as causas que afetam tal fenômeno, isso proporcionou maior familiarização com o problema pesquisado, assim como possibilitou desenvolver a pesquisa não apenas no âmbito bibliográfico, mas também em campo, como cita Gil (2008, p. 27): “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

E para melhor compreensão desse fenômeno que é a implementação de uma base unificada e as suas intencionalidades, tomou-se como método filosófico a Fenomenologia, levando em consideração que tal abordagem está para quebrar com as concepções positivistas e neoliberais, pois tende a estudar o conhecimento a partir da sua essência e da relação com o mundo e com os sujeitos, descrevendo com fidelidade a origem e as manifestações do fenômeno no campo.

Deste modo, a Fenomenologia na visão de Husserl interpretado por Fazenda (2010, p. 103) é:

[...] o método fenomenológico, que significa descrever fielmente e de modo penetrante o fenômeno e as coisas, consideradas como mero aparecimento à consciência, e com o qual ele pretendia estabelecer uma nova metodologia para as ciências humanas que partindo de evidências consentidas do homem, na sua naturalidade, pudesse superar as aparentes verdades sensíveis e alcançar a essência dos fenômenos.

Tendo essa abordagem um olhar acentuado para a essência das coisas. “E as essências, segundo Husserl, se determinam por sua universalidade. Isto significa que a fenomenologia estuda o universal, o que é válido para todos os sujeitos.” (TRIVINOS, 2009, p. 46).

E como instrumentos para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semi-estruturada e conversas informais, assim como a utilização de um Diário De Bordo que contempla todos os registros das conversas com o professorado. Assim, a partir da coleta dos dados obtidas, foram analisadas, levando em consideração toda a base teórica explicitada aqui como método, articulando todo esse processo culminando na elaboração da dissertação.

Aqui, buscou-se subsídios para fundamentar a pesquisa e fortalecer este projeto de estudo, a proposta de Educação Contextualizada, a Base Nacional Comum Curricular, bem como o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal José Fernandes Coelho, através do fornecimento do material para ser analisado, Assim, esses documentos foram utilizados para aprofundamento e análise desta pesquisa.

Aos procedimentos técnicos e instrumentais utilizados para a coleta de dados desta pesquisa foram selecionadas as seguintes, de acordo com a proposta da pesquisa: a) visita de campo – a escola escolhidas para a realização da pesquisa, a fim de conhecer melhor o espaço físico e imaterial da escola, vale ressaltar que dentro do contexto pandêmico todos os cuidados sanitários foram devidamente tomados, como aponta as recomendações sanitárias da Organização Mundial da Saúde (OMS);

b) análise através de fonte documental da escola, sendo ele o (PPP) da mesma;

c) realização de entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos sujeitos da pesquisa;

d) construção de um diário de bordo com as observações realizadas desse processo de vista a escola e entrevistas realizadas.

Com isso, a análise dos dados coletados procederam de acordo a técnica de análise de conteúdo por Bardin (2004). Assim, nos tópicos seguintes terá a descrição em detalhes

dos procedimentos acima citados.

2.1 PROBLEMÁTICAS ENVOLVENDO O LÓCUS ORIGINAL DA PESQUISA

Pensou-se como lócus para essa pesquisa uma escola localizada no campo da cidade de Petrolina (PE), mais especificamente situada em uma comunidade ribeirinha, assim, caracterizando a pesquisa dentro do que se tem por Educação do Campo, visto que a comunidade ribeirinha está dentro desta categoria.

Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.37)

A ilha por sua vez é uma das inúmeras ilhas que está situada no Vale do São Francisco, localizada no município de Petrolina-PE, território Pernambucano. A única escola de ensino fundamental que dispõe o lugar foi o lócus escolhido para a realização da pesquisa, escola essa que como aponta a pesquisadora Aquino (2021) teve a sua construção entre os anos de 1983 e 1984, recebendo o nome de Escola Santo Antônio.

E desta forma, elencou-se a escolha da Escola Santo Antônio para a realização da pesquisa, observando todo o contexto desta comunidade, bem como o seu arcabouço cultural, em que deveria ser observado e citado dentro do processo da pesquisa.

Com o decorrer da escrita do material, fui desestabilizada com a notícia em Dezembro de 2021, de que eu não poderia mais realizar a pesquisa na unidade escolhida desde o ingresso no programa. Com a justificativa de não poder me receber na unidade escolar, devido a problemas administrativos, bem como a situação de pandemia que percorre desde 2020, ficou inviável receber a pesquisa na unidade. A gestão da escola alegou que por tais problemas, o Projeto Político Pedagógico não havia sido atualizado, sendo esse um dos fatores para o não recebimento da pesquisa.

Vale ressaltar que desde de agosto de 2020, a escola já havia sido contatada por mim enquanto pesquisadora para a realização da pesquisa, mas devido a trâmites burocráticos, esse processo foi se estendendo, porém sempre com a ideia de que me aceitariam na escola, mas ainda assim para a pesquisa ser validada se fazia necessário a assinatura da instituição coparticipante.

Com esse problema, precisei redirecionar a minha pesquisa consultando a orientadora e o coordenador do (PPGESA), que numa reunião online, no dia 11 de

dezembro de 2021 pela plataforma teams, decidiram em conjunto que buscaríamos uma outra escola que estivesse no entorno da ilha para a realização da pesquisa, e assim foi feito. Como já foi exposta acima, redirecionando o olhar. Agora, olho de fora para dentro da Ilha do Massangano, com a escola que está situada nas proximidades com a ilha e que recebe alunos em sua unidade.

2.2 A ILHA DO MASSANGANO, SEU ENTORNO E O LOCUS DA PESQUISA

A pesquisa baseia-se na minha convivência com o contexto a ser estudado, a Ilha do Massangano na cidade de Petrolina-PE, tem relação direta com a minha infância, assim, à medida que fui me construindo socialmente e culturalmente, me dei conta da pluralidade que aquele lugar traz. A cultura acentuada que é passada de pai para filho se perpetua no local. Claro que isso tudo se molda com o passar das gerações e fui percebendo aos poucos as mudanças desse lugar, tanto na paisagem, como na forma como essa nova geração se comporta diante dos potenciais culturais da Ilha.

E como tempo é mutável, e essas mudanças são visíveis, tudo se ressignifica, e os sujeitos também se ressignificam, deste modo, as construções culturais vão ganhando a essência e forma daqueles que movimentam a engrenagem cultural e assim os saberes se renovam, constroem e reconstroem a cada dia. Tudo isso, foi me chamando atenção e assim meu olhar para tais aspectos se acentua quando ingresso na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/DCHIII no curso de pedagogia e tenho contato com a Educação Contextualizada.

Os referenciais teóricos me chamaram atenção para a importância de se valorizar o contexto em que estamos imersos diariamente, partindo do seu *lócus* para o mundo, desta forma o olhar que antes se via aprisionado aos potenciais eurocêntricos, ora colonizados e que demarca o seu território como sendo o modelo para o desenvolvimento se desfaz quando as potencialidades da sua terra são colocadas em destaque.

Com isso, o meu contato com a Ilha se deu também pelo fato de uma tia (*in memoria*), moradora da Ilha do Massangano, onde nasceu, cresceu, criou seus filhos e netos, e ali mesmo deixou a sua existência terrena, demonstrava o amor através das palavras sobre este lugar, que manifestava a identidade ribeirinha, a cultura local, o amor pela terra e tudo que nela produzia, desde as manifestações culturais como também a agricultura familiar. Mas a partir da fala de alguém que participou intimamente deste lugar e viu a sua construção em essência, é que meus olhos passam a exergar esta terra de

outra forma, não apenas como mais uma ilha dentro do Vale do São Francisco, mas como um lugar de potenciais culturais fortes.

Para entender melhor a Ilha do Massangano, se faz importante contextualizar esse lugar, geograficamente, culturalmente, caracterizando o seu povo, proporcionando uma experiência sensorial ao mesmo.

A Ilha do Massangano está localizada no território pernambucano, a mesma está sobre domínio da cidade de Petrolina- PE, e encontra-se próxima a uma outra ilha que faz parte da cidade de Juazeiro- BA. As duas cidades são vizinhas, assim as duas ilhas fazem parte do que se entende por Sertão do São Francisco. Deste modo, a Ilha do Massangano faz parte de um conjunto de inúmeras ilhas que estão situadas no Vale do São Francisco.

Cabe aqui, relatar um pouco sobre uma mudança de paradigma que atinge o termo “Sertão”. Termo esse por muitas vezes utilizado pelas grandes mídias para relatar a seca e a terra infértil, descrições clássicas que viamos em todos os veículos de comunicação, inclusive nos grandes clássicos do cinema nacional e literaturas.

Um novo termo passa a ser utilizado para se referir a este lugar, que passa a ser chamado de “semiárido”, como bem destaca Moreira (2018). A mesma aponta que essa nova nomenclatura, parece parear por dois paradigmas.

A nova nomenclatura parece situar o interior do Nordeste entre dois paradigmas: de um lado as referências do sertão como espaço-problema, lugar de seca e de miséria; de outro, um emergente discurso de “convivência com o semiárido”, que desde uma perspectiva mais crítica do desenvolvimento, busca recriar a imagem de territórios como zona de possibilidades. (MOREIRA, 2018, p. 19)

Com isso, a mesma ainda destaca que esse processo de mudança de nomenclatura não trata-se apenas de ideologias filosóficas ou filológicas, vai além disso, incorporando-se junto a nova nomenclatura, entra em cena disputas políticas que deixa claro que a troca da palavra não trata-se apenas de neutralidade técnica da palavra, essa disputa começa a se apresentar com mais força quando a Constituição de 1988, começa a utilizar o termo (MOREIRA, 2018). O que curiosamente, se formos fazer a busca do termo na Constituição, aparecem os recursos financeiros destinados as regiões semiáridas, então tal disputa política que se manifesta hoje no Sertão moderno, gira em torno das garras do capitalismo, com todo arcabójo homogêneo que com ele vem acompanhado.

[...] c) três por cento, para aplicação em programas de financiamento ao setor produtivo das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, através de suas instituições financeiras de caráter regional, de acordo com os planos regionais de desenvolvimento, ficando assegurada ao semiárido

do Nordeste a metade dos recursos destinados à Região, na forma que a lei estabelecer. (BRASIL, 2020, p. 89)

Ao observar a Sessão VI da Constituição, onde salienta sobre as repartições das receitas tributárias, o termo “semiárido” aparece na literatura no Art. 159, onde trata dos rapasses da União para as regiões. Além disso, o “semiárido” volta a ser citado no Art. 42, onde o mesmo destaca quê:

Art. 42. Durante 40 (quarenta) anos, a União aplicará dos recursos destinados à irrigação: I – 20% (vinte por cento) na Região Centro-Oeste; II – 50% (cinquenta por cento) na Região Nordeste, preferencialmente no Semiárido. *Parágrafo único.* Dos percentuais previstos nos incisos I e II do *caput*, no mínimo 50% (cinquenta por cento) serão destinados a projetos de irrigação que beneficiem agricultores familiares que atendam aos requisitos previstos em legislação específica. (BRASIL, 2020, p. 136)

Durante alguns outros pontos, o “semiárido” aparece na constituição, e com isto Moreira (2018), destaca que além deste marco constitucional, a globalização e a modernização também foram fatores fundamentais para modificações sociais, culturais, regionais e até mesmo identitárias do Nordeste. O que antes era veiculada como atraso, agora dá lugar as manchetes de agronegócios, tecnologias avançadas e um crescente processo de industrialização. Que segundo Moreira (2018, p. 21) “Todos esses fenômenos atraem migrações reversas e permitem a constituição de novas demográfias, com um sertão cada vez mais jovem[...] As secas se intensificaram, mas em vez de combatê-las, fala-se em conviver com elas.” Com isso, baseia-se a ideia de Convivência com o Semiárido.

Diante da breve contextualização sobre tais paradigmas, partimos para a contextualização das terras da Ilha do Massangano. Que por sua vez, é fruto também de um processo migratório.

Segundo Aquino (2021) o nome Ilha do Massangano, se deu através de um antigo morador, fazendeiro de nome João Massangano, que por sua vez era o proprietário de grande parte das terras nessa área. Massangano, provém do sobrenome desta figura relatada pelos moradores do lugar. Com isso, Aquino (2021) ainda destaca que os primeiros registros oficiais populacionais da Ilha do Massangano datam de 1830.

Destaca-se ainda que o território da Ilha do Massangano conta com uma ramificação de 150 famílias que habitam neste com o equivalente a 5km de extensão territorial. O lugar, configura-se muito mais com aspectos de estereótipos rurais do que urbanos, sua infraestrutura simples e modo de vida pacato, o povo da ilha, como gostam

de ser chamados, vivem de maneira campesina, sua economia gira entorno de pescarias, agricultura familiar, comercialização de alimentos e bebidas, pelo próprio povo da ilha, como também através do transporte fluvial de pessoas, seja para as suas casas ou pontos turísticos que permeio o lugar, como a ponta da ilha, lugar propício para banho, a Ilha do Rodeadorou de domínio do Estado da Bahia. Além disso, há também os que se deslocam da Ilha para trabalharem nos comércios no centro das duas cidades, Petrolina – PE e Juazeiro – BA.

Figura 1: A vila da Ilha do Massangano – Petrolina – PE (2022)



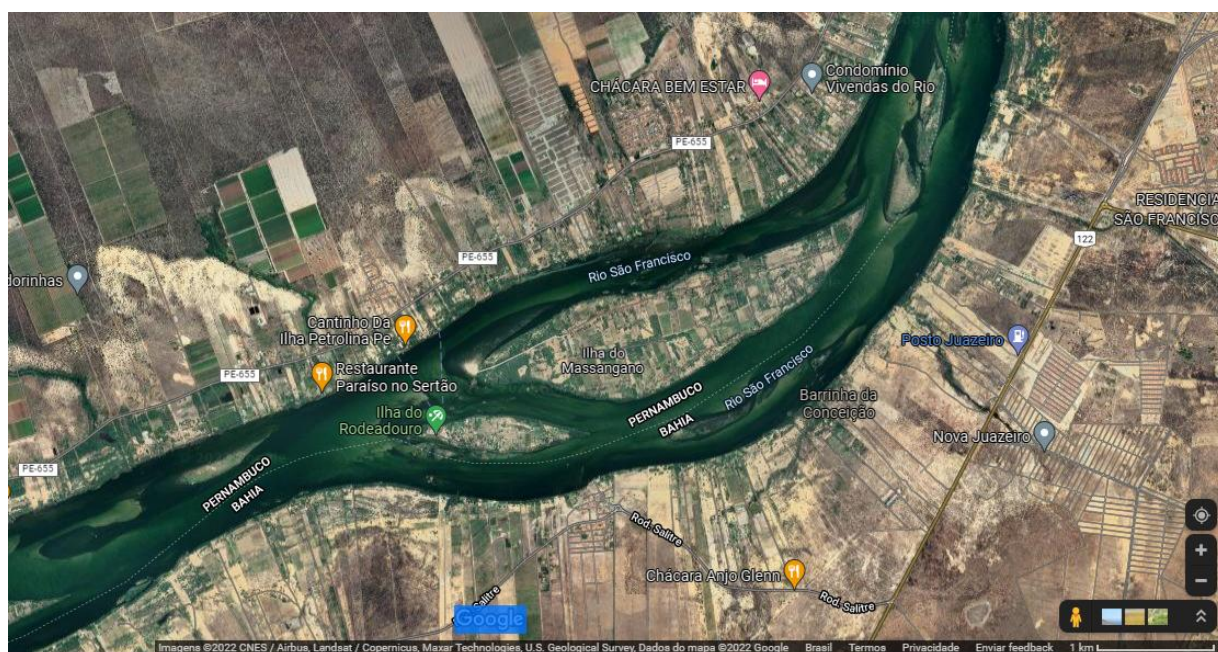
Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Questões políticas e sociais mudaram a história da Ilha do Massangano, uma das questões que trouxeram movimento a essa narrativa, está diretamente associada ao marco histórico da construção e consolidação da hidrelétrica de Sobradinho, que começou a ser construída em 1973 e inaugurada em 1982. Com isso, muitas ilhas foram submersas pela força da água, a Ilha do Massangano foi uma das poucas que não desapareceu devido a esse processo.

Com a construção da hidrelétrica de Sobradinho, obra iniciada em 1973 e concluída em 1977, muitas ilhas foram submersas, mas no caso específico da Ilha do Massangano, que fica à jusante da barragem, isso não ocorreu. Houve a regularização do leito do rio, permanecendo com uma boa área de terra, o que possibilitou a cultura de hortaliças, cebola, mandioca, não apenas na época da vazante. (AQUINO, 2021, p. 27)

Diante deste marco e das condições que a ilha proporcionava, eram favoráveis para a agricultura familiar, moradia. Com o advento da construção da barragem, famílias foram realocadas de onde viviam em Sobradinho-BA, os que moravam mais próximos ao lago, assim, sendo direcionadas a reconstruírem suas vidas na Ilha do Massangano, assim os habitantes de lá, definem a sua história como povos agricultores, sertanejos que foram realocados de Sobradinho-BA. (AQUINO, 2021)

Figura 2 – Ilha do Massangano – Petrolina – (PE)- Fotografia por satélite



Fonte: Google Earth (www.google.com/maps/2021)

Diante deste imagem por satélite, é possível observar o modo em que a Ilha do Massangano está situada. Cortando dois estados nordestinos, Bahia e Pernambuco, é possível perceber que em seu derredor, temos uma grande com chácaras e restaurantes, que por sua vez recebem um grande fluxo de pessoas e turistas diariamente.

2.2.1 A Escola Municipal José Fernandes

Contextualizando a escola José Fernandes Coelho, através não apenas de conversas informais com a comunidade escolar, mas também através do documento que norteia as práticas pedagógicas da escola, o PPP, a mesma encontra-se situada há 14 km da cidade de Petrolina – PE, num polo ribeirinho, mais especificamente no Setor

Massangano, no povoado do Roçado, caracterizando-se assim como uma escola localizada na zona rural da cidade, que de acordo com os registros, a mesma foi fundada no ano de 1978.

De acordo com o as narrativas sobre a escola e a comunidade em que está situada, a mesma tem este nome, “Roçado”, devido a sua localização, próxima ao Rio São Francisco, e que por ser um local às margens do Rio, o território era muito procurado por moradores de Petrolina- PE, para se aproveitarem dos benefícios que as cheias do rio proporcionava, pois o solo se tornava favorável ao plantio, contribuindo para o crescimento da agricultura familiar. Assim a população procura o território e o crescimento deste povoado culmina na formação da Comunidade, dando assim a origem do seu nome.

O crescimento do local resulta em políticas públicas que começam a chegar a passos lentos, assim surge a “escola” antes mesmo dessa responsabilidade ser do estado, sem esse olhar do poder público, vindo através de uma moradora, conhecida por todos da comunidade como Dona Pedrina, que através do seu coração sensível à educação, começa um trabalho de letramento, através da leitura de mundo e das palavras, bem como o básico das questões matemáticas. Dona Pedrina fazia surgir assim a primeira escola do Povoado Roçado, juntava crianças e adultos com a missão de lhes promover dignidade, lhes oportunizando o direito à educação. Ao tempo que ela fazia este trabalho com a comunidade, buscava junto ao poder público a implementação da escola no território.

O nome desta escola porém não leva o nome de Dona Pedrina, e sim de um outro morador da comunidade de nome José Fernandes Coelho. Conhecido como o benfeitor da comunidade que por sua vez dava assistência a muitos que ali moravam, lhes ajudando em aspectos financeiros, saúde e até mesmo familiar, com isto, em gesto de gratidão, as pessoas davam-lhes os seus filhos para que o mesmo os apadrinhassem. Assim, a escola leva o seu nome, pois além dos seus gestos de generosidade, era também uma figura muito ativa na região

Ainda com foco na comunidade onde se situa a escola, a mesma dispõe de atividades econômicas que giram em torno da agricultura, que nos dias atuais está fortemente ligada às grandes fazendas de produções agrícolas, com isto o povo desta comunidade em sua maioria, tira o sustento da família através destas atividades.

Com relação à escolaridade da população, em sua maioria são contemplados pelo ensino básico. Mas a algum tempo atrás, foi relatado que o prédio onde a escola funciona

hoje, recebia também um curso em Pedagogia de iniciativa privada, com a ideia de promover o ensino superior aos moradores da comunidade.

A Escola Municipal José Fernandes Coelho em que ocorreu a pesquisa, está situada em proximidade com a Ilha do Massangano, no Município de Petrolina – PE, há cerca de 1,53 km (5.034,31 pés) em distância total, traçada em linha reta.

A escola, fica a pouco mais de 1km da Ilha do Massangano, isso permite com que os sujeitos da ilha possam se deslocar até a mesma sem que se afastem tanto da suas casas. Ela está situada na zona rural de Petrolina - PE, no que se chama de Roçado divisa entre Pernambuco e Bahia, sendo possível calcular da escola José Fernandes Coelho, até a abarragem de Sobradinho o equivalente a 37 km. E essa informação é de suma importância para entender o contexto da população da Ilha do Massangano e como ela se formou ao longo da sua narrativa histórica, até chegarmos ao que se tem hoje.

A mesma, como mostra no mapa logo mais abaixo, fica próxima de restaurantes turísticos da cidade, que dão acesso direto ao rio, assim como muitas chácaras que também estão localizadas em seu entrono. Então, para que essas criaças que saem direto da Ilha do Massangano, possam chegar até a escola, muitas delas fazem a travessia por meio de canoas, que as suas famílias possuem, ou até mesmo pelo meio flúvial através das barcas de travessia que é um dos meios econômicos dos povos da Ilha.

Figura 3: Porto da travessia do Roçado até a Ilha do Massangano



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Com isso, descem nos portos que geralmente ficam próximos a esses restaurantes e chácaras e fazem o trajeto á pé para as escolas que há por ali, sendo elas municipais ou Estaduais. Como essas escolas ficam no meio rural, é comum ver ônibus escolares que

transportam esses alunos também até as suas escolas de destino.

Iremos buscar aqui, demonstrar a interrelação da Escola Municipal José Fernandes Coelho com a Ilha do Massangano, bem como a comunidade que lá habita. Caracterizando a cultura dessa comunidade enquanto povos ribeirinhos que tem o seu meio de trabalho principalmente da agricultura familiar, da pesca, trabalhando nas grandes fazendas agrícolas, bem como das travessias que ocorrem para entrar e sair da Ilha.

A comunidade que vive ali no entorno da Ilha, também vive em condições de agricultura familiar, pesca, pois nesses pontos é possível perceber aglomerados de casas, mas também de muitas chácaras com criações e plantações.

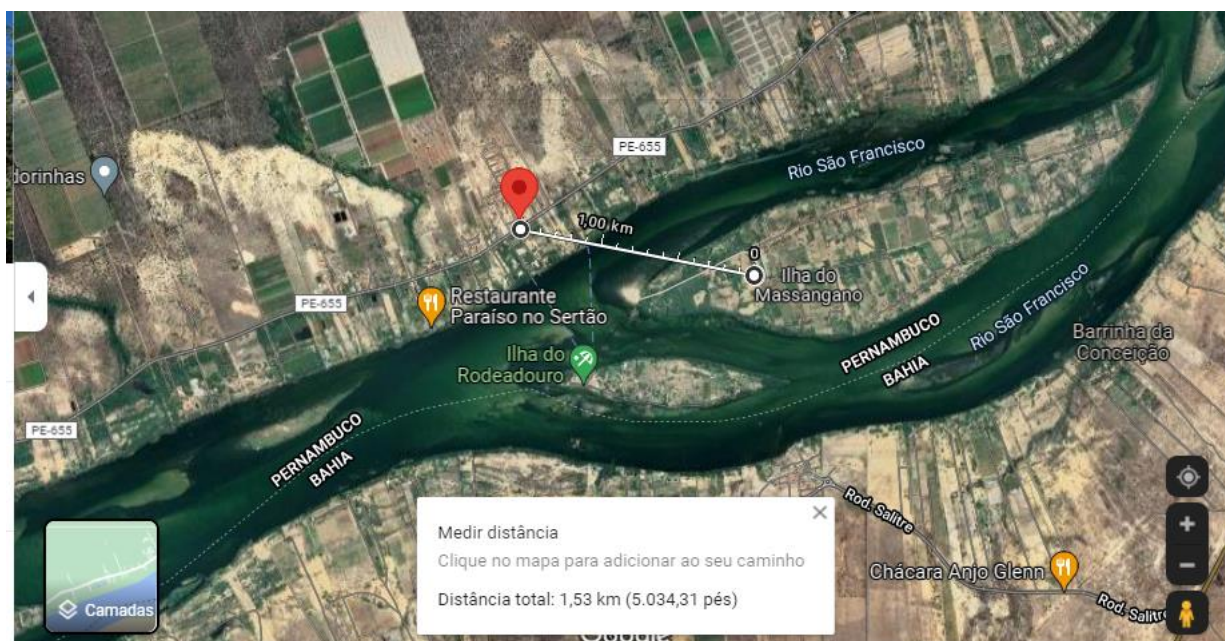
A partir das Imagens retiradas do site Google Maps de satélite a seguir, mostra a localização da escola em relação a Ilha do Massangano. O ponto em vermelho é onde está localizada a escola em relação a Ilha do Massangano. Assim, na figura 3, apresenta o distancionamento da Escola com relação a Ilha, que por sua vez foi traçada em linha reta. Esse cálculo é possível ser realizado através do próprio site Google Maps, permitindo perceber a distância entre elas.

Figura 4 – Escola José Coelho em Relação à Ilha do Massangano



Fonte: Google Maps (<https://www.google.com/maps/>) Acesso: 30 de Janeiro de 2022

Figura 5: Distância em linha reta entre a escola e a Ilha do Massangano



Fonte: Google Maps (<https://www.google.com/maps/>) Acesso: 30 de Janeiro de 2022
Adaptado por: BARROS, Nayrla Vieira Leopoldo (30/02/2022)

2.3 OS SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA

Para compor o quadro de participantes desta pesquisa, tivemos como sujeitos dela os professores da escola, bem como a coordenadora:

- a) coordenador pedagógico;
- b) cerca de 4 professores, que compõem o quadro do ensino fundamental I, matutino e vespertino,

Assim, os mesmos foram submetidos as entrevistas semiestruturadas, para esclarecimentos acerca dos documentos analisados como a BNCC, PPP da escola, bem como o que ocorreu dentro deste processo de entrevistas, conversas que foram em consonância com o que aponta o comitê de ética. Onde os mesmos estavam cientes de que estavam sendo entrevistados para a realização de uma pesquisa, e tendo a identidade mantida em sigilo caso assim desejassem. Assim, foi de suma importância utilizarmos de recursos como as entrevistas com as pessoas que se colocaram como sujeitas a desafiar ou não o que está posto dentro dos currículos e matrizes curriculares.

2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Optou-se como ferramenta de análise desta pesquisa utilizar dos seguintes instrumentos: Análise documental, entrevistas semiestruturadas, Com a pesquisa documental, foram analisadas as propostas pedagógicas da escola em questão, com o intuito de identificar de que forma a mesma trabalha a Educação Contextualizada, além disso, foi analisado também o documento já homologado da Base Nacional Comum Curricular, com a finalidade de compreender as suas estratégias para a melhoria da educação e quais os seus objetivos com a padronização do ensino, assim como a unificação curricular que regerá o ensino brasileiro.

Para atender a demanda da análise documental, foi realizado o estudo e a análise de documentos como a Base Nacional Comum Curricular, em que trago como documento base para a minha pesquisa, vale ressaltar que este foi analisado já na sua versão homologada e em vigor, assim como o Projeto Político Pedagógico da escola, onde o mesmo demonstrou a identidade do espaço formativo, bem como tudo aquilo que a permeia em filosofia e essência.

Além disso, utilizei de pesquisa bibliográfica, dialogando com autores que discutem não apenas a E.C, mas também, teóricos que trazem uma discussão acerca de estudos sobre currículo. Deste modo, utilizou-se da análise e estudo das mesmas para compor o meu arcabouço teórico, mas não apenas isso, buscando identificar a interface destes documentos com o que aponta a Educação Contextualizada.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51)

Pretendia-se durante este processo da pesquisa, participar de momentos em observação dos planejamentos pedagógicos e se possível de algumas aulas, para observação de como se dá esse momento de prática ou não do que se espera por uma Educação Contextualizada, dentro de sala de aula de ensino Fundamental I. Claro que tudo isso ocorreria em acordo com os professores e suas devidas autorizações, porém este não foi possível realizar, visto que a escola esteve durante um período de tempo em reforma e por este motivo as aulas não estavam ocorrendo no espaço escolar. Mais que

isso, não foi possível realizar as observações em sala de aula devido ao tempo, pois o parecer do comitê de ética não saiu em tempo hábil, fazendo com que houve um atraso na pesquisa de campo.

Partindo para as entrevistas semiestruturadas, as mesmas foram realizadas com os professores da escola, tendo como objetivo identificar não apenas as ações didáticas e pedagógicas dos docentes, mas também desenvolver com eles um diálogo sobre as BNCC e os seus ditames e regras, neste caso para a educação básica no Ensino Fundamental I, assim como o olhar deles acerca da Educação Contextualizada, bem como a sua postura diante das mesmas em sala de aula. Identificar em suas falas o que destacaram sobre a Base Nacional Comum Curricular e em que a mesma afetou em seu fazer pedagógico.

Enquanto Técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas procedentes. (GIL, 2008, p.109 apud SELLTIZ et all. 1967, p.273)

Para tanto, as questões que nortearem as entrevistas foram elaboradas anteriormente ao encontro, a priori seguindo o roteiro de perguntas traçadas, e por vezes surgindo alguns outros questionamentos no caminhar das conversas, a partir do que surgiu no momento em que os entrevistados estavam respondendo. A escolha da entrevista semiestruturada colaborou para que houvesse essa flexibilização dentro do roteiro criado para este momento. Assim, os entrevistados ao terminarem a entrevista puderam optar por anonimato ou não, com isso foram criados pseudônimos para que pudesse ser garantido o direito do entrevistado em permanecer anônimo. Esses pseudônimos aparecem aqui de acordo com uma estratégia para a pesquisa, utilizando de referências

2.5 PANDEMIA E MUDANÇAS DE ESTRATÉGIAS PARA AS COLETAS

Inicialmente toda a pesquisa permaneceria de maneira presencial, já que no processo de seleção ainda não estávamos vivenciando uma pandemia, com a chegada da pandemia, tudo muda, precisamos nos adaptar a nossa nova realidade. Optou-se por flexibilizar este momento em encontros presenciais e online, visto que começamos a retomar a nossa rotina, porém com algumas restrições devido ao contexto pandêmico. Mas, não se fez necessário encontros virtuais, todas as entrevistas foram realizadas presencialmente, na escola. Onde pude observar os corredores, o movimento das crianças dentro dela, mesmo que sem participação como observadora em salas de aula. Mas devido

a um ponto no parecer do Comitê de Ética de não utilizar de fotografias das pessoas, não pude realizá-las.

Com isso, com a possibilidade de encontros presenciais, foram seguidos todos os protocolos sanitários recomendados pela OMS, que visam medidas preventiva de proteção contra o Novo Coronavírus, com o distanciamento devido para as realizações das entrevistas e observações, de pelos menos 1 metros de distância, bem como uso constante de máscaras, e para a higienização o uso de álcool em gel para limpeza não apenas das mãos mas qualquer outro objeto que possa ser manipulado e compartilhado durante este processo.

Para isto, o contato inicial com a instituição e com os professores, gestão e coordenação, foi realizado através de e-mails emitidos pela responsável da pesquisa, e-mails destinados individualmente. Com uma breve descrição contendo apresentação da proposta de pesquisa sendo encaminhada para que todos estivessem cientes do que se tratava, além dos termos de consentimento livre e esclarecido (TCL) e outros termos como o da universidade que autoriza a minha pesquisa.

Após este momento, o segundo passo foi tentar um encontro presencial junto a escola quando a mesma já se encontrava com os seus trabalhos presenciais amarrados, para conhecimento e reconhecimento deste espaço físico, e entrega presencial, da documentação, tanto a instituição, quanto aos entrevistados que no momento do consentimento a entrevista, já se dispuseram a conversar e serem entrevistados. Apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os sujeitos da pesquisa tivessem em mãos, se for o caso o direito de se retirar-se da pesquisa a qualquer momento, como também o direito de não responder questões que poderiam lhes deixar desconfortáveis.

Quadro 1: Descrições dos sujeitos para a coleta de dados da pesquisa.

GRUPOS	INSTRUMENTO (ENTREVISTA)
Coordenadora	01
Professores	4
Total de entrevistados	5 pessoas

Fonte: BARROS, Nayrla Vieira Leopoldo (20/06/2022)

Quadro 2: Descrição dos entrevistados para a coleta de dados

PARTICIPANTES DA PESQUISA	TEMPO DE MAGISTÉRIO	DISCIPLINAS QUE ATUA
---------------------------	---------------------	----------------------

Coordenadora	12 anos	Na coordenação por 2 anos
Professora 1	5 anos	2º ano do Fundamental I
Professora 2	20 anos	Protagonismo de 1º a 5º ano
Professora 3	12 anos	4º ano do Fundamental I
Professor 4	13 anos	Ed. Física de 1º a 5º ano

Fonte: Barros, Nayrla Vieira Leopoldo (21/06/2022)

2.6 ANÁLISE DOS DADOS

Objetivando analisar os dados, com base na organização dos mesmos, a pesquisa se propôs a utilizar da Análise de conteúdo que é proposta por Bardin (2004) com foco no que o mesmo aponta para a elaboração de categorias prévias, que terão definição e relação com os dados coletados.

A partir dos dados, se faz necessário organizar os mesmos em três categorias elencadas previamente para a organização da análise, como aponta Bardin (2004), sendo elas:

- a) pré – análise, que consiste basicamente na organização deste material coletado, para a sistematização das ideias iniciais;
- b) a exploração do material, trazendo a decodificação ou seja a descrição deste material coletado, para que assim se definam categorias para o tratamento das informações analisadas e compreendidas;
- c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação, tratamento que possibilita a reflexão crítica e minuciosa daquilo que foi levantado, permitindo assim a análise destes resultados para chegar aos resultados da mesma.

Diante do que aponta Bardin (2004), a análise de conteúdos se relaciona a várias outras técnicas que permitiu a pesquisadora analisar as narrativas apresentadas durante a coleta, nesse processo de comunicação e diálogo, através da proposta de entrevistas semiestruturadas, com isso, optou-se por esta ferramenta pela gama de possibilidades que poderia auxiliar nesse momento de interpretação dos dados coletados.

3. EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA, CURRÍCULO E BNCC: APROXIMAÇÕES E DIVERGENCIAS COM A CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES

Valendo-se da discussão da Educação Contextualizada, e as suas potencialidades citadas acima, compreende-se a importância da discussão da mesma dentro da Educação Brasileira, por este motivo, a pesquisa se propôs a estudar sua relevância e como está sendo afetada em escolas que permeiam o lócus da pesquisa, a Ilha do Massangano, visto que recebem sujeitos moradores deste lugar na unidades de ensino que, por sua vez, não está dentro, fisicamente da própria Ilha, mas que recebem a influência cultural e identitária dos sujeitos que ocupam esse espaço da escola. Em que se considera a real necessidade de partir das vivências existenciais dos sujeitos para a garantia de uma educação não apenas libertadora, mas também que seja capaz de garantir sujeitos reflexivos e críticos diante da sua realidade.

Com isso, considera-se que para além do conhecimento científico, presos em disciplinas por muitas vezes isoladas, há uma gama de outros conhecimentos que são capazes de modificar através do movimento, questões que respondam as demandas socioculturais, globais e até mesmo ambientais em escala global, assim, para Santos (2006), se faz necessário que o sujeito pense o mundo a partir do seu contexto, do local, e assim, alcançar as escalas globais.

Com isso, surge o interesse em estudar acerca da BNCC em interface a Educação Contextualizada (E.C), considerando que a mesma visa demarcar ainda mais a universalidade para os saberes e que se limita ao comum como sendo receita para todos os contextos, começo a me inquietar com outros tantos potenciais de saberes e contextos que podem se perder com o olhar colonizado do Estado, o qual propõe a ser a “[...] estrela-guia da cultura” (NIETZSCHE, 2012, p. 118).

3.1 O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Das várias concepções de educação, surge o paradigma da Educação Contextualizada que vem com a sua proposta educacional que abraça a compreensão não apenas dos saberes globais, como instituiu-se por muitos anos a educação tradicional e bancária, que limita o conhecimento à linearidade, entendendo a Educação Contextualizada como uma herança deixada por Paulo Freire, é que pode-se afirmar que

a mesma está sempre em movimento, se ressignificando, produzindo sentido (PINZOH, 2011). Assim a educação “bancária” segundo Paulo Freire (1987), tende a fazer do verbo ensinar uma prática de depósitos de verdades absolutas, inquestionáveis. Segundo Freire (1987, p. 37) “[...] a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.”

Essa concepção de educação “bancária” vai de encontro com o que propõe a educação que contextualiza os saberes, propondo a valorização cultural e promovendo a construção e reafirmação da identidade do sujeito, lhes fomentando a criticidade e a autonomia. É desta forma que o paradigma da Educação Contextualizada, se concebe, sendo opositora a educação clássica, não apenas tradicional, mas também ao que se tinha por compreensão de uma educação discriminatória, que marginaliza outros saberes os colocando a margem, processo esse em que as narrativas coloniais se sobre punha, colocando-se como saber supremo.

Os processos coloniais estiveram sempre amparados por uma racionalidade e por um “discurso legítimo” para impor um modo supostamente mais concreto e mais bonito de fazer, de pensar, de sentir, de dizer e de viver. E os processos educacionais foram os principais vetores de distribuição, de internalização e de consolidação desta cosmovisão exótica. (PINZOH, 2011, p. 49)

Com isso, se fez necessária essa quebra de paradigma, visto que não era mais coerente e aceitável tal comportamento de dominação sobre a educação e os receptores desse modelo. Assim, uma educação que antes se pautava num pensamento ideológico dominante e linear, passa agora a desconstruir as narrativas do imaginário social, político e ideológico oprimido, construindo e fortalecendo a sua nova narrativa, pautando a construção e compreensão das produções e existências, que alcance todas as dimensões da vida, se reconhecendo como um espaço de poder e disputa, capaz de transformar a essência dos agentes sociais, transcendendo o enredo histórico de dominados e oprimidos e se colocando como protagonistas na construção do conhecimento.

Visando a proposta de contextualização dos saberes, rompimento com as narrativas que impregnam universalismo nas propostas educacionais, desconsiderando as vivências, cultura, identidades, singularidades e subjetividades dos sujeitos, é que se faz necessário a proposta da Educação Contextualizada.

Na perspectiva da contextualização, a partir do que já foi dito, podemos entender que o contexto é um lugar de complexidade, que pensa a educação como uma teia que conecta aos fatores que compõem a vida social dos sujeitos, e sendo deste modo, essas

conexões se encontram de maneira que apontam para o complexo, assim seguindo a ideia de complexidade de Morin (1980).

O ato de contextualizar deve ser entendido como um rompimento às narrativas hegemônicas e universalistas, que são pensadas mediante o positivismo, o cartesianismo, em que o conhecimento científico é dado e incontestável. A ideia de contextualizar na perspectiva do complexo aponta para o entrelaçamento da unidade e da diversidade. “A noção de complexidade da realidade, concebida na sua dimensão una e diversa, cujos opostos guardam entre si as interações dinâmicas que compõem a unidade e marcam a diversidade.” (CARVALHO E REIS, 2013, p. 33)

Assim surge o rompimento com a universalização dos sabres tidos como dominantes, que dispõem de um discurso baseado nas narrativas que foram herdadas do processo de colonização, através da colonialidade, que segundo Silva (2016, p.14) “É conceituada por Aníbal Quijano como padrão de poder criado pelo colonizador para controlar a subjetividade dos povos colonizados, padrão que atravessa também o saber, o ser e a natureza.”. E é baseado nesse movimento de rompimento de paradigmas que surge o pensar a Educação Contextualizada como ponte para romper com os padrões educacionais empregados nos currículos escolares e por consequência manifestados nas práticas docentes em sala de aula. Assim, a educação colonizadora passa a perder o seu poder dominador que oprime não apenas os sujeitos, mas também a natureza, e passa a ganhar uma nova roupagem. Com isso surge o movimento de descolonização dos currículos escolares.

A concepção de Martins é, portanto, que a contextualização é uma ação de descolonização, pois sua tarefa de reconstruir *visibilidades* e *dizibilidades* instituídas e de permitir que os ‘outros’ excluídos da ‘narrativa hegemônica’, recuperem suas palavras e tornem pertinentes suas questões. (CARVALHO E REIS, 2013, p. 33).

A configuração escolar historicamente tem estado centrada em um modelo de organização que pauta os conhecimentos científicos como sendo a centralidade do saber, com isso, as demandas deste lugar se concretizavam como um sistema de mecanização, que importava apenas a reconcepção de repassar os conteúdos fechados, tornando o processo de aprendizagem cansativo e por muitas vezes ineficiente, fazendo com que as mentes dos sujeitos se tornassem máquinas de decorar e não pensante.

A educação nesse contexto histórico, compreende a prática de ensinar como movimentos de conteúdos depositados em mentes a priori vazias, partindo do princípio da educação “bancária”, que tinha o educador como instrumento deste processo de

“encher as mentes” daquilo que era considerado válidos, como aponta Freire (2021, p.79) “Nela, o educador aparece como o seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos de conteúdos de sua narração.

Indo na contramão desta ideologia de educação “bancária” Paulo Freire (2021), aponta para a prática da libertação, a educação libertadora e problematizadora rompe com a concepção mecânica da consciência (FREIRE, 2021). Assim,

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2021, p. 93)

Definido isso, com o passar dos tempos, as narrativas desta educação bancária que rejeitou os sabres prévios e deposita suas certezas nos sujeitos, foram rompidas, pois surgiu-se a necessidade de construir uma nova visão educacional que reconhecesse os sujeitos como seres sociais, munidos de culturas e conhecimentos prévios. Uma educação que fosse capaz de emancipá-los não apenas em sua intelectualidade, mas também em suas relações e construções sociais e culturais.

Dentro desta manutenção histórica surge o rompimento de paradigma que desvincula a ideia da educação unificada, comum a todos os povos e culturas, a Educação Contextualizada vem para romper com a narrativa de um lugar assistido por políticas públicas pensadas por modelos do Sul e Sudeste, através de uma educação de padrões sulistas, que desconsidera as potencialidades históricas do chão semiárido, promovendo a invisibilidade não apenas história, cultural e identitária, mas também.

Sem história nem contexto, sem sonhos nem emoção, nossa educação forma receptores de valores, conceitos, teorias e modelos criados longe de nossa realidade e sem compromisso com nosso futuro. Somos formados como “inocentes úteis” que assumem todas as formas de desigualdades como “naturais”, para o que a escola nos prepara para sermos receptores de ideias, conceitos, teorias, paradigmas e modelos, cuja adoção exige apenas imitar, nunca criar nem criticar, porque para ser como Eles devemos apenas pensar como Eles (SILVA, 2011, p. 5).

E é baseado nessa perspectiva de educação descontextualizada, que as potencialidades de pensar os contextos vão surgindo, o rompimento com o paradigma não apenas da recepção, mas também da realidade construída através de olhares colonizadores, vão se desfazendo e dando lugar a uma educação que aponta para Paulo Freire (2021), educar para libertar, educar para refletir e problematizar.

A escola não mais deve ser vista como um lugar que oferece o conhecimento científico como uma bula de medicamento paliativo, pelo contrário, deve-se pensar a

escola como um corpo, em que o seu conjunto de membros apontam para a reflexão da existência humana, partindo do pensar a realidade do sujeito não pelo lado de fora, mas por dentro dela. Apontar para a Educação Contextualizada (E.C), é muito mais do que pensar a festa junina, do que o aniversário da cidade, pensar a E.C é comprometer-se com a libertação do ser, com a problematização social e desenvolvimento cultural do sujeito.

[...] se associa aos processos de rompimento com as narrativas hegemônicas, eurocêtricas, branca, macha, cristã, racionalista e capitalista – ou, se não isto, pelo menos associada aos processos de rompimento com as narrativas de algum modo exógenas às formas de vida particulares, com as quais, tais narrativas hegemônicas não dialogam e acabam tomando-as como seus “Outros”. Chamamos tais narrativas hegemônicas de coloniais, tendo elas predominado na experiência educacional não apenas no Brasil, mas em diversos outros pontos do globo (MARTINS, 2011, p. 47).

Com essa premissa, a Educação Contextualizada vem sendo instrumento para essas discussões, que dão não apenas visibilidades a estas e tantas outras pautas, como também dizibilidade aos potenciais. Assim a Educação Contextualizada, como afirma Martins (2011).

O paradigma da Educação Contextualizada vem assumindo dimensões maiores nas discussões educacionais, e mais ainda quando referente ao processo de construção curricular que atenda as diversidades e pluralidades, sejam elas educacionais, sociais, culturais. As discussões, práticas, coletivos e redes que engajam e compõem a Educação Contextualizada surge para romper com as concepções de um conhecimento universal, comum a todos, e assumindo uma narrativa de contextualização dos saberes, a partir das suas vivências, subjetividade, individualidades e identidades outras, que chegam no chão da escola como uma explosão de heterogeneidade, e diversidade.

A escola hoje, vem sendo moldada por uma cultura dominante que se disfarça de política educacional nacional, que visa alinhar o conhecimento e proporcionar uma educação “igualitária”, com habilidades a serem alcançadas, a fim de que resulte uma média de educação nacional considerada exitosa. A Base Nacional Comum Curricular, em sua tese, traz um grande impacto para as políticas educacionais de forma direta, principalmente no que se diz respeito a construção curricular das escolas, que por sua vez, perdem um pouco da sua autonomia de construção, que disserte e fomenta a prática da Educação Contextualizada, fortalecimento e concretização da sua filosofia educacional.

Com isso, entende-se que a melhor estratégia de ensino versa pela proposta de Educação Contextualizada, melhor dizendo de um currículo contextualizado pois o mesmo está dentro do que se tem por uma educação freiriana, que não entende a

aprendizagem como uma simplesmente transferência de conteúdo, que mecaniza o saber, que não problematiza e não enxerga o conhecimento como sendo um processo complexo de conhecer e reconhecer, fomentando assim a criticidade e autonomia de pensamento dos sujeitos, como destaca Silva (2011, p. 24):

Enfim, contextualizar implica problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos, dos componentes curriculares, fazendo a vinculação com a realidade situando-se no contexto e retornando com um novo olhar. A contextualização da educação escolar é, assim, um processo dialético[...].

Pensar o contexto local é o ponto de partida para consolidar a Educação Contextualizada (EC), a contextualização dos saberes escolares advém da percepção e narrativa local, para que assim possa se construir novos conhecimentos que valorizem a terra em que o sujeito está inserido, e com isso, consolidar uma aprendizagem com significado, que segundo Reis (2011) atuará como um fio que dará conexão com outros saberes, tais como locais, culturais, científicos e globais, pois a educação contextualizada não está preocupada em isolar-se de si mesma, desconsiderando os saberes globais, pelo contrário ela é a trajetória que ligará aos saberes.

Com isso, pesquisadores brasileiros que já fazem pesquisas consolidadas no campo da educação contextualizada demonstram que a mesma tende a produzir significados que não estão ligados a símbolos regionais, caricaturas criadas para representação de um povo, mas sim em potencializar a produção e reconhecimento de outras narrativas que fuja das apresentadas pelo que Pinzoh (2011, p.53) chama de “centros de emanção do discurso legítimo). Pois segundo Pinzoh (2011, p.53) “[...] A “Educação Contextualizada” está interessada na produção de outras narrativas que não sejam apenas as narrativas hegemônicas[...].”

Quadro 3: Obras/pesquisas e autores que estudam e E.C

PESQUISAS/ OBRAS	DATAS DE PUBLICAÇÃO	AUTORES
Tecendo a Rede: Notícias Críticas do Trabalho de Descolonização Curricular no Semiárido Brasileiro e Outras Excedências	2006	Josemar da Silva Martins
Diálogos sobre Educação do Campo	2011	Elmo de Souza Lima e AriostoMouro da Silva

Educação contextualizada: Fundamentos e Práticas	2011	Edmerson dos Santos Reis e Luzineide Dourado Cravalho
Contextualização Curricular: Princípios e Práticas	2012	Carlinda Leite; Preciosa Fernandes e Ana Mouraz
Educação e Convivência com o Semiárido: Reflexões por dentro da UNEB	2013	Edmerson dos S. Reis; Luzineide Dourado Carvalho; Maria Lucia da Silva Nobrega
O Paradigma Cultural: Interfaces e Conexões.	2016	Edmerson dos S. Reis e Josemar Martins Pinzoh
Educação e Contextualização: Reflexões de um saber-fazer coletivo.	2017	Adma Hermenegildo Rocha; Edilane Teles; Edmerson dos S. Reis, Francisca Sá.
Sertões Contemporâneos: ruptura e continuidades no semiárido.	2018	Gislene Moreira

Fonte: BARROS, Nayrla Vieira Leopoldo (03/02/2022)

A pesquisa propôs um diálogo teórico com autores que vêm discutindo a proposta da educação contextualizada, bem como as concepções curriculares, a fim de compreender como a Educação Contextualizada (E.C) e a sua proposta curricular em contraponto com a BNCC poderá potencializar a construção e consolidação da cultura, identidade dos sujeitos presentes nesse contexto. Além disso, abordará a proposta de Educação Contextualizada, bem como demonstrará o que os pesquisadores de currículo pesam sobre as diretrizes que regem a educação, fazendo uma reflexão sobre.

3.2 CURRÍCULO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR- BNCC

Para entendermos melhor essa discussão acerca de currículo, precisamos primeiramente entender do que se trata? Para que serve? Deste modo, respondendo a tais questionamento, podemos definir o que Tomaz Tadeu da Silva (2020, p. 11) define como sendo o currículo, para ele, é” [...] um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo e explica-lo.”. Pensando desta forma, percebemos que o currículo deixou de ter a figura de um documento técnico e procedimental, que traça os métodos, pelo contrário, segundo Silva (2020) ele é o artefato que precede a

teoria, como sendo o documento capaz de descrever e explicar a mesma, assim a teoria pode ser capaz de explicar e refletir a realidade. Silva (2020, p. 11) descreve a teoria como sendo “[...]uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente e ontologicamente – a precede.”.

Deste modo, pensar o currículo assim, como algo que precede a teoria, é defini-lo com um pensamento crítico de currículo, em que está sempre sendo guiado por questões transversais ao chão escolar, pois ele traz em si ideias políticas, sociológicas e epistemológicas (SILVA, 2013). Assim nessa perspectiva, ele passa a ser um artefato cultural, que se molda diante da estrutura social, das narrativas advindas deste lugar, trazendo em si marcas do seu contexto de produção, (SILVA, 2013).

A base curricular há muito tempo deixou de ter caráter apenas técnico, procedimental e metodológico, como bem afirma Moreira e Tadeu (2013), a sua postura crítica dos dias atuais vêm tomando corpo, sentido e relevância social e epistemológica. Dentro disto ela dispõe de um novo sentido, ao de ser considerada um “artefato social e cultural” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 13).

A discussão sobre o currículo discorre sobre as suas construções e narrativas históricas, assim como o processo que envolve o seu lugar contextual de construção. Com isso, não cabe dizer que um currículo e as suas teorias esteja num lugar de neutralidade e inocência, pois a intencionalidade maior dele não é a do fazer, do como, do método, da transmissão do conteúdo sem desinteresse social, cultural, político e indenitário, mas sim nas suas implicações e relações de poder. Ele está para produzir e transmitir paulatinamente, visões de mundo que está diretamente ligada ao produzir e consolidar identidades individuais e sociais particulares.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA e TADEU, 2013, p. 14).

Entendendo que o currículo tem essa gama de interesses, relações de poder não apenas dentro da educação, mas também da organização social, e com isso entram as relações culturais, de identidade, singularidades e subjetividades dos sujeitos, é que cabe agora dissertar um pouco sobre um documento maior que é uma Base Nacional Comum Curricular.

Para falarmos da BNCC, é imprescindível dizer que a construção e consolidação

da mesma deu-se através da falta de diálogo organizacional do MEC com a sociedade. Com isso, cabe dizer que o documento foi criado de cima para baixo, como uma forma de imposição, com o um discurso de construir a narrativa da equidade, Assim, politicamente falando, uma Base Nacional Comum Curricular, visa apenas transmitir uma cultura comum, essa cultura comum está diretamente ligada ao meio em que ela se originou e foi consolidada, praticando a exclusão dos vários contextos, culturas e saberes, como bem destaca Apple (2013, p. 93) quando diz que, “Para, muitos de seus proponentes, um currículo unificado deve basicamente transmitir a “cultura comum” e a alta cultura que dela se originou.[...] Deste modo, uma cultura nacional é definida em termos excludentes, nostálgicos e frequentemente racista.”.

A cultura relacionada dentro de uma base nacional unificada como BNCC não passará de um conceito, a mesma se estabelecerá como homogênea, a diversidade, diferenças de campo, subjetividades e contextos serão abafadas pelo poderio que o documento propõe. A definição de cultura e contextos se limitarão apenas a uma base nacional que tem intenções de consolidar uma cultura nacional. Com isso, ela representará ao país como uma cultura eminente.

Diante disto, podemos perceber que um currículo nacional trata-se apenas de um mecanismos de controle epistemológico, que desconsidera os contextos e traça uma visão limitada, colocando uma gama de conhecimentos outros em situação de invisibilidade, e estes conhecimentos invisibilizados provêm de redes culturais heterógenas, que evidenciam a identidade, potencializam e fomentam a sua dizibilidade.

O poder da Direita – em sua contraditória tentativa de instituir uma cultura comum nacional, de contestar o que está sendo ensinado atualmente e de tornar essa cultura parte integrante de um imenso supermercado de opções, tornando-os dessa forma insensíveis à política cultural – fez com que não fosse mais possível ignorar a política do conhecimento oficial. (APPLE, 2013, p.100-101).

É baseado nesta nova proposta de unificação curricular em dimensão nacional, que se faz necessário pensar: qual o lugar do currículo contextualizado dentro deste documento que norteia o ensino brasileiro?

3.3 CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO: O LUGAR DA CULTURA E DAS IDENTIDADES LOCAIS

A contemporaneidade tem colocado em pauta questões que pensávamos já ter sido superadas com o advento da era pós-moderna, caracterizada pela fluidez identitária,

intimamente relacionada ao descentramento do sujeito (BAUMAN, 2003; HALL, 2006), favorecendo mudanças e ressignificações contínuas dos modelos de comportamento, estilos e a ausência de raízes e de fundamentos últimos, registrando-se o declínio das grandes narrativas modernas e das características morais ou éticas que as sustentavam anteriormente.

Os olhares e as discussões voltam-se ao que até então estava posto como algo fixo, ou melhor, supostamente estável. Todo esse dinamismo entorno das identidades plurais e múltiplas que tem emergido perpassam as instituições formadoras. A família e a escola como as primeiras instituições formadoras veem-se ameaçadas, os valores morais entram em colapso e não sabem lidar com este novo sujeito, perpassado pelas diferenças, subjetividades, pluralidades. A escola foi pensada para sujeitos homogêneos corroborando com um estereótipo de homem, branco, heterossexual, das áreas urbanas e da grande elite. A escola não está preparada para lidar com a pluralidade que nela habita, de gênero, etnia, sexualidade, classe, religiosa e as suas subjetividades.

Os currículos não são pensados para contemplar as diferenças e diversidades existentes, deixando à margem esses sujeitos que não se encaixam nos padrões impostos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se caracteriza como um documento de caráter normativo que assegura as aprendizagens essenciais ao longo de toda Educação Básica (BRASIL, 2017). Sendo este, a base para o desenvolvimento das propostas dos currículos que fazem parte de toda Educação Básica.

Refletir sobre o conceito de identidade remete sempre há muitas questões. A primeira, histórica, em pensar sobre como se deu a construção dos sujeitos até os dias atuais. A segunda, na discussão atualmente sobre este termo tão evidenciado na sociedade contemporânea, além da complexidade que o envolve. Nesse sentido, (HALL, 2006, p. 8) nos diz que “o próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea”. Tornando necessário o aprofundamento e amadurecimento de tal conceito.

Partindo então do significado do termo identidade, utilizaremos Stuart Hall (2006, p. 38) como referência. Ele afirma que “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo. Através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. Ressalta também que “ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. A partir desta definição podemos concluir que a identidade é uma construção, ela é formada, inacabada e não algo fixo.

Estará sempre em processo, sendo construída a cada vivência do sujeito, a cada contato com o exterior esse processo é renovado, novos símbolos alimentam o interior dando assim esse constante processo formativo.

Através desse processo formativo, (HALL, 2006, p.47) “No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural”. A sociedade é a principal responsável por essa transformação, é ela na qual o sujeito está inserido passando valores, costumes, regras, conceitos, pré-conceitos, moldando o sujeito de acordo com seus padrões tidos e impostos como universais, absolutos e homogêneos. Segundo (HALL, 2006, p. 25) “As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas”. Sendo responsável pelo emergir das identidades, permitindo o sujeito pensar além daquilo que estava imposto e o mais importante ser além daquilo que estava determinado.

Nesse sentido, "Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições" (HALL, 2006, p.88). Essas identidades em transição constituem o atual momento contemporâneo, evidenciando identidades até então silenciadas, deixadas à margem pelas instituições formadoras como o Estado, A escola, a família. Está transição também é resultante do processo de Globalização Mundial.

Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. HALL (2006, p. 87).

O processo de globalização permitiu uma grande interação mundial, sendo possível o acesso as diversas culturas, o aumento da produção mundial também permitiu o deslocamento de produtos até então inacessíveis ou demorados, toda essa aceleração contribuiu para produzir novas identidades plurais e globalizadas, Silva (2014). Esse trânsito foi responsável pela desconstrução de culturas e o reconstruir de outras, consequentemente refletindo não só na sociedade, mas nas construções de novos arranjos familiares, novos sujeitos, novas formas de viver e todas as suas diversidades.

Paulatinamente, tais questões conjecturaram também para a repercussão dos diferentes, essa diferença não foi vista somente como algo positivo, esse trânsito de emergir novas identidades até então silenciadas incomodou as normas vigentes. “Esses

novos aspirantes ao status de nação tentam construir estados que sejam unificados tanto em termos étnicos quanto religiosos, e criar entidades políticas em torno de identidades culturais homogêneas”, como afirma (HALL, 2006, p. 93). E o que muitos teóricos vão denominar como “crise de identidade”. Tornando o conceito que ainda está emergindo como algo demasiadamente complexo.

Após essa reflexão mais ampla, retomemos ao objetivo desse estudo. E na educação, como tem refletido as identidades. (SILVA, 2014, p. 73) afirma, “o que causa estranheza nessas discussões é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença”. Ele ressalta que é a diferença é produto derivado da identidade e que são inseparáveis. Nesse sentido, abordar tais questões na educação, na escola é lidar com as diferenças. É algo que está emergindo e que tem ganhando força nos últimos anos. Uma escola que considere as singularidades dos sujeitos e as identidades plurais.

Todavia, a elaboração de um currículo, a formação de docentes, processos avaliativos que contemplem as diferenças em todos os ângulos é algo um tanto utópico no momento. Algumas conquistas têm trazido avanços significativos, porém muito ainda precisa ser alcançado, amadurecido, estudado.

A cultura dentro do currículo contextualizado ganha corpos, identidades, singularidades, subjetividades. Aqui ela não é una, ela é uma teia de relações, que não está restrita a escola, ou a conteúdos e habilidades a serem alcançadas. Há uma complexidade maior nessa identificação cultural, e a escola não está para impor uma cultura nacional, mas sim agregar todas elas em seu contexto semiótico, assim como defende Geertz (2019, p. 4), quando aponta que “O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max e Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e suas análises[...]”.

Vislumbrando deste modo a cultura e a sua importância para a Educação Contextualizada, é que se pode pensar, qual o papel da cultura dentro de um documento que aponta uma educação nacional e comum a todos? Assim, podemos dizer que mesmo, a cultura popular, que emerge do povo, perde espaço de luta, de voz, e tornasse invisível. A cultura popular, mesmo com a quantidade de estudos culturais e as suas relações, perde força e forma, pelo discurso dominante, pois a define como sobre a subtração desta alta cultura ou cultura nacional.

De modo análogo, apenas da profusão de estudos culturais publicados

nas últimas décadas, o discurso dominante ainda define a cultura popular como o que sobra após a subtração da alta cultura da totalidade das práticas culturais. Ela é vista como o banal e o insignificante da vida cotidiana, e geralmente é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação acadêmica ou alto prestígio social. (GIROUX e SIMON, 2013, p. 111)

Contudo, diante de tudo que já foi dito sobre a proposta de unificação curricular como um documento nacional, podemos perceber que dentro desta construção há barreiras que podem dificultar tudo que já foi construído com êxito dentro da Educação Contextualizada.

Esta relação de poder que um currículo unificado e comum vislumbra, tende a regredir anos de construção epistemológica, que pensa o sujeito a partir do seu contexto, que percebe a natureza como parte de si e a preserva, que valoriza o seu chão como rico em cultura e ressignifica os olhares externos sobre ele.

Com isso, descoloniza-se não apenas os sabres oriundos do colonizador, mas também as mentes dos “colonizados” que passam não apenas a serem visíveis para as sociedades, mas também, retomam a suas vozes e falam pela sua cultura, subjetividade e singularidades, que foi sobreposta pela identidade dos colonizadores.

Valendo-se do que se tem por contextualização, como já foi dito acima, de que o lugar da contextualização não está para isolar-se em si, mas de trazer os componentes e conteúdos curriculares para dentro das vivências dos sujeitos, é que Reis (2009) aponta para a compreensão de um currículo contextualizado e as dimensões que ele precisa alcançar para se consolidar como uma educação complexa que potencialize a compreensão do sentido das coisas.

O currículo contextualizado precisa ser compreendido como um campo de transgressões e insurgências epistemológica, não limitantes ao contexto, mas sempre chegando ou partindo deste. Semente assim será possível estabelecer e construir a comunicação dos saberes locais com os globais, evitando assim que se caia na deturpação que professa o currículo como veículo de transmissão de verdades inquestionáveis, absolutas, em si mesma. (REIS, 2009, p. 105 apud SILVA, 2011, p. 34).

Deste modo, é possível perceber o quanto o currículo contextualizado se propõe a romper com os ditames apresentados dentro de base unificada, assim, possibilitando a presença de uma proposta que preza pela a valorização da cultura como um dos pilares para uma base educacional consistente que aponta para as subjetividades, fomentando a sabedoria dos povos e construindo cada vez mais um olhar crítico dos sujeitos. E todo esse processo de partir do local para o global, em suma, é para promover nos sujeitos, a

capacidade de intervir no seu meio, com criticidade, com objetivo de não apenas conhecer sobre ele, mas sim, de potencializar o que nele há. Desta forma, construindo uma educação com potencial significativo.

4. AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA COM AS PROPOSIÇÕES DA BNCC: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ FERNANDES COELHO

Este último capítulo tem como objetivo fazer uma releitura do que propõe a Base Nacional Comum Curricular sobre aspectos que apontem para a Educação Contextualizada. Partindo da concepção de que a BNCC aponta para possibilidades de trabalhar o contexto em que os sujeitos estão inseridos, potencializando o protagonismos dos mesmos, bem como os potenciais contextos que apontam para a cultura e identidade no local onde estão inseridos.

Entendo assim, que a mesma propõe a discussão, em componentes curriculares como os destacados abaixo em uma tabela construída afim de demonstrar os conteúdos que podem ser discutidos em cada ano do ensino fundamental I.

Assim, a proposta desta discussão aqui, apresenta uma análise que busca a leitura e o entrelaçamento do documento com o que foi extraído do campo de pesquisa em questão, dando ênfase ao cenário e destacando o cenário educacional bem como seu contexto e os pensamentos que constroem a essência deste lugar, que por sua vez se refletem nas práticas educacionais.

4.1 DESENHO ATRAVÉS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O Projeto Político Pedagógico (PPP), é o documento que mostra a identidade e visão da escola, através de todo o corpo institucional, entendendo ser um documento que esboça um conjunto de ideias que desenha a ideologia da escola em seus aspectos filosóficos, políticos, sociais e culturais de onde a instituição esta inserida, fazendo com que a realidade local seja tema central da sua construção e firmamento educacional dentro do seu contexto, além do epistemológico que de fato é onde essas outras ideias irão se revelar.

O mesmo tende a promover discussões que pontuem os problemas da comunidade, neste caso educacionais e sociais, para que de maneira menos abstrata, possam desenvolver possibilidades para direcionar uma educação de qualidade, que se desvincule dos discursos hegemônicos e se concretize no diálogo para uma pedagogia que trabalhe junto a uma educação libertadora, que seja capaz de mudar a realidade social dos sujeitos, potencializando estas propostas em criadoras e criativas, que resulte em retirar os sujeitos

educandos da passividade, e os envolvam com a realidade que lhes bate a porta todos os dias. Contextualizando as dinâmicas sociais em que os mesmos estão inseridos e trazendo este debate vivo para dentro das salas de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, apontam que,

[...] contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto [...]. O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. (BRASIL, 1998).

Ao discutir propostas que culminem em práticas educacionais para que os alunos obtenham êxitos não apenas no convívio social, cultural como também nas habilidades que os sujeitos precisam desenvolver, como propõe a BNCC, no decorrer do processo de escolarização, se faz necessário utilizar da contextualização para se desenvolver um trabalho que alcance a todos. Deste modo, defendendo e fortalecendo a ideia de que as manifestações sociais e culturais estão dentro da escola, entendo que a escola deve estar sempre aberta para a sociedade, para as problemáticas que nela se manifestam.

Deste modo, sabendo da importância deste documento para a elaboração e visão do corpo intitucional que é a escola, parto da leitura do mesmo na tentativa de responder ao objetivo proposto. Ao tempo que a análise do documento que foi me cedido pela escola, relacionando pontos que foram observados no documento, através de um quadro construído abaixo.

Quadro 4: Quadro categoria de análise 1

OBJETIVO DA PESQUISA	CATEGORIAS PARA ANÁLISE NO PPP
Analisar e apreender as propostas pedagógica da Escolas Municipal José Fernandes Coelho presente no projeto político pedagógico como também nas ações da mesma, localizada próxima a Ilha do Massangano – PE.	• Objetivos da escola; • Prática pedagógica; • Visão sobre a Educação Contextualizada; • BNCC

Questões E.C: Professores e Coordenadora	BNCC
• Já ouviu falar na Educação Contextualizada? • Você tem críticas a esta proposta? Quais? • Qual a sua visão acerca da Educação Contextualizada? • Houveram formações acerca da E.C? Se sim, de que forma as formações dos professores foram direcionadas? • Essas formações ajudaram no fazer pedagógico de vocês? • Gosta de trabalhar com a E.C? • Tem dificuldade em trabalhar com a E.C de maneira transversal em seu fazer pedagógico?	• Você conhece a BNCC? Explique. • Você gosta deste novo documento? • Você tem críticas sobre esse documento? Quais? • Houveram formações direcionadas ao trabalho com a BNCC? Se sim, Quais são/foram os desafios enfrentados pelos docentes dentro das formações que se direcionam ao estudo da Base Nacional Comum Curricular, referente a sua proposta de produzir um saber unificado? • A proposta de unificação da BNCC modificou a sua prática pedagógica? • A BNCC tem dado espaço para potencializar a criticidade e identidade dos sujeitos em sala de aula? • Antes da BNCC, você conseguia explorar a cultura dos seus alunos em sala de aula? Se sim, você acha que a E.C ajudou nesse processo? • Após a BNCC, você tem conseguido explorar a cultura dos seus alunos em sala de aula? • A proposta de unificação da BNCC modificou a sua prática pedagógica? Explique. • Considera que a BNCC menospreza a E.C, o estudo local, regional dos sujeitos?

Fonte: Barros, Nayrla Vieira Leopoldo (29/06/2022)

Assim como o quadro mostrado acima, com as questões como roteiro para a entrevista, houveram questionamentos que foram surgindo ao longo da conversa, e assim, foram considerados também como pontos para serem analisados.

Além disso, no tocante as categorias elencadas para o desenvolvimento das

análises sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, observou-se que a escola traça como objetivo questões que norteiam o resgate cultural e identitário dos sujeitos que compõem o corpo discente da escola, e esse processo se dará justamente por meio da práxis pedagógica, focando na sua melhoria como potencial para alcance deste objetivo.

Além disto, propõe-se uma educação que desperte no sujeito a formação de criticidade, autonomia e criatividade, para que os prepare para a vida em sociedade, sendo capaz de agir e interagir de maneira participativa no seu meio. Como mostra em destaque no quadro abaixo:

Quadro 5: Objetivos da Escola José Fernandes Coelho

Assegurar o exercício da cidadania, resgatando a identidade cultural do estudante através da transmissão e produção de conhecimento sistematizado historicamente pela humanidade, a partir da renovação e melhoria da práxis pedagógica.
Ampliar os níveis de aproveitamento dos alunos, por meio de intervenções didáticas problematizadoras que gerem boas situações de aprendizagem.
Desenvolver ações pedagógicas reflexivas na perspectiva de formação de cidadão crítico, autônomo, criativo e participativo, capaz de agir e interagir na sociedade.

Fonte: PPP da Escola, 2021

Como vimos, há uma possível práxis acerca da prática da Educação Contextualizada, por parte da instituição. Percebe-se uma certa preocupação com o resgate cultural e identitário dos sujeitos, levando em consideração a importância que há nesse processo para a formação social e cultural dos alunos da escola. Propondo que essa conexão aprimore não apenas o exercício da cidadania como relatado no documento, mas que isso cause impacto também na práxis pedagógica dos professores, que é quem coloca em prática isso no chão da sala de aula.

Segundo a Professora 1 (2022)

Em alguns casos senti dificuldade em contextualizar, a depender do conteúdo, sinto bastante dificuldade em algumas situações. Consigo contextualizar normalmente nas disciplinas de português, matemática, quando chega em geografia e história às vezes a pessoa tem mais dificuldade, dependendo do conteúdo, do objeto de conhecimento em si. Português eu acho mais fácil de realizar dentro dos conteúdos.

Quando questionada se houveram formações na rede com foco na Educação Contextualizada, a mesma relata: “Não que eu tenha participado, até porque tenho apenas

5 anos de rede aqui em Petrolina – PE , pois não sou da Região.”

Com isso, é possível perceber na fala da professora o quanto a mesma sente dificuldade em trabalhar a E.C quando relacionado ao conteúdo proposto pela BNCC, o curioso é que as suas maiores dificuldades se direcionam a componentes curriculares como história e geografia que, contemplando a BNCC, a mesma aponta que os conteúdos propostos nesses componentes curriculares nas áreas de ciências humanas, estão voltadas a dar destaques as diversidades humanas, e acolhimento as diferenças.

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de **tempo e espaço**, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. (BRASIL, 2017, p. 353)

Além da Professora 1, em conversa com a coordenadora a mesma também relata este processo de Educação Contextualizada enquanto professora, quando esteve em sala de aula, e agora diante do seu olhar através da coordenação dos trabalhos pedagógicos. A mesma destaca a importância desse trabalho, a partir do meio em que os sujeitos estão inseridos, e que para ela não há críticas acerca do trabalhar a contextualização.

Nas palavras da Coordenadora (2022): “Não há dificuldade em trabalhar a Educação Contextualizada em relação a BNCC, acho bem interessante e a aula fica até melhor de ser trabalhada, não só com o foco em uma coisa apenas, mas em algo amplo.”. Quando questionada sobre o que seria esse “algo amplo” a que se refere, a mesma explica que, seria não ficar apenas no contexto local, mas partir dele para trabalhar o todo. Corroborando assim com o que a BNCC aponta diante desse processo de contextualização dentro das ciências humanas, em que foi relatado pela Professora 1 a dificuldade em trabalhar-las com base na proposta da E.C.

O documento norteador, aponta que: “No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos[...]” (BRASIL, 2017, p. 355)

A educação contextualizada não deve jamais se limitar as experiências, reproduzindo falas estereotipadas, colocando o sujeito desse conhecimento na posição de passividade, apenas com o recurso da escuta, como se não fossem atores principais da sua realidade. É preciso que as falas sobre este lugar não se limitem apenas aos professores,

mas sejam principalmente manifestadas através dos sujeitos da comunidade que são os que carregam não apenas falas, mas vivências e experiências acerca do que está sendo compartilhado. Devem sobretudo, partir à prática, e isto está explicitado na própria BNCC, quando diz que:

Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. É nessa fase que os alunos começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro – de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos – e o estabelecimento de comparações. (BRASIL, 2017, p. 355)

Entende-se com isso, que é de suma importância que haja um trabalho que permita o itinerário pedagógico, que tenha por finalidade proporcionar um conhecimento concreto sobre aquilo que está sendo apresentado. A problematização do contexto deve ser amparada pelo partir da realidade do sujeito, se desenhando a partir das problemáticas deste lugar, mas que se baseie em estudos tematizados e sistematizados, para que não se corra o risco de ficar dando voltas no mesmo lugar, esvaziando os discursos, como aponta Martins (2011, p. 58)

Fazer educação contextualizada é praticar uma educação, que parta da realidade do sujeito; parta da riqueza, dos limites e da problemática geral dos contextos de vida das pessoas. Mas, não é para ficar dando volta nisto. É para produzir conhecimento sofisticado, baseado em trabalho de pesquisa, em estudos, em tematizações e sistematizações, em problematizações fundamentais e em ações concretas, amparadas pelos conhecimentos gerados no itinerário pedagógico, partindo sempre da teoria à prática e vice-versa.

A fala da Coordenadora, mesmo que maneira indireta, reforça o que Martins (2011) defende por uma prática que dá significado à Educação Contextualizada, assim como também demonstra que teoricamente a BNCC está em consonância com o que se espera de uma educação que valorize e respeite os contextos dos sujeitos.

Quadro 6: Propostas pedagógicas da Escola José Fernandes Coelho

[...] busca acompanhar as tendências progressistas de educação, neste sentido, tem sua proposta pedagógica direcionada de forma mais efetiva para a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. Assim, tem-se como foco a difusão de conhecimento culturais e científicos para uma participação mais ativa dos estudantes na sociedade.

Esta proposta está em constante reorganização, adequando-se aos objetivos e competências trazidas pela Base Nacional Comum Curricular compreendendo as

peculiaridades locais, atendidas as exigências legais no âmbito nacional, municipal e estadual
--

[...]busca-se contemplar um currículo plural e diversificado para atender as necessidades escolares em consonância à Base Nacional Comum Curricular, contemplando uma prática de ensino ampla, contextualizada e propulsora de conhecimentos e experiências fundamentais aos educandos, tendo como foco os aspectos epistemológicos repensados e refletidos entre a comunidade escolar.

Fonte: PPP da Escola, 2021

A Professora 2 (2022), quando questionada se há alguma dificuldade em colocar em prática a educação contextualizada através do conteúdo, a mesma disserta “Não tenho dificuldade em colocar em prática durante as aulas, acho bem importante, pois o estudante consegue aprender melhor. É uma forma mais eficiente para a aprendizagem deles.”. Quando questionada sobre como se dão essas práticas, diz que “Tento trabalhar em língua portuguesa, porque nas outras disciplinas é um pouco mais difícil. Mas costumo trabalhar também em datas comemorativas que estão no calendário escolar, é bem interessante. Eles ficam muito empolgados.”

A partir desta fala da Professora 2, podemos perceber, basicamente o que se crítica nesse processo de contextualizar os saberes. Martins (2011) afirma que a educação contextualizada não pode jamais ser tratada como evento casual, que se desdobram em estéticas vazias cheias de estereótipos e pouco significado de sentido.

Ainda sobre a proposta pedagógica que a escola se propõe, identificou-se alguns pontos em que a mesma denota consonância com a base Nacional Comum Curricular e a Educação Contextualizada, deixando ainda mais claro que os mesmos se preocupam com os aspectos sociais e culturais da comunidade, bem como do que está em seu entorno.

A Professora 3 (2022), quando questionada sobre o processo de contextualização do ensino, em suas práticas pedagógicas, visto que hoje, precisa-se está em consonância com a BNCC, a mesma destaca:

Sim, graças a Deus consigo contextualizar em cima da BNCC, mas a gente percebe que a criança não consegue absorver todas as informações que a BNCC traz para serem esmiuçadas, e que tem que ser propostas através das habilidades, e muitas vezes tem que dar uma retomada naquelas habilidades porque sabe que a criança... Claro que existem aquelas que pegam o conteúdo muito rápido mas tem uma porcentagem muito alta que não consegue assimilar tudo. Muitas vezes recorremos ao lúdico, a prática, mas muitas vezes eles não conseguem assimilar a teoria com a prática, entendeu?! Ai se torna complexo. Porque e muita informação.

Através dessa fala, podemos perceber a inquietude da mesma quando se refere a BNCC como muita informativa, muitas habilidades para darem conta em apenas uma unidade, e de acordo com a professora isso tem sido muito estressante. Durante esta conversa, a mesma para um pouco e depois reflete:

Quer saber, acho que mesmo pensando que estou contextualizando, ainda me pego muito presa as habilidades cobradas na BNCC, e acabo deixando um pouco de lado a contextualização. Pode ser que por esse excesso de informação, a educação contextualizada vem sendo deixada de lado sim. (PROFESSORA 3, 2022)

Corroborando com a Professora 3 na sua fala sobre o excesso de informações trazidas na BNCC, o Professor 4 reflete sobre esse fenômeno, dentro do componente curricular de Educação Física, o mesmo destaca a mesma coisa acerca da quantidade de conteúdos e habilidades que devem ser desenvolvidas junto aos alunos:

O Professor 4 (2022), inicia a sua fala dizendo:

Eu vejo assim, que a BNCC enriqueceu muito essa questão, a proposta dela justamente pela questão da unificação do ensino no Brasil. De Norte a Sul se trabalha as mesmas coisas, tendo aquele espaço aberto para você inserir aquela parte cultural. A crítica minha em relação a BNCC, vai em que ponto: Porque são muitos conteúdos para se trabalhar em uma única unidade, como por exemplo: Educação Física ela é separada nos eixos de lutas, danças, ginásticas, esportes, porém eles inseriram essas 4 unidades temáticas em uma unidade só. Então quando você levanta o conhecimento para o aluno, você faz aquele questionamento: Poxa e aí, até que ponto está sendo válido aquela gama de informação? O aluno está captando o que é necessário?

A partir desta reflexão feita pelo Professor 4 e a Professora 3, é possível perceber o quanto o excesso de informação, como bem destaca eles, pode desmontar uma tentativa da BNCC, em favorecer o estudo advindos dos contextos dos sujeitos. Um dos expoentes da Educação Contextualizada é justamente esse desbravar de sentidos e significados. A escola mais uma vez demonstra cair na armadilha do universalismo exacerbado, onde os currículos não conversam com a realidade dos sujeitos, não abordando as problemáticas vivenciadas pelos os mesmos, descartando assim a experiência.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.¹ Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (BONDÍA, 2002, p. 21)

Além disso, quando a educação e os documentos normativos tomam para si a postura de “mais quantidade”, coloca-se em segundo plano a qualidade no fazer pedagógico, fazendo com que se sobressaia o excesso informativo, assim paulatinamente, o processo educacional de sentido que se poderia fazer no âmbito escolar, perde cada vez mais sentindo no que diz respeito a E.C. e esse fenômeno é respondido por Bondía (2002, p. 21-22)

Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência.

4.1.1 Cultura x BNCC: O fazer pedagógico dentro da Escola Municipal José Fernandes Coelho no tocante a cultura

A Base Nacional Comum Curricular traz em sua redação competências que devem ser gerais para a educação básica e que principalmente, devem ser seguidas. A mesma ressalta que essas competências devem se estender desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental até que se chegue ao Ensino Médio, sendo desenhada para as três etapas da educação.

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (BRASIL, 2017, p. 8-9)

Assim, segue abaixo um quadro com a filtragem destas competências, no tocante a cultura, demonstrando o que a ela traz em sua literatura sobre a garantia da mesma em ser tratada dentro das escolas brasileiras. As competências estão enumeradas de acordo com a BNCC.

Vale ressaltar que foram elencadas 10 Competências Gerais para a Educação Básica, e a partir da leitura do documento foram filtradas 4 competências que abordam as questões culturais como uma competência a ser adquirida pelos sujeitos educandos.

Quadro 7: Competências gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: BARROS, Nayrla Vieira Leopoldo (29/05/2022) (Filtrada a partir da BNCC)

Assim, como o exposto pela BNCC, foram desenvolvidas 4 competências que abordam as questões culturais como sendo de suma importância para a formação do sujeito crítico e autônomo. Porém, assim como a BNCC, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), já previa, esta construção de uma proposta que esteve pautada em oferecer a sua “clientela”, termo este usado pela própria LDB, uma educação que favoreça a discussão das seguintes ideias: características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia. Com isso, teoricamente, já teríamos a garantia de uma educação que alcançasse todos os povos e tribos, de um país rico em cultura, heterogêneo em todos os eixos elencados, bem como plural em saberes.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 2013, p. 31)

Trazendo aspectos que denotam o compromisso da escola com estas normativas da Educação brasileira, segue abaixo as falas da Coordenadora (2022) quando questionada de que maneira a escola traz para dentro de si as questões culturais que estão

entorno da escola, bem como as manifestações culturais existentes na Ilha do Massangano.

Sim, até porque em alguns momentos ela pontua. Não fala de qual, determinada cultura, mas fala num todo, aí cabe a escola saber de que maneira colocar isso dentro da escola, de qual cultura vamos abordar. Mas na escola estamos sempre abordando contextos culturais que se manifestam aqui na cidade de Petrolina – PE. (COORDENADORA, 2022)

Em determinado momento, a questiono novamente quais as manifestações culturais que são trazidas para escola vinda da Ilha do Massangano, e incorporadas dentro desse eixo de promoção a cultura dos sujeitos que compõe a escola. A mesma me responde dizendo:

Olha, como é o meu primeiro ano aqui na escola, essas manifestações podem ter sido trabalhada anteriormente a minha chegada, mas no período de agora, não tem sido trabalhada nenhuma manifestação cultural exatamente trazida da Ilha. Mas na nossa festa junina por exemplo, como trabalhamos com a autonomia das crianças, elas mesmas escolheram as danças, as músicas que eles mais gostavam para apresentar. Mas esse resgate da cultura de lá, não. (COORDENADORA, 2022)

Com isso, questiono a coordenadora sobre por quais eles optaram para as festas juninas, ela declara que veio através de uma sensibilização em sala de aula sobre a cultura junina, e que por esse motivo eles escolheram canções até que regionais, mas que se fosse deixar apenas para que escolhessem, sem um tratamento antes, possivelmente escolheria músicas que costumam ouvir trechos em redes sociais.

4.1.2 formações direcionadas ao trabalho com a BNCC: desafios enfrentados pelos docentes

Ao serem questionados sobre as formações que iniciaram o debate com a BNCC, a Professora 3 relata que:

As formações sobre a BNCC começaram em média entre 2013, 2014, quando começou realmente a discussão sobre a proposta. E depois de algum tempo essas formações pararam de acontecer. Lembro que foi bem difícil a adaptação, a gente achou um bicho de sete cabeças, porque muitas vezes eu percebia que até os formadores tinham aquela dificuldade para passar para a gente, entendeu?! (PROFESSORA 3, 2022)

A mesma continua falando sobre a constância dessas formações:

E foi interessante quando começaram as propostas da BNCC, porque a gente tinha aquela dificuldade, a gente estava muito assustado, porém teve muita formação naquela época que nos deixou mais tranquilos, orientadores que por mais que confusos também, iam norteando a gente, e a gente foi passando a ter o norte através das formações, porque não sabíamos nem o que era aquilo, para mim, parece que surgiu de uma hora para outra. Mas com essas formações fomos nos tranquilizando e vendo que era necessário aquele documento, mas hoje, eu ainda sinto muita falta dessas formações que eram feitas na SEDUC. (PROFESSORA 3, 2022)

A partir desta fala, podemos perceber o quanto a maneira com que foi elaborada a BNCC, deixou a desejar, principalmente quando referente a discussões junto a sociedade, e principalmente juntos as Secretárias de Educação de todo o Brasil, já que a mesma vem como um documento normativo que rege a educação brasileira como um todo. Assim fazendo com que se reflita sobre o contexto em que este documento foi idealizado, podendo assim afetar de maneira sorrateira o direito a uma educação de qualidade.

4.2 A CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PARA A PLURALIDADE DE SABERES NA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ FERNANDES COELHO

Os quadros apresentados logo mais abaixo, são uma filtragem dos componentes curriculares que estão dentro da BNCC, neles, trago um compilado de habilidades que estão mais direcionadas ao trabalhar com a Educação Contextualizada.

Os mesmos foram filtrados partindo não somente do estudo e análise da BNCC, como também através das falas trazidas pelos professores e coordenadora, realizada na pesquisa de campo. Alguns professores, como mostrado acima, relataram a dificuldade em trabalhar a Educação Contextualizada dentro dos componentes curriculares de Geografia e História, relatando mais facilidade com a proposta através dos componentes curriculares de Português e Matemática.

Assim, faço um quadro onde demonstro a “abertura” trazida pela BNCC, dentro de alguns componentes curriculares que de acordo com falas críticas de alguns professores, a grande curricular e o tempo de trabalho com tais disciplinas são curtos inviabilizando o trabalho com a Educação Contextualizada, como deve ser feita, para que seja possível abordar com sentindo os aspectos de suma importância que a mesma propõe.

Contribuindo para potencializar a criticidade e conhecimento de si, dos sujeitos

que compõe o corpo discente da escola, bem como, fazer cumprir a descolonização dos currículos e caminhar para uma educação mais justa e igualitária.

4.2.1 BNCC e habilidades: O que a Base Nacional Comum Curricular propõe para um trabalho contextualizado.

Buscamos aqui nesta parte, destacar o que traz a BNCC através de algumas habilidades que podem ser compreendida como uma abertura para que se trabalhem a Educação Contextualizada nas escolas, afim de promover o sentimentos de pertencimento dos sujeitos, bem como potencializar o reconhecimento de si e das suas raízes. Partindo aqui da concepção do que aponta o documento como garantia para que tais habilidades sejam trabalhadas e potencializadas.

Aqui cabe apresentar os resultados para o primeiro objetivo traçado para a pesquisa, que consiste em: Estudar a Base Nacional Comum Curricular, descrevendo o que ela aponta acerca da Educação Contextualizada.

4.2.2 Componente curricular de Geografia: 1º a 5º ano

Aqui, é possível perceber algumas habilidades que podem ser entendidas como potenciais para discussões que apontem para a Educação Contextualizada. Demonstro através desta tabela que mostra as unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades, extraídas da BNCC, porém filtradas por mim, alguns pontos que podem ser trabalhados nas escolas, para que se promova a visibilidade das culturas dos sujeitos bem como do contexto em que a escola está inserida.

A primeira filtragem mostra o componente curricular de geografia. Nela podemos perceber que o as unidades temáticas estão distribuídas em quatro, sendo elas: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambientes e qualidade de vida.

Com isso, percebemos que as unidades temáticas não se diferem de um ano escolar para outro, o que irá tornar diferente é o que se consolida como objetos de conhecimento e as habilidades que deverão ser alcançadas de acordo com o que propõe cada ano. Assim, podemos perceber que em algumas habilidades é possível se destacar as culturas em que os sujeitos estão inseridos, bem como conhecer as demais que podem ou não se manifestarem ao seu redor. Podemos aqui destacar a habilidade **(EF02GE02)** que aponta para os costumes e tradições da comunidade em que vive. Tal habilidade está descrita

para serem desenvolvidas no 2º ano.

Assim como está, há algumas coisas que apontam exclusivamente para a cultura, como a habilidade codificada como **(EF03GE01)**, **(EF03GE02)**, que destaca o estudo dos aspectos culturais sejam elas do campo ou da cidade, bem como as marcas e contribuições da mesma em seu contexto social, cultural e econômico, através de grupos de diferentes origens. Esta habilidade, descritas para serem desenvolvidas no 3º ano, reflete principalmente na construção cultural e social do seu lugar.

Assim como estas, no 4º ano, há habilidades que promovem a discussão dos elementos que constituíram a formação cultural do contexto em que os sujeitos estão, fazendo, assim refletir sobre os povos originários, indígenas, que contribuíram para a consolidação cultural de um povo, através das suas tradições e costumes, assim como as afro-brasileiras. Promovendo o conhecimento a partir das contribuições para as formações culturais, locais, regionais e brasileira.

Para os 5º anos, há habilidades que refletem os saberes e tradições que podem ser expandidas do local para o global, como se propõe a Educação Contextualizada, mas cabe aqui destacar a habilidade **(EF05GE04)** que propõe a discussão “Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.” (BRASIL, 2017, 379).

Com isso, percebemos que a utilização do livro didático para o desenvolvimento desta habilidade não é um instrumento eficaz, já que se faz necessário a promoção do lugar em que vive como ponto de partida para o desenvolvimento desta habilidade, assim, Reis e Carvalho (2013, p. 33) apontam que “A contextualização também tem sido compreendida como uma ação de rompimento com as narrativas universalistas postas pelo conhecimento científico[...]”

Desta forma, percebemos que diante da habilidade em questão, mesmo que não se aponte de onde partir esta discussão, para que a Educação Contextualizada se faça presente no âmbito educacional, se faz necessário este desconectar-se dessas amarras universalistas que estão postas.

Quadro 8: Componente curricular de Geografia e habilidades da BNCC

COMPONENTE CURRÍCULAR: GEOGRAFIA 1º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES

O sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares.	(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares. (EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.
	Situações de convívio em diferentes lugares	(EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações. (EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).
Conexões e escalas	Ciclos naturais e a vida cotidiana	(EF01GE05) Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.
Formas de representação e pensamento espacial	Pontos de referência	(EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Condições de vida nos lugares de vivência	(EF01GE10) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.). (EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.

COMPONENTE CURRÍCULAR: GEOGRAFIA 2º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	(EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive. (EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.
Conexões e escalas	Experiências da comunidade no tempo e no espaço	(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.

	Mudanças e permanências	(EF02GE05) Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.
Formas de representação e pensamento espacial	Localização, orientação e representação espacial	(EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência. (EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade	(EF02GE11) Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo.
COMPONENTE CURRÍCULAR: GEOGRAFIA 3º ANO		
UNIDADES TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. (EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. (EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.
Conexões e escalas	Paisagens naturais e antrópicas em transformação	(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.
Mundo do trabalho	Matéria-prima e indústria	(EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Produção, circulação e consumo	(EF03GE08) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reúso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.

	Impactos das atividades humanas	(EF03GE11) Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.
COMPONENTE CURRÍCULAR: GEOGRAFIA 4º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
	Processos migratórios no Brasil	(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
	Instâncias do poder público e canais de participação social	(EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.
Conexões e escalas	Relação campo e cidade	(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.
	Unidades político-administrativas do Brasil	(EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.
	Territórios étnico-culturais	(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
Mundo do trabalho	Trabalho no campo e na cidade	(EF04GE07) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.
Formas de representação e pensamento espacial	Elementos constitutivos dos mapas	(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.

Natureza, ambientes e qualidade de vida	Conservação e degradação da natureza	(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.
COMPONENTE CURRÍCULAR: GEOGRAFIA 5º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Dinâmica populacional	(EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.
	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.
Conexões e escalas	Território, redes e urbanização	(EF05GE04) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diferentes tipos de poluição	(EF05GE11) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.
	Gestão pública da qualidade de vida	(EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.

Fonte: BARROS, Nayrla Vieira Leopoldo (29/05/2022) (Filtrada a partir da BNCC)

4.2.3 Componente curricular de História: 1º a 5º ano

Assim como destacado em geografia, há também algumas habilidades extraídas da BNCC, que podem ser fundamental para o trabalho da Educação Contextualizada nas escolas de todo Brasil, fazendo com que a conexão local e global seja trabalhada de maneira que parta dos princípios do que se propõe a Educação Contextualizada.

Deste modo, iremos observar que o componente curricular em questão está dividido

da seguinte forma em suas Unidades Temáticas.

- **1º ano:** Mundo pessoal: meu lugar no mundo; Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo;
- **2º ano:** A comunidade e seus registros; As formas de registrar as experiências da Comunidade; O trabalho e a sustentabilidade na comunidade;
- **3º ano:** As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município; O lugar em que vive; A noção de espaço público e privado;
- **4º ano:** Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; Circulação de pessoas, produtos e culturas; As questões históricas relativas às migrações;
- **5º ano:** Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social; Registros da história: linguagens e culturas.

Diferentemente do que vimos em geografia, as Unidades Temáticas aqui se diferem de acordo com os anos escolares, assim, é possível perceber que há um movimento entre as unidades e habilidades que partem do local e até mesmo através da singularidade, para o global. Este movimento, pelo que está expresso através das habilidades, parte do eu para o todo, através de narrativas históricas que desenham a formação do povo brasileiro como um todo. Para Martins e Reis (2004, p. 8) apud Carvalho e Reis (2013, p.33)

O contexto também não encerra a produção do conhecimento e nem a realidade se reduz a ele, pois o “contexto não deve se fechar como uma “ilha”, isolada do mundo, das coisas e dos demais saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da sua trajetória histórica”. Ao, contrário, ele é o início do aprofundamento e da renovação dos conhecimentos e dos saberes diversos.

Com isso, podemos perceber que a Base Nacional Comum Curricular, em sua teoria, abre janelas para a implantação da Educação Contextualizada através do componente curricular em questão. Claro que não estamos falando da educação como um todo, em seu sentido amplo, através da filosofia que desenha a educação brasileira, tampouco da essência da educação do Brasil, nem mesmo das narrativas que desenharam este lugar.

Assim, percebeu-se que no 1º ano, a habilidade **(EF01HI02)**, disserta sobre o conhecimento e identificação não apenas da história familiar, mas também do meio social em que vive, fazendo com que seja ampliada a visão do eu e o seu pertencimento e

protagonismo na comunidade em que vive. Assim como esta habilidade, a **(EF02HI03)**, do 2º ano, disserta acerca das manifestações culturais que podem ocorrer não apenas no âmbito familiar ou escolar, como também na comunidade em que vive, bem como cidade e/ou região, permitindo-o assim, que se promova a amplitude do olhar da criança sobre estes aspectos, fazendo que conheça ou se reconheça como pertencente deste lugar.

(EF03HI03), habilidade direcionada ao 3º ano, tende a ser complemento da anterior aqui citada, como uma forma de enfatizar ainda mais o que foi tratado no ano anterior, com isso, esta habilidade tende a denotar as manifestações culturais dos povos originários, bem como afro-brasileira e até mesmo de migrantes. Com o olhar para o local e regional, a mesma possibilidade uma visão do todo, apontando essas manifestações não apenas nas comunidades, como também para o Brasil em sua amplitude. A mesma ainda deixa claro que essas manifestações não estão restritas as cidades, áreas urbanas, como também no campo, através das comunidades camponesas.

E como complemento a esta habilidade, há ainda a **(EF03HI04)**, que trata a ideia de patrimônio, cultural e histórico, não se limitando apenas a isto, mas incluindo a discussão política e social destes espaços, no tocante a região, cidade, comunidade. Assim, percebe-se que as narrativas históricas que culminam em manifestações locais, podem ser um forte aliado para o tratamento da Educação Contextualizada.

Destaco aqui, uma habilidade que me chama atenção, pois se tratando de uma escola situada nas proximidades do Rio São Francisco, e que recebe crianças que moram na Ilha do Massangano, este é um bom contexto a serem explorado no chão da escola, **“(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.”** (BRASIL, 2017, p. 411).

Além disso, a escola além de estar situada no campo de Petrolina- PE, onde uma das principais atividades econômicas, estão ligadas a agricultura familiar, bem como pequenos comercios e até mesmo a pesca, este é um ponto bastante importante a ser tocado na escola, visto que em detrimento a zona urbana da cidade, as atividades laborais se diferem em alguns aspectos.

Pensando o aspecto cultural e a formação dos povos regionais e locais, temos a habilidade **(EF05HI03)**, que está descrita para ser desenvolvida com as turmas de 5º ano, assim, a mesma propõe a importância de se analisar e perceber qual o papel da cultura para esta formação, bem como na composição identitária dos povos antigos deste local, fazendo que com isso, se permita o conhecimento histórico e reconhecimento destas

narrativas para a formação e consolidação identitária destes povos.

Baseado no que vimos no componente curricular de geografia, percebemos que há uma relação muito aproximada ao que vimos aqui em história, quando o foco é a vizibilidade que devem ser dadas a grupos culturais e as suas manifestações, não apenas no meio social como também dando ênfase em sala de aula. Permitir que haja o reconhecimento cultural e identitário através dessas narrativas, para que com isso se promova a importância da mesma para a formação social, e cultural dos sujeitos. A escola como espaço não apenas de saberes tidos como científicos, mas também como fonte de formação de sujeitos protagonistas do seu lugar. E para isso Santomé (1996, p.73) citado por Reis (2011, p. 132) irá dizer que,

As professoras e professores precisam também aprender descobrir nexos entre as disciplinas, detectar que estruturas conceituais, destrezas, procedimentos e valores são mais interdependentes, quais se estão compartilhando, mesmo sem serem conscientes disso e como é possível coordenar, assim como quando é factível fazê-lo.

Com isso, é possível perceber a possibilidade de interdisciplinar estes conteúdos, saindo assim da fragmentação de saberes que propõe os currículos não apenas oficiais, mas também os currículos ocultos, que estão desenhado principalmente nas práticas dos professores e nas filosofias seguidas pelo órgão escola.

Quadro 9: Componente curricular de História e habilidades da BNCC

COMPONENTE CURRÍCULAR: HISTÓRIA 1º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro).	(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.
	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade. (EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.

	A escola e a diversidade do grupo social envolvido.	(EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial.	(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.
	A vida em família: diferentes configurações e vínculos.	(EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços. (EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.
	A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade.	(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.
COMPONENTE CURRÍCULAR: HISTÓRIA 2º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
A comunidade e seus registros	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.	(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.
		(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.
		(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.
As formas de registrar as experiências da comunidade	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.	(EF02HI08) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes.

O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	A sobrevivência e a relação com a natureza.	(EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância. (EF02HI11) Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.
COMPONENTE CURRÍCULAR: HISTÓRIA 3º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.	(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc. (EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive. (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive.	(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.
O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)	(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. (EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.
	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população.	(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.
	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças.	(EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.

A noção de espaço público e privado	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental.	(EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções. (EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.
	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer	(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos. (EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.

COMPONENTE CURRÍCULAR: HISTÓRIA 4º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.	(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.
Circulação de pessoas, produtos e culturas	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural.	(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.
	As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural.	(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.
As questões históricas relativas às migrações	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos. Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil. As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960	(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).

COMPONENTE CURRÍCULAR: HISTÓRIA 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos.	(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.
	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.
	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

Fonte: BARROS, Nayrla Vieira Leopoldo (29/05/2022)

4.2.4 Componente curricular de Artes: 1º a 5º ano

Outro componente curricular filtrado aqui, está em artes. Vale ressaltar que todas as habilidades descritas em artes estão para atender do 1º ao 5º ano. Diferentemente das demais aqui apresentadas, a mesma não se divide por ano.

Assim, foi filtrado aqui a unidade temática na qual pode-se haver a implementação da proposta de Educação Contextualizada, bem como no tocante aos aspectos históricos e culturais dos sujeitos.

(EF15AR24), aqui destaque-se o que propõe a BNCC quando desenha tais habilidades. O documento aponta que tais habilidades foram assim desenhadas visando a transição da Ed. Infantil para o Ensino Fundamental- Anos Iniciais, destacando que,

[...]os alunos vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares. (BRASIL, 2017, p. 199)

Deste modo, relata ianda o que se deve ser apreendido durante esse processo no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, assegurando as expressões criativas através da linguagem lúdica, bem como garantindo a fase da infância e consolidando a cultura infantil dentro dos espaços educativos. Com isso, a BNCC aponta que,

[...] o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis. (BRASIL, 2017, p. 199)

Filtrou-se aqui tais habilidades expressas no quadro abaixo, e que denota que algumas delas se assemelham a habilidades referentes aos componetes curriculares de história e geografia, como que se repetíssem pontos afim de projetar uma visão fragmentada acerca do que compete cada componente curricular aqui destacado.

Quadro 10: Componente curricular de Artes e habilidades da BNCC

COMPONENTE CURRÍCULAR: ARTES DE 1º AO 5º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Artes integradas	Processos de criação	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
	Matrizes estéticas culturais	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

	Patrimônio cultural	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
--	---------------------	--

Fonte: BARROS, Nayrla Vieira Leopoldo (29/05/2022)

4.2.5 Componente curricular de Educação Física: 1º a 5º ano

O componente curricular em questão está dividido em dois ciclos, o primeiro, filtrado aqui com duas unidades temáticas, está descrito para as turmas de 1º e 2º ano, em que abordará em suas unidades temáticas: Brincadeiras e jogos; Dança.

A Base Nacional Comum Curricular, aponta em sua redação o que se entende por esta unidade temática e o que se pode desenvolver para que as habilidades popostas nas mesmas sejam alcançadas. O documento aponta que,

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares. (BRASIL, 2017, p. 214)

Baseado nisso, podemos então mais uma vez assemelhá-la ao que foi relatado anteriormente, acerca da semelhança que há entre algumas habilidades dentre os componentes curriculares.

Porém, cabe dar destaque a habilidade que está dentro da unidade temática destinada a dança. A habilidade de código **(EF12EF12)**, destaca-se do seguinte modo “Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.” (BRASIL, 2017, p. 227).

Com isso, cabe destacar que este aspecto pode ser um grande vetor de possibilidades para se trabalhar a cultura dentro da Escola Municipal José Fernandes

Coelho, tendo em vista o forte traço cultural trazido pela Ilha do Massangano em seu movimento dançante. Os moradores da Ilha do Massangano manifestam a sua cultura também através da dança como uma fonte de autoafirmação.

A dança a que me refiro é o “Samba de Vêio”, que segundo Silva (2016, p. 52),

No samba, os corpos mais que dançam, “falam”, expressam uma memória ancestral e significam os simbolismos de uma identidade. A relação entre os moradores da Ilha do Massangano e o samba tem um caráter de interdependência, retroalimentado pelo sentido de pertencimento. [...] De igual modo, a comunidade depende do samba para se autoafirmar (do ponto de vista de um empoderamento simbólico, de operar dentro e fora do território um protagonismo cultural e de representação social). O samba encerra em si um contexto: é lúdico, memorial e narrativo, representativo/identitário, emblemático, significativo e discursivo.

O Samba de Vêio trazendo todos estes atributos poderia ser incorporado pela escola como uma grande fonte de cultura a ser apresentada e discutida, visto que a mesma recebe sujeitos da própria Ilha. Contudo é possível perceber um ponto trazido pela BNCC, que proporciona um olhar mais sensível a Educação Contextualizada para dentro das discussões da escola.

Quadro 11: Componente curricular Educação Física e habilidades da BNCC

COMPONENTE CURRÍCULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA 1º E 2º ANOS		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.	(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. (EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. (EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas. (EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos

		(orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.
Danças	Danças do contexto comunitário e regional.	(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.

COMPONENTE CURRÍCULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA 3º AO 5º ANOS

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
Danças	Danças do Brasil e do mundo. Danças de matriz indígena e africana.	(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana. (EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.

		(EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.
Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana	(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana. (EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança. (EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.

Fonte: BARROS, Nayrla Vieira Leopoldo (29/05/2022)

Já para os 3º ao 5º ano, apenas se acrescenta aqui uma Unidade Temática ao componente curricular, que são as lutas. Temos em Luta a habilidade **(EF35EF15)**, que propõe a identificação e caracterização de lutas, que estejam inseridas no contexto comunitário e regional, dando enfoque as lutas de origem indígenas e africanas, bem como promover a diferenciação entre brigas e lutas, assim como em diversas práticas corporais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui, reflito não apenas sobre as análises realizadas mediante o objeto de pesquisa, as investigações realizadas, os resultados provenientes do campo, mas também disserto sobre o caminhar da pesquisa em tempos sombrios, no qual vivenciamos e ainda estamos em um período imersos nele, período de pandemia em que muitas atividades foram suspensas e as dificuldades em realizar uma pesquisa começaram a emergir.

O Brasil e mundo parou exatamente em Março de 2020, uma pandemia toma conta do mundo inteiro, com isso, escolas do mundo todo fecham as suas portas e se adaptam a um novo mundo, onde lutar pela vida era essencial naquele momento. Nas manchetes o número de mortos aumentando diariamente, a única preocupação naquele momento era não ser contaminado pelo vírus da COVID-19 e perder a vida. Vale trazer esse contexto para demonstrar que as dificuldades enfrentadas nesse período da pandemia superaram as que prevíamos encontrar quando adentramos a academia. O mundo mudou e precisávamos nos adaptar a ele.

Além dessas questões a pesquisa necessitaria superar mais uma, a troca do lócus, pois a escola em que a mesma seria realizada não poderia mais receber a pesquisa. Em Dezembro de 2021, começa uma nova saga, encontrar um outro campo para que a pesquisa não perdesse a sua essência e mantivesse o mesmo objeto de estudo. Assim, em Fevereiro de 2022, a Escola Municipal José Fernandes Coelho recebe a pesquisa, tornando-se esta instituição o novo campo de pesquisa.

Com isso, o meu estudo buscou analisar a adequação à BNCC da Escola Municipal José Fernandes Coelho, do entorno da Ilha do Massangano, e sua interface com os princípios da Educação Contextualizada para preservação dos saberes locais. Para isso, parto inicialmente narrando um pouco da minha relação com a Ilha do Massangano, para demonstrar o motivo pelo qual escolhi este lugar como o lócus da minha pesquisa inicialmente.

Além disso, utilizei também o documento já homologado da Base Nacional Comum Curricular, afim de compreender até que ponto a mesma interfere no fazer Educação Contextualizada na educação Brasileira. Com isso, a análise do documento foi realizada e constatou-se que mesmo que na sua literatura a mesma ponte para uma “abertura” a fazer pedagógico através da E.C, promovendo o debate da pluralidade cultura, identidade, singularidade e diversidade dos sujeitos, ainda há um longo processo para que a E.C seja realizada no chão da escola, produzindo sentido e significado.

Através do PPP da escola, constatou-se que a escola tem se debruçado a realizar o que se espera de uma Educação que aborde a pluralidade de saberes e culturas que há na comunidade e mais que isso, dentro das suas paredes. Apesar do documento não está completamente atualizado, pois ainda está em reformulação, alguns desses aspectos foram percebidos e analisados. As entrevistas denotaram que alguns professores tendem a ter um olhar mais crítico ao que se propõe a BNCC, mas o que mais chamou atenção foram as falas de que é possível trabalhar a contextualização, mas quando questionados de que forma eles trabalham isso, foi perceptível um pequeno desconforto, como se não soubessem exatamente se aquilo que fazem em suas salas de aulas está dentro do que se entende por E.C. Pareciam que se perguntavam: Será que estou fazendo mesmo ou estou tão mecanizado na minha práxis que já não percebo mais aquilo que estou trabalhando em sala de aula? E isso fica claro na fala da Professora 3 quando ela para e repensa se de fato a BNCC está dando espaço para a contextualização.

No PPP, encontrei muitos aspectos que corroboram com o que apontam as competências da BNCC, que destacam a importância desse trabalhar a cultura e as diversidades sociais.

Diante da produção exposta, considerando os problemas que a pesquisa enfrentou, podemos assim, perceber a relevância da temática estudada, visto que há muitos anos, estudos acerca da Educação Contextualizada que vem sendo debatida não somente nas universidades, através dos seus pesquisadores, mas também as comunidades, que se despertam para mostrar os saberes produzidos no seu chão, através das suas culturas, por meio da sua identidade e isso se manifesta dentro das escolas, lugar em que os agentes sociais adentram.

E esse lugar não pode jamais abafar essas narrativas, as camuflando com uma “produção” sem significado. E é isso que de maneira preliminar, pois a pesquisa não se esgota aqui, visto que há uma gama de possibilidades a serem investigadas a partir dela, percebemos neste estudo um documento que discursa a cerca da equidade, discutindo sobre a importância de trabalhar os contextos, mas que unifica os saberes, trazendo soberania a uns e marginalização a outros.

Com isso, afirmo que este estudo, refletiu sobre este modelo de educação unitário, que não apenas unifica currículos, mas tende a unificar narrativas, histórias, cultura, saberes, seres, identidades.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial:** Faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In. MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade.** – 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

AQUINO, Antonise Coelho de. **Ilha do Massangano:** uma terceira margem no Velho Chico. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saberes da experiência. 2022. Disponível em <
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=p>
t> Acesso em: 25 de Junho de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em 01 de Fevereiro de 2022

BRASIL. **[Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil :** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **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.

CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. **Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro:** Fundamentos e Práticas. In. RESAB. **Educação do Campo no Semiárido Brasileiro.** – Juazeiro: RESEB, 2013

FAZENDA, Ivani. **Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no ensino fundamental.** In: FAZENDA, Ivani (org). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** – 7. ed. aum. – São Paulo : Cortez, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O Campo da Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (orgs). **Por uma Educação do Campo:** Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido,** 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

Disponível em <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>> Acesso em: 10 de Outubro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. – 77.ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. – 1. ed. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2019

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In. MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. – 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. – 6 . ed. – São Paulo: Atlas 2008

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade/** Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MINAYO, M.C.de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p 21-65.

MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. **Sociologia e teoria crítica do currículo: Uma introdução**. In. MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. – 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Gislene. **Sertões contemporâneo: rupturas e continuidades no semiárido**. – Salvador: Eduneb; Edufba 2018.

NIETZSCHE, Frederich Wilhelm. **Apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho**. 6. ed. – Rio de Janeiro: PUC. – Rio; São Paulo: ED. Loyola, 2012.

PINZOH, Josemar Martins Silva. **Educação Contextualizada: Da Teoria à Prática**. In. REIS, Edimerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado Carvalho (Orgs) . **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro – BA, 2011.

SILVA, Adelaide Pereira da. **Educação Contextualizada, Transposição didática e Complexidade: Um começo de conversa**. In. CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos(orgs). **Educação Contextualizada: Fundamentos e Práticas**. – Juazeiro- BA, 2011

SILVA, José de Souza. **Aridez mental, problema maior: Contextualizar a educação para construir o ‘dia depois do desenvolvimento’ no Semi-Árido Brasileiro**. Campina Grande: UFPB, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais/** Tomaz Tadeu da Silva(org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, José de Souza. **A dimensão institucional do paradigma cultural**. In. REIS,

Edmerson dos Santos; PINZOH, Josemar Martins (orgs). **O paradigma Cultural:** Interfaces e conexões. – 1. ed. – Curitiba , PR: CRV, 2016.

SILVA, Sebastião Menezes. **Samba de Vêio:** Interações e Sentidos de uma Simbologia Identitária na Ilha do Massangano. Juazeiro- BA, 2016

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** Uma introdução as teorias do currículo. – 3. ed.; reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020

TRIVINOS, Augusto N.S, **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A pesquisa qualitativa em educação/-1, edi-18. São Paulo:Atlas, 2009

**APÊNDICE A – Guia de perguntas acerca da Educação
Contextualizada**

- 4 Já ouviu falar na Educação Contextualizada/
- 5 Você tem críticas a esta proposta? Quais?
- 6 Qual a sua visão acerca da Educação Contextualizada?
- 7 Houveram formações acerca da E.C? Se sim, de que forma as formações dos professores foram direcionadas?
- 8 Essas formações ajudaram no fazer pedagógico de vocês?
- 9 Gosta de trabalhar com a E.C?
- 10 Tem dificuldade em trabalhar com a E.C de maneira transversal em seu fazer pedagógico?

APÊNDICE B – Guia de perguntas acerca da BNCC

- 11 Você conhece a BNCC? Explique.
- 12 Você gosta deste novo documento?
- 13 Você tem críticas sobre esse documento? Quais?
- 14 Houveram formações direcionadas ao trabalho com a BNCC? Se sim, Quais são/foram os desafios enfrentados pelos docentes dentro das formações que se direcionam ao estudo da Base Nacional Comum Curricular, referente a sua proposta de produzir um saber unificado?
- 15 A proposta de unificação da BNCC modificou a sua prática pedagógica?
- 16 A BNCC tem dado espaço para potencializar a criticidade e identidade dos sujeitos em sala de aula?
- 17 Antes da BNCC, você conseguia explorar a cultura dos seus alunos em sala de aula? Se sim, você acha que a E.C ajudou nesse processo?
- 18 Após a BNCC, você tem conseguido explorar a cultura dos seus alunos em sala de aula?
- 19 A proposta de unificação da BNCC modificou a sua prática pedagógica? Explique.
- 20 Considera que a BNCC menospreza a E.C, o estudo local, regional dos sujeitos?

PENSAR NESSA PERGUNTA

- A quem interessa a educação contextualizada? Os grandes grupos têm interesse em pensar uma educação contextualizada? Por que a educação contextualizada foi menosprezada na construção da BNCC?

As perguntas desta entrevista podem se modular no de correr do processo, a intenção aqui é promover um diálogo para que se sintam à vontade e esta conversa flua naturalmente. Vale lembrar, que os professores poderão e devem se recusar a responder toda e qualquer pergunta caso se sintam constrangidos ou intimidados em responde-las.

APÊNDICE C – Imagens da frente da escola e dos restaurantes localizados no Roçado

Fachada da Escola José Fernandes Coelho



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Fachada da Escola José Fernandes Coelho



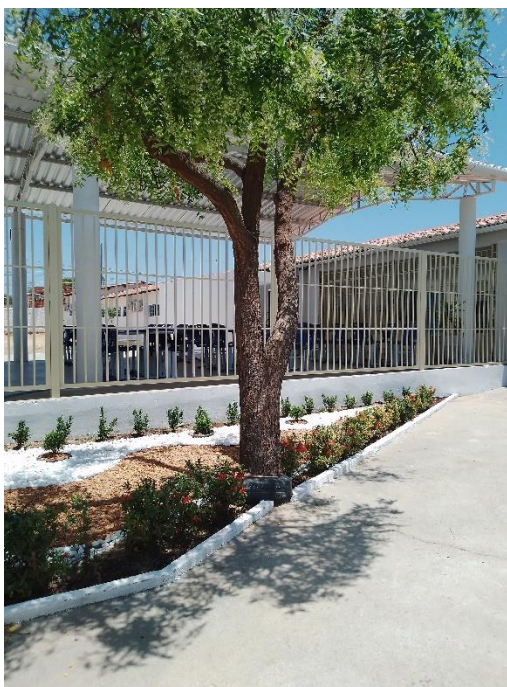
Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Rua que dá acesso a escola. Logo mais a frente, está a rodovia



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Quadra da Escola



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Restaurante|localizados no Roçado



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Restaurante Cantinho da Ilha: Rua de Acesso a Escola



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Restaurante Cantinho da Ilha: Rua de Acesso a Escola



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

APÊNDICE D – Imagens do contexto da Ilha do Massangano

Porto em que faz a travessia do Roçado para a Ilha do Massangano



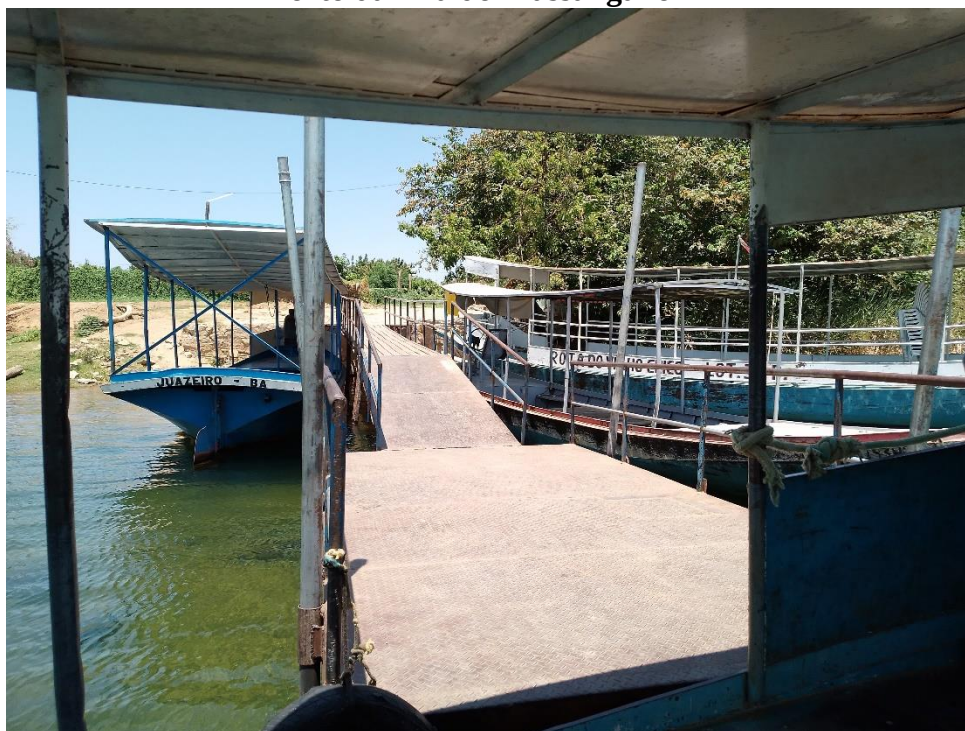
Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Embarcações deixadas por famílias que fazem esse trajeto: Ilha, Roçado e comunidades próximas



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Porto da Ilha do Massangano



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Porto da Ilha do Massangano



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Praça da Igreja: Ilha do Massangano



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Igreja católica e posto de saúde da Ilha do Massangano



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Posto de saúde da Ilha do Massangano



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Placa de inauguração do Posto de Saúde, pelo prefeito da época: Odacy Amorim de Souza no ano de 2007



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Escola localizada dentro da Ilha do Massangano



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Creche Nova Semente: Unidade Maria Lúcia Diogo



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Creche Nova Semente: Unidade Maria Lúcia Diogo



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Pátio de eventos localizada na ilha do Massangano



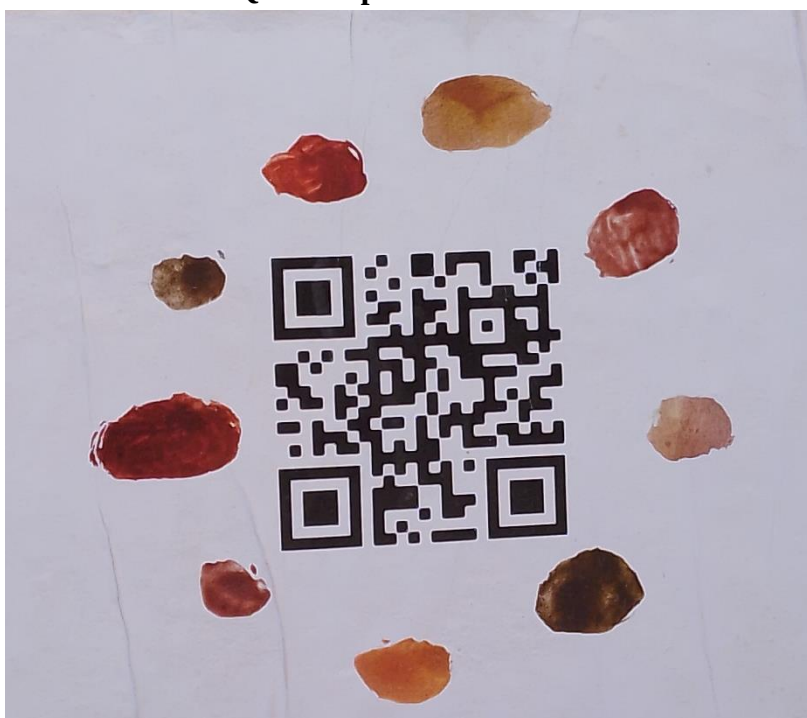
Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Arte realizada no pátio de eventos pelas artistas: Ianah Maia e Maré de Matos



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Qr Code para acesso as obras



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)
Quadra poliesportiva da Ilha do Massangano



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Quadra poliesportiva da Ilha do Massangano



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Quadra poliesportiva da Ilha do Massangano



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Cemitério das Alminhas da Ilha do Massangano



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Cemitério das Alminhas da Ilha do Massangano



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

Terreiro de Candomblé



Fonte: Imagem produzida pela própria autora (2022)

ANEXO A

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96.
Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CAMPUS III – JUAZEIRO BAHIA

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE**

Autorizo a pesquisadora Nayrla Vieira Leopoldo de Barros a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **“Educação Contextualizada e BNCC diante da pluralidade de saberes curriculares da Ilha do Massangano, Petrolina -PE”**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Juazeiro, 01 de Janeiro de 2021.

.....
Assinatura e carimbo do
responsável institucional

ANEXO B

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Autorização Decreto nº 9237/86, DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS III – JUAZEIRO BAHIA	
---	--

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o (a) pesquisador (a) **Nayrla Vieira Leopoldo de Barros** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **“Educação Contextualizada e BNCC diante da pluralidade de saberes curriculares da Ilha do Massangano, Petrolina-PE”** o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Juazeiro, ...de.....de 20.....

.....

Assinatura e carimbo do
responsável institucional

ANEXO C

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
 Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96.
 Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 CAMPUS III – JUAZEIRO BAHIA



TERMO DE CONCESSÃO

Autorizo o acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam coletados os dados a partir do Projeto Político Pedagógico(PPP), que serão utilizados na execução do projeto intitulado **“Educação Contextualizada e BNCC: diante da pluralidade de saberes curriculares da Ilha do Massangano, Petrolina-PE”** sob a responsabilidade da pesquisadora Nayrla Vieira Leopoldo de Barros com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12.

Declaro estar ciente dos objetivos e benefícios do estudo, assim como da justificativa para não aplicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo com a coleta dos dados nesta unidade, exclusivamente para uso nesta pesquisa.

Petrolina, Outubro de 2021.

.....

Assinatura e carimbo do

Funcionário que guarda a documentação



ANEXO D

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS-CAMPUS III
COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()
Data de Nascimento: / /
Endereço: _____ Complemento: _____
Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: () / () /

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** “Educação Contextualizada e BNCC diante da pluralidade de saberes curriculares da Ilha do Massangano, Petrolina - PE”

2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Nayrla Vieira Leopoldo de Barros
Cargo/Função: Pesquisadora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: Educação Contextualizada e BNCC diante da pluralidade de saberes curriculares da Ilha do Massangano, Petrolina - PE”, de responsabilidade da pesquisadora **Luzineide Dourado Carvalho** docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **Analisar a adequação da proposta pedagógica, da escola e a Base Nacional Comum Curricular e a interface com a construção da proposta de Educação Contextualizada na escola em questão.** A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios pedagógicos para a escola, bem como a reflexão acerca da BNCC, com as suas propostas. Além disso, refletir acerca da prática pedagógica e a inserção da Educação Contextualizada na mesma, como forma de potencializar o protagonismo discente, como sujeitos do seu lugar. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado, a partir de entrevistas semiestruturadas, individualmente para a segurança do senhor(a), devido ao momento de pandemia em que se instaura no mundo, bem como responder a um questionário, e vale

ressaltar que a entrevista poderá ser gravada ou filmada, pela discente Nayrla Vieira Leopoldo de Barros do curso de pós-graduação em de Pós Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos. Devido a coleta de informações o senhor poderá sentir-se nervoso, desconfortável, envergonhado, constrangido, mas buscarei equacionar os desconfortos a partir de uma abordagem clara e que o deixe a vontade para responder as perguntas e a participar da pesquisa, tentando uma conversa leve, para que sinta-se à vontade para ser ouvido. Sua participação é voluntário e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr 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 leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

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

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Nayrla Vieira Leopoldo de Barros

Endereço: Rua Arnaldo Vieira, N° 229ª, Biarro Quidé em Juazeiro- BA **Telefone:** (74) 98813-6339, **E-mail:** nayrla.leopoldo@outlook.com ou nayrla.leopoldo@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

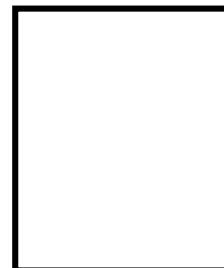
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP-: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa _____ “**TITULO**” _____, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto 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 mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)



ANEXO E – Dados da Pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Contextualizada e BNCC: Um debate necessário diante da pluralidade de saberes curriculares da Ilha do Massangano

Pesquisador: NAYRLA VIEIRA LEOPOLDO DE BARROS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60144821.3.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.551.483

Apresentação do Projeto:

Apresentação do Projeto: Protocolo de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Multidisciplinar em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), a acerca da educação contextualizada e a Base Nacional Comum Curricular. Toma como problema de pesquisa: Como a Base Nacional Comum Curricular vem afetando a construção e firmamento da Educação Contextualizada, dentro da Escola Municipal José Fernandes Coelho, localizada aproxima a Ilha do Massangano – PE, levando em consideração que esse lugar é fortemente cultural e está diretamente ligado ao Semiárido? Como metodologia propõe: “Aos procedimentos técnicos e instrumentais a serem utilizados para a coleta de dados desta pesquisa foram selecionadas as seguintes, de acordo com a proposta da pesquisa: a) visita de campo – com a pretensão de visitar a escola escolhida para a realização da pesquisa, afim de conhecer melhor o espaço físico e imaterial da escola, vale ressaltar que dentro do contexto pandêmico todos os cuidados sanitários serão devidamente tomados, como aponta as recomendações sanitárias da OMS; b) análise através de fonte documental da Escola Municipal em questão, sendo ele o PPP da mesma; c) fontes imagéticas e orais das participantes a pesquisa; d) realização de entrevistas semiestruturais realizadas junto aos sujeitos da pesquisa; e) construção de um diário de bordo com as observações

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.551.483

realizadas desse processo de vista a escola e entrevistas realizadas.” Propõe 16 participantes sendo estes: a gestão escolar, pais de alunos e professores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com a autora o protocolo de pesquisa proposto tem como objetivos:

Objetivo Primário - Analisar a adequação à BNCC da Escola Municipal José Fernandes Coelho, do entorno da Ilha de Massangano, e sua interface com os princípios da Educação Contextualizada para preservação dos saberes locais.

Objetivos Secundários • Estudar a Base Nacional Comum Curricular, descrevendo o que ela aponta acerca da Educação Contextualizada; • Compreender a interface da BNCC e a proposta de Educação Contextualizada das escolas em questão; • Analisar a proposta de Educação Contextualizada, no Estado de Pernambuco, mais especificamente no município de Petrolina-PE; • Analisar e apreender as propostas pedagógica da Escolas Municipal José Fernandes Coelho presente no projeto político pedagógico como também nas ações das mesmas, localizadas próximas a Ilha do Massangano – PE.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Aponta que: “pequenos desconfortos aos que estarão sendo entrevistas através de uma entrevista semiestruturada, pois trata-se de um pesquisador investigando o seu lugar de trabalho, como é proveniente desta pesquisa, já que estará sendo pesquisada uma escola. Não apenas isso, trata-se de uma pesquisa que abordará um documento que direciona a educação brasileira, assim o entrevistado pode sentir-se intimidado ao questionar o documento que direciona a sua prática pedagógica”

Benefícios: Assim como toda pesquisa, acredita-se no potencial da mesma, pois tenderá a questionar a universalidade do saber, que por vezes já fora questionado e já teve o paradigma da colonização do saber questionado e rompido por muitos estudiosos e intelectuais que estudam as práticas colonizadas dos saberes. Apontando assim, para uma nova renovação para o olhar educacional, potencializado a pratica pedagógico e poder de questionamento dos sujeitos através da criticidade.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.551.483

Foi registrado pela pesquisadora no modelo de TCLE

Comentários: A pesquisadora atende as normativas 466/2012 e 510/2016.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa é relevante e exequível.

Critério de inclusão: não aponta

Critério de Exclusão: não aponta

O orçamento: Em conformidade.

O cronograma: Em conformidade.

Instrumento de registro de dados: propõe entrevistas semiestruturadas, observação não participante – destacando que estes terão como “objetivo identificar não apenas as ações didáticas e pedagógicas dos docentes, mas também desenvolver com eles um diálogo sobre as BNCC e os seus ditamos e regras neste caso para a educação básica, assim como o olhar deles acerca da EC, bem como a sua postura diante as mesmas em sala de aula.”. Aponta também que: “os entrevistados ao terminarem a entrevista poderá optar por anonimato e assim, serão criados pseudônimos para que deste moda possa ser garantida o direito do entrevistado em permanecer anônimo. Assim, se preferirem permanecerem como anônimos, os pseudônimos serão criados de acordo com uma estratégia para a pesquisa, utilizando de referências culturais que a comunidade da Ilha do Massangano dispõe”

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade.

2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade.

3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,			
Bairro: Água de Meninos		CEP: 40.460-120	
UF: BA	Município: SALVADOR		
Telefone: (71)3612-1330	Fax: (71)3612-1300	E-mail: cepuneb@uneb.br	



Continuação do Parecer: 5.551.483

- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade.
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade.
- 6 – Modelo do TCLE: Em conformidade.
- 7 – Modelo do Assentimento: Não se aplica
- 8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade.
- 9 – Termo de concessão: Todos os participantes devem assinar o TCLE.
- 10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Dispensado, uma vez que todos os participantes assinarão o TCLE.

Recomendações:

Na execução da pesquisa não fazer uso das “fontes imagéticas [...] dos participantes da pesquisa”.

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista o exposto no projeto e no formulário de informações básicas da Plataforma Brasil o projeto é considerado APROVADO devendo a pesquisadora atentar para não fazer uso das “fontes imagéticas [...] dos participantes da pesquisa”, condição totalmente dispensável para elucidar o objeto de estudo proposto no corpo deste parecer de forma a adequar a proposta a Resolução 466/12 que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

Continuação do Parecer: 5.551.483

pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas Do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1768303.pdf	28/06/2022 18:37:42		Aceito
Outros	termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	28/06/2022 18:37:03	NAYRLA VIEIRA LEOPOLDO DE BARROS	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_execucao.pdf	28/06/2022 18:33:42	NAYRLA VIEIRA LEOPOLDO DE BARROS	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto.pdf	20/06/2022 19:49:02	NAYRLA VIEIRA LEOPOLDO DE BARROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	19/06/2022 23:17:42	NAYRLA VIEIRA LEOPOLDO DE BARROS	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia_com_o_desenvolvimento_do_projeto_de_pesquisa.pdf	19/06/2022 22:59:11	NAYRLA VIEIRA LEOPOLDO DE BARROS	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	19/06/2022 22:52:36	NAYRLA VIEIRA LEOPOLDO DE BARROS	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_para_coleta_de_dados.pdf	19/06/2022 22:50:51	NAYRLA VIEIRA LEOPOLDO DE BARROS	Aceito
Outros	termo_de_autorizacao_institucional_da_propONENTE.pdf	19/06/2022 22:49:14	NAYRLA VIEIRA LEOPOLDO DE BARROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_esclarecido.pdf	19/06/2022 22:46:32	NAYRLA VIEIRA LEOPOLDO DE BARROS	Aceito
Outros	termo_de_concessao.pdf	11/06/2022 21:00:04	NAYRLA VIEIRA LEOPOLDO DE BARROS	Aceito
Outros	termo_de_autorizacao_institucional_da_cooperante.pdf	11/06/2022 20:57:36	NAYRLA VIEIRA LEOPOLDO DE BARROS	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br