

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH III
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO,
CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS – PPGESA**

RAFAEL SANTANA ALVES

**O IMPACTO DA PROPOSTA CURRICULAR E A RESSIGNIFICAÇÃO
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DAS ESCOLAS DO
CAMPO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO
DE JUAZEIRO-BA**

**JUAZEIRO-BA
2017**



RAFAEL SANTANA ALVES

O IMPACTO DA PROPOSTA CURRICULAR E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE JUAZEIRO-BA

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

Linha de Pesquisa: Educação para Convivência com o Semiárido.

Orientador: Prof^o. Dr. Edmerson dos Santos Reis.

**JUAZEIRO-BA
2017**

RAFAEL SANTANA ALVES

O IMPACTO DA PROPOSTA CURRICULAR E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE JUAZEIRO-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, ofertado pelo Departamento de Ciências Humanas – Campus III da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de Pesquisa: Educação para Convivência com o Semiárido.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edmerson dos Santos Reis Orientadora/UNEB

Profa. Dra. Edonilce da Rocha Barros Membro Interno/UNEB

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva Membro Externo/ UFPE

A minha amada mãe Rita Maria Santana Alves.
Ao meu pai Francisco Alves de Sousa e a minha
irmã Francineide Santana Alves (*in* memória).
Aos meus queridos e amados irmãos Fabiane
Santana Alves e Ronaldo Santana Alves.
Aos meus sobrinhos e amigos queridos.
Ao meu orientador, por toda paciência, atenção e
por ter dedicado parte do seu tempo a contribuir com
a construção desta pesquisa. Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me conceder o privilégio de ter sido aprovado no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), fato que me possibilitou ampliar os meus saberes;

Em especial, ao Professor Dr. Edmerson dos Santos Reis, que me ajudou por meio dos seus conhecimentos e da sua atenção na construção desta pesquisa. Registro, aqui, o respeito e admiração que lhe tenho como pessoa e profissional;

À minha família, o meu mais sincero agradecimento por estará ao meu lado em todos os momentos da minha vida, sejam eles bons ou ruins, me incentivando, me dando apoio, ou seja, me encorajando em meio à busca dos meus objetivos pessoais e profissionais. Evidencio aqui o meu muito obrigado a minha mãe Rita Maria Santana Alves e minha irmã Fabiane Santana Alves, amo vocês;

Aos meus amigos Kellison Lima Cavalcante, Neila Cristina Nascimento Ramos, Sandra Marlucy Souza Faustino, Laura Maria Grécia Santos Belfort e Erica da Silva Ferreira que são tão especiais; vocês me fazem compreender o real significado da palavra amizade. Amo-os incondicionalmente, obrigado pelo incentivo, pelo carinho, pelo amor que sempre demonstram ter por mim;

Aos meus amigos do mestrado, em especial, a Cleidinalva dos Santos Martins, parceira de tantas lutas desde o Ensino Médio até o presente momento. Obrigado por cada palavra de apoio e por me estimular diante dos problemas que se fizeram presentes ao longo desta trajetória.

Aos docentes do Curso de Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) com os quais tive a honra de conviver e cujas aulas tive o privilégio de participar. Os meus sinceros agradecimentos, a todos que compartilharam seus conhecimentos, por compartilharem seus conhecimentos, sua dedicação, seu entusiasmo, suas experiências e suas orientações.

A escola não pode continuar sendo um objeto estranho na vida das pessoas, algo que não toca nas suas condições materiais de existência.

Edmerson dos Santos Reis (2011, p.73).

RESUMO

As discussões acerca das políticas curriculares têm ganhado destaque em meio à realização de pesquisas no campo educacional, uma vez que o currículo escolar apresenta-se como um dos pontos mais complexos a serem enfrentados pelas instituições de ensino atualmente. Essa complexidade torna-se ainda mais visível quando se analisa o currículo a partir do contexto das escolas públicas do campo, pois essas instituições de ensino, tradicionalmente, possuem a sua própria proposta curricular estabelecida tendo como base as orientações determinadas ou pelas secretarias de educação ou pelos próprios livros didáticos. Tais determinações ocasionam, no geral, uma prática pedagógica muito “pobre”, pois não leva em conta a vivência do professor, nem tão pouco a trazida pelo aluno face às características da comunidade na qual a escola encontra-se localizada. Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem por objetivo geral analisar os efeitos da proposta curricular no âmbito das escolas do campo de Juazeiro-BA em meio ao processo de ressignificação das práticas pedagógicas dos professores. Ressaltamos que toda a pesquisa foi construída a partir da realização de um estudo de caso que está inserido em uma abordagem qualitativa com uma inspiração etnográfica. É válido destacar ainda que a questão da pesquisa versou sobre “Como a proposta curricular de Juazeiro-BA está sendo efetivada e ressignificada nas práticas pedagógicas dos professores que atuam em escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino?”. Por conseguinte, em meio à realização desta pesquisa compreendo que a escola do campo frente à elaboração de um currículo democrático e aberto deve, ou seja, precisa buscar a sua própria identidade, uma vez que ao olharmos para a sua proposta pedagógica possamos ver expressa nela o homem do campo. Todo esse estudo tem relevância social, uma vez que é urgente buscar discutir sobre a proposta curricular para as escolas do campo do município de Juazeiro-BA de modo a possibilitar que os professores ressignifiquem as suas práticas pedagógicas, bem como realizem um trabalho tendo como base a perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Este estudo possibilita compreender o quanto é importante o professor buscar ressignificar a sua prática pedagógica em face de um currículo imposto, na maioria das escolas do campo, estreitamente implicado com relações de poder. Logo, romper com um currículo, bem como com práticas pedagógicas alienantes que buscam difundir uma cultura burguesa e enciclopédica frente ao processo educacional das escolas, sejam elas urbanas ou rurais, se faz necessário. Enquanto resultados, destacamos que o processo de reformulação da proposta curricular para as escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA aconteceu a partir da realização de plenárias e discussões sobre o ensino pautado na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Essa discussão foi levada para o contexto das escolas do campo através do trabalho das coordenadoras pedagógicas enquanto agentes multiplicadoras do reformular da proposta curricular. Toda essa discussão impulsionou a reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas *loci* de pesquisa. Assim, mencionamos o quanto é importante que o professor ressignifique a sua prática pedagógica, respeitando e valorizando as especificidades do campo enquanto espaço de existência.

Palavras-chave: Educação do Campo. Currículo. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Discussions about curriculum policies have gained prominence in the midst of conducting research in the field of education, since the school curriculum is one of the most complex issues to be faced by educational institutions today. This complexity becomes even more visible when the curriculum is analyzed from the context of public rural schools, since these educational institutions traditionally have their own curricular proposal established based on the determined guidelines or by the education or By the textbooks themselves. Such determinations, in general, lead to a very poor pedagogical practice, since it does not take into account the teacher's experience, nor that brought by the student in face of the characteristics of the community in which the school is located. In this perspective, the present research has as general objective to analyze the effects of the curricular proposal within the field schools of Juazeiro-BA in the process of re-signification of teachers' pedagogical practices. We emphasize that all the research was constructed from the accomplishment of a case study that is inserted in a qualitative approach with an ethnographic inspiration. It is also worth mentioning that the research question was "How is Juazeiro-BA's curricular proposal being implemented and re-signified in the pedagogical practices of teachers who work in schools in the field of the Municipal Public Education Network?" Therefore, in the midst of this research, I understand that the rural school in front of the elaboration of a democratic and open curriculum must, in other words, need to seek its own identity, since when looking at its pedagogical proposal we can see expressed in it The man of the field. All this study has social relevance, since it is urgent to seek to discuss about the curricular proposal for the schools of the city of Juazeiro-BA in order to enable teachers to re-signify their pedagogical practices, as well as to carry out a work based on The perspective of Contextualized Education for Living with the Semi-Arid. This study makes it possible to understand how important it is for the teacher to seek to re-signify his pedagogical practice in the face of a curriculum imposed in most rural schools, closely implicated in relations of power. Therefore, breaking with a curriculum, as well as with alienating pedagogical practices that seek to spread a bourgeois and encyclopedic culture in front of the educational process of the schools, whether urban or rural, is necessary. As results, we emphasize that the process of reformulation of the curricular proposal for the schools of the Juazeiro-BA Municipal Public Education Network took place from the holding of plenary sessions and discussions about the education based on the perspective of Contextualized Education for the Coexistence with Semi-arid. This discussion was brought to the context of the rural schools through the work of the pedagogical coordinators as agents multiplying the reformulate of the curricular proposal. All this discussion led to the reformulation of the Pedagogical Political Projects of the research loci schools. Thus, we mention how important it is for the teacher to re-signify his pedagogical practice, respecting and valuing the specificities of the field as a specimen of existence.

Palavras-chave: Field Education. Curriculum. Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

FÍGURA01	Fachada de entrada da Escola Municipal Santo Antônio.	82
FÍGURA02	Secretaria da Escola Municipal Santo Antônio.	83
FÍGURA 03	Uma das Salas de Aula da Escola Municipal Santo Antônio	83
FÍGURA 04	Sala de leitura da Escola Municipal Santo Antônio	84
FÍGURA 05	Sala da Direção da Escola Municipal Santo Antônio	84
FÍGURA 06	Ônibus Caminho da Escola que transporta alunos da Escola Municipal Santo Antônio.	86
FÍGURA 07	Fachada de Entrada da Escola Municipal São Francisco de Assis.	90
FÍGURA 08	Uma das salas de aula da Escola Municipal São Francisco de Assis.	90
FÍGURA 09	Sala de AEE da Escola Municipal São Francisco de Assis.	91
FÍGURA 10	Banheiro Adaptado da Escola Municipal São Francisco de Assis.	91
FÍGURA 11	Planejamento Formativo Realizado na Escola Municipal Santo Antônio.	118
FÍGURA 12	Planejamento Formativo Realizado na Escola Municipal São Francisco de Assis.	121
FÍGURA 13	Apresentação da pesquisa na Escola Municipal Santo Antônio (EMSA).	129
FÍGURA 14	Apresentação da pesquisa na Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA).	129
FÍGURA 15	Projeto – Valorizando a nossa Cultura local (EMSA).	163
FÍGURA 16	Projeto – Arte e Cultura do nosso lugar (EMSFA).	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Distribuição da Quantidade de Aluno Matriculados na Escola Municipal Santo Antônio de acordo com o Censo Escolar de 2015.	85
Tabela 02	Distribuição da Quantidade de Alunos Matriculados na Escola Municipal Santo Antônio de acordo com o Censo Escolar de 2015.	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Procedimentos metodológicos na perspectiva do fazer pedagógico da escola do campo.	61
Quadro 02	Delineamento e estruturação das entrevistas semiestruturadas.	98
Quadro 03	Eventos Realizados pelo IRPAA com apoio da Prefeitura Municipal de Juazeiro-BA.	108
Quadro 04	Roteiro da entrevista realizada com professores.	126
Quadro 05	Respostas obtidas com a Primeira Pergunta.	127
Quadro 06	Respostas obtidas com a Segunda Pergunta.	130
Quadro 07	Respostas obtidas com a Terceira Pergunta.	133
Quadro 08	Respostas obtidas com a Quarta Pergunta.	136
Quadro 09	Respostas obtidas com a Quinta Pergunta.	140
Quadro 10	Respostas obtidas com a Sexta Pergunta.	145

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABCAR	Associação brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural.
AEE	Atendimento Educacional Especializado.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural.
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.
CPC	Centros Populares de Cultura.
EMSA	Escola Municipal Santo Antônio.
EMSFA	Escola Municipal São Francisco de Assis.
ECSAB	Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro.
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste.
EFEJ	Escola de Formação de Educadores de Juazeiro-BA.
I ENERA	I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário.
MEB	Movimento de Educação de Base.
MEC	Ministério da Educação.

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
NH II	Núcleo Habitacional II.
NH III	Núcleo Habitacional III.
ONG	Organização Não Governamental.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PPGESA	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.
PMJ	Prefeitura Municipal de Juazeiro.
PNE	Plano Nacional da Educação.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PROMUNICÍPIO	Programa de Apoio aos Municípios.
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural.
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
RESAB	Rede Educação do Semiárido Brasileiro.
SAB	Semiárido Brasileiro.
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEDUC	Secretária de Educação e Esportes.
SSR	Serviço Social Rural.
UnB	Universidade de Brasília (UnB).
UNEB	Universidade do Estado da Bahia.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância.
UPE	Universidade de Pernambuco.

LISTA DE SIMBOLOS

C.P.1	Coordenadora Pedagógica 1.
CP. 2	Coordenadora Pedagógica 2.
MEDEFC	Membro da Equipe da Diretoria de Ensino e Formação Continuada.
P.1	Professor 1.
P.2	Professor 2.
P.3	Professor 3.
P.4	Professor 4.
P.5	Professor 5.
P.6	Professor 6.
P.7	Professor 7.
P.8	Professor 8.
P.9	Professor 9.
P.10	Professor 10.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 MOTIVOS QUE IMPULSIONAM A REALIZAÇÃO DA PESQUISA E O SURGIMENTO DA PROBLEMÁTICA	21
1.2 OS OBJETIVOS DA PESQUISA	25
1.3 O NASCEDOURO DA PESQUISA.....	26
2. CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO	30
2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO DOS POVOS DO CAMPO.....	43
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO	50
2.3 TECENDO OLHARES EM TORNO DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO	55
2.4 O DESAFIO DAS PRÁTICAS CURRICULARES CONTEXTUALIZADAS FRENTE AOS SABERES DOCENTES	60
2.4.1 A contribuição da educação contextualizada frente ao ressignificar da prática pedagógica.....	62
2.4.2 A Proposta Político Pedagógica para as escolas municipais de Juazeiro-BA e a sua contribuição para o desenvolvimento da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.....	66
3. DA EVOLUÇÃO DA CIÊNCIA SOB UMA ÓPTICA EPISTEMOLÓGICA ATÉ O CAMINHAR METODOLÓGICO	70
3.1 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO	75
3.2 CONHECENDO UM POUCO SOBRE OS CONTEXTOS E A REALIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO: <i>LOC</i> / DE PESQUISA	79
3.2.1 Escola Municipal Santo Antônio.....	80

3.2.2 Escola Municipal São Francisco de Assis	88
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	92
3.4 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NO ESTUDO DE CASO.....	94
3.5 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ENQUANTO TÉCNICA DE PESQUISA.....	97
3.6 O CARÁTER ETNOGRÁFICO DA PESQUISA	99
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: UMA ANÁLISE EM TORNO DA PROPOSTA CURRICULAR E DA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DE JUAZEIRO-BA	102
4.1 O REFORMULAR DA PROPOSTA CURRICULAR E A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUAZEIRO-BA.....	103
4.2 AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE JUAZEIRO-BA ENQUANTO AGENTES MULTIPLICADORAS NO REFORMULAR DA PROPOSTA CURRICULAR	115
4.3 A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES NO REFORMULAR DA PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO-BA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESFERA DAS ESCOLAS DO CAMPO.....	122
4.4 OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS NORTEADOS PELA PEDAGOGIA DE PROJETOS: O PONTO DE PARTIDA NO RESSIGNIFICAR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	160
4.5 A PEDAGOGIA DE PROJETOS NORTEANDO A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES A PARTIR DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA	165
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS.....	176

APÊNDICES	191
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM UM MEMBRO DA DIRETORIA DE ENSINO E SUPERINTENDÊNCIA PEDAGÓGICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE JUAZEIRO-BA	191
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS QUE SERVIRAM DE <i>LOC</i> / DE PESQUISA.....	192
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES	193
ANEXOS	195
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	196

1 INTRODUÇÃO

A educação do campo ao longo de sua história vem se caracterizando como um espaço de precariedade e descasos especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações locais. Na grande maioria das escolas do campo, ocorre um distanciamento entre as dinâmicas produzidas e a realidade do sujeito que vive no campo, esse desencontro ocorre principalmente pela histórica valorização das atividades do meio urbano, marginalizando o sujeito do campo (LOURENZI, ZANON, WEZNIEWSKY, 2012, p. 1).

A partir das colocações feitas por Lourenzi, Zanon e Wezniewsky (2012), ressaltamos que a elaboração de propostas curriculares para as escolas do campo do Brasil, no geral, ocorre de maneira distanciada da realidade vivida, socialmente e culturalmente, pelos homens e mulheres que moram no campo. Isso colabora para que diversas pessoas, como afirma Machado (2009), venham a negar a sua própria condição camponesa, uma vez que esses sujeitos são influenciados pela ideologia do campo como lugar de atraso sociocultural e econômico.

Seguindo essa lógica de pensamento, Camilo (2008) afirma que em diversas situações os homens e mulheres que vivem no e do campo recusam-se em assumir a sua identidade camponesa. Isso decorre do fato que ao longo da história as pessoas que moravam no campo eram consideradas como “rudes” e “inferiores” quando comparados aos homens e mulheres que viviam na cidade, sendo que, o próprio campo ainda hoje é visto por muitos como um espaço inferior à cidade. Logo, tudo isso perpassa pelo fato que a consciência de classe transcende pela consciência de identidade, que, no caso aqui discutido, é a da cultura camponesa.

Pensando nisso, entendemos o quanto é importante que as unidades de ensino que ficam localizadas no campo comecem a repensar a sua proposta curricular e, por conseguinte, os professores passem a ressignificar a sua prática pedagógica. Nesse sentido, acreditamos que tornar os currículos democráticos e mais abertos para o diálogo dos mais variados saberes produzidos para além dos contextos escolares, bem como acadêmicos é fundamental, uma vez que isso possibilitará a junção de saberes com o ressignificar das práticas pedagógicas e suas finalidades na esfera do processo educacional nas escolas do campo.

No entanto, evidenciamos que nem todos tem esse mesmo pensamento, uma vez que é essencial destacarmos que a educação ministrada, ou seja, ofertada

na maior parte das escolas do campo do Brasil persiste apenas em reforçar e reproduzir propostas curriculares já existentes e descontextualizadas no que tange ao reconhecimento da história de vida e da identidade dos alunos que vivem e estudam em unidades de ensino do campo. O que é preocupante e ao mesmo tempo fácil de entender, pois a Educação do Campo no país só começou a ser observada com certa importância a partir da década de 1990, mas ainda hoje existe muita discriminação em torno de quem vive no e do campo no Brasil.

Dentro desse contexto, é inegável destacarmos que, historicamente, a Educação do Campo no Brasil foi marginalizada frente à construção de políticas públicas e como tal essa educação, durante muitas décadas, foi tratada como uma política compensatória. Observamos que, atualmente, muito se avançou quanto à garantia de direitos educacionais para os homens e mulheres que moram no campo. Contudo, muito ainda precisa ser efetivado para que um ensino de qualidade seja ofertado para todos os sujeitos do campo e a aprendizagem seja significativa para a sua vida e, especialmente, para a transformação da sua realidade.

Em meio a isso, observamos que as demandas e as particularidades do homem do campo, no geral, não têm sido respeitadas na construção de currículos nos mais diversos níveis e modalidades de ensino, sobretudo, no que se refere aos seus saberes tradicionais. Souza e Reis afirmam que (2009, p. 11) “a educação na esfera das escolas do campo, geralmente, tem sido trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e não leva em consideração a realidade” do campo.

Pautando-se nessa afirmação, ressaltamos que para Cruz (2016), no geral, os currículos urbanos atuais seguem o modelo mercadológico e objetivam em meio às práticas pedagógicas dos professores, sobretudo a obtenção de resultados e o controle da qualidade total do ensino. Nesse contexto, a educação é considerada como um mero produto a serviço do estímulo a competitividade dos atores que fazem parte de todo o processo educacional seja ele professor, alunos, gestores, coordenadores e/ou demais pessoas que compõe a comunidade escolar.

Costa (2010, p. 2) enfatiza que:

O desafio atual para o professor é compreender a importância do seu papel, na sociedade capitalista, ele precisa de uma formação com nova práxis, em que ele possa desenvolver junto aos seus alunos uma educação crítica, reflexiva, emancipatória e cidadã.

Logo, a partir do instante que os educadores e educadoras das escolas do campo trabalham com base em propostas curriculares de instituições de ensino da Zona Urbana, no geral, não levam em consideração a realidade dos homens e mulheres do campo quando se projeta um desenho de escola. É válido ressaltarmos que uma educação para os educandos das escolas do campo só se faz significativa a partir do momento que o professor leva em consideração e respeita a realidade desses sujeitos e da localidade onde eles vivem.

Infelizmente, o que conseguimos observar com base em pesquisas é que, no geral, os professores que trabalham em escolas do campo no Brasil desconsideram em meio as suas práticas pedagógicas a realidade de vida dos seus educandos e, sobretudo, o campo enquanto espaço de existência. Ademais, reproduzem as mesmas metodologias de ensino utilizadas no processo de ensino-aprendizagem dos educandos das escolas urbanas. Caldart (2008, p. 74) afirma que:

A realidade desses sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universo tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o universal seja mais universal, seja de fato síntese das particularidades diversas, contraditórias.

Nesse sentido, romper com um currículo, bem como com práticas pedagógicas alienantes que buscam difundir uma cultura burguesa e enciclopédica no processo educacional das escolas, sejam elas urbanas ou rurais, se faz necessário. De acordo com Cruz (2016, p. 443)

A preocupação maior com a adesão dos currículos urbanos em escolas rurais é com a possível formação de alunos alienados perante sua realidade. A formação de alunos que não se identificam como sendo sujeitos do campo e que, sobretudo, aceitam sem oferecer resistências às condições impostas pelo sistema de produção capitalista, reproduzindo o discurso do opressor.

Desse modo, enfatizamos que esta pesquisa acerca do impacto da proposta curricular e da resignificação da prática pedagógica no âmbito das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA é relevante, uma vez

que é urgente buscar discutir sobre essa temática frente à necessidade do professor contextualizar o ensino. Acreditamos que esse ressignificar da prática pedagógica perpassa pela discussão em torno da reorientação curricular, pois é preciso que todo professor discuta e ao mesmo tempo se aproprie dos textos curriculares.

Assim, ressaltamos que todo esse estudo encontra-se estruturado da seguinte maneira: 1 Introdução; 1.1 Motivos que impulsionam a realização da pesquisa e o surgimento da problemática; 1.2 Os objetivos da pesquisa; 1.3 O nascedouro da pesquisa; 2. Contexto histórico sobre a educação do campo no Brasil: da Educação Rural à Educação do Campo; 2.1 A Educação do Campo como direito dos povos do campo; 2.2 Educação do Campo e Currículo; 2.3 Tecendo olhares em torno do currículo das escolas do campo; 2.4 O desafio das práticas curriculares contextualizadas frente aos saberes docentes; 2.4.1 A contribuição da Educação Contextualizada frente ao ressignificar da prática pedagógica; 2.4.2 A Proposta Político Pedagógica para as escolas municipais de Juazeiro-BA e a sua contribuição para o desenvolvimento da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido; 3. Da evolução da ciência sob uma óptica epistemológica até o caminhar metodológico; 3.1 Percurso Teórico Metodológico; 3.2 Conhecendo um pouco sobre os contextos e a realidade das escolas do campo: *loci* de pesquisa; 3.2.1 Escola Municipal Santo Antônio; 3.2.2 Escola Municipal São Francisco de Assis; 3.3 Sujeitos da pesquisa; 3.4 A observação participante no estudo de caso; 3.5 A entrevista semiestruturada enquanto técnica de pesquisa; 3.6 O caráter etnográfico da pesquisa; 4. Resultados e Discussões: uma análise em torno da proposta curricular e da ressignificação da prática pedagógica dos professores das escolas do campo de Juazeiro-BA; 4.1 O reformular da proposta curricular e a elaboração das Diretrizes da Educação Contextualizada das escolas municipais de Juazeiro-BA; 4.2 As coordenadoras pedagógicas da rede pública municipal de ensino de Juazeiro-BA enquanto agentes multiplicadoras no reformular da proposta curricular; 4.3 A percepção de professores no reformular da proposta curricular do município de Juazeiro-BA e a ressignificação da prática pedagógica na esfera das escolas do campo; 4.4 Os Projetos Políticos Pedagógicos norteados pela Pedagogia de Projetos: o ponto de partida no ressignificar da prática pedagógica; 4.5 A pedagogia de Projetos norteados a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores a partir da perspectiva da Educação Contextualizada; 5 Considerações Finais; Referências; Apêndices; Anexo.

1.1 MOTIVOS QUE IMPULSIONAM A REALIZAÇÃO DA PESQUISA E O SURGIMENTO DA PROBLEMÁTICA

Não é possível sair da condição de objeto, sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança. Aí surge o sujeito, que o será tanto mais se, pela vida afora, andar sempre de olhos abertos, reconstruindo-se permanentemente pelo questionamento. Nesse horizonte, pesquisa e educação coincidem, ainda que, no todo, uma não possa reduzir-se à outra (DEMO, 2007, p. 8).

A realização dessa pesquisa não surge, somente, a partir de um motivo, mas de diversos motivos que me impulsionaram a desenvolver esse estudo enquanto sujeito que questiona o caminho da mudança como aponta Demo (2007). Mudança aqui gerada frente ao processo de reformulação da proposta curricular e do ressignificar da prática pedagógica dos professores de escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA.

Nesse sentido, ressalto que enquanto professor há dez (10) anos de escolas do campo dos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, sempre compreendi o quanto é importante trabalhar com foco no oferecimento de um ensino de qualidade para os educandos. Pautando-se em Arroyo, Caldart e Molina (2008, p. 27) ressalto que “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculadas às causas, aos desafios, aos sonhos, a história e a cultura do povo trabalhador do campo”.

Nessa perspectiva, nada mais justo que pesquisar sobre Proposta Curricular, Educação do Campo e Educação Contextualizada para compreender como a ressignificação das práticas pedagógicas é importante na busca efetiva dos professores em ofertar um ensino que seja de fato significativo para os educandos das escolas do campo. Logo, destaco que a minha trajetória educacional e, sobretudo, profissional foi um dos motivos que me impulsionaram a realizar essa pesquisa, pois como aluno e como professor, compreendo que a contextualização configura-se como um elemento facilitador do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, ressalto que ao minha trajetória profissional sempre esteve associada a minha trajetória educacional, pois enquanto professor eu tenho em mente que é fundamental sempre estarmos nos capacitando e investindo na nossa formação continuada de modo a acompanhar as transformações da sociedade que

impactam de maneira direta a escola. Transformações essas, a exemplo das próprias reformulações curriculares que permeiam e ao mesmo tempo norteiam o trabalho dos professores na esfera das escolas do campo e que, no geral, desconsideram a realidade de vida dos alunos que moram no campo.

Dentro desse contexto, é válido ressaltar que enquanto professor pesquisador e, sobretudo observador das nuances que permeiam o âmbito escolar, fui impulsionado também a realizar esse estudo a partir do momento em que no ano de 2013 entrou em vigor na esfera da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA a nova proposta curricular. Vale ressaltar que essa nova proposta passou por um processo de reformulação e influenciou de maneira direta a vida e o cotidiano do trabalho de muitos professores.

É importante enfatizar que essa proposta da Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SEDUC) foi centrada em ofertar um ensino pautado na perspectiva da “Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido”. A referida proposta ressaltava em seu texto ainda que o município, mediante a SEDUC, avançaria de maneira significativa rumo à inclusão desta temática no que se refere à política de educação municipal, contribuindo para o desenvolvimento da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.

Desse modo, ressalto que toda a pesquisa foi construída a partir da realização de um estudo de caso que está inserido em uma abordagem qualitativa com uma inspiração etnográfica. Logo, evidencio que as escolas que serviram como *locide* pesquisa foram, justamente, a Escola Municipal Santo Antônio e a Escola Municipal São Francisco de Assis. A primeira e a segunda unidade de ensino localizam-se, respectivamente, no Projeto Curaçá (NH III) e no Projeto Curaçá (NH II), Distrito de Itamotinga, Juazeiro-BA.

Ressalto ainda que a escolha dessas instituições de ensino decorreu do fato que tanto as suas coordenadoras, como os seus professores, sujeitos da pesquisa, participaram de maneira ativa de todo o processo de reformulação da proposta curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA e como tal tiveram muito com o que contribuir a partir das suas percepções. Ademais, destacamos que um membro da Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação e Esportes (SEDUC) também se apresenta com um sujeito da pesquisa, uma vez que, contribuiu de maneira direta na compreensão de como ocorreu esse reformular.

Quanto ao surgimento da problemática, torna-se imprescindível mencionar que as discussões acerca das políticas curriculares têm ganhado destaque frente à realização de pesquisas na esfera do campo educacional em decorrência do fato que o currículo escolar apresenta-se como um dos elementos mais complexos a serem enfrentados pelas unidades de ensino no presente momento. Essa é uma situação que pode, inicialmente, ser compreendida por meio da resolução de dois questionamentos, ou seja, quem define o que ensinar frente ao processo de ensino-aprendizagem? E como a escola deve ensinar?

A realidade é que essa situação torna-se ainda mais complexa quando se analisa o currículo a partir da esfera das escolas públicas do campo. Partindo da lógica que essas instituições de ensino, tradicionalmente, possuem a sua própria prática pedagógica estabelecida tendo como base as orientações determinadas ou pelas secretarias de educação ou pelos próprios livros didáticos. Isso pode ocasionar, no geral, o surgimento de uma proposta curricular muito pobre, pois não leva em conta a vivência do professor, nem tão pouco a trazida pelo aluno face às características da comunidade na qual a escola encontra-se localizada.

De acordo com Arroyo (2006, p. 78), “a escola do campo precisa buscar a sua própria identidade, que ao olharmos para sua proposta pedagógica possamos ver o homem do campo identificado nela”. Acreditamos que quando a proposta curricular desconsidera a realidade na qual os homens e mulheres trabalhadores/as do campo estão inseridos, impossibilita que a instituição de ensino construa a sua própria identidade, como também sonega uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular, muito bem definida por Santomé (1995, p. 21) e que gira em torno de “preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática”.

É inadmissível que essa sonegação de direito ocorra em meio à elaboração das propostas curriculares das escolas do campo, uma vez que a seleção de conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas do processo ensino-aprendizagem, a maneira de avaliar e os modelos organizativos são elementos que contribuem na promoção e construção dos conhecimentos, atitudes, normas e valores que são essenciais para o desenvolvimento crítico do aluno. Daí a necessidade das práticas pedagógicas serem baseadas no ato de educar pessoas tendo mais flexibilidade e amplitude no que se refere ao olhar e ao respeitar o solo que o homem do campo vive, bem como o *loci* onde a escola está inserida.

Esse olhar e respeitar possibilita que caminhos se abram na construção de sociedades mais humanas e solidárias, uma vez que, currículo conforme Silva (1995, p. 63) “é aquilo que nós, professores e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós, ou seja, somos nós (professores, alunos, gestão, comunidade) que fazemos o currículo e em contrapartida o currículo nos faz”. Nesse sentido, enfatizo que também fui impulsionado a desenvolver essa pesquisa sobre “O impacto da proposta curricular e a resignificação da prática pedagógica no âmbito das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA” a partir do momento que compreendi que o currículo é a construção de nós mesmos enquanto sujeitos.

E tendo como base essa compreensão, penso que é importante resignificar a nossa prática pedagógica em face de um currículo imposto, na maioria das escolas do campo, estreitamente implicado com relações de poder e é, justamente, esse poder para Foucault (1977) que determina que a maneira que assumirá o saber inscrito no currículo. É inegável que, enquanto educadores, precisamos mudar a imposição e utilização de um currículo universalista no contexto das escolas do campo, uma vez que, o currículo é um projeto de formação dinâmico e por ser dinâmico é vivo e encontra-se articulado com a vida dos educandos.

Contudo, para Manfio e Pacheco (2006, p. 35):

A educação rural, na maioria das vezes, contempla currículos urbanos, ficando aquém da realidade dos alunos rurais. Assim, as pessoas desse meio acabam carentes de conhecimentos e habilidades que lhes proporcionam maior eficiência no trabalho, agilidade na resolução de problemas cotidianos.

Para Melo (2011), é preciso que a escola do campo vislumbre uma educação voltada para as experiências dos sujeitos do campo. No entanto, nem todos os educadores pensam dessa forma. Logo, ressaltamos que essa pesquisa intenta analisar os efeitos da proposta curricular no âmbito das escolas do campo de Juazeiro-BA em meio ao processo de resignificação das práticas pedagógicas dos professores. É válido destacarmos ainda que a questão da pesquisa versa sobre “Como a proposta curricular de Juazeiro-BA está sendo efetivada e resignificada nas práticas pedagógicas dos professores que atuam em escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino?”.

1.2 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

As discussões sobre Educação do Campo, Currículo e Educação Contextualizada permeiam todo esse estudo, sendo que, para Silva (2004) o currículo configura-se como sendo os conhecimentos pretendidos a um determinado grupo social. Ao considerarmos as escolas do campo como *loci* para a realização desse estudo, entendemos que esse grupo é, justamente, constituído aqui pelos sujeitos que contribuíram com todo o desenvolvimento dessa pesquisa.

Partindo desse fato, ressaltamos que tanto o Objetivo Geral como os Objetivos Específicos que nortearam toda a realização da pesquisa foram elaborados com base na problemática desse estudo. Nesse sentido, como já apresentamos, o Objetivo Geral da pesquisa versou sobre analisar os efeitos da proposta curricular no âmbito das escolas do campo de Juazeiro-BA em meio ao processo de ressignificação das práticas pedagógicas dos professores.

Por conseguinte, os Objetivos Específicos giraram em torno de: Identificar como ocorreu o processo de reformulação da proposta curricular para as escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA; Investigar como os professores das escolas do campo de Juazeiro-BA tiveram conhecimento e se apropriaram da nova proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido; Observar se aconteceu a ressignificação da prática pedagógica dos professores das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino após a reformulação da proposta curricular.

Para alcançarmos cada um desses objetivos, utilizamos técnicas de coleta de dados diversas no adentrar dos *loci* da pesquisa de modo a compreender todos os nuances relacionada a esse estudo. Ademais, enfatizamos que foram esses objetivos que nortearam toda a elaboração dos roteiros das entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

Logo, essa pesquisa nos levou a compreender que o ressignificar da prática pedagógica em meio a um currículo posto é importante no trabalho a ser desenvolvido pelo professor na esfera do processo de ensino-aprendizagem das escolas do campo. Ressaltamos isso, pois, no geral, as práticas pedagógicas dos professores precisam ser ressignificadas de modo a atender aos anseios dos educandos, bem como de toda a comunidade onde a escola está situada.

1.3 O NASCEDOURO DA PESQUISA

O nascedouro dessa pesquisa surge não com a minha entrada no Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar – Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA). Mas, sim, a partir do momento que fui aprovado no ano de 2012 no Processo Seletivo realizado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) para o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB).

O presente curso contribuiu de maneira direta para a minha formação, mas, sobretudo, impulsionou a mudança da minha percepção sobre a importância de fazer uso de práticas pedagógicas pautadas na perspectiva da Educação Contextualizada. Antes de aprofundar a minha análise sobre essa especialização, é válido destacar que no ano de 2011 eu concluí a Licenciatura em Matemática pela Universidade de Pernambuco (UPE), bem como concluí a Especialização em Metodologia do Ensino da Matemática pela Faculdade Montenegro no ano de 2012.

Enquanto professor de Matemática eu tenho em mente o quanto é fundamental investir na minha formação para melhor desempenhar as minhas funções em meio ao processo de ensino-aprendizagem com os educandos. Nesse sentido, Demo (2007, p. 11) afirma que “investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente” e isso perpassa pelo campo da formação continuada. A partir disso, observo que para Pimenta (2005, p. 71):

Nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida).

Logo, ressalto que ao longo da minha trajetória educacional e profissional, sempre busquei investir na minha formação, bem como procuro romper com a lógica que a Matemática é uma disciplina “dura”, “rígida” e cujos conteúdos não são passíveis de ser ensinados de modo contextualizado. Todo esse esforço ia e ainda,

hoje, vai de encontro com as minhas memórias frente a minha trajetória educacional, vivenciada no decorrer do Ensino Fundamental (Séries Iniciais e Finais).

Recordo-me ainda hoje que até o Sexto Ano do Ensino Fundamental a Matemática sempre se apresentava como um desafio para a minha vida, mesmo eu sendo um estudante interessado e comprometido com os estudos. O desafio até aqui a ser superado não ia de encontro ao fato de eu não gostar de Matemática. Muito pelo contrário, hoje compreendo que esse desafio era gerado, sobretudo, pela forma como os conteúdos eram ensinados.

Lembro-me das imensas listas contidas nos livros didáticos nas quais os professores solicitavam para os alunos responderem, somente, com base em uma breve explicação feita de maneira superficial sobre alguns tópicos do conteúdo. Pautando-se em Charlot (2005, p. 65) compreendo que:

A questão do saber é central na escola. Não se deve esquecer a escola é um lugar onde há professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e onde há alunos que estão tentando adquirir saberes. Aí está a definição fundamental da escola. Estou falando do saber em um sentido geral, que inclui imaginação, exercício físico, estético e sonhos também.

Compreendo que a busca pelo saber é importante. Contudo, utilizar imensas listas de exercícios não é a melhor forma de ensinar Matemática e nenhuma outra disciplina da grade curricular, uma vez que essa prática pedagógica pautada no processo de memorização e repetição quanto à resolução de atividades é descontextualizada e não impulsiona o desenvolvimento da aprendizagem. Logo, enfatizo que todo esse desafio só foi superado a partir do Sétimo Ano do Ensino Fundamental, especialmente, com a chegada de uma professora que contribuiu de forma direta para isso através de um ensino dinâmico e contextualizado.

Para Fernandes (2006, p. 3):

Em Matemática, a contextualização é um instrumento bastante útil, desde que interpretada numa abordagem mais ampla e não empregada de modo artificial e forçado, e que não se restrinja apenas ao cotidiano do aluno. Defende-se a idéia de que a contextualização estimula a criatividade, o espírito inventivo e a curiosidade do aluno.

Partindo desse ponto, destaco que após todos os desafios superados na busca pela aquisição de saberes em torno da Matemática, tive a sorte de encontrar professores que através do seu trabalho me fizeram aguçar o desejo em ser um professor dessa disciplina. Contudo, mesmo antes de adentrar na Universidade, sempre tinham e ainda, hoje, tenho em mente que se seguisse a carreira na docência iria realizar um trabalho diferente com os meus alunos e contribuir com a mudança da visão negativa que a maior das pessoas tem em torno da Matemática.

De acordo com Barros e Vieira (2011, p. 124):

O professor reflexivo tem como fundamento de suas atitudes profissionais a reflexão sobre sua prática, significa dizer que suas experiências anteriores constituem-se referências para as decisões tomadas no presente, estas serão objetos das reflexões que orientarão as decisões futuras.

Considerando essa colocação, ressalto que é a partir das minhas reflexões e experiências que surge a ideia de sempre investir na minha formação para melhor contribuir com o oferecimento de um ensino de qualidade para os meus alunos. Logo, a partir do momento que iniciou o processo seletivo para o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB), busquei saber sobre os detalhes dessa seleção e resolvi concorrer a uma vaga no presente curso, sobretudo, para adquirir e aprofundar os meus conhecimentos em torno do ensino contextualizado.

Ao ser aprovado e, especialmente, ao começar as aulas fui impactado com toda a discussão acerca da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. Confesso que todo o debate era algo muito novo e ao mesmo tempo desafiador, mas despertava em mim a necessidade de buscar compreender sobre essa perspectiva de ensino que mudou o meu modo de ser, de pensar e de agir enquanto professor de escolas do campo de Petrolina-PE e Juazeiro-BA.

Ressalto que ao longo do Curso muitos questionamentos foram surgindo, sobretudo porque as discussões me faziam observar com outro olhar os meus contextos de trabalho, ou seja, as escolas e as suas nuances. Entre esses questionamentos, destacavam-se: Por que o ensino ofertado nas escolas era ainda tradicional? Por que os professores não buscavam realizar um trabalho pautado na Educação Contextualizada? Por que, no geral, os professores não realizavam um

trabalho com base no Projeto Político Pedagógico da escola? O que leva aos professores não quererem se apropriar dos textos curriculares? A contextualização seria um elemento facilitador do ensino da Matemática?

Todos esses questionamentos se entrelaçaram a outros e me fizeram querer, justamente, pesquisar no meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre “A contextualização como elemento facilitador do ensino-aprendizagem da Matemática no Sistema de Ensino do município de Juazeiro-BA na concepção dos professores”. Assim, destaco que o presente trabalho realizado com foco na Educação Contextualizada foi motivado a partir das discussões dessa perspectiva em meio ao processo de reformulação da proposta curricular da referida localidade.

Desse modo, menciono que foi esse o ponto inicial para a realização de todo esse estudo, uma vez que o nascedouro dessa pesquisa está interligado a minha trajetória profissional e ao meu caminhar educacional. No que tange a minha vivência educacional, enfatizo que ao cursar a Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) pude compreender o quanto se faz importante discutir a temática acerca de um currículo que seja contextualizado.

Ao cursar essa especialização compreendia importância de ressignificar a minha prática pedagógica na perspectiva da Educação Contextualizada. Logo, enfatizo que a Convivência como Semiárido, é um processo de descoberta que nos leva à construção de um modo de vida onde a produção se dá dentro do contexto, respeitando os saberes e a cultura local. Segundo Reis e Carvalho (2013, p.24):

A Educação Contextualizada abre percursos para a necessária valorização da identidade territorial sertaneja e contribui para a elaboração de outra/nova percepção e relação com o Semiárido, apreendendo-o como um território simbólico-cultural, complexo e multidimensional.

Por fim, expresso que ao cursar a Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro fui impulsionado a querer adentrar no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA). E, sobretudo, pesquisar sobre “O impacto da proposta curricular e a ressignificação da prática pedagógica no âmbito das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA”.

2. CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

A busca por compreender a história perpassa pelo conhecer a si mesmo e a tudo que está no em torno do indivíduo. Logo, reler o passado na procura incessante de entender o presente se configura como uma alternativa de buscar respostas para as nossas inquietações. Pensando nisso, esse capítulo foi elaborado com o objetivo de abordar o contexto histórico da Educação do Campo no Brasil levando em consideração as lutas travadas pelos homens e mulheres do campo em busca do oferecimento de uma educação de qualidade para os seus filhos. Logo, é válido destacar de acordo com Souza e Reis (2009, p. 11) que:

A Educação do Campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e sua especificidade raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo, essencialmente, urbano e geralmente, deslocado das necessidades e da realidade do campo.

Dentro desse contexto, observamos que no âmbito das Políticas Públicas para a Educação Nacional, muitos pensavam e ainda hoje pensam que o problema a ser solucionada em torno da Educação do Campo decorria apenas da localização geográfica das instituições de ensino, bem como da baixa densidade populacional existentes nas diversas regiões rurais do Brasil.

Ledo engano, a realidade é que desde que foi sancionada a Primeira Lei Geral de Educação Brasileira, datada de 15 de Outubro de 1824 e que nas suas entrelinhas dispunha sobre a educação do país, constata-se que os homens e mulheres que viviam no meio rural foram relegados à marginalidade, pois à construção de planos educacionais não consideravam as especificidades locais nem tão pouco eram condizentes com o modo de vida rural.

Levando em consideração isso, é importante destacarmos que “a história da educação do campo no Brasil tem suas raízes desde o descobrimento do país até meados dos anos de 1950” conforme destacam Ferreira e Brandão (2011, p.3). No decorrer deste período observa-se o total descaso e abandono do Estado brasileiro

para com a população do meio rural no que se refere ao cenário educacional, sendo que isso é comprovado tendo como base as diversas Constituições Brasileiras que se quer trataram em seu texto de maneira direta sobre a Educação do Campo no Brasil, vindo, somente, de modo geral enfatizar a forma como deveria se organizar as práticas de ensino sem levar em consideração o modo de vida, bem como as particularidades da sociedade rural.

A realidade é que nos períodos que antecederam o século XX no Brasil, nota-se que a preocupação com a Educação Rural acontecia de maneira bastante limitada e imbricada às necessidades de formação de mão de obra capacitada para trabalhar na agricultura, como também no que tange ao “desenvolvimento urbano-industrial e para controlar o fluxo migratório interno dos anos 1910/1920 das populações rurais para as cidades” como aponta Pires (2012, p. 81-82).

Todas essas iniciativas adotadas pelo Estado visavam diminuir os problemas sociais nas áreas urbanas e rurais, uma vez que ao longo desse período ocorreu um significativo fluxo migratório, ou seja, de pessoas que deixaram o campo para viverem na cidade. Como afirma Leite (1999, p. 28) em seu estudo sobre a Educação Rural:

A sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

Levando em consideração o cenário educacional, observamos que a primeira referência à educação como Educação Rural só ocorreu, ou seja, só apareceu no ano de 1923 ao longo do texto dos Anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro. Foi nesse momento que surgiu o “modelo de educação rural do patronal caracterizado pelo privilégio do estado de dominação das elites agrárias sobre os (as) trabalhadores (as)” como ressalta Pires (2012, p. 82).

Essa educação tinha como principal objetivo estabelecer a harmonia e a ordem nas cidades, bem como trabalhar em prol da elevação da produtividade do campo. Tal educação era voltada a atender aos menores pobres das regiões rurais e urbanas que viessem a demonstrar interesse em trabalhar na agricultura e tivessem

como meta a “contribuição ao desenvolvimento agrícola e a transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos” (BRASIL, 2002, p. 3).

Partindo desse fato, devemos destacar que foi nesse período que surgiu o “ruralismo pedagógico” de acordo com Leite (1999, p. 28) e que nada mais foi do que uma tentativa de solucionar, ou seja, de responder aos problemas sociais decorridos da superlotação das cidades e incapacidade dessas em disponibilizar vagas de trabalho a todos que viviam nela. Esse inchaço dos centros urbanos provocou uma total ameaça aos grupos dominantes, sendo que políticos e educadores buscaram ressaltar por meio dos seus discursos e ações o sentido “rural da civilização brasileira”, reforçando os valores do meio rural (CALAZANS, 1993).

Em meio a esses discursos foi preconizado o oferecimento de uma escola integrada às especificidades locais das regiões rurais do país, sendo que o objetivo central do ruralismo pedagógico versava sobre promover a permanência do homem no campo e como tal fazia-se necessária a adequação do currículo à cultura local como aponta Maia (1982). Sobre o ruralismo pedagógico, enfatizamos ainda que esse foi reforçado pela ideologia do colonialismo, uma vez que centrava-se na defesa das virtudes do campo, bem como da vida campesina em reforço a continuidade da lógica do esvaziamento populacional, do enfraquecimento social e político do patriarcalismo e a forte oposição demonstrada pelos agroexportadores ao movimento progressista urbano como ressalta Pires (2012).

O ruralismo teve como principais apoiadores diversos segmentos das elites urbanas que defendiam que o homem e a mulher do campo deveriam permanecer no campo como uma possível alternativa de evitar o surgimento de mais problemas sociais nas cidades. Para Souza e Reis (2009, p. 2012):

O que marca este período da história é uma gradativa substituição de poder de uma elite agrária para as emergentes elites industriais. A grande preocupação do período é com o movimento migratório campo-cidade e com a elevação da produtividade do campo, numa conjuntura em que a industrialização e a urbanização dão seus primeiros e concretos passos.

O ruralismo pedagógico, no início do século XX, conseguiu apoio também de movimentos sociopolíticos e culturais a exemplo do Movimento Nacionalista e do Movimento Católico. Ambos os movimentos acreditavam e defendiam a visão

fisiocrata em que a riqueza de um país, no caso o Brasil, tem sua origem na agricultura e cujo destino da nação estava imerso em uma economia agropecuária.

A referida visão fisiocrata permeou até a década de 1930 e só foi modificada a partir das transformações do modelo econômico exportador, bem como em decorrência das tendências escola novistas e progressistas em educação veiculadas pelos “Pioneiros da Educação Nova” como afirma Leite (1999) e que passaram a exigir um novo tipo de “escolaridade” de acordo com Romanelli (1989, p. 14).

Quanto ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, é necessário destacarmos que esse foi publicado em 1932 pautando-se na relação entre educação e desenvolvimento, sendo que a sua elaboração foi feita por líderes do movimento que lutavam em prol da renovação nacional. O manifesto idealizava uma escola que viesse a possibilitar as mesmas oportunidades para todos cujas demandas do campo/cidade viessem a ser, igualmente, consideradas e contempladas em meio ao processo e ao contexto educacional brasileiro.

De acordo com Pires (2012, p. 83), a Constituição de 1934 foi:

Marcada pelas ideias do movimento renovador, cujo artigo 149 coloca que a educação é direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la, concomitantemente com a família, apresenta uma referência à educação rural, que se formava a partir de um modelo de dominação da elite fundiária.

Desse modo, torna-se imprescindível mencionarmos que a Constituição de 1934 enfatizava ainda em seu texto que cabia à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nas áreas rurais, sendo que, conforme o seu parágrafo único do artigo 156 “para a realização do ensino na zona rural, a União reservara no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.” (BRASIL, 1934 *apud* FERREIRA e BRANDÃO, 2011, p. 6). No entanto, observa-se, segundo fatos históricos, que “por mais que o financiamento estivesse expresso no referido texto constitucional, as políticas públicas para o cumprimento dessa determinação jamais foram atendidas” como informa Pires (2008, p. 76).

No que se refere à Constituição de 1937, constata-se que essa é mais moderada ao abordar sobre a educação como dever do Estado, uma vez que no seu artigo 128 deixa proclamada “a liberdade da iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares” no que tange ao ensino. É válido destacar

que nessa constituição observa-se ainda o total descaso demonstrado pelo Estado para com a educação do campo, sendo que persistia e permanecia explícita no texto constitucional a marginalização dos homens e mulheres do campo.

É importante mencionarmos que muito desse descaso, ou seja, dessa exclusão do campo em meio ao contexto das políticas que o contemplasse tem sua origem no período após a Proclamação da República em 1889, uma vez que toda a organização escolar brasileira passou a sofrer influência positivista e, por conseguinte, junto com essa influência houve uma forte valorização da industrialização. Fato esse que impulsionou uma maior valorização quanto ao modo de vida e produção urbana, desconsiderando outras formas de vida e trabalho.

Essa desconsideração deixou de lado os homens e mulheres que viviam e produziam no campo, sendo que Ferreira e Brandão (2011, p. 5) enfatizam que “após a Proclamação da República, especificamente no ano de 1889, a forma como a escola e a educação se organizavam no Brasil sofreu influência da Filosofia Positivista Francesa” cuja característica central versava sobre estimular e exaltar a industrialização moderna. Tal característica desconsiderava as demais formas de organização da sociedade a exemplo dos que residiam e produziam no campo.

Pensando nisso, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 114) enfatizam que:

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar diferente do mundo urbano e que inclui distintas maneiras de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação.

Respeitar essas distintas maneiras de ver e de viver dos homens e mulheres do campo é essencial. Contudo, fica evidenciado que durante a maior parte do século XX a educação voltada para a população rural brasileira não teve a devida atenção necessária, uma vez que a implantação de um modelo urbano-tecnocrata de educação no campo atendia aos anseios políticos, embora ainda não oficiais, mas repleto de intencionalidades. Fato esse enfatizado, pois o Estado nesse período olhava o campo como um espaço fornecedor de mão de obra para a indústria e a escola se configurava como a ferramenta de capacitação dessa mão de obra e cuja “a orientação político educacional capitalista fica bem explícita, sugerindo a

preparação de um contingente maior de mão de obra para as novas atividades abertas no mercado – a industrialização” (FERREIRA e BRANDÃO, 2011, p. 6).

Por conseguinte, no que se refere à Educação Rural na Constituição de 1937, fica evidenciado que essa estava subordinada ao Estado ou às indústrias e aos sindicatos. Contudo, era de inteira responsabilidade do Estado criar institutos profissionalizantes, bem como subsidiar as indústrias e os sindicatos urbanos e rurais frente à criação de escolas destinadas para os filhos de seus operários ou dos filiados. De acordo com Pires (2012, p. 84):

A partir de 1942, foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244/42), Industrial (Decreto-lei n. 4.073/42), Comercial (Decreto-lei n. 6.141/43), Primário (Decreto-lei n. 8.529/46), Normal (Decreto-lei n. 5.830/43) e em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei n. 9.613/46) objetivando estruturar o ensino técnico-profissional.

Todas essas leis enfatizavam que havia uma separação de acordo com os termos das respectivas destinações das modalidades de ensino segundo as classes sociais, sendo que o objetivo do ensino secundário como afirma Romanelli (1989, p. 154) era, justamente, “formar as elites condutoras do país” e o do ensino profissional girava em torno de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados”, ou seja, que precisam ingressar de maneira precoce no mercado de trabalho.

No que se refere à Lei Orgânica, essa tinha como objetivo ofertar preparação profissional para todos os trabalhadores do setor agrícola, uma vez que o ensino oferecido era organizado em dois ciclos como afirma Pires (2008, p. 79), ou seja, o primeiro ciclo seria dividido em básico agrícola com duração de quatro anos e o de mestría com duração de dois anos. Por conseguinte, o segundo ciclo estava pautado em vários cursos técnicos a exemplo da agricultura, laticínios, zootecnia, horticultura, mecânica agrícola, prática veterinária, entre outros, com duração de três anos. Além desses cursos técnicos, a Lei Orgânica ainda previa a oferta de três tipos de cursos pedagógicos, ou seja, curso de economia rural doméstica, curso de didática de ensino agrícola e curso de administração de ensino agrícola.

Compreender sobre o objetivo, bem como sobre os cursos cuja Lei Orgânica expressava em seu texto se faz importante frente à busca pelo entendimento acerca

da história da educação do campo no Brasil. Logo, no que se refere à Constituição de 1946, vale enfatizar que essa propôs que “o sistema educacional brasileiro viesse a ser organizado de maneira descentralizada administrativa e pedagogicamente, sem despolarizar” com afirma Pires (2012, p. 85) a União da responsabilidade pelo atendimento escolar. Desse modo, observa-se que na Constituição de 1946 ficava definido que era dever da União propor as linhas gerais para a educação nacional, sendo que em meio a isso foi estabelecido que uma parte dos recursos financeiros do país fosse destinados para custear as despesas com a educação e a assegurar a gratuidade do ensino primário.

Perpassando ainda em torno do texto constitucional de 1946, observa-se que em seu artigo 168, inciso IV, ficava estabelecida a obrigatoriedade das empresas industriais, bem como comerciais de ministrarem e assegurarem a aprendizagem dos seus trabalhadores menores. No entanto, o mesmo artigo não veio a contemplar as empresas agrícolas o que de acordo com as Diretrizes Educacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2002, p. 9), “detona o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhes *status* constitucional”.

Diante disso, destacamos que foi, somente, nas décadas de 1950 e 1960 que a educação rural passou a ser considerada e tratada de maneira mais seria pelo Estado, sendo que esse foi um período de total atenção para as questões urbanas e, por conseguinte, acerca do desenvolvimento social. Toda essa seriedade disponibilizada pelo Estado para com a educação rural decorria da perspectiva constante em torno da busca pelo desenvolvimento econômico, bem como em decorrência da ideologia do progresso que tinham em mente que o campo e o camponês se apresentavam como sinônimo de atraso e passado.

Nesta perspectiva, evidenciamos que na primeira metade do século XX o descaso e negligência do Estado brasileiro continuou a persistir, uma vez que ainda durante esse período o Estado não demonstrava nenhuma preocupação quanto à criação de políticas educacionais voltadas para as escolas do campo. Foi, justamente, entre as décadas de 1950 e 1960 que a educação para as regiões rurais do Brasil começou a surgir a partir da proposta de produção e difusão do saber técnico-agrícola em conjunto com os investimentos voltados para o pleno desenvolvimento do setor agrícola no país.

Segundo Pires (2012, p. 86), essa “proposta tem forte ligação com as decisões tomadas no centro hegemônico do Ocidente no pós-guerra, os Estados

Unidos, o qual é responsável pelo patrocínio da maioria dos programas e projetos de educação rural”, na época, a exemplo da Associação brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR).

Quanto à referida associação, é possível mencionar que essa foi criada no ano de 1956 vindo a ser responsável pela coordenação de programas de extensão em trabalho desenvolvido de maneira conjunta com outras iniciativas a exemplo da criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), bem como do Serviço Social Rural (SSR) cujo objetivo era, justamente, ofertar preparação técnica voltada para a educação de base rural e cuja intencionalidade estava centrada no desenvolvimento comunitário em conjunto com os projetos em torno da campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos. Em meio a esse contexto a Educação Rural ficava a serviço da modernização do campo, centrada, sobretudo, frente à lógica da ideologia do desenvolvimento comunitário.

Fato esse que expressa de maneira bem clara a intencionalidade da economia brasileira em atender aos interesses do capital monopolista. Desse modo, é imprescindível ressaltar que a Campanha Nacional de Educação Rural foi realizada com a finalidade de veicular a sua proposta de educação, uma vez na sua aplicabilidade desconsiderava a problemática acerca da realidade rural e dos homens e mulheres que viviam no/ do campo tendo como base as dimensões políticas, socioculturais, econômicas, institucionais e ambientais.

Nesse sentido, Leite (1999, p. 15) destaca que:

Os segmentos rurais, como trabalhadores (as) sem terra, arrendatários (as), parceiros (as) e agricultores (as) familiares, não possuíam representatividade, e, conseqüentemente, não tinham vez nem voz frente às decisões comunitárias, visto que estas eram propostas gerais e não destinadas para o atendimento a segmentos isolados.

Na década de 1960, especificamente no ano de 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 4.024/61) que definia em seu texto fins genéricos para a educação, sendo que tais fins se aplicavam a qualquer realidade não havendo um estabelecimento de uma diretriz mais específica para a educação rural. No entanto, a referida Lei apresentou como vantagem a não prescrição de um currículo fixo e rígido no que tange ao universo de todo o território

nacional, levando em consideração o nível e o ramo de ensino, como também no que diz respeito ao certo grau de descentralização, uma vez que ocorreu a abertura por parte dos estados e municípios de introduzirem disciplinas optativas ao currículo mínimo definido pelo então Conselho Federal de Educação (BRASIL/ PR, 1961).

Contudo, o que estava expresso no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 4.024/61) não chegou a ser efetivado na prática, uma vez que as instituições de ensino da época continuaram por manter o currículo anteriormente utilizado, ou seja, centrado em um aspecto fixo e rígido. Em se tratando do universo das escolas rurais, é possível destacar que a sua estruturação passou a ser de inteira responsabilidade dos municípios, no entanto, em virtude da falta de recursos financeiros e humanos, essa educação continuou marginalizada, ou seja, no Brasil ainda não existia uma preocupação com a educação rural.

Essa marginalização só piorou com a Constituição de 1967, uma vez que o país passou a ser controlado de maneira ditatorial pelos militares, sendo que frente a essa realidade houve o reforço do sistema de subjugação da educação rural às elites industriais. Na referida Constituição ficou expresso, ou seja, definido a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas virem a “ofertar o ensino primário gratuito aos seus empregados (as) e filhos (as), bem como em semelhança as Constituições de 1937 e 1946, determinou que as empresas comerciais e industriais tivessem por obrigação ministrar em cooperação”, segundo Pires (2008, p. 17), aprendizagem para seus (suas) trabalhadores (as) menores de idade, desobrigando em meio a isso as empresas agrícolas de atender essa determinação.

De acordo com Pires (2012, p. 87):

A partir da Emenda n. 1 de 1969 à Constituição de 1967, é limitada a obrigatoriedade das empresas, inclusive as agrícolas, em relação ao ensino primário, entre os 7 e 14 anos, que poderia ser ofertado diretamente ou através da contribuição delas com o salário educação.

No decorrer da década de 1960 surge no Brasil os movimentos sociais organizados a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os sindicatos, as Federações de Trabalhadores e a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) nos quais se apresentam como atores importantes em meio à construção da Educação do Campo no país. Outros

movimentos e ações tão importantes quanto aos já mencionados acima estão imersos nos trabalhos das ligas camponesas e a ação pastoral de bispos da Igreja Católica, bem como os Centros Populares de Cultura (CPC) e, mais tarde, o Movimento de Educação de Base (MEB) e os Círculos de Cultura Popular de Paulo Freire. Pires (2012, p. 88) diz que:

Não só o surgimento desses centros e movimentos, como também o grande investimento na “educação sindical”, com o objetivo de orientar os dirigentes e lideranças rurais para o trabalho organizativo nos sindicatos e para as reivindicações em torno dos direitos trabalhistas, previdenciários e sociais, constituíram as sementes da Educação do Campo.

Frente à germinação dessas sementes, observa-se que foi definido ainda na década de 1960 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 4.024/61), sendo que de acordo com Souza e Reis (2009, p. 13) a referida Lei estabelece que:

A educação rural fica a cargo dos municípios. Na mesma década, Paulo Freire oferece contribuições significativas à educação popular, com os movimentos de alfabetização de adultos e com o desenvolvimento de uma concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória valorizando a prática social dos sujeitos, portanto, uma proposta oposta à prática educativa bancária predominante na educação brasileira.

Com a Lei 5692/71 não houve avanços para a educação rural, sendo que constata-se que a implantação dessa estabelecia e ao mesmo tempo fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, aprovada em pleno regime militar, enfatizava em seu texto a total preocupação do Estado para com o desenvolvimento da economia do Brasil e tudo isso era reforçado em meio à definição da função da escola nesse período. Logo, é importante destacar que as instituições de ensino nessa época tinham como meta contribuir com a formação de indivíduos para o mercado de trabalho em detrimento da formação geral do educando. Observa-se ainda que ao tratar das peculiaridades regionais, a referida Lei abria espaço para a Educação Rural na qual foi pensada e colocada a serviço da produção agrícola.

Nessa perspectiva, é possível destacar que “a Lei n. 5.692/71 não levou em consideração em seu texto à realidade sociocultural rural, nem tão pouco incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais” como

ressalta Pires (2012, p. 88). A realidade é que essa Lei não apontou elementos que possibilitassem a formulação, ou seja, criação de uma política educacional para os homens e mulheres do campo e que levasse em consideração esses diferentes sujeitos. Muito pelo contrário Lei n. 5.692/71 em seu artigo 20 enfatiza que é de inteira responsabilidade dos municípios a oferta do ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos, sendo que com isso aponta-se para a municipalização do ensino rural.

Entre os projetos que deram suporte administrativo e financeiro para com a garantia da Lei n. 5.692/71, destacam-se: o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (Polonordeste), o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec), o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural) e o Programa de Apoio aos Municípios (Promunicípio). Todos os referidos projetos não contribuíram em nada para com a melhoria da educação rural, muito pelo contrário todos eles acreditavam que “a escola rural era somente uma ferramenta para com a formação de sujeitos voltada para os instrumentos de produção e não de uma formação cidadã” como ressalta Leite (1999, p. 78).

Ademais, é possível mencionar ainda que todos esses projetos referenciados acima se configuravam como elementos centrais para colaborar com a redução das tensões sociais existentes no Brasil na época e como enfatiza Barreto (1985, p. 149) ao observar os programas educacionais implantados na região Nordeste do país naquele período “os programas de educação rural têm mais o objetivo de diminuir as tensões sociais geradas pela pobreza no campo do que propriamente de enfrentar e resolver de modo satisfatório a questão do analfabetismo e do baixo nível de escolarização da região”. O que é lamentável, visto que diminuir as tensões sociais era mais importante para o Estado do que sanar o problema do analfabetismo que atravessava anos e que ainda hoje continua por existir no Brasil.

Diante disso, compreendemos que a história é fundamental para entender todo o contexto da Educação Rural e do Campo no Brasil ao longo das décadas. É, justamente, a história que nos faz entender que a Educação Rural foi criada pelo Estado para os sujeitos do campo em meio a um sentido vertical, institucionalizado, sem se preocupar em discutir acerca das suas finalidades. Em contrapartida a Educação do Campo fundamenta-se na situação político-social e pedagógica do campo, sendo considerada histórica e baseada, ou seja, construída nesse espaço.

Considerando isso, pode-se ressaltar que a Constituição de 1988 ao entrar em vigor contribuiu e muito para a luta do direito da população rural ter um plano político educacional voltado e pensando a partir da sua realidade local. Esse fato é enfatizado, pois nas entrelinhas do texto constitucional observa-se a existência dos meios jurídicos que sustentam as reivindicações pelos direitos sociais dos homens e mulheres do campo quando aborda em seu texto, especificamente, no artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Destacando dessa forma, que o Estado tem o dever de prover a educação para todos – independente –, de raça, cor ou localização.

Partido desse fato, ressaltamos ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 reconhece em seu texto a diversidade do campo. Isso é ressaltado, pois existem nessa Lei diversos artigos que estabelecem orientações para atender esta realidade de maneira adequada e pautada nas peculiaridades existentes no campo, a exemplo dos artigos 23, 26 e 28 que abordam em seu texto sobre a questão organizacional das escolas, bem como no que se refere ao campo das questões pedagógicas.

No entanto, é válido enfatizarmos que mesmo com todos esses avanços frente à legislação educacional, muito ainda precisa melhorar, uma vez que a realidade de inúmeras unidades de ensino do campo continuam, ainda hoje, precárias, fato esse preocupante. Nota-se que a LDB n. 9.394/1996 em seu artigo 28 define as seguintes normas para a educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Dessa forma, é viável enfatizarmos que ao reconhecer a especificidade do campo no texto da LDB n. 9.394/1996, sobretudo, no que se refere ao respeito à diversidade sociocultural, constata-se que o artigo 28 é inovador em comparação há

outros textos constitucionais, uma vez que acolhe as diferenças sem transformá-las em desigualdades. De acordo com Souza e Reis (2009, p. 14) isso implica que “os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma organizacional, bem como no que diz respeito ao seu funcionamento e atendimento para desse modo se adequar ao que é particular”, ou seja, específico à realidade do campo.

Entendemos que a partir do momento que essa adequação é efetivada, o homem e a mulher do campo são valorizados e, sobretudo, respeitados enquanto cidadãos que possuem direitos e deveres perante a sociedade brasileira. Gil (2011) enfatiza que a escola do e no campo é uma forma de assegurar o respeito às culturas locais que ao longo de décadas não foram sequer mencionadas nos textos constitucionais brasileiros. É preciso pensar a escola do campo a partir do campo.

Toda essa atenção em torno da Educação do Campo no Brasil só se intensificou na década de 1990, sendo que espaços públicos diversos de debate foram efetivados tendo como principal foco de discussão a Educação do Campo no país. Entre esses espaços destacam-se o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA). Esse encontro ocorreu no ano de 1997 e foi organizado, por sua vez pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), especialmente, entre outras entidades.

Foi, justamente, nesse evento que foi lançado um desafio que versava sobre pensar a educação pública a partir do mundo do campo, considerando o seu contexto, ou seja: a sua cultura, o tempo, o espaço, o meio ambiente, o modo de viver, a organização familiar e o trabalho. É válido lembrarmos que esse desafio ainda hoje é atual, uma vez que, é fundamental que todo professor que atue em escolas do campo pensem e realizem um trabalho com foco no campo e levando em consideração as especificidades desse contexto e dos sujeitos que o compõe.

Nesta perspectiva, é importante destacarmos que esses fatos foram fundamentais para o reconhecimento da Educação do Campo em meio à esfera educacional brasileira. Desse modo, compreendemos que ofertar um ensino de qualidade para as populações do campo é preciso frente à busca da superação e libertação do modelo de subordinação ao qual o homem do campo foi submetido ao longo do processo de colonização, bem como no decorrer de décadas na esfera de todo o contexto educacional do Brasil.

2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO DOS POVOS DO CAMPO

A Constituição Federal de 1988 configura-se como um marco legal fundamental para o contexto educacional do Brasil, uma vez que estabelece nas entrelinhas do seu texto que a educação é um direito do povo brasileiro. A referida Constituição ampliou de acordo com Pires (2012, p. 90) “as obrigações do Estado no setor educacional, ao incorporar propostas que expressavam as reivindicações oriundas dos movimentos organizados da sociedade civil”, a exemplo dos próprios movimentos sociais do campo. De acordo com Reis (2011, p. 50):

A Constituição Federal de 1988, denominada de Constituição Cidadã, reflete os avanços mais recentes da sociedade no que diz respeito os direitos sociais, civis e políticos e contempla as influências das transformações ocorridas no campo brasileiro nos anos anteriores, instituindo a reforma agrária e avançando também, quando define nas diretrizes e bases da educação a garantia do financiamento público da educação brasileira.

Nessa perspectiva, destacamos que as mobilizações realizadas no Brasil no final da década de 1990 referentes ao processo constituinte, bem como no que tange a afirmação de uma cultura de direitos impulsionaram a efetivação da garantia de importantes conquistas da esfera populacional e de espaços de participação do povo no contexto das políticas públicas. Logo, toda essa luta fez com que a Constituição de 1988 se tornasse a expressão dessas mobilizações e reivindicações de modo que se constituiu até hoje como um marco para a educação brasileira, uma vez que incorpora em seu texto os direitos sociais e políticos, como também a garantia do acesso de todos (as) os (as) brasileiros (as) à educação escolar.

Dentro desse contexto, observamos que o artigo 208 da Constituição de 1988 estabelece que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL,/ PR, 1988), sendo que para Pires (2012, p. 90) a referida Constituição “ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar esse direito pelo Estado brasileiro”. Nesse sentido, enfatizamos que a educação rural foi definida, nesse período, como direito, mas um direito ainda inspirado com base no paradigma da escola urbana.

No entanto, apesar disso ocorrer, constatamos que a Constituição de 1988 configurou-se como um elemento balizador para que as Constituições Estaduais, como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996 viesse a focar a educação rural na esfera do direito a igualdade e do respeito às diferenças. Foi, justamente, isso que motivou a discussão em torno de como seria ofertada a educação para os povos do campo, uma vez que se fazia necessário adequar a Educação Básica às particularidades locais do mundo rural.

Nesse sentido, torna-se necessário destacarmos que a LDB n. 9.394/1996 direcionou os princípios e fins da Educação Nacional e se apresenta. Ainda hoje, como um documento que traz em seu texto elementos pertinente acerca da Educação do Campo. A referida Lei reconhece nos seus artigos 23 e 28, prescritos no Capítulo II, que é necessário que ocorra a desvinculação da escola rural em relação à escola urbana, enfatizando ainda que na oferta da educação básica para os homens e mulheres que vivem em zonas rurais do Brasil é fundamental que as propostas educacionais se adequem às peculiaridades locais ao invés de ser apenas uma proposta elaborada a partir da realidade do campo.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III – adequação a natureza do trabalho na zona rural.

Diante disso, é necessário destacarmos que além da LDB n. 9.394/1996 outro instrumento essencial para o reconhecimento e asseguarção dos direitos para a educação rural foi, justamente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). O referido fundo foi criado por meio da Emenda Constitucional n. 14 e da Lei n. 9.424/1996 com a finalidade de destinar recursos aos municípios para que esses viessem a promover

a universalização do acesso ao ensino fundamental e como tal se constituiu como uma estratégia de apoio à educação rural.

Logo, observamos que o quantitativo de recursos financeiros é definido através do total de alunos, efetivamente, matriculados em cada sistema de ensino e levando em consideração também as modalidades em que os gastos são maiores, sendo que isso “beneficiou a educação nas escolas localizadas em zonas rurais, porém, ainda, não o suficiente para reverter o quadro de abandono em que estas se encontravam” (BRASIL/ MEC/ SECAD, 2007, p. 17).

A realidade é que o movimento iniciado pelo processo constituinte e que resultou na criação da Constituição de 1988 influenciou e muito as instituições educacionais acadêmicas e sindicais de modo que essas se organizaram frente ao Fórum Nacional que ficou articulado ao longo de todo o elaborar da LDB n. 9.394/1996. Tudo isso ocasionou avanços no setor educacional brasileiro, sobretudo no que se refere ao processo de criação do Plano Nacional de Educação (PNE).

Desse modo, vale destacarmos que a Educação Rural dentro do texto do Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001) estabeleceu entre as suas diretrizes para o Ensino Fundamental o “tratamento diferenciado para a escola rural”. No entanto, fica expresso de maneira clara que o seu legislador recomendou que a escola rural baseasse a sua organização do ensino de acordo com o modelo urbano. Saviani (2000, p. 81) enfatiza que ao tratar a educação rural segundo o modelo urbano “o legislador não levou em conta o fato de que a unidocência em si não é o problema, mas a inadequação da infraestrutura física e a necessidade de uma formação docente com a qualidade exigida para a educação dos povos do campo”.

Pensando nisso, é essencial ressaltar que foi, justamente, todo o processo organizativo dos setores da sociedade que motivou a elaboração da LDB n. 9.394/1996 e como tal a busca por uma Educação do Campo cujo ensino ofertado fosse de fato de qualidade. Tudo isso tem se constituído até hoje como uma luta, uma vez que muitos problemas na esfera da educação do campo ainda insistem em persistir. A realidade é que de acordo com Pires (2012, p. 93) “a educação do campo emerge das lutas dos povos do campo” e os movimentos sociais em meio a isso se constituem como os principais agentes na luta, continua, pela terra ao longo das últimas décadas do século XX, sobretudo quando esses agentes lidam com a ausência de unidades de ensino em diversas localidades rurais do Brasil.

A referida luta se ampliou e ainda hoje se amplia na busca por criação de alternativas educacionais que atendam às necessidades e anseios desses movimentos sociais a exemplo: dos Centros Familiares de Formação em Alternância, das Escolas da Roça, das práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), das lutas dos(as) agricultores(as) familiares por escola, das experiências dos movimentos da educação de base, entre outros como aponta Pires (2012). A realidade é que a luta de todos esses movimentos e experiências se constituem como a semente de onde germinou o Movimento por uma Educação do Campo.

Segundo Xavier (2005, p. 2):

Esse movimento foi criado no sentido de propiciar um espaço de discussão sobre a Educação do Campo, em que os movimentos sociais ligados às causas dos camponeses e pela reforma agrária buscaram se articular nacionalmente por uma Educação do Campo.

Levando em consideração a colocação feita por Xavier (2005), acrescentamos ainda, em termo de informação, que o Movimento por uma Educação do Campo era composto por organizações não governamentais, bem como por representantes de algumas universidades e de órgãos públicos. O referido movimento buscou enfatizar a importância da educação como principal elemento impulsionador de um projeto de emancipação social e política que de acordo com Pires (2012, p. 93) “fortalece a cultura e os valores das comunidades camponesas, vinculada ao seu projeto de desenvolvimento autossustentável” ao levar em consideração os princípios que valorizam os povos que vivem no e do campo.

Pautando-se nisso, constatamos que foi a partir da criação do Movimento por uma Educação do Campo que no ano de 1997 foi realizado o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) que teve, por conseguinte, a participação da coordenação do MST e contou como, principais, parceiros a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Foi a partir desse encontro que surgiu a proposta para realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

No que se refere a essa I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, deve-se destacar que essa ocorreu no ano de 1998 e foi, de acordo com Caldart (2004, p. 1) “o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo”. Logo, após a essa I Conferência os movimentos sociais deram início a uma nova referência para a discussão acerca da educação do campo no país, bem como no que diz respeito à mobilização popular. Conforme Pires (2012, p. 94):

Nessa I Conferência foi reafirmado que o campo é o espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Foram discutidos os problemas, analisados as propostas e socializadas as experiências de resistência no campo e de afirmação de outro projeto de educação que preconiza a constituição de uma nova realidade, que exigia outra leitura do campo e, respectivamente, da educação voltada para essa realidade.

Partindo dessa colocação feita por Pires (2012), enfatizamos que foi a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que ocorreu uma sistematização do debate acerca das experiências apresentadas pelas entidades participantes e como tal foi reafirmada três ideias-força em torno da educação básica do campo que, por conseguinte, foram sistematizadas por Caldart (2004, p. 89-90):

1º) O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito de a sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.

2º) A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.

3º) Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos nas diversas experiências e transformá-los em um “movimento consciente de construção das escolas do campo” como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história.

Todas essas ideias foram utilizadas em meio à definição de uma proposta acerca de uma Educação do Campo que viesse a se configurar como um contraponto ao silêncio do Estado, bem como no que se refere às propostas da denominada educação rural existente no Brasil. Proposta essa que se apresenta, segundo Caldart, Cerioli e Fernandes (2004, p. 1) como “um projeto que se enraíza na trajetória da educação popular e nas lutas sociais da classe trabalhadora”.

Projeto esse que tem como base um novo olhar em torno do campo, ou seja, uma nova forma de lutar e de pensar a educação para os homens e mulheres que trabalham e vivem no campo. Educação essa que impulsionem os povos do campo a se tornem protagonistas da sua história de vida e da construção da sua identidade enquanto membros de uma sociedade democrática.

Dentro desse contexto, ressaltamos que após a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, trabalhos diversos em prol dessa educação foram realizados por meio de um Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo cujo qual mobilizou os estados brasileiros para a discussão. Nesse sentido, destacamos que no ano de 2002 foi realizado em Brasília um Seminário Nacional de Educação do Campo no qual participaram diversos representantes da sociedade civil e cujas discussões nesse evento giraram em torno da constatação das nuances discriminatórias de gênero, credo, etnia existentes no processo histórico frente à ausência do Estado no ambiente não urbano.

Pires (2012, p. 96) menciona que:

Esse Movimento por uma Educação Básica do Campo, ao lado do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), constitui-se em espaço de gênese de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Dessa forma, a educação na reforma agrária e Educação do Campo, ao nascerem simultaneamente, embora sendo distintas, se complementam, constituindo a educação na reforma agrária como uma parte da Educação do Campo.

A realidade é que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) foi implantado no ano de 1998, sendo que surgiu de uma parceria entre os movimentos sociais do campo, as universidades públicas e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). As ações desenvolvidas pelo referido Programa criaram condições favoráveis para a implantação de oferta de cursos nas mais variadas modalidades de ensino na esfera das áreas de reforma agrária.

De acordo com o Parecer n. 36/2001 e com a Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação:

A ampliação do debate sobre a Educação do Campo propiciada pelo Seminário Nacional de Educação do Campo e a organização dos trabalhadores(as) do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, culmina com conquista importante: a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (BRASIL, MEC/CNE/CEB, 2001 e 2002).

A aprovação dessas Diretrizes representou um marco importante para a Educação do Campo, uma vez que expressam as reivindicações dos movimentos sociais, bem como enxergam o campo como um espaço de possibilidades frente a dinamização dos homens que vivem nele e das suas condições de existência social. Logo, pensamos que ao incorporar as reivindicações dos povos do campo essas Diretrizes Operacionais definem e estabelecem que a educação ofertada no campo deva ser baseada, ou seja, proposta considerando a realidade do campo.

Partindo desse fato, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representam uma importante conquista em meio à luta por uma Educação do Campo de qualidade. Nesse contexto, vale destacar que no ano de 2004 aconteceu na cidade de Luiziânia, Goiás, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, sendo que essa conferência depois teve seu nome modificado para “por uma Educação do Campo” como ressalta Pires (2012, p. 97). A realidade é que essa II Conferência veio a reforçar ainda mais as ideias debatidas na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, uma vez que frente a isso buscou efetivar no país um tratamento público específico para a Educação do Campo, considerando o compromisso coletivo reafirmado na II Conferência.

De acordo com Reis (2011, p. 57):

Na segunda conferência, pelo próprio espírito do tempo, um governo popular, já se conta com a participação do Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), representação do Presidente da República, entre outros segmentos do Governo Federal, o que não aconteceu na I Conferência. A participação também foi bem maior, contando com mais de 1200 participantes representantes de todos os estados brasileiros.

Dentro desse contexto, observamos que a garantia de direitos em torno da Educação do Campo no Brasil se ampliou, mas muito ainda precisa avançar. Atualmente, a Educação do campo encontra-se sobre a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) como uma Coordenadoria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) que, por conseguinte, trabalha em prol da “inclusão das questões do campo nas políticas nacionais e nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação” como afirma Pires (2012, p. 99).

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO

As escolas do campo surgiram a partir de um pensamento difundido tendo como base o modelo de educação implementado na cidade, uma vez que, desconsideraram-se as especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais existentes no contexto do mundo rural. Todo esse processo encontra-se relacionado à negação do campo enquanto espaço de produção cultural, econômica e política, bem como em decorrência da influência do capitalismo que enxerga de maneira errônea as comunidades rurais como locais de atraso envolto as questões do subdesenvolvimento e da improdutividade.

Nessa perspectiva, é possível enfatizar que a organização do currículo das escolas do campo se deu e ainda hoje, em diversos municípios brasileiros, se dá de maneira vertical e, sobretudo, fragmentada, sem haver uma preocupação do aprofundar o saber escolar, bem como, relacionado à falta de articulação com os saberes sociais criados, ou seja, produzidos pelos educandos. Diante dessa problemática, Veiga (1995, p. 79) enfatiza que:

Os conhecimentos transmitidos são concepções abstratas, autônomas, independentes da realidade socioeconômica e política, tidos como universal. O ensino das diferentes disciplinas resume-se em dar o programa, em cumprir as determinações provenientes de órgãos tais como secretarias da educação, delegacias de ensino.

Tudo isso se encontra articulado com o processo de detrimento do exercício de integrar os alunos a esfera sociocultural do campo e ao mesmo tempo impossibilita esses sujeitos a desenvolver um olhar crítico em torno dessa realidade.

É inegável que a construção de propostas curriculares que não leva em consideração a realidade sociocultural dos homens e mulheres do campo colaboram para que “muitas pessoas passam a negar sua própria condição campesina, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico” (MACHADO, 2009, p. 194).

Diante disso, é válido destacar que todo e qualquer tipo de conceituação de currículo perpassa pela existência de algum tipo de poder, uma vez que, além de ser veículo ideológico, filosófico e com intencionalidade educacional, no currículo a neutralidade é algo inexistente. Para com Sacristán (2000, p. 15-16):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino.

Considerando o exposto acima, observamos que é em meio ao ato de formular os modelos, bem como as propostas curriculares que há a definição do tipo de sociedade e de cidadão que se espera construir frente à atuação da escola face ao que ela faz para quem faz ou deixar de fazer no contexto do processo educacional. Ademais, é nesse momento do formular que são escolhidos, ou seja, selecionados os conteúdos que vão contribuir ou não para um melhor entendimento por parte dos alunos no que se refere a sua história e a compreensão do mundo no qual eles fazem parte.

Contudo, é visível que ao longo do tempo, tanto os modelos como as próprias propostas curriculares não estão considerando qualquer perspectiva de contextualização, uma vez que, negam os saberes envoltos a realidade local na qual as escolas do campo estão situadas. De acordo com Martins (2004, p. 31-32):

No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo “enviada” por esta narrativa hegemônica, se esconde por traz de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios

enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”. Desde aí o que se pretende é, portanto, colocar em questão estes universais. O que está por traz da idéia de “Educação para a convivência com o Semi-Árido” é, antes de qualquer coisa a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos.

Dentro desse contexto, o currículo contextualizado requer a inserção de narrativas transgressoras que possibilitem a participação efetiva dos sujeitos que vivem no campo, sendo que “o currículo é a construção de nós mesmo como sujeitos” (SILVA, 1995, p. 196). Nesse sentido, é urgente que as instituições de ensino sejam da cidade, mas, sobretudo as do campo comecem a repensar seus currículos com o intento de torná-los mais democráticos e passíveis de diálogo com os mais diversificados saberes produzidos para além da esfera educacional e acadêmica. E que ao mesmo tempo esse repensar possibilite o encontro de saberes e a ressignificação face às práticas educativas e suas finalidades, vindo os professores e demais profissionais da educação a pensar o lugar da realidade local e os saberes tradicionais no currículo das escolas do campo.

Nessa perspectiva, observa-se que o campo brasileiro, ou seja, os diversos espaços situados na zona rural do país tem se constituído como lócus de lutas características ocasionadas, na maioria das vezes, por fatores históricos que demonstram o tamanho das desigualdades de direitos dos homens e mulheres que vivem no e do campo em comparação aos sujeitos que habitam os centros urbanos. Tudo isso perpassa por dilemas densos, sobretudo, no que se refere ao acesso e o direito a terra, ao trabalho, à educação, à moradia, à saúde, entre outros direitos tão importantes quanto a estes.

Em contrapartida, o campo se configura também como um território de contestações, resistências e superações, uma vez que os sujeitos que vivem nesta localidade, ao longo da sua trajetória de vida, sempre tiveram a capacidade e necessidade de se mobilizar/ articular de modo coletivo, construindo e reconstruindo caminhos, ou seja, novas trilhas na busca do aprender a viver e conviver com as adversidades que surgem a todo e a cada momento, sobretudo, no que diz respeito “às lutas travadas por camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, canavieiros, sertanejos”, como ressalta Sá e Passos (2013, p. 3).

A realidade é que a diversidade de culturas e histórias dos homens e mulheres do campo demonstra a marca de luta contra a desigualdade social desses sujeitos e, especificamente, pelo acesso a posse da terra e demarcação de territórios. Levando em consideração esse fato, é importante destacar que dentro do contexto educacional é essencial que todas as especificidades existentes no campo sejam consideradas e respeitadas frente ao pensar e fazer as escolas do campo e, sobretudo, no que diz respeito aos seus currículos.

Dentro desse contexto, bem como pensando na realidade conflituosa e contraditória do campo, particularmente, quando se pensa na pressão dos mais diversos movimentos e organizações sociais do campo, observa-se que foram, justamente esses que deram origem a busca pela defesa do direito dos povos do campo, como afirma Sá e Passos (2013, p. 4) de terem “uma escola que considere os seus valores e interesses”. Penso, nesse sentido, que é imprescindível não deixarmos de lado, enquanto professores, essas lutas e, especificamente, as identidades e saberes tradicionais do povo do campo.

Pautando-se no contexto histórico educacional brasileiro, observamos que a Educação Popular no Brasil foi fortemente impulsionada na década de 1960, sendo que, nesse período e ainda hoje, muitos defensores da denominada Educação do Campo compreendem que as práticas educativas nas escolas do país devem estar ligadas a realidade em que vivem os seus sujeitos. Fato importante e a ser considerado por nós educadores que trabalhamos em escolas do campo.

Ademais, é válido ressaltar que as lutas e as mais diversas mobilizações feitas por movimentos e organizações sociais contribuíram e muito para com o reconhecimento do campo como espaço de potencialidades. Segundo Caldart (2008, p.71), a educação do campo “nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas”.

Diante disso, é importante destacarmos que a partir da década de 1990 até o presente momento, significativos foram os avanços em meio aos debates e estudos em torno do que constitui a Educação do Campo no Brasil, bem como no que se referem “as suas concepções, práticas e, sobretudo, princípios que norteiam as políticas públicas”, como afirma Molina (2006, p. 32). Muito ainda precisa ser feito frente à busca da efetiva valorização das unidades de ensino do campo e, especificamente, para a garantia dos direitos educacionais e sociais dos sujeitos que vivem no e do campo.

Logo, é preciso pensar em uma educação ofertada nas escolas do campo cujo processo educativo seja contextualizado e, por conseguinte, associado as mais diferentes realidades do campo. Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais Básicas para as Escolas do Campo estabelecem que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais (...). (BRASIL, 2002, art. 2º).

Nesta perspectiva, é preciso que passemos a defender a idéia que os currículos das escolas do campo venham a repercutir, valorizar e constituam-se, como aconselha Sá e Passos (2013, p. 4), a partir dos “referenciais políticos e culturais, bem como dos processos formativos que fazem parte do modo de ser e viver do homem do campo levando em consideração os seus mais diversos contextos”, seja de luta, trabalho, tradição, entre outros. Logo, um currículo pautado na lógica da contextualização não só possibilita a motivação dos educandos em meio ao processo pedagógico, como também colabora para o pleno desenvolvido dos espaços sociais existentes nas unidades de ensino no que tange ao reconhecimento das identidades formadas seja individual ou coletiva.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002).

Dentro desse contexto, é importante destacarmos que a temática acerca de currículo e educação do campo tem se ampliado muito frente ao contexto de pesquisas educacionais no Brasil e como tal deve-se informar que no período temporal de 2010 a 2015 somam-se ao todo quarenta e quatro (44) produções acadêmicas, devidamente, publicadas e filtradas pela plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de periódicos.

2.3 TECENDO OLHARES EM TORNO DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Ao tecer olhares em torno do currículo das escolas do campo, observamos que um dos principais elementos que consolidam a prática educacional desenvolvidas nessas unidades de ensino no Brasil são, justamente, o envolvimento e entrelaçamento dos seus sujeitos com a comunidade. No entanto, é importante ressaltar que o campo, especificamente, as escolas do campo no Brasil sempre foram observadas segundo a perspectiva da sua negação enquanto espaço de produção cultural, econômico e político.

Fato esse gerado a partir das ideias capitalistas que, ainda hoje, enxergam e defendem que as comunidades rurais se configuram como espaço do atraso, do subdesenvolvimento e da improdutividade. As ideias capitalistas ainda defendem a ideia que os sujeitos que vivem no e do campo dotados de pouco conhecimento. Nesse sentido, Apple (1989, p. 37) afirma que:

As escolas estão organizadas não apenas para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, afinal das contas auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades artificiais generalizadas entre a população.

Levando em consideração a forma como as escolas estão organizadas, é viável enfatizar que a escolarização pautada, ou seja, baseada no *habitus* profissional, bem como no currículo está imersa a um marco teórico associado à teoria crítica. Logo, percebemos que a prática pedagógica amparada à referida teoria compreende a escola como um local de socialização, capaz de adaptar os alunos a uma sociedade desigual e excludente, fazendo com que esses sujeitos se tornem homens e mulheres conformados com a realidade na qual vivencia.

Em meio a isso, a instituição de ensino, seja ela do campo ou não, se apresenta como um espaço de reprodução e ao mesmo tempo de transmissão da cultura dominante. Segundo Bourdieu (2002, p. 14):

O sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas. É importante ressaltar que o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas, e que existem outros sistemas que também cumprem esta função, como por exemplo, o sistema econômico.

Em meio à busca pela superação dessa visão mecânica e determinista da reprodução social, Bourdieu (1983, p. 64) defende a ideia de que é necessário que sejam abandonadas “todas as teorias que tomam explícita ou implicitamente a prática como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutíveis ao funcionamento mecânico de esquemas preestabelecidos”. Levando em consideração isso, o autor expõe que:

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* – entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Nessa perspectiva, é importante destacar que a prática não pode ser compreendida e concebida como uma reação mecânica, mas sim como algo associado ao conceito de *habitus* que vem a ser o seu elemento condutor frente às práticas pedagógicas dos professores. Práticas pedagógicas essas que estão relacionadas às teorias de currículo. Desse modo, é possível enfatizar que a organização do currículo das instituições de ensino do campo ocorre de maneira vertical e fragmentada, pois não existe uma preocupação em torno do aprofundar o saber escolar com os saberes sociais que são produzidos pelos alunos.

Para Chapoulie e Briand (1994, p. 29) “as controvérsias sobre a definição de um tipo particular de escolarização ocupam, evidentemente, um lugar central em relação a questões do desenvolvimento da escolarização”. Levando em consideração esse fato, Veiga (1995, p. 79) resalta que “os conhecimentos transmitidos são concepções abstratas, autônomas, independentes da realidade socioeconômica e política, tidas como universal”, sendo que o trabalho do professor

face ao processo de ensino-aprendizagem das diversas disciplinas nas escolas do campo se resume a cumprir o que se encontra expresso nas entrelinhas das propostas curriculares, ou seja, atender as determinações estabelecidas por órgãos tais como as Secretárias de Educação e as Delegacias de Ensino.

Essa postura adotada por muitos professores que atuam nas escolas do campo é questionada, pois além de não habilitar o educando frente ao processo de integração ao contexto sociocultural do meio rural no qual esse sujeito encontra-se inserido, não possibilita também o desenvolvimento de um olhar crítico do aluno a partir da realidade na qual vivencia na sua comunidade. Como consequência disso, constatamos que a construção de propostas curriculares desarticuladas da realidade sociocultural da Zona Rural contribui para que muitos alunos venham a negar a sua própria condição de homens e mulheres do campo, uma vez que esses atores e atrizes são influenciados como afirma Machado (2009, p. 194) “pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico” o que é lamentável.

Pensando nisso, é urgente e necessário que às escolas do campo venham a repensar os seus currículos de modo a torná-los mais democráticos e abertos para o diálogo com os diversos saberes que são produzidos nas comunidades rurais onde as escolas do campo encontram-se localizadas, de maneira a possibilitar a interligação de saberes e a resignificação das práticas pedagógicas dos professores. É a partir dessa perspectiva que Veiga (1995, p. 82) defende que:

[...] o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo.

No entanto, para que ocorra de fato esse confrontar de saberes é preciso uma mudança de atitude no que se refere à prática pedagógica dos professores, uma vez que esses sujeitos necessitam desenvolver uma visão crítica frente aos aspectos políticos e ideológicos que estão relacionados ao processo de construção do currículo. Logo, o mudar de atitude contribui para que o professor venha a desconstruir a ideia de neutralidade científica criada em torno da produção das políticas curriculares, pois é imprescindível que esses profissionais venham a

estarem atentos às relações de poder que estão envolvidas ao ato de construir o currículo e, sobretudo, ao processo de seleção de conteúdos.

Pensando nisso, Moreira e Silva (1994, p. 8) dizem que 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. E como tal, a construção das propostas curriculares deve ser analisada sob uma óptica que perpassa a simples dinâmica de selecionar e organizar conteúdos. Logo, é preciso repensar a redefinição do papel da escola.

Diante disso, observamos que os conteúdos necessitam ser pensados enquanto saberes históricos e culturais que são construídos socialmente e não serem compreendidos como verdades absolutas e neutras. E, em meio ao processo de escolarização, é preciso que os alunos venham a questionar e, por conseguinte, confrontar os conteúdos ensinados pelos professores face ao processo de ensino-aprendizagem, com base nas suas próprias experiências, de modo a construir novos conhecimentos e saberes “a partir do velho, negando-o e transformando-o num processo dialético de continuidade/ ruptura” (SAVIANI, 2003, p. 73).

Isso é lembrado, pois, os saberes e conhecimentos expressos nas propostas curriculares das escolas do campo precisam possibilitar a aquisição de competências e habilidades por parte dos educandos, de modo a contribuir para com o desenvolvimento das atividades sociais, culturais e produtivas no meio rural. Santos (2009, p. 13-14) defende que:

[...] os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de argumentação, de questionamento, de crítica e sua capacidade de formular propostas de solução para problemas detectados. [...] é fundamental que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolvam diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais, de tal modo que os estudantes sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do outro, condição necessária para a vida em uma sociedade realmente democrática.

Partindo da defesa expressa por Santos (2009), é viável ressaltar que o currículo não deve limitar-se apenas aos conhecimentos científicos estabelecidos pelos livros didáticos, pois o referido documento deve estar aberto para abraçar aos

valores, crenças, saberes e sonhos que os homens e mulheres do campo também consideram importantes e que, por conseguinte, devem ser ensinados nas instituições de ensino do meio rural. Desse modo, Lima (2013, p. 611) destaca que “as propostas curriculares das escolas rurais precisam considerar que os educandos são sujeitos do conhecimento” e como tal se apresentam como atores históricos e sociais e que em meio a isso deve-se possibilitar o estabelecimento de um diálogo direto entre os diferentes saberes que se interligam no cotidiano da escola.

De acordo com Pimentel (2007, p. 20):

[...] o currículo é, antes de tudo, uma configuração dos modos de vida de habitar o mundo, por isso mesmo não pode ser pensado fora dos limites e possibilidades de sentir, agir e pensar a humana-idade que faz as histórias do presente no solo sempre fértil e fecundo da escola e de todos os espaços em que o viver comum inspira e pratica a educação.

Pensando nisso, em meio processo de construção do currículo deve haver espaço para considerar e, sobretudo, respeitar as especificidades dos sujeitos do campo de modo a compreendê-los como plurais. A realidade é que frente à essa afirmação, Caldart (2002, p. 21) ressalta que:

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

É em decorrência dessa diversidade de sujeitos e práticas culturais do meio rural que os professores devem buscar criar espaços nas propostas curriculares para que aconteça um diálogo entre esses diversos sujeitos e outros homens e mulheres de outros espaços sociais de modo a permitir que ocorra trocas de experiências e de saberes entre diferentes grupos. Arroyo (2004, p. 74) ressalta que “os profissionais da educação necessitam passar a compreender os educandos

enquanto sujeitos de intervenção”, que constrói, participa de um projeto social e a escola deve levar em consideração a história de cada aluno e das lutas do campo.

Logo, no processo de construção do currículo das escolas do campo, os educandos devem ser compreendidos como sujeitos concretos e históricos, capazes de produzirem saberes, conhecimentos e culturas ao longo de suas experiências de vida, das suas lutas e do seu trabalho. Sujeitos esses como afirma Lima (2013, p. 612) que lutam pela sobrevivência, pela terra, pelo direito a produção (crédito, assistência técnica, etc.), pelo lazer e também pelo direito a educação de qualidade.

2.4 O DESAFIO DAS PRÁTICAS CURRICULARES CONTEXTUALIZADAS FRENTE AOS SABERES DOCENTES

O presente capítulo foi elaborado com a finalidade de abordar sobre o desafio das práticas curriculares contextualizadas frente aos saberes docente. Partindo desse fato, enfatizamos que “a contextualização curricular em face da esfera educacional se apresenta como um conceito, relativamente, novo no que se refere aos discursos escolares” e que, por conseguinte tem sido relacionado a diversos sentidos como aponta Fernandes, Leite e Figueiredo (2012, p. 34).

Logo, dentre esses diversos sentidos sobressai o que enfatiza que a contextualização curricular destaca-se como uma possibilidade pedagógica frente à busca pela promoção e melhoria da aquisição de conhecimento, ou seja, efetivação da aprendizagem pelos educandos e, por conseguinte tudo isso se reflete no sucesso escolar. Considerando esse fato, é importante destacar que às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educandos em meio ao seu trabalho docente é o ponto central no alcance ou não dessa possibilidade pedagógica e como tal se configura como um dos desafios das práticas curriculares contextualizadas. Grispino (2005, p. 1) afirma que “o currículo contextualizado retrata a imagem da própria vida, a aprendizagem é extraída das situações encontradas”.

Nessa perspectiva, é possível destacar que a contextualização curricular pode ou não se caracterizar como uma trajetória pedagógica que promove um maior sucesso educacional para todos os educandos. No entanto, para que essa promoção ocorra é preciso que os professores, enquanto agentes educativos na

esfera escolar desenvolvam um trabalho que possibilite a criação de ambientes favoráveis para o pleno desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Logo, entendemos que as práticas curriculares contextualizadas são desafiadoras, pois o seu sucesso dependerá dos modos de trabalho pedagógicos utilizados pelos professores ao longo das suas aulas, bem como a sua capacidade de inovar e ressignificar o currículo em meio ao seu fazer pedagógico, levando em consideração a cultura da organização da escola. Na busca incessante de pensar sobre o fazer pedagógico da escola do campo interligado a práticas curriculares contextualizadas, Pereira (2004, p. 89), tendo por base a sua própria prática, propõe os referidos procedimentos metodológicos:

Quadro 1 - Procedimentos metodológicos na perspectiva do fazer pedagógico da escola do campo

PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Análise do contexto; ❖ Análise dos envolvidos; ❖ Construção de cenários: problemas da sociedade; ❖ Planejamento participativo: dinâmica/ riscos/ possibilidades; ❖ Análise de problemas: causas e soluções apresentadas pelos educandos; ❖ Instrumento de preparação de programas e projetos: metodologia que permite integrar as análises de problemas e de soluções; ❖ Monitoramento e avaliação: atividades planejadas/ corrigir possíveis falhas internas e externas; ❖ Técnicas de manejo de conflitos: acordos; ❖ Metodologias participativas; ❖ Desenho e coordenação de redes interorganizacionais: parcerias; ❖ Desenho e gestão da descentralização.

Fonte: Adaptado de GHEDIN (2012)

Levando em consideração o quadro expresso acima, podemos enfatizar que os procedimentos metodológicos apresentados na perspectiva do fazer pedagógico da escola do campo ajudam no direcionamento das atividades desenvolvidas não só pelo professor, como também de toda equipe, ou seja, coordenação e gestão escolar. A realidade é que o recurso das práticas curriculares contextualizadas no contexto das escolas do campo configura-se como uma proposição pedagógica que

para possibilitar o sucesso escolar, como afirmam Fullan e Hargreaves (2000, p. 53) “necessita esta associada em processos de trabalho colaborativo”.

Diante disso, torna-se essencial destacarmos que o papel dos educadores atrelado as suas ações pedagógicas se apresentam como um elemento importante frente à criação de condições favoráveis à concretização de práticas curriculares contextualizadas. Nesse sentido, Fernandes e Figueiredo (2012, p. 164) ressaltam que estas condições, pressupõem “pensar as práticas de contextualização curricular, nos pressupostos em que se fundam”, num registo intencionalmente planejado e conceber o seu desenvolvimento, desejavelmente, entre uma ação pedagógica individual e uma cultura curricular coletiva. Pensar sobre os desafios das práticas curriculares contextualizadas é importante e ao mesmo tempo necessário frente aos saberes docentes, especificamente, no que tange ao universo da escola do campo.

2.4.1 A contribuição da educação contextualizada frente ao ressignificar da prática pedagógica

O processo de ensino-aprendizagem das mais diversas disciplinas da grade curricular sempre foi marcado por desafios a serem enfrentados, tanto pelos professores como pelos alunos. Entendemos que isso ocorre, pois o ato de ensinar e o ato de aprender é um dos mais complexos em meio ao contexto educacional. Logo, buscar superar os desafios no que diz respeito às dificuldades dos educandos é fundamental frente ao trabalho realizado em meio ao processo de ensino-aprendizagem hoje pelos professores, sobretudo, na esfera das escolas do campo.

A realidade é que as dificuldades no ensino-aprendizagem nas mais diversas disciplinas escolares já existem há vários anos e conforme expressa a literatura os obstáculos devem ser superados tendo por base o questionamento e análise feita pelos próprios alunos, como também, por meio da reflexão realizada pelos professores frente ao seu trabalho. Logo, se a dificuldade existe ela tem que ser superada para que a aprendizagem de fato ocorra e nada melhor do que o educando para destacar quais são os motivos que a geram.

Nessa perspectiva, é válido destacar que ao adentrar na sala de aula, é possível constatar que muitos alunos sentem dificuldade e isso acontece, no geral,

em decorrência do fato que os seus conteúdos são ensinados de modo isolado por muitos professores, bem como, em muitos casos que não há uma preocupação desses profissionais em relacionar o conteúdo ensinado com alguma situação cotidiana presente no dia a dia dos educandos. D'Ambrósio (2001, p. 29) diz:

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura.

Dentro desse contexto, é importante enfatizarmos que todas as disciplinas curriculares encontram-se presentes na vida de todas as pessoas e, é fundamental, que o professor na realização do seu trabalho consiga trazer para dentro da sala de aula situações que evidenciem a afirmação destacada por D'Ambrósio (2001). Trabalhar situações-problema tendo como base a vida cotidiana dos educandos é importante, pois facilita à aprendizagem, como também, faz com que o aluno perceba o quanto os conteúdos estão presentes na sua vida.

Tafner (2008) ressalta que quando o professor traz para dentro da sala de aula situações com as quais os educandos se identificam, consegue uma das condições essenciais para o aprendizado, ou seja, a contextualização que resulta, conseqüentemente, no estabelecimento de interação entre esses sujeitos. Logo, pensar em ressignificar a prática pedagógica perpassa pela lógica da contextualização e da interação frente ao processo educacional.

A partir do instante que o educador dá sentido a um determinado conteúdo, ou seja, ressignifica a sua prática pedagógica por meio do ato de contextualizar, a aprendizagem ganha significado, sendo que, de acordo com os PCNs "a aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas" (BRASIL, 1999, p. 36).

Partindo desse fato, é válido destacar que a contextualização e a ressignificação dos conteúdos podem estimular os educandos em meio ao processo de motivação em aprender o que está sendo ensinado, sendo que, para Tufano (2001) a contextualização é um ato particular. Logo, cada autor, escritor, pesquisador ou professor contextualiza de acordo com suas origens, com suas raízes, com seu modo de ver as coisas com muita prudência.

A contextualização do conteúdo em si, reflete uma determinada importância face ao cotidiano vivenciado pelos educandos, uma vez que, possibilita que o aluno compreenda que aquilo que se aprende em sala de aula tem aplicação em meio a sua vida prática e o saber não se refere ao acúmulo de conhecimentos técnico-científicos, mas sim um recurso que o prepara para enfrentar os desafios impostos e existentes no mundo no qual ele (educando) vive. De acordo com o pensamento de Brousseau (1996, p. 69), evidencia-se que:

O funcionamento eficaz da contextualização ocorrerá quando, ao responder as situações propostas, o aluno produz um conhecimento que poderá utilizar em outras situações. Caberá a ele, com a ajuda do professor, re-despersonalizar e re-descontextualizar o saber, reconhecendo que o conhecimento produzido poderá ser utilizado em outras situações, ou seja, é um saber cultural reutilizável.

Pensando nisso, é importante ressaltarmos que quando os conteúdos são ensinados pelo professor de maneira descontextualizada isso pode gerar desinteresse pelos educandos, como também a aprendizagem não se torna significativa. Isso é mencionado, pois há um distanciamento entre o que é ensinado e o que é vivenciado no cotidiano do aluno, sendo que, não é mais possível apresentar os conteúdos a serem estudados pelos educandos de forma descontextualizada. É, justamente, o contexto que dá significado ao conteúdo e o processo de contextualização deve se basear na vida social dos educandos.

A realidade é que o aluno vive num mundo regido pela natureza, como também, pelas relações sociais estabelecidas por meio da convivência, sendo que, é em decorrência desse fato que o cotidiano, o ambiente físico e social devem ser utilizados como caminho entre o que o educando vive e o que se aprende na escola. Levando em consideração isso, o processo de ensino-aprendizagem contextualizado visa que o educando aprenda a mobilizar competências para resolver situações-problema em meio a contextos apropriados, tornando-se capaz de utilizar essa capacidade de resolução em meio à solução de problemas existentes no mundo social no qual se encontra inserido.

Nesse sentido, entendemos que a contextualização possibilita a aquisição de saberes essenciais para o aluno no que diz respeito à elaboração de técnicas de resolução dos mais variados problemas propostos no processo de ensino-

aprendizagem, como também da sua vida cotidiana. Fernandes (2006) evidencia que a contextualização é um instrumento útil, desde que interpretada numa abordagem mais ampla e não empregada de modo artificial e forçado, e que não fique restrita apenas ao cotidiano, ao espírito inventivo e a curiosidade do aluno.

Considerando a afirmação de Fernandes (2006) é importante destacar que cabe ao professor em meio à definição da metodologia a ser utilizada no ensino-aprendizagem de um determinado conteúdo utilizar a contextualização como elemento estimulador da criatividade do educando, sem restringi-la a nível, somente, do cotidiano do aluno. A contextualização ganha significado a partir do momento que o professor a utiliza como elemento que possibilita a criação de condições para que à aprendizagem seja motivadora, fazendo com que sejam superados os distanciamentos entre o que é ensinado na escola e as experiências dos educandos.

Levando em consideração isso, Fogaça (2012, p. 1) afirma que:

É necessário que o professor crie situações comuns ao dia a dia do aluno e o faça interagir ativamente de modo intelectual e afetivo, trazendo o cotidiano para a sala de aula e aproximando o dia a dia dos alunos do conhecimento científico. Isso é sempre possível, pois inúmeros e praticamente inesgotáveis são os campos e contextos de experiências vivenciadas pelos alunos e pela escola, que podem ser utilizados para dar vida e significado ao conhecimento.

É válido ressaltarmos que muitas são as contribuições da contextualização, bem como do ressignificar da prática pedagógica do professor no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo a consideração das especificidades existentes no contexto no qual a instituição de ensino encontra-se localizada. Nesse sentido, vale destacarmos que a partir do momento que os conteúdos são trabalhados de maneira contextualizada o conhecimento passa a ganhar sentido para o educando, uma vez que, o auxilia na compreensão e interpretação dos conhecimentos construídos e ensinados na escola e existentes na sua vivência extraescolar.

Desse modo, evidenciamos ao longo desse estudo que contextualizar o ensino pode possibilitar a aprendizagem significativa para o aluno, pois, promove a relação entre o que se aprende na sala de aula por meio do ensino do professor e o que se vivencia no cotidiano. Nesse sentido, ressaltamos que a contextualização é algo fundamental frente ao fazer pedagógico de todos os professores que respeitam e que trabalham com foco na valorização do campo enquanto espaço de existência

2.4.2 A Proposta Político Pedagógica para as escolas municipais de Juazeiro-BA e a sua contribuição para o desenvolvimento da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido

A nova proposta político pedagógica para as escolas municipais de Juazeiro-BA foi elaborada a partir de um trabalho conjunto entre a Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SEDUC) em parceria com o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA). Desse modo, os fundamentos para a construção de Diretrizes Político-pedagógicas de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido do referido município se estruturou tendo como base quatro eixos temáticos pautados na perspectiva da construção da educação contextualizada da educação escolar, ou seja: I-Gestão Educacional; II- Formação Continuada; III - Currículo Contextualizado; e IV - Material Didático contextualizado.

Nesta perspectiva, é importante enfatizarmos que essa nova proposta surgiu a partir dos debates, bem como, dos eventos realizados na cidade de Juazeiro-BA nos últimos anos que enfatizaram o quanto a contextualização é importante não só para o desenvolvimento da aprendizagem do educando, como também, para o processo de convivência com o Semiárido. A realidade é que o município mencionado é considerado o berço do movimento pela educação para a convivência com o Semiárido, uma vez que, sediou os primeiros encontros que não só analisou como denunciou o isolamento da educação escolar no que se refere às questões acerca da realidade local, bem como, o desprezo pela cultura do povo dessa região do Brasil expresso, sobretudo, nos livros didáticos introduzidos nas escolas públicas.

Desse modo, vale destacarmos que a grande relevância desse movimento em prol da educação para a Convivência com o Semiárido se apresenta na necessidade de se estabelecer a compreensão por parte dos educadores do município de Juazeiro-BA em torno do fato que a contextualização da escola passa por todo um processo de (re)elaboração e, como afirma Martins (2004, p. 34):

(...) será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de “questões pertinentes” não por serem elas “locais” ou “marginalizadas”, mas por serem elas “pertinentes” e por representarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente.

É, por meio, dessa nova proposta, bem como, do processo de deformação dos professores que a SEDUC visa contribuir com o rompimento de um ensino descontextualizado presente na maior parte das escolas públicas do município de Juazeiro-BA. É possível destacar ainda que os fundamentos para a construção de Diretrizes Políticas Pedagógicas de Educação Contextualizada para a Convivência como Semiárido foi elaborado também tendo como base uma nova concepção na qual sejam contempladas às especificidades da região semiárida, assim como, as potencialidades que o Semiárido possui face ao detrimento das irregularidades nas precipitações pluviométricas.

De acordo com Malvezzi (2007, p.14), a propagação do Semiárido, como clima, sempre foi uma imagem estereotipada, sendo que, muitos associam essa região do Brasil com a ideia acerca da aridez, ou seja:

É como se não chovesse, como se o solo estivesse sempre calcinado, como se as matas fossem secas e as estiagens durassem anos. As imagens de migrantes, de crianças raquíticas, do solo estorricado, dos açudes secos, dos retirantes nas estradas, dos animais mortos, da migração. É um ponto de vista, ao mesmo tempo, real e ideológico, que muitas vezes serve para que se atribua à natureza problemas políticos, sociais e culturais, historicamente construídos.

É em meio a esse cenário, muitas vezes equivocado, expresso por Malvezzi (2007) que a Secretaria Municipal de Educação e Esporte enfatizar que muitos são os desafios a serem enfrentados em meio ao processo de oferecer uma nova proposta político-pedagógica para as escolas de Juazeiro, no entanto, realizar um ensino pautado na Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido, hoje, é importante. Há muitos anos, essa proposta tem sido pensada, sendo que, esse fato surge, sobretudo, no ano de 1998 quando várias instituições reuniram-se em Juazeiro-BA, no Simpósio Escola e Convivência Com a Seca, evento este que recebeu apoio direto do Projeto Nordeste, da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Dentro desse contexto, vale destacarmos que a nova proposta baseou-se também nos debates realizados ao longo do I Semiárido de Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro ocorrido entre os dias 04 e 06 de Setembro do ano 2000 na cidade de Juazeiro-BA. Esse fato é ressaltado, uma vez que, foi a partir desse

seminário que foi aprovado um protocolo de compromissos, objetivando a ampliação dos debates e das maneiras de ação conjunta e articulada para a melhoria das políticas públicas na esfera educacional e da qualidade do ensino e dos sistemas educacionais do Semiárido brasileiro.

Foi nesse cenário que nasceu um movimento organizado em prol da Educação Contextualizada tendo como plano de fundo a Convivência com o Semiárido, uma vez que, ocorreu o fortalecimento do surgimento do paradigma acerca da convivência com as especificidades do Semiárido. Malvezzi (2007, p. 13) destaca que:

O segredo da convivência está em compreender como o clima funciona e adequar-se a ele. Não se trata mais de “acabar com a seca”, mas de adaptar-se de forma inteligente. É preciso interferir no ambiente, é claro, mas respeitando as leis de um ecossistema que, embora frágil, tem riquezas surpreendentes.

Levando em consideração esse fato, bem como, todo o contexto educacional, é fundamental enfatizar que o município de Juazeiro-BA por meio da SEDUC ao elaborar a nova proposta político-pedagógica optou em trabalhar nas instituições de ensino uma Educação Contextualizada pautada na Convivência com o Semiárido, uma vez que, em decorrência desse fato deu um salto significativo rumo à inclusão desta temática na política de educação do município. A realidade é que, hoje, a nova proposta além de atender as demandas de educadores, também se reflete em meio à atuação de alguns gestores e setores da sociedade civil organizada que, por conseguinte, avançam face à construção de um novo fazer pedagógico ao contribuir no desenvolvimento do processo de reinvenção da educação no Semiárido.

Martins (2004, p.48) afirma que:

As ações concretas de transformação da prática educacional no Semiárido brasileiro, baseado na noção de “educação para a convivência com o Semiárido” é acima de tudo, a constatação de que os currículos, os saberes e as práticas escolares, de uma forma geral são demasiadamente descontextualizados é, o que os torna aparentemente um tanto “sem propósito”, e desobrigados de explicarem a serviço de quê e de quem estão.

A descontextualização dos currículos, bem como dos saberes e das práticas pedagógicas em meio à atuação do professor são fatores que limitam o desenvolvimento de uma Educação Contextualizada voltada para a Convivência com o Semiárido como afirma Martins (2004). Ao desenvolver uma análise sobre nova proposta político pedagógica para as escolas municipais de Juazeiro-BA, é possível evidenciar a sua contribuição para como a consolidação dos fundamentos educacionais em torno da Educação Contextualizada.

Esse fato é ressaltado, pois, a educação está imersa num processo dinâmico e em Juazeiro-BA, hoje, a Secretaria Municipal de Educação e Esporte tem trabalhado para efetivar a Educação Contextualizada como política pública no Sistema Municipal de Ensino. Muito ainda preciso se fazer, sobretudo, no que se refere a assegurar um ensino que seja de fato contextualizado e significativo para a vida dos educandos em não, somente, algumas, mas em todas as escolas.

Em meio ao propósito de consolidar a Educação Contextualizada como política pública a SEDUC frente à construção da nova proposta político-pedagógica aliou a sua experiência à do IRPPA há partir de 2009 com a finalidade de promover formações continuadas de professores tendo como objetivo inserir no contexto da educação escolar o debate acerca da Convivência com o Semiárido. Esse foi um dos motivos que ocasionaram a discussão e a decisão por parte das autoridades municipais em inserir a Educação Contextualizada frente à Política de Educação do município de maneira a assegurar a sua abordagem em todas as instituições.

Nessa perspectiva, é essencial ressaltarmos que a nova proposta político-pedagógica para as escolas municipais de Juazeiro-BA foi elaborada por meio de um trabalho sistematizado tendo por base a realização de um trabalho coletivo estruturado em sete plenárias distribuídas em sete núcleos, de maneira a contar com uma participação significativa de educadores e assegurar a diversidade das sugestões acerca dos materiais que subsidiaram a construção deste documento.

Enfatizarmos que este documento, ou seja, a nova proposta político-pedagógica das escolas públicas municipais de Juazeiro-BA, expressa em seu texto que a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido configura-se como uma dimensão do projeto de desenvolvimento sustentável da referida região. Esse documento é importante, pois, é um instrumento estratégico na construção da educação que pensa o lugar em meio a uma perspectiva envolta do contexto social e emancipadora dos sujeitos.

3. DA EVOLUÇÃO DA CIÊNCIA SOB UMA ÓPTICA EPISTEMOLÓGICA ATÉ O CAMINHAR METODOLÓGICO

A realização de um estudo em torno do impacto da proposta curricular e da ressignificação da prática pedagógica no âmbito das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA nos impulsionou a ampliar os nossos conhecimentos acerca da evolução do saber científico e da própria ciência. Isso é enfatizado, pois só é possível compreender sobre as teorias do currículo a partir do instante que nos apropriamos e tomamos conhecimento sobre o que é ciência e os seus, respectivos, paradigmas que de modo direto influenciam as mais diversas áreas do saber humano, inclusive a educação. De acordo com Alves (1981, p. 9):

A ciência é uma especialização, um refinamento de potenciais comuns a todos. Quem usa um telescópio ou um microscópio vê coisas que não poderiam ser vistas a olho nu. Mas eles nada mais são que extensões do olho. Não são órgãos novos. São melhoramentos na capacidade de ver, comum a quase todas as pessoas. Um instrumento que fosse a melhoria de um sentido que não temos seria totalmente inútil, da mesma forma como telescópios e microscópios são inúteis para cegos, e pianos e violinos são inúteis para surdos.

Ao considerarmos essa definição, destacamos que a ciência configura-se como um produto da atividade humana na busca permanente e incessante sobre tudo o que nos rodeia e que de certa forma faz parte do nosso cotidiano de vida. Pensando nisso, verificamos que as concepções e estruturas paradigmáticas ao longo dos anos passaram por um processo histórico de evolução e isso aconteceu de modo interligado com a evolução da própria humanidade.

Fato esse que ocasionou o avanço das ciências em todos os campos do conhecimento. No entanto, observamos que nas últimas décadas houve um sensível avanço no processo de evolução dos paradigmas da ciência e como tal é importante investigarmos seu impacto não só nas práticas pedagógicas dos professores, mas, em especial no que se refere às consequências das abordagens traçadas pelos próprios paradigmas educacionais.

Nessa perspectiva, evidenciamos que a trajetória histórica dos paradigmas da ciência e da educação requer, ou seja, exige que, inicialmente, busquemos

compreender o real conceito de paradigma. Logo, torna-se importante mencionarmos que para Kuhn (1994, p. 225) paradigma define-se como uma “constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”, uma vez que se configuram como modelos e padrões a serem utilizados em meio ao processo de explicação da realidade.

Dessa forma, notamos que no decorrer de muitos séculos, a evolução do pensamento, bem como da própria humanidade colaboraram para que acontecesse a transformação dos paradigmas que existiram e que ainda, hoje, é discutido por nossa sociedade. De acordo com Santos (1987, p. 58):

Por volta dos séculos XVI e XVII devido aos imensos avanços na física e na astronomia a concepção de um paradigma “espiritual” deu espaço a uma concepção de mundo mais exata e científica, o mundo e a natureza passam a ser vistos como uma grande máquina, caracterizando assim um novo paradigma - paradigma dominante ou newtoniano-cartesiano.

A realidade é que para Boaventura de Sousa Santos (1987), o paradigma dominante se apresenta como um modelo de racionalidade, sendo que, toda essa percepção deu-se início com a Revolução Científica do Século XVI, especificamente, frente ao domínio das ciências naturais. Por conseguinte, entre o século XVIII e XIX essa percepção se estendeu também as ciências sociais consideradas emergentes nesse período. Fato esse que impulsionou a criação, ou seja, o surgimento de um modelo global de racionalidade científica, uma vez que tudo o que não se encaixava frente aos princípios metodológicos e epistemológicos era definido como algo não científico. Em meio a essa concepção, se apresentam como não científicos o senso comum e os estudos humanísticos. Santos (1987, p. 61), ressalta que, os principais autores desta concepção paradigmática e suas, respectivas, contribuições foram:

Copérnico: elaborou a teoria heliocêntrica (sol, representando Deus, como centro do universo, os planetas giram a seu redor); Kepler: elaborou a teoria da órbita dos planetas; Galileu: elaborou a teoria da queda dos corpos (atração/ação gravitacional), explicou o funcionamento do sistema solar, rotação dos planetas, movimento das marés (pensamento lógico); Bacon: estabeleceu o procedimento indutivo, indução científica, observação; Descartes: marcado pelo racionalismo, a dedução e a razão. Método científico baseado na fragmentação máxima, decomposição lógica do objeto em partes simples (no maior número de partes possíveis); Newton: criou a visão

do mundo como uma grande máquina regida por leis imutáveis, um sistema mecânico matemático. Fez uma síntese das teorias e pensamentos de seus antecessores.

Dentro desse contexto, destacamos que segundo a visão de Santos (1987), todos os autores mencionados possuíam certa arrogância epistemológica em decorrência da extrema confiança e autossuficiência que cada um tinha frente aos seus posicionamentos, uma vez que, de acordo com a lógica do paradigma dominante há apenas uma única verdade e essa, por conseguinte, é explicada através de princípios lógico-matemáticos, ou seja, por meio do determinismo.

Levando em consideração isso, é viável mencionarmos que o princípio científico baseava-se no processo de fragmentação, bem como na lógica da matemática de investigação e o conhecer era quantificável, ou seja, tudo o que não era passível de quantificação era considerado como algo irrelevante. O mesmo autor (1987, p. 62) afirma que o método científico tem como foco central quantificar, fragmentar e reduzir a complexidade, uma vez que “o conhecer é obtido por meio do processo de: dividir, separar e classificar”.

Diante disso, enfatizamos ainda que o paradigma dominante é também conhecido por paradigma Newtoniano/Cartesiano em decorrência das relevantes contribuições destes autores, ou seja, Newton e Descartes frente ao ato de colaborarem de maneira direta com a revolução do método científico naquela época. Partindo dessa afirmação, Moraes (1998, p. 84) destaca que:

A visão de mundo como uma grande máquina (Newton) e o princípio científico da fragmentação e do determinismo (Descartes) acarretaram em uma visão da natureza como um mecanismo que pode ser desmontado e analisado sob a forma de leis, uma visão de mundo-máquina onde tudo era regido por leis simples e imutáveis, as observações eram deterministas, o objetivo era reduzir a complexidade. O homem era visto como senhor e possuidor da natureza.

Essa visão de mundo considerada por Newton se estabelecia em um mundo visto como uma máquina e que as suas operações eram determinadas através das leis físicas e matemáticas, ou seja, era um mundo estático e eterno a se constituir em um espaço vazio, um mundo no qual o racionalismo cartesiano torna-se cognoscível por meio da sua decomposição frente aos elementos que o constituem.

Logo, constatamos que nessa visão de mundo-máquina, tudo era organizado através de leis simples e imutáveis, uma vez que, as observações eram deterministas e o objetivo era, justamente, reduzir a complexidade. Foi, justamente, essa visão que contribuiu com o avanço científico e a ascensão da burguesia que passou a apoiá-lo, como afirma Santos (1987).

Nessa perspectiva, ressaltamos que a visão de mundo como uma grande máquina, bem como o princípio científico centrado na fragmentação e no determinismo acarretaram em uma visão da natureza como um mecanismo que pode ser desmontado e analisado sob a forma de leis. E em decorrência disso, o homem passa a ser considerado como sujeito possuidor da natureza. Ademais, passou-se do estudo da natureza para o da sociedade como um mecanismo. Essa concepção paradigmática, para Capra (1997, p. 35), “passa a perder força em meados do século XX e dá espaço a uma nova concepção paradigmática, acentuada no século XXI, o paradigma da complexidade, ou paradigma inovador”.

Na proposta desse paradigma, o mundo não é mais considerado como uma máquina, mas sim como uma rede de inter-relações, organizado por princípios em contínua mudança e em transformação. A realidade é que através dos avanços nas ciências e na sociedade, a evolução da física atômica e diversas áreas do conhecimento, a certeza dá lugar à incerteza, o certo ao incerto, o determinismo ao imprevisível. Para Morin (2000, p. 73):

Precisamos fugir do modelo cartesiano-newtoniano fechado, autoritário, fragmentado, desconectado, que concebe o sistema educacional e o ser humano como máquinas que regem a estímulos externos; precisamos fugir do velho modelo tecnicista, da pedagogia transmissiva, e encontrar uma nova forma de trabalhar em educação.

Todas essas fugas tornam-se necessárias, uma vez que a sociedade do conhecimento exige, hoje, da escola a busca incessante pela superação da prática pedagógica centrada no paradigma tradicional que contribui com a promoção limitada apenas na transmissão passiva do conhecimento. Tudo isso é enfatizado, pois a educação não pode ficar limitada às rápidas e contínuas evoluções pelas quais o mundo está passando, sobretudo em virtude dos avanços tecnológicos e que, por conseguinte, faz com que a escola e, sobretudo os professores venham a

redimensionar suas práticas pedagógicas em meio à discussão acerca das propostas curriculares descontextualizadas.

Sobre o currículo descontextualizado, Soares (2013, p. 12) afirma que:

O conhecimento descontextualizado e presente no currículo escolar propicia que, por exemplo, muitos de nossos estudantes acreditem numa história do Brasil que torna superior os valores do conquistador e difunde sem problematizar eventos como 'o descobrimento' e a escravização de indígenas e africanos. Contudo não podemos dizer que somente as editoras são as culpadas, até porque o conteúdo dos livros didáticos segue a regulamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, pois os professores, em sua maioria, devido a necessidade de buscar qualidade de vida trabalhando em vários espaços não podem dedicar, sequer, algumas horas de seu precioso tempo para apreciar as coleções que chegam às escolas (...).

Nesse contexto, o paradigma da complexidade tem como objetivo buscar uma visão inovadora que tenha a capacidade de superar a fragmentação do saber e a educação domesticadora, uma vez que tem como meta uma pedagogia que se volta às novas realidades científicas e sociais na qual a educação está inserida. Cresce a necessidade de buscar propostas pedagógicas focadas nesta nova visão de mundo, sociedade, ciência e cuja discussão perpassa pelas discussões em do currículo.

Para analisarmos o contexto educacional no que tange aos impactos ocasionados pelas propostas curriculares frente à ressignificação da prática pedagógica dos professores de escolas do campo, foi necessário buscarmos compreender a evolução do pensamento pedagógico brasileiro e a sua influência na esfera da ação docente, questões essas que relacionadas à evolução científica sob uma óptica epistemológica. Logo, para conseguirmos êxito face ao desenvolvimento dessa pesquisa foi imprescindível recorrermos à história da evolução da ciência que está imbricada e influencia a origem do currículo e as suas questões atuais.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a ciência não se configura como um elemento desconexo e desarticulado de conhecimentos, mas sim, se apresenta como um paradigma que possibilita ao homem enxergar e se relacionar com o mundo no qual está inserido. Nesse sentido, mencionamos que as Ciências Humanas surgiram com o intuito de possibilitarmos compreender, bem como explicar sobre a rede social no que tange ao seu funcionalismo, frente à busca por respostas em torno das necessidades concretas da sociedade.

3.1 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

As instituições de ensino do campo foram pensadas sob a lógica do modelo de educação implementado na cidade, uma vez que em decorrência disso desconsiderar as peculiaridades sociais, econômicas, políticas e ambientais imersas no mundo rural. Observamos assim que, no geral, as propostas curriculares das escolas do campo são organizadas de maneira vertical e fragmentadas, ou seja, não há uma articulação dos conhecimentos expressos nas entrelinhas do currículo com os saberes locais produzidos pelos educandos.

Diante disso, Saviani (2003, p. 118) afirma que “as atividades cotidianas dos alunos, bem como as suas experiências são aspectos relevantes e que devem ser considerados como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem” dos educandos. Em se tratando das escolas do campo, a realidade dos sujeitos que pertencem a esse contexto deve ser mais ainda valorizada, respeitada e refletida nas práticas pedagógicas dos professores, uma vez que, isso vai de encontro a toda lógica de ensino contextualizado que atribui sentido ao que é ensinado.

Xavier (2006, p. 42) destaca que:

A escola como parte de nossas organizações, e também parte de um órgão público, tem a tarefa de formar cidadãos, porém, como parte de organizações sociais temos uma tarefa maior, sendo esta contribuir na formação crítica das crianças, jovens e adultos para que juntos possam realizar leituras da realidade e do mundo em que vivem, e consecutivamente saber de seu papel na sociedade.

Ao mesmo tempo em que considerarmos válida essa colocação, evidenciamos que a partir dos objetivos desta pesquisa optamos pela realização de um estudo de caso, que está inserido em uma abordagem qualitativa com uma inspiração etnográfica. Ressaltamos ainda com base em Corrêa (2015, p. 6) que o “estudo de caso tem como foco central o desenvolvimento da observação direta de uma ou mais organização, setor específico ou atividades promovidas pela(s) organização(ões) em estudo”.

Ao analisarmos essa colocação, afirmamos que foi, justamente, isso que aconteceu durante a realização da pesquisa para compreender e analisar o impacto gerado pela reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da

Educação Contextualizada na Rede Municipal de Ensino de Juazeiro-BA. Logo, buscando entender melhor o objeto de estudo dessa pesquisa, adentramos no âmbito de duas escolas do campo do presente município e realizamos uma observação direta em torno do ressignificar da prática pedagógica dos professores a partir da percepção desses em torno da importância da contextualização do ensino.

Em relação a essa pesquisa, o estudo de caso aconteceu em na Escola Municipal Santo Antônio e na Escola Municipal São Francisco de Assis. A primeira instituição mencionada localiza-se no Projeto Curaçá – Núcleo Habitacional III (NH III), enquanto a segunda fica situada no Projeto Curaçá – Núcleo Habitacional II (NH II), sendo que, ambas as escolas situam-se no Distrito de Itamotinga que faz parte do município de Juazeiro-BA.

A escolha das referidas instituições ocorreu devido ao fato que enquanto escolas localizadas na zona rural de Juazeiro-BA, essas unidades de ensino ao longo do ano de 2013 serviram de base para a realização de formações continuadas com professores e demais funcionários cujo foco central era, justamente, debater sobre a reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro.

Todas essas formações possibilitaram aos professores ter um acesso direto a essa nova proposta curricular, bem como a compreender o quanto é fundamental promover um ensino que seja significativo para a vida dos educandos tendo como base o contexto sociocultural no qual esses sujeitos estão inseridos. Ademais, é fundamental ressaltarmos ainda que o trabalho de qualidade desenvolvido em ambas as instituições de ensino tem gerado resultados significativos no que se refere à aprendizagem dos educandos e esse foi outro motivo que impulsionou na escolha dessas unidades de ensino para servir de loci de pesquisa.

Todo o trabalho pautado no oferecimento de um ensino de qualidade realizado no Distrito de Itamotinga e que se reflete na vida dos educandos foi um dos motivos que fizeram com que essa localidade fosse escolhido pela Secretaria de Educação e Esportes (SEDUC) para implantação da primeira escola de tempo integral rural do município de Juazeiro-BA, ou seja, Escola Rural de Tempo Integral São José, inaugurada no ano de 2016.

Desse modo, destacamos que todo esse estudo foi realizado tendo como base um recorte temporal nos anos de 2009 a 2016, sendo que foi a partir do ano de 2009 que começou a ocorrer uma reformulação na proposta curricular das escolas

públicas municipais de Juazeiro-BA cujo trabalho educacional começou a ser pensado com foco na Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido. Para Martins (2006, p.235):

O que está por traz, portanto, da idéia de “educação para a Convivência com o Semiárido” é, antes de qualquer coisa, a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos. (...) É uma questão de romper com uma forma de nomeação operada “de fora”, sem sequer dá tempo para que os sujeitos possam organizar uma auto definição e uma autoqualificação; uma auto representação. Antes disso, já estão nomeados, qualificados, representados numa caricatura na qual sequer podem se reconhecer.

Nesse sentido, a contextualização dos conteúdos curriculares com situações vivenciadas no dia a dia do educando, aproximando as teorias ensinadas das práticas cotidianas é um elemento que permite uma maior compreensão e assimilação dos conteúdos pelos alunos das escolas do campo. De acordo com Fonseca et al (2008) os conteúdos ensinados precisam possibilitar apreensão de categorias e conceitos básicos que deem condições aos alunos de conseguirem realizar a leitura e a interpretação da sua realidade e intervir na sua transformação.

A análise em torno da contextualização dos conteúdos curriculares nos possibilita destacar que essa pesquisa foi realizada a partir de uma metodologia centrada na realização de um estudo de caso em meio à abordagem qualitativa. Logo, buscamos pesquisar e, por conseguinte, analisar todas as informações coletadas com base em um sistema de categorização desenvolvido em entrevistas semiestruturadas, análises documentais e observações participantes. Stake (1995, p. 236) afirma “o que caracteriza o estudo de caso qualitativo não é um método específico, mas sim um tipo de conhecimento”, ou seja, para ele o “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”.

Na esfera da análise documental nos preocupamos em selecionar materiais, a exemplo dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas loci de pesquisa, que viessem a fornecer informações importantes, ou seja, relevantes para se buscar alcançar ao objetivo dessa pesquisa. Outro documento analisando foi, justamente, a Proposta Curricular para as escolas do campo de Juazeiro-BA

Cellard (2008, p. 78) destaca que:

Os usos de documentos em pesquisa permitem acrescentar a dimensão temporal e social no objeto a ser analisado, favorecendo a observação do processo de maturação, evolução dos indivíduos envolvidos nestes aspectos, como também, os comportamentos, os conhecimentos, as práticas, entre outros.

Nesse sentido, selecionamos os seguintes documentos: a nova Proposta Curricular implementada a partir do ano de 2013 e reformulada no ano de 2016; os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das instituições campo de pesquisa, bem como as Diretrizes da Educação Contextualizada das escolas do campo de Juazeiro-BA. Para Stake (1995, p. 128) a escolha dos documentos em um estudo de caso é importante, pois esses podem “substituir o registro de um evento que o pesquisador não pode observar diretamente”, ou seja, as análises documentais são essenciais porque complementam informações coletadas tendo como base outras fontes a servirem de base para a construção da triangulação dos dados obtidos.

Quanto à observação participante, essa foi efetivada após a realização de um contato formal com as equipes gestoras das escolas que serviram de campo de pesquisa. Enfatizarmos assim que as diretoras e os próprios professores das instituições loci de pesquisa autorizaram a minha participação e inserção nas atividades rotineiras das escolas. Destacamos que o diário de bordo possibilitou registrar as observações participantes, sendo que Monteiro (2007, p. 1) afirma:

O diário de bordo é um meio de os estudante registrarem as suas atividades, reflexões, comentários sobre o modo como o trabalho que desenvolveu-se em grupo ou individualmente se processou. É uma forma privilegiada de o seu autor descrever e refletir sobre os problemas que vão surgindo, os obstáculos que decorrem do desenvolvimento do trabalho e da forma de os superar. O registro escrito permite criar o hábito de pensar as práticas, de se pensar a própria aprendizagem.

A interpretação dos dados foi realizada com base na análise de conteúdos coletados, sendo que, para Morgado (2011, p. 102-103) esse procedimento configura-se como um “conjunto de técnicas de análises utilizadas para examinar e efetuar inferências sobre o significado da informação previamente recolhida”. A realidade é que a técnica da análise de dados foi aplicada em textos escritos, fotografias, ilustrações, programas radiofônicos e interações verbais de todo o tipo, bem como em disciplinas diversas a exemplo da antropologia.

3.2 CONHECENDO UM POUCO SOBRE OS CONTEXTOS E A REALIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO: *LOCI* DE PESQUISA

A educação do campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo; tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares, etc. (KOLLING, NERY, e MOLINA, 1999, p. 93-94).

Nessa perspectiva, compreendemos o quanto é importante que os professores que atuam em escolas do campo busquem ressignificar a sua prática pedagógica de modo a respeitar e valorizar a cultura, bem como a identidade dos povos que vivem no e do campo. Assim, Franco (2012) ressalta que práticas pedagógicas configuram-se como sendo práticas sociais que se organizam para atender a determinadas expectativas educacionais de um grupo social.

Contudo, enfatizamos que essas expectativas educacionais, na esfera da educação do campo, só poderão ser contempladas a partir do instante que o professor adentra nos contextos da escola e se apropria da realidade vivida pelos educandos. É, somente, através da compreensão dos contextos que se torna possível contribuir, enquanto educador, com a reformulação de uma proposta curricular para as escolas do campo e com o ressignificar das práticas pedagógicas.

Vomero (2014) assegura que as escolas do campo tem autonomia no processo de elaboração do seu Projeto Pedagógico, bem como da reorientação curricular. Frente a esse processo é importante que professores, coordenadores, gestores escolares busquem valorizar o contexto cultural dos estudantes, bem como procurem incluir os saberes rurais e as tradições locais nos conteúdos ensinados, uma vez que, o ensino nas escolas do campo deve partir do contexto local.

Diante disso, ressaltamos que o oferecimento de um ensino de qualidade e significativo para os educandos perpassa pela ação dos professores. Logo, adentrar nos contextos, ou seja, nas escolas que serviram de *loci* de pesquisa foi essencial frente à realização desse estudo. Partindo desse fato, a seguir apresentamos, justamente, as instituições que serviram de âmbito de pesquisa, os sujeitos da pesquisa e as técnicas e os instrumentos utilizados nas coletas dos dados que possibilitaram entender a reformulação da proposta curricular e a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores das escolas do campo e Juazeiro-BA.

3.2.1 Escola Municipal Santo Antônio

Ao desenvolvermos esse estudo, tivemos a preocupação de escolher como *loci* de pesquisa, justamente, unidades de ensino que vivenciaram através dos seus professores da reformulação da proposta curricular das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA. Essa preocupação decorreu da necessidade de compreendermos a percepção desses sujeitos que atuam em escolas do campo frente ao impacto gerado durante esse processo.

Ressaltamos assim que a primeira unidade de ensino selecionada para servir de *loci* de estudo foi, justamente, a Escola Municipal Santo Antônio. Como já mencionamos, essa instituição encontra-se localizada no Projeto Curaçá (NH III), Distrito de Itamotinga, Juazeiro-BA. Ao realizarmos entrevista com a coordenadora, mas, especialmente, ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico da instituição, registramos no diário de bordo que o objetivo da escola expresso no seu PPP é:

Viabilizar uma ação pedagógica contextualizada que propicie ao corpo discente da Escola um desenvolvimento amplo em relação ao conhecimento de si, da sua localidade e do mundo, estimulando sua capacidade crítica, ética, cognitiva, afetiva e cultural, visando à inserção social e a busca do exercício da cidadania. (DIÁRIO DE BORDO, 2016).

É válido enfatizarmos que esse objetivo vai de encontro com toda lógica da função social das instituições de ensino do Brasil e que versa sobre contribuir com uma formação cidadã dos seus educandos, possibilitando que eles ampliem o seu pensamento crítico-reflexivo perante a sociedade em que vivem. Contudo, para Touraine (1999) a escola não deve ser feita para a sociedade e nem deve atribuir como missão principal formar cidadão ou trabalhadores, mas sim, criar condições que possibilitem que os seus alunos se tornem capazes de serem sujeitos.

Ao compartilharmos desse pensamento, destacamos que o objetivo da escola do campo precisa ser construído de maneira coletiva e que expresse o real querer dos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolas, bem como de todos os outros sujeitos que fazem parte desse contexto. A partir do momento que isso acontece, o ensino ganha um significado e a aprendizagem acontece levando em consideração toda a realidade e de vida da localidade onde a escola está inserida e

dos sujeitos que esperam dela e a partir dela adquirir novos conhecimentos que os possibilite viver e se desenvolver em sociedade.

Dentro desse contexto, enfatizamos que a Escola Municipal Santo Antônio foi criada a partir da Portaria de Nº 6.706 publicada no Diário Oficial de Juazeiro-BA nos dias 29 e 30 de Junho de 1985, como expresso no PPP da referida instituição (DIÁRIO DE BORDO, 2016). Observamos, por meio da análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola que essa foi nomeada, inicialmente, como Escola de 1º Grau Santo Antônio, sendo que, o ensino ofertado nesse período era para alunos do Ensino Fundamental da Primeira (Séries Iniciais e Séries Finais).

É importante destacarmos que, o prédio onde funciona até hoje a referida unidade de ensino foi cedido em regime de convênio pela CODEVASF – Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba. Inicialmente, essa escola dispunha apenas de seis (06) salas de aula. Por determinação legal, todas as escolas do Estado da Bahia tiveram que realizar mudanças no seu nome, justamente para obedecer ao Decreto de Nº 10.802 de 29 de Dezembro de 1999. Logo, a Escola de 1º Grau Santo Antônio no ano de 1999 passou a ser denominada de Escola Municipal Santo Antônio (DIÁRIO DE BORDO, 2016).

Objetivando oferecer melhores condições de trabalho para os professores e um espaço apropriado para a aprendizagem dos alunos, a Prefeitura Municipal de Juazeiro através da ação da Secretaria de Educação e Esportes (SEDUC) contemplou a Escola Municipal Santo Antônio com um processo de reestruturação do seu prédio, iniciado no ano de 2011. De acordo com Monteiro (2013) “as obras de reestruturação física das unidades de ensino da Rede Pública Municipal de Juazeiro são realizadas com recursos próprios do município e a da escola”.

Todo esse processo de reestruturação foi fundamental para melhorar a infraestrutura da Escola Municipal Santo Antônio, sendo que, além de reformada a referida unidade de ensino foi climatizada e contemplada com a construção de uma quadra poliesportiva. Hoje, essa mesma quadra é utilizada em meio ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos, como também está à disposição e a serviço de uso de toda a comunidade do Projeto Curaçá (NH III).

Enfatizamos que no dia 23 de Julho de 2013, após todo processo de reestruturação, a Escola Municipal Santo Antônio foi, devidamente, entregue pela Secretaria de Educação e Esportes (SECUD) de Juazeiro-BA a comunidade do Projeto Curaçá (NH III). Esse foi um momento marcado por muita emoção, uma vez

que, era algo esperado e desejado por toda a comunidade escolar e, devidamente, registrado como na figura 01 abaixo.

Figura 01 – Fachada de entrada da Escola Municipal Santo Antônio



Fonte: Autor (2013)

Atualmente, a referida unidade de ensino dispõe em sua estrutura física que oferece ótimas condições de trabalho para os professores e de aprendizagem para todos os educandos em meio ao processo educacional. Essa estrutura é composta por: quinze (15) salas de aula, uma (01) secretaria, uma (01) sala de professores, uma (01) sala da direção, uma (01) sala de coordenação pedagógica, uma (01) sala de leitura, um (01) laboratório de informática, três (03) banheiros para uso dos funcionários, seis (06) banheiros para uso dos alunos, uma (01) sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma (01) cozinha, dois (02) depósitos, uma (01) quadra poliesportiva, um (01) amplo pátio, uma (01) ampla área externa (DIÁRIO DE BORDO, 2016).

Abaixo, encontram-se alguns registros fotográficos da estrutura física da Escola Municipal Santo Antônio:

Figura 02 – Secretaria da Escola Municipal Santo Antônio



Fonte: Autor (2013).

Figura 03 – Uma das Salas de Aula da Escola Municipal Santo Antônio



Fonte: Autor (2016)

Figura 04 – Sala de leitura da Escola Municipal Santo Antônio



Fonte: Autor (2013).

Figura 05 – Sala da Direção da Escola Municipal Santo Antônio



Fonte: Autor (2013).

Todas essas dependências são utilizadas, de acordo com as suas finalidades, para servirem e contribuírem com todos os alunos em meio ao processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, ressaltamos que a Escola Municipal Santo Antônio, atualmente, atende a alunos cuja faixa etária vai desde os três (03) anos de idade até aos setenta (70) anos de idade. De acordo com dados do Censo Escolar (2015) a referida unidade de ensino conta atualmente com um total de Seiscentos e Setenta e Dois (672) alunos, devidamente, matriculados.

Elaboramos a tabela abaixo com a finalidade de melhor expor como se encontra distribuída, hoje, as matrículas dos educandos por etapa de ensino da Escola Municipal Santo Antônio. Ressaltamos que a tabela foi elaborada a partir da análise dos dados do Censo Escolar de (2015) e está dividido por etapa de ensino.

Tabela 01 - Distribuição da Quantidade de Aluno Matriculados na Escola Municipal Santo Antônio de acordo com o Censo Escolar de 2015.

Etapa de Ensino	Quantitativo de Alunos Matriculados
Pré-Escolar	537
Ensino Fundamental	94
Creche	41
Total	672

Fonte: Censo Escolar (2015)

Podemos constatar no decorrer da observação participante realizada ao longo de toda pesquisa, bem como tendo como base de coleta de dados à análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Santo Antônio que muitos desses Seiscentos e Setenta e Dois (672) alunos matriculados são de localidades, lotes e fazendas circunvizinhas da Comunidade do Projeto Curaçá (NH III). Entre esses locais, estão: Fazenda Mina; Fazenda Boa Sorte; Fazenda Barra Grande; Fazenda Recreio; Localidade de Vermelhos dos Costas; Localidade do Muquém; Fazenda Marí; Fazenda Global, entre outras.

Muitos desses locais fica há uma distância, relativamente, longa do Projeto Curaçá (NH III), sendo que, para chegarem à Escola Municipal Santo Antônio, os alunos fazem uso do transporte escolar. Lembramos a oferta desse transporte deve ser garantida pelo Estado para todos os alunos e esse acesso deve acontecer de maneira segura, confortável de modo a favorecer a aprendizagem dos educandos. De acordo com o artigo 208 da Constituição Federal de 1996:

A oferta do transporte escolar é obrigação do Estado. Tal premissa é endossada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9694/96, que delega aos estados e aos municípios tal responsabilidade. Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente aponta o transporte como elemento fundamental para garantir o desenvolvimento do aluno o prepara para a cidadania e a qualificação (BRASIL, 1996).

Quanto ao transporte dos alunos, observamos que esse é feito em carros particulares, contratados pela Prefeitura Municipal de Juazeiro (PMJ) sobre a responsabilidade de fiscalização da SEDUC e da empresa que ganha à licitação e torna-se responsável pelo processo de contratação dos motoristas. Esse transporte também é feito em ônibus, do Programa Caminho da Escola, disponibilizados pelo Governo Federal em parceria com os municípios. De acordo com o Censo Escolar de 2015, observamos que ao todo Cento e Sessenta (160) alunos fazem uso do transporte para chegarem até a escola loci de ensino. Abaixo, encontra-se um registro fotográfico de um dos ônibus utilizados no transporte de alunos:

Figura 06 – Ônibus Caminho da Escola que transporta alunos da Escola Municipal Santo Antônio



Fonte: Autor (2016)

No desenvolver da observação participante, constatamos que os ônibus a serviço dos alunos da Escola Municipal Santo Antônio estão em ótimo estado de conservação, bem como atendem as exigências expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9694/96 quando essa aborda sobre o Transporte Escolar. Esse transporte é feito de acordo com o horário de funcionamento da unidade de ensino *loci* de pesquisa (DIÁRIO DE BORDO, 2016).

No que se refere aos turnos de funcionamento, ressaltamos que a escola funciona no período da manhã, da tarde e da noite. Ademais, é válido mencionarmos que a Escola Municipal Santo Antônio é reconhecida, atualmente, pela Lei de nº 10.802 de 29 de Dezembro de 1999 e tem como entidade mantenedora a Secretaria de Educação e Esportes de Juazeiro. Quanto à oferta de Atendimento Educacional Especializado, ressaltamos que essa é feita na escola com onze (11) alunos, sendo que, esses são acompanhados por três profissionais especializadas nessa área.

Quanto ao perfil socioeconômico, evidenciamos que esse é bem diversificado, pois as famílias de muitos alunos vivem da agricultura irrigada, trabalhando nas firmas de carteira assinada ou apenas de contrato, outras trabalham no comércio. Porém 40% das famílias dos educandos sobrevivem de Programas do Governo, a exemplo do Programa Bolsa Família. No caso dos alunos cujas famílias não possuem uma condição financeira favorável, a escola em parceria com a Secretaria de Educação e Esportes (SEDUC) os ajuda cedendo fardamento e material didático.

O trabalho dos professores, da gestão escolar, da coordenação pedagógica e de todos os funcionários que fazem parte na Escola Municipal Santo Antônio se reflete em resultados. De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2015, a referida unidade de ensino com a nota de 5,6 da Turma do 5º Ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental superou a média esperada para o presente ano e ultrapassou a média projetada para o ano de 2021.

Através disso, evidenciamos com base nos registros feitos durante o processo de pesquisa e de análise documental que a visão da Escola Municipal Santo Antônio é de ser uma instituição de referência pela qualidade do ensino ministrado, buscando reduzir o abandono e a repetência, elevando o nível de aprendizagem dos alunos, valorizando e capacitando os profissionais que nela atuam. Tendo sempre como foco principal a aprendizagem do aluno, sendo que, ao observar a realidade dessa unidade de ensino foi possível constatarmos, justamente, essa visão refletida na prática pedagógica dos professores.

3.2.2 Escola Municipal São Francisco de Assis

A segunda unidade de ensino que foi selecionada para servir de base para a realização desse estudo foi, justamente, a Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSF). Desse modo, ressaltamos mais uma vez que a referida instituição encontra-se localizada no Projeto Curaçá (NH II), Distrito de Itamotinga, Juazeiro-BA. Adentrar no âmbito dessa escola foi essencial na busca por compreender a percepção dos professores sobre a reformulação da proposta curricular para as escolas do campo e o que esse processo gerou na prática pedagógica desses profissionais.

Partindo do contexto histórico, constatamos após a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) que a Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA) foi fundada em 04 de Outubro de 1985. Observamos que o nome da referida unidade de ensino foi escolhido, pois no dia 04 de Outubro é comemorado o dia de São Francisco de Assis, Padroeiro Católico da Comunidade do NH II e da também Escola (DIÁRIO DE BORDO, 2016).

Ressaltamos que a escola está localizada ao lado da Igreja São Francisco de Assis, sendo que, todos os anos, a instituição é convidada a participar na penúltima noite do mês de Outubro da celebração ao Padroeiro na missa. Essa participação acontece através da participação de toda equipe gestora, professores, alunos e demais funcionários quanto à contribuição na organização do evento. A apresentação dos alunos é uma das formas que a escola participa desse momento. (DIÁRIO DE BORDO, 2016).

Ao Analisarmos o contexto histórico dessa unidade de ensino, verificamos que no decorrer dos seus trinta e um (31) anos de fundação; somente, seis (06) professoras ocuparam o cargo de Gestora Escolar da instituição. Quanto ao quadro de docentes e funcionários, observamos que esse é composto por profissionais contratados e efetivos. Ao todo trabalham quinze (15) professores na Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA), sendo que, seis (06) atuam em turmas da Pré-escola em Séries Iniciais do Ensino Fundamental e nove (09) nas Séries Finais do Ensino Fundamental (DIÁRIO DE BORDO, 2016).

Quanto ao número de matrículas, ressaltamos com base no último Censo Escolar de 2015 que ao todo a Escola Municipal São Francisco de Assis possuem Duzentos e Trinta e Cinco Alunos (235) alunos, devidamente, matriculados em

turmas da Pré-Escola e das Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Abaixo encontra-se expresso a tabela com a distribuição de alunos matriculados, segundo a divisão da etapa de ensino:

Tabela 02 - Distribuição da Quantidade de Alunos Matriculados na Escola Municipal Santo Antônio de acordo com o Censo Escolar de 2015.

Etapa de Ensino	Quantitativo de Alunos Matriculados
Pré-Escolar	20
Ensino Fundamental	215
Total	235

Fonte: Censo Escolar (2015)

A Escola Municipal São Francisco de Assis atende a alunos não só da Comunidade do Projeto Curaçá (NH II), mas também alunos vindos das comunidades vizinhas, sítios ou propriedades isoladas, como a Comunidade do Periquito do Distrito de Itamotinga, tendo o seu acesso facilitado através do Ônibus Escolar Municipal, que os leva e trás diariamente. Observamos que, conduzidos pelo Transporte Escolar Municipal, a escola recebe diariamente também, parte do Quadro de Professores, que morram em Juazeiro, mas trabalham na escola (DIÁRIO DE BORDO, 2016).

Quanto à infraestrutura da Escola Municipal São Francisco de Assis, ressaltamos que entre os anos de 2014 e 2015, a referida unidade de ensino passou por uma reestruturação e climatização do seu prédio realizada pela Prefeitura Municipal de Juazeiro através da efetiva ação da Secretaria de Educação e Esportes (SEDUC). Hoje, a escola dispõe de seis (06) salas de aula, uma (01) sala de secretaria, três (03) banheiros, um (01) laboratório de informática, uma (01) cozinha, um (01) almoxarifado, uma (01) sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE), um (01) pátio, bem como uma (01) quadra poliesportiva (DIÁRIO DE BORDO, 2016).

Todo o processo de reestruturação e climatização da Escola Municipal São Francisco de Assis foi feito com foco no oferecimento de um espaço adequado para o trabalho realizado pelos professores e apropriado para que a aprendizagem dos educandos aconteça. Dentro desse contexto, é válido ressaltarmos que durante a realização da pesquisa, fizemos alguns registros fotográficos dessa unidade de ensino que serviu de loci de estudo. Abaixo, estão expressos esses registros:

Figura 07 – Fachada de Entrada da Escola Municipal São Francisco de Assis



Fonte: Autor (2015)

Figura 08 – Uma das salas de aula da Escola Municipal São Francisco de Assis



Fonte: Autor (2016)

Figura 09 – Sala de AEE da Escola Municipal São Francisco de Assis



Fonte: Autor (2016)

Figura 10 – Banheiro Adaptado da Escola Municipal São Francisco de Assis



Fonte: Autor (2016)

O trabalho da Escola Municipal São Francisco de Assis é feito com base nos reconhecimentos das necessidades da localidade onde ela se situa. Ressaltamos que ao serem reconhecidas as necessidades, a referida unidade de ensino empenha-se em obter resultados positivos na resolução dessas. Uma das metas da escola é, justamente, obter resultados significados de aprendizagem e isso perpassa pela lógica de atendimento do índice de aprovação e evasão da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA (DIÁRIO DE BORDO, 2016).

Observamos que o trabalho comprometido de toda a equipe da Escola Municipal São Francisco de Assis, faz com que a referida unidade de ensino obtenha resultados significativos em meio à aprendizagem dos educandos. O IDEB da escola é de 5,0 pontos, sendo que essa média foi obtida pela turma do 5º Ano do Ensino Fundamental a partir da participação dos alunos na Provinha Brasil. Todo trabalho realizado em meio ao processo de ensino-aprendizagem, centra-se na perspectiva da Pedagogia de Projetos.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A contextualização curricular configura-se como um conceito, relativamente, novo em meio à esfera dos discursos educacionais. Esse conceito encontra-se associado a diversos sentidos como afirmam Fernandes, Leite, Mouraz e Figueiredo (2012), uma vez que entre esses sentidos se sobressai o que aponta que a contextualização curricular representa uma possibilidade pedagógica de o professor utilizar e através do seu trabalho contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos e, por conseguinte, com o sucesso escolar.

Partindo desse sentido, compreendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores e educadoras das escolas do campo a partir da contextualização curricular se apresentam como um elemento facilitador da aprendizagem dos alunos e dinamizador de todo o processo educacional. Logo, ressaltamos que em meio à construção e/ou reconstrução de uma proposta curricular, é fundamental que o professor não só participe como se posicione criticamente como o ator principal a opinar e contribuir com todo esse processo, bem como no repensar do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino.

De acordo com Moreira e Candau (2007, p. 19):

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

Nessa perspectiva, enfatizamos que o currículo por se apresentar como o “coração” da escola, é fundamental que os protagonistas em meio a sua construção e/ou reconstrução sejam, justamente, os professores. A partir do momento que os educadores não atuam frente à cena formativa e que resulta na produção das propostas curriculares, o resultado disso é que esses profissionais ao longo do seu trabalho irão ser meros reprodutores de um currículo descontextualizado.

Acreditando nisso, mencionamos que os atores principais que participaram dessa pesquisa foram, justamente, dez (10) professores, sendo que cinco (05) trabalham na Escola Municipal Santo Antônio e os outros cinco (05) na Escola Municipal São Francisco de Assis. A escolha desses profissionais aconteceu de maneira aleatória, uma vez que, ao realizar o primeiro contato com as gestoras das escolas *loci* de pesquisa, ficou decidido que seria feita uma apresentação do objetivo do estudo, bem como sobre o porquê da realização da pesquisa.

Logo, durante essa apresentação que ocorreu durante um planejamento formativo em ambas as escolas *loci* de pesquisa, os professores que atuavam nas Séries Finais do Ensino Fundamental se disponibilizaram a contribuir com o presente estudo. É válido destacarmos que a escolha por educadores e educadoras que trabalham nessa etapa de ensino decorreu da importância de analisarmos os efeitos da reformulação da proposta curricular para as escolas do campo em meio à ressignificação da prática pedagógica dos professores que atuam em diferentes áreas do conhecimento na Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA.

A ideia era, justamente, constataremos as percepções dos professores que ministram aulas em disciplinas diferentes frente ao processo de ressignificação da prática pedagógica influenciada pela reformulação da proposta curricular. Desse modo, é essencial destacarmos com base em Minayo (1993, p. 22) que, as pessoas envolvidas no processo de pesquisa são “[...] sujeitos de estudo, pessoas em

determinadas condições sociais, pertencentes a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados".

Considerando essa colocação expressa por Minayo (1993), ressaltamos que os critérios adotados na escolha dos professores que participaram dessa pesquisa como sujeitos de estudo foram: educadores e educadoras que atuassem em escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA; ministrassem aulas nas Series Finais do Ensino Fundamental em diferentes disciplinas. A participação desses sujeitos foi essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Ademais, destacamos ainda que os atores coadjuvantes do estudo e que contribuíram também como sujeitos dessa pesquisa foram um (01) membro da Diretoria de Ensino e Superintendência de Formação Continuada da Rede Pública Municipal de Juazeiro-BA e duas (02) coordenadoras pedagógicas. Enquanto atores coadjuvantes, esses sujeitos tiveram um papel fundamental para identificação de como ocorreu o processo de reformulação da proposta curricular.

3.4 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NO ESTUDO DE CASO

O estudo de caso segundo a óptica da abordagem qualitativa se funda em uma perspectiva que define o conhecimento como um “processo socialmente construído pelos sujeitos frente as suas interações cotidianas enquanto atuam na realidade na qual estão inseridos, transformando-a e sendo por ela transformados” como estabelece André (2013, p. 97). Partindo desse fato, enfatizo que investigar as relações estabelecidas entre professores e conteúdos disciplinares é fundamental, uma vez que esses são o centro da comunicação pedagógica na esfera das propostas curriculares, sobretudo no que se refere à realidade de escolas do campo.

Em meio a essa investigação fazemos uso da observação participante para melhor identificar como os professores, sujeitos da pesquisa, participaram do processo de reformulação da proposta curricular das escolas do campo de Juazeiro-BA e qual o impacto gerado com essa reformulação. É por meio do observar o mundo dos participantes desse estudo que conseguimos atribuir significados as suas ações no âmbito das escolas que serviram de loci de pesquisa desse trabalho. Logo, o ato de observar frente á realização de um estudo de caso é fundamental, uma vez que a observação nos possibilita enxergar os mais variados tipos de

acontecimentos ocorridos ao longo da realização de atividades cotidianas na esfera das unidades de ensino. De acordo com Brandão (1981, p. 93):

Na observação participante, é preciso atentar para o aspecto ético e para o perfil íntimo das relações sociais, ao lado das tradições e costumes, o tom e a importância que lhes são atribuídos, as idéias, os motivos e os sentimentos do grupo na compreensão da totalidade de sua vida, verbalizados por eles próprios, mediante suas categorias de pensamento. Assim, é preciso observar o conjunto das regras formuladas ou implícitas nas atividades dos componentes de um grupo social. Também é necessário observar como essas regras são obedecidas ou transgredidas e como ocorrem os sentimentos de amizade, antipatia ou simpatia que permeiam os membros do grupo.

Nesse sentido, compreendemos que a observação participante enquanto técnica de pesquisa consiste em um importante recurso metodológico dentro da esfera dos estudos desenvolvidos na área educacional, atualmente. Conforme May (2001, p. 177) a observação participante é “o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo”.

Partindo da conceituação feita por May (2001), ressaltamos que durante a pesquisa houve o estabelecimento de uma relação direta, enquanto pesquisador, com os sujeitos desse estudo. Um relacionamento multilateral de modo a buscar compreendermos como as propostas curriculares estão sendo efetivas e ressignificadas na prática pedagógica no âmbito das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA.

O uso da observação participante possibilitou a nós inserção no universo estudado, uma vez que, o observar revela de modo mais significativo os mecanismos e as lógicas que regem o funcionamento das escolas, campo de pesquisa, bem como a prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, ressaltamos que o uso da observação participante frente à realização dessa pesquisa foi importante, pois esse procedimento metodológico se configura como um ótimo recurso para observar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores das escolas *loci* de pesquisa. Isso é ressaltado, uma vez que o observar nos permite desenvolver uma análise mais delimitada e específica do cotidiano e das experiências vivenciadas no âmbito do universo estudado.

É, justamente, no acompanhar do dia a dia que conseguimos observar as mais variadas situações que surgiram na esfera escolar e que possibilitaram a oportunidade de efetuar interpretações sobre o objeto de estudo com maior propriedade. Proença (2007, p. 09) enfatiza que “diferentemente da entrevista, na observação participante o pesquisador vivencia pessoalmente o evento de sua análise para melhor entendê-lo, percebendo e agindo diligentemente de acordo com as suas interpretações daquele mundo”.

Nessa perspectiva, enfatizamos que ao longo desses dois anos de pesquisa, realizada no recorte temporal de 2015 e 2016, buscamos participar das relações sociais estabelecidas na esfera das escolas, loci de pesquisa, para melhor entender sobre as ações no contexto das situações observadas. É no observar do campo de estudo para André (2011, p. 29), que “o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado”.

Esse observar do campo de pesquisa foi algo essencial, pois permitiu a nossa aproximação do objeto de estudo. Segundo, Schwartz e Schwartz:

Para a realização da observação participante, o pesquisador deve adquirir algumas habilidades e competências, tais como: ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos; ter sensibilidade para pessoas; ser um bom ouvinte; ter familiaridade com as questões investigadas, com preparação teórica sobre o objeto de estudo ou situação que será observada; ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas; não ter pressa de adquirir padrões ou atribuir significado aos fenômenos observados; elaborar um plano sistemático e padronizado para observação e registro dos dados; ter habilidade em aplicar instrumentos adequados para a coleta e apreensão dos dados; verificar e controlar os dados observados; e relacionar os conceitos e teorias científicas aos dados coletados (1955, p. 343-344).

Em meio ao ato de aproximação com o universo de estudo que Bogdan e Biklen (1994, p. 123) ressaltam que "nos primeiros dias de trabalho de campo começa-se a estabelecer a relação, aprendem-se 'os cantos à casa', passa-se a ficar mais à vontade e a trabalhar no sentido de os sujeitos ficarem mais à vontade conosco". De fato, foi isso que aconteceu em meio a esse estudo desenvolvido, ou seja, após o estabelecimento do contato inicial foi criado vínculo entre o pesquisador e os demais participantes dessa pesquisa de modo que como afirmam Klein e Damico (2012, p. 72), o “[...] entrar no campo significa deixar-nos envolver por ele, uma vez que o que ali acontece não está pronto, tampouco é algo dado a priori”.

As observações participantes nos *loci* de estudo dessa pesquisa aconteceram no início no mês de maio de 2016, sendo que, essa técnica metodológica possibilitou compreender como ocorre o estabelecimento entre professores e conteúdos disciplinares em meio à esfera das propostas curriculares. Assim, constatamos por meio da afirmação feita por André (2005, p. 26) que a observação é “chamada de participante porque se admite que o pesquisador tenha sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. No entanto, em meio a esse afetar e ser afetado, o pesquisador deve estabelecer certo afastamento na análise, de modo a não influenciar no resultado da pesquisa.

3.5 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ENQUANTO TÉCNICA DE PESQUISA

A entrevista semiestruturada se configura como “uma das principais vias na realização de um estudo de caso qualitativo que tem por objetivo revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado” conforme destaca André (2013, p. 100). Nesse sentido, ressaltamos que a técnica foi utilizada para identificar as percepções e significados expressos por um membro da Diretoria de Ensino e Superintendência de Formação Continuada da Rede Pública Municipal de Ensino, bem como por duas (02) coordenadoras e por dez (10) professores que atuam em escolas do campo de Juazeiro-BA. Trivínos (1987, p. 26) diz que:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa e, que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco central colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo de pesquisa.

Nessa perspectiva, optamos por fazer uso de entrevistas semiestruturadas, uma vez que essas ao serem utilizadas em pesquisas educacionais possibilitam uma maior liberdade aos entrevistados. Logo, os seus participantes expressam com naturalidade os seus sentimentos, os seus anseios, as suas expectativas, angústias

e experiências, especificamente, no que tange a suas visões em torno da proposta curricular de escolas do campo de Juazeiro-BA.

A realidade é que as pesquisas semiestruturadas utilizadas nesse estudo foram organizadas tendo por base um roteiro pré-definido, tratando assuntos referentes ao foco dessa pesquisa. Stake (1995, p. 188) “alerta que se a entrevista não for muito bem planejada de antemão, pode não atingir seu objetivo”, sendo que fazer perguntas e ouvir, por conseguinte, respostas é um ato muito fácil, no entanto, realizar uma boa entrevista não é algo simples.

Logo, elaboramos um roteiro pautado nas questões acerca da reformulação da proposta curricular e do ressignificar das práticas pedagógicas dos professores de escolas do campo de Juazeiro-BA. Desse modo, todas as perguntas direcionadas aos participantes deste estudo foram formuladas tendo como base os quatro blocos traçados e expressos no Quadro (02) abaixo, os respectivos blocos foram pensados de modo a se alcançar aos objetivos definidos na pesquisa.

Quadro 02 - Delineamento e estruturação das entrevistas semiestruturadas

Bloco	Tema
I	Observação das práticas educativas face reformulação da proposta curricular;
II	Apropriação e acesso dos professores das discussões da proposta curricular.
III	Verificação do pensar e elaborar do currículo para escolas do campo.
IV	Identificação do ressignificar das práticas pedagógicas.

Fonte: autor (2015)

Ao longo de todo esse estudo, percebemos o quanto foi essencial manter o controle diante das diversas situações vivenciadas nos *loci* de pesquisa, sendo que, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professores das escolas campus de estudo, bem como com as coordenadoras das escolas e uma funcionária da Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação e Esportes (SEDUC) de Juazeiro-BA. Ressaltamos assim que todas as entrevistas foram agendadas com os participantes do estudo e foi feita uma solicitação formal com um representante da SEDUC de Juazeiro-BA com a finalidade de conseguir a autorização para realizar a pesquisa.

Nesse sentido, torna-se fundamental destacar que a entrevista, conforme destaca Martins (2002, p. 52) “[...] permite o relacionamento entre o entrevistado e entrevistador. Não é uma simples conversa. Trata-se de um diálogo orientado que

busca, através do interrogatório, informações e dados para a pesquisa”. Enfatizamos assim que a utilização de entrevistas com os sujeitos dessa pesquisa se apresenta como um dos instrumentos em meio á realização da coleta dos dados.

Segundo Haguette (1992, p. 31) a entrevista é entendida como “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. É com base nisso que Gil (1994, p. 79) afirma que a entrevista é uma “forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”, sendo que é, justamente, isso que se objetiva acontecer face á pesquisa a ser realizada.

Para interpretação dos dados obtidos, foi selecionado o método de análise de conteúdo que se configura como técnica de compreensão, interpretação e explicitação das formas de comunicação, sendo que, “os objetivos da análise de conteúdo seriam o de ultrapassar as evidências imediatas, das mensagens e de aprofundar, por meio de leituras sistemáticas e sistematizadas, a percepção, a pertinência e a estrutura das mensagens”. (SETÚBAL, 2002, p. 82).

3.60 CARÁTER ETNOGRÁFICO DA PESQUISA

O presente trabalho dispõe como problemática “Como a proposta curricular de Juazeiro-BA está sendo efetivada e ressignificada nas práticas pedagógicas dos professores que atuam em escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino?”. Nesse sentido, enfatizamos que o caminho construído na procura de soluções para a referida questão apresentou algumas características de uma pesquisa etnográfica. Daí a inspiração etnográfica de todo esse estudo, sobretudo, no que se refere ao uso de técnicas de investigação e coleta de dados.

Contudo, deixarmos claro que esse estudo não se trata de uma pesquisa etnográfica pura ou completa, mas de uma pesquisa cujo viés é etnográfico. Ferreira (1986, p. 18) define a etnografia como o “estudo e descrição dos povos, sua língua, raça, religião e manifestações materiais de sua atividade; descrição da cultura material dum determinado povo”, ou seja, a descrição de alguns aspectos culturais.

Dentro desse contexto, ressaltamos que não fazemos uso da etnografia apenas como uma técnica, mas, especificamente como uma base teórico-

metodológica, uma vez que a etnografia trouxe importantes desafios em meio ao campo de estudo da pesquisa educacional, como exemplo dos desafios mencionados por Dauster (2003, p. 6):

Dado que a prática educacional é normativa e imbuída de um “dever ser” pedagógico e de um projeto de transformação, como o educador pode produzir conhecimentos descentrados e incorporar outras lógicas cognitivas? Como estabelecer a dúvida metódica sobre seus próprios valores e crenças tendo em vista o conhecimento do “outro” nos seus termos? (...).

Nesse sentido, compreendemos que o enfoque etnográfico configura-se como um relato de nossas experiências de vida e como tal se apresenta como um processo difícil e exigiu bastante reflexão por parte do pesquisador. De acordo com André (1995, p. 23), historicamente, “o interesse pela pesquisa etnográfica em educação aparece com mais evidência no fim da década de 1970” cuja concentração pautava-se no ato de investigar a sala de aula e o processo de avaliação curricular. A realidade é que isso acontece, ainda hoje em grande escala, uma vez que os estudos acerca dos presentes universos estão voltados para a observação do comportamento de professores e educandos que se encontram em constante interação frente ao processo educacional.

Diante disso, é válido ressaltar que o pesquisar etnógrafo ao longo do seu trabalho lida com uma modalidade de pesquisa que se vê “diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significado variados atribuído pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor” conforme aponta André (2004, p. 20). Desse modo, constatamos que a perspectiva etnográfica ganha espaço no contexto de superação de diversos problemas e como tal busca reconhecer, valorizar e incorporar sentidos ao universo do campo de estudo da pesquisa.

Desse modo, destacamos que foi utilizada a abordagem etnográfica frente ao desenvolvimento desta pesquisa em torno do impacto da proposta curricular e a resignificação da prática pedagógica no âmbito das escolas do campo da rede pública municipal de ensino de Juazeiro-BA em decorrência que esse trabalho apresenta as seguintes características: uso de técnicas (associadas à observação participante, a entrevista intensiva, análises de documentos que são características

próprias das pesquisas qualitativas); pesquisador como instrumento principal na coleta e na análise dos dados; ênfase no processo e não nos resultados; preocupação com o significado atribuído pelos sujeitos às suas ações; envolve um trabalho de campo e finalmente outras características importantes que são a descrição e a indução. Essas características fazem parte da pesquisa etnográfica, sendo que fizemos uso destas frente à realização deste trabalho.

Nessa perspectiva, torna-se importante ressaltarmos que um dos principais desafios ao fazer uso da abordagem etnográfica frente ao desenvolvimento de uma pesquisa educacional gira em torno dos problemas éticos. Logo, levando em consideração a superação desse problema, destacamos que, enquanto pesquisadores, buscamos ser fieis aos dados coletados de modo a não apresentar apenas os resultados que nos for conveniente, uma vez que ao longo de toda a pesquisa buscamos ser éticos de modo a estabelecer uma relação de confiança com todos os sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, como também funcionários da Secretaria de Educação e Esportes (SEDUC) de Juazeiro-BA.

De acordo com Bogdan (1994, p. 75):

O pesquisador precisa interagir atento aos códigos estabelecidos pela comunidade e respeitá-los. Mas, duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos; o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Tais normas tentam assegurar o seguinte: os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidas e não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir.

Partindo da colocação feita por Bogdan (1994), ressaltamos que ao fazer uso da abordagem etnográfica frente à realização desta pesquisa temos em mente do quanto esse viés teórico-metodológico é vantajoso para o desenvolvimento desta pesquisa. Isso é enfatizado, pois a etnografia, ou seja, esse estudo dispõe da capacidade de oferecer compreensão e conhecimento acerca dos mais variados significados do fenômeno estudado ao leitor, ou seja, do processo de reformulação da proposta curricular e do ressignificar a prática pedagógica dos professores das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: UMA ANÁLISE EM TORNO DA PROPOSTA CURRICULAR E DA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DE JUAZEIRO-BA

O processo de construção e reformulação da proposta curricular deve ser realizado ultrapassando a esfera de seleção e organização de conteúdos, sobretudo quando esse currículo pauta-se na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. Logo, destacamos que esse reformular deve centra-se na redefinição do papel da escola e do ressignificar da prática pedagógica dos professores que atuam em escolas do campo.

Nesse sentido, Reis (2009, p. 10) ressalta que “o currículo contextualizado precisa ser compreendido como um campo de transgressões e insurgências epistemológicas, não limitantes ao contexto, mas sempre chegando ou partindo deste”. É somente dessa forma que se torna possível ocorrer o estabelecimento e a efetivação da comunicação dos saberes locais com os globais frente ao processo de ensino-aprendizagem vivenciado tanto por professores como por alunos. Segundo Santos (2009) a construção de um currículo deve buscar integrar os conteúdos de diferentes campos frente ao rompimento da organização disciplinar.

Diante disso, é válido enfatizarmos que ao longo deste capítulo discorreremos nas suas entrelinhas, justamente, sobre como aconteceu o reformular da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada no Município de Juazeiro-BA. Desse modo, ressaltamos que para compreender melhor sobre esse processo, bem como sobre as percepções dos professores que participaram deste estudo foi utilizado como processo de coleta de dados, justamente, a técnica de observação participante e a realização de entrevistas semiestruturadas.

Para Fazenda (2002), pesquisadores e sujeitos pesquisados no processo de observação participante se apresentam como sujeitos ativos da produção do conhecimento. Desse modo, torna-se imprescindível ressaltarmos que foi, exatamente, isso que aconteceu ao longo da construção desse estudo, ou seja, a efetiva interação entre a situação investigada em meio às ações do pesquisador com os sujeitos pesquisados na busca pela compreensão do impacto da proposta curricular e a ressignificação da prática pedagógica no âmbito das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA.

4.1 O REFORMULAR DA PROPOSTA CURRICULAR E A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUAZEIRO-BA

Esse estudo nos levou a realizar uma pesquisa buscando compreender o impacto da proposta curricular em meio à ressignificação da prática pedagógica dos professores que atuam em escolas localizadas no campo do município de Juazeiro-BA. Nesse sentido, é válido ressaltar que no ano de 2009 a Secretaria de Educação de Esportes (SEDUC) do referido município, por meio do trabalho e das ações da Diretoria de Ensino e da Superintendência de Formação Continuada começou a promover uma reformulação da proposta curricular tendo como foco a perspectiva da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro.

A realidade é que toda essa reformulação decorreu do fato que Juazeiro-BA enquanto município localizado no extremo norte do estado da Bahia sediou os primeiros encontros sobre Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro nos quais denunciou o total isolamento da educação escolar em relação à valorização da cultura local e dos diversos contextos nos quais os homens e mulheres do campo vivem. Logo, a reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada começou a ser realizada com o intuito de romper com um ensino centrado na descontextualização da educação escolar.

De acordo com a Prefeitura Municipal de Juazeiro-BA (2016, p. 75) nas entrelinhas das suas Diretrizes da Educação Contextualizada:

A contextualização da educação escolar inscreve-se no campo teórico metodológico. É a forma como o currículo é trabalhado, como os conteúdos são operacionalizados sob uma metodologia dinâmica, participativa, evitando o isolamento nos conteúdos em si e ampliando o espaço da prática pedagógica para além do espaço físico da escola, operando o diálogo entre os saberes.

Evidenciamos assim que a reformulação da proposta curricular se torna importante a partir do momento que os professores participam desse processo e entendem o porquê dessa reformulação e, sobretudo, passam a fazer uso no seu cotidiano de trabalho de práticas pedagógicas contextualizadas cujo ponto de partida e de chegada são, justamente, o chão da localidade onde a sua escola encontra-se

localizada. Nesse sentido, destacamos que essa reformulação aconteceu de maneira participativa e colaborativa com o apoio de diversos parceiros a exemplo do Instituto Regional de Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), sendo que, para melhor compreender sobre isso foi desenvolvida uma entrevista com um membro da Diretoria de Ensino e de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SEDUC) de Juazeiro-BA, sendo que, esse explicou como ocorreu às formações continuadas e as discussões acerca do reformular da proposta curricular.

Dentro desse contexto, é válido ressaltar que, inicialmente, realizamos o delinear e a estruturação da entrevista tendo como foco de análise dois aspectos: 1º Compreender como ocorreu a reformulação da proposta curricular; 2º Identificar se houve uma participação efetivada dos professores que atuam em escolas localizadas na Zona Rural de Juazeiro-BA, especialmente, os que trabalham no Distrito de Itamotinga. Pautando-se nesses dois aspectos, compreendemos que todo o processo de reformulação da proposta curricular aconteceu, justamente, com a finalidade de consolidar políticas públicas apropriadas à realidade local que viesse a atender à demanda da Educação para a Convivência com o Semiárido. (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUAZEIRO-BA, 2016).

Nessa perspectiva, torna-se importante destacarmos que a realização da entrevista semiestruturada com um membro da Equipe da Diretoria de Ensino e de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Juazeiro-BA possibilitou compreender sobre como ocorreu à reformulação da proposta curricular. Logo, para melhor identificar esse sujeito a identificamos nesse estudo com a sigla M.E.D.E.F.C. É válido destacar que ao ser entrevistado e questionado sobre como aconteceu o processo de reformulação da proposta curricular que resultou na criação das Diretrizes da Educação Contextualizada de Juazeiro-BA, M.E.D.E.F.C. respondeu que:

A reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido aconteceu, inicialmente, por meio de discussões entre os membros da Equipe da Diretoria de Ensino e de Formação Continuada da Secretaria de Educação e Esportes de Juazeiro-BA acerca da descontextualização da educação escolar e da desvalorização da realidade sociocultural local. Pontos esses abordados nos primeiros encontros, sediados em Juazeiro-BA, sobre Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro. Essas discussões geraram diversos questionamentos e motivaram o

surgimento da necessidade de reformular a proposta curricular tendo um envolvimento completo de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, sobretudo, os professores e as gestões escolares.

Diante disso, é fundamental destacar que em meio ao processo de reformulação curricular a participação dos professores deve acontecer de maneira efetiva, uma vez que, o currículo apresentado a esses profissionais, no geral estão imbricados em uma série de intencionalidades e finalidades. A realidade é que quando os professores desconhecem a proposta curricular que norteia todo o trabalho a ser desenvolvido na escola e que influencia de maneira direta na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades de ensino, observa-se que esses profissionais enquanto docentes, somente, reproduzem o que já está posto nas entrelinhas de um currículo prescrito.

Daí a importância da participação efetiva dos professores, bem como gestores escolares na reformulação da proposta curricular. De acordo com Barros (2014, p. 28):

O currículo apresentado aos professores: envolve uma série de meios com a finalidade de traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste, uma vez que as prescrições são genéricas, portanto, insuficientes para orientar as atividades a serem desenvolvidas nas aulas. Esses meios se justificam pelas dificuldades que os professores encontram para desenvolver a prática a partir do currículo prescrito, dado o nível da sua formação e as condições de trabalho.

Considerando a colação feita por Barros (2014), entendemos que o currículo quando modelado pelos próprios professores, esses enquanto profissionais docentes se tornam sujeitos ativos no que se refere à concretização das suas práticas pedagógicas. São, justamente, essas práticas que estão relacionadas de maneira direta com os conteúdos ensinados na esfera da sala de aula e fora dela também. Moreira e Candau (2008) ressaltam que é através do currículo que as unidades de ensino se materializam, uma vez que os conteúdos se apresentam como um tema central na sua construção e em meio a isso o professor dispõe de um papel fundamental enquanto agente ativo desse processo de construção, reconstrução, reformulação e implementação da proposta curricular.

Ainda sobre como aconteceu o processo de reformulação da proposta curricular que resultou na criação das Diretrizes da Educação Contextualizada de Juazeiro-BA, o membro M.E.D.E.F.C. respondeu também que:

A Equipe de Diretoria de Ensino e a Equipe da Superintendência de Formação Continuada de Professores da Secretaria de Educação e Esportes de Juazeiro-BA ao serem motivadas pela discussão em torno da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido buscaram não só se apropriar da perspectiva da Educação Contextualizada, como também firmaram parceria com o Instituto Regional da Pequena Agropecuária (IRPAA), com a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), de modo a ofertar a todos os professores e demais funcionários lotados na SEDUC formações continuadas tendo como temática, justamente, a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.

Toda essa reformulação da proposta curricular, de acordo com o membro M.E.D.E.F.C., veio a acontecer de maneira bastante dinâmica e comprometida, uma vez que um dos intuítos desse reformular foi, justamente, contribuir com a ampliação e construção do conhecimento dos professores em torno da Educação Contextualizada, bem como possibilitar a criação de um novo olhar para as escolas localizadas na Zona Rural de Juazeiro-BA e, especialmente, para o Semiárido Brasileiro e as suas especificidades.

Esse intuito configurou-se como algo importante, pois antes de começar o processo de reformulação da proposta curricular das escolas municipais de Juazeiro-BA, foi preciso sim se debater e apresentar a temática da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro para todos os professores, pois foi esse tema que norteou todo o processo de reformulação. Segundo Negreiros e Campani (2012, p. 2):

A contextualização da educação é de fundamental importância para a compreensão dos professores sobre os processos de saberes desenvolvidos pelos alunos. O primordial da escola é propiciar que os mesmos se desenvolvam dentro de uma visão humanística e cidadã, que os tornem protagonistas e produtores de conhecimentos. O processo educacional, seja ele formal ou informal, deve levar em consideração o fazer a história, o cotidiano das pessoas envolvidas nesse processo cultural, social, econômico, conhecendo seu contexto.

Ao entendermos sobre a importância de um ensino pautado na perspectiva da Educação Contextualizada, observamos o quanto à figura do professor se torna importante em meio a reformulação de uma proposta curricular, sobretudo, no que se refere ao contexto educacional das escolas do campo. Levando em consideração a visão da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB (2004) entende-se que a Educação Contextualizada na esfera das unidades de ensino baseia-se na compreensão de uma educação que considere o contexto como uma forma de habitat onde se relacionam ecologias que dizem respeito à cultura, à linguagem, às formas de comunicação e representações das subjetividades humanas, e não apenas ao que é visivelmente concreto e palpável.

Nesse sentido, a parceria que a Prefeitura Municipal de Juazeiro por meio das ações da Secretaria de Educação e Esportes (SEDUC) firmou com o Instituto Regional da Pequena Agropecuária (IRPAA) centrou-se, justamente, na elaboração e oferecimento de formações continuadas para professores da Rede Pública Municipal Ensino, bem como para outros servidores que trabalham em unidades de ensino municipais. De acordo com o membro M.E.D.E.F.C.:

A parceria firmada entre a Secretaria de Educação e Esportes (SEDUC) com o Instituto Regional da Pequena Agropecuária (IRPAA) foi algo essencial para se pensar na reformulação da proposta curricular do município. A partir do momento que essa parceria foi firmada, a Equipe de Superintendência de Formação Continuada de Professores no final do ano de 2012 realizou um processo seletivo para contratação de formadoras para trabalharem na Escola de Formação de Professores Parlim de Juazeiro-BA. Essa seleção se deu com base na aplicação de uma prova objetivo e da análise curricular das candidatas. Após selecionadas as formadoras foram convidadas para participarem de diversos cursos de capacitação, juntamente, com a equipe que atuava no eixo educacional do IRPAA para melhor aprender e se apropriar da perspectiva da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido.

Todo esse processo de formação continuada foi essencial para a capacitação das formadoras, uma vez que, essas profissionais da área educacional tiveram acesso a experiências práticas acerca da Educação Contextualizada, bem como das alternativas de se abordar sobre questões diversas ligadas ao Semiárido Brasileiro e, sobretudo, como trabalhar essa temática na esfera das escolas do município de Juazeiro-BA por meio das práticas pedagógicas dos professores. Desse modo, é

importante enfatizar que, segundo o membro M.E.D.E.F.C. todo esse processo de capacitação das formadoras foi imprescindível, uma vez que essas profissionais passaram a perceber que “a proposta curricular de Juazeiro-BA estava desarticulada da realidade local e social do município frente aos mais diversos contextos, ou seja, no que se refere às escolas da Zona Urbana ou Rural”. Em se tratando das unidades de ensino que se localizam no meio rural, Cruz (2016, p. 443) ressalta que:

A preocupação maior com a adesão dos currículos urbanos em escolas rurais é com a possível formação de alunos alienados perante sua realidade. A formação de alunos que não se identificam como sendo sujeitos do campo e que, sobretudo, aceitam sem oferecer resistências às condições impostas pelo sistema de produção capitalista, reproduzindo o discurso do opressor. A educação oferecida aos atores do campo deve ser aquela para a construção de referências políticas e culturais, tem que ser uma formação que prepare os sujeitos para serem ativos na sociedade em que ele estiver inserido.

Logo, considerando a importância da formação na vida dos alunos, é possível mencionar que a oferta de formações continuadas também é fundamental para os professores, uma vez que, esses sujeitos enquanto profissionais docentes ampliam e adquirem novos conhecimentos ao participarem de processos formativos e de cursos de capacitação. Nesse sentido, é válido destacar que apesar do processo seletivo de formadoras ter acontecido na Rede Pública Municipal de Ensino no ano de 2012, antes desse período a Prefeitura Municipal de Juazeiro-BA juntamente com a SEDUC já havia apoiado o IRPAA em diversos eventos que abordaram enquanto temática a Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro. No quadro abaixo segue alguns exemplos dos eventos cuja temática debatida foi sobre a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro:

Quadro 03: Eventos Realizados pelo IRPAA com apoio da Prefeitura Municipal de Juazeiro-BA

Ano de Realização	Evento
2009	19ª Escola de Formação para a Convivência com o Semiárido.
2010	Formação continuada de professores em Juazeiro-BA.
2011	Reunião para construção de materiais paradidáticos.
2012	4º Fórum Educacional da Escola Antonila da França Cardoso.

Fonte: autor (2016).

A realização de todos esses eventos promovidos pelo IRPAA com o apoio da Prefeitura Municipal de Juazeiro-BA, especialmente, pelas ações efetivadas pela Secretaria de Educação e Esportes (SEDUC) foi essencial para que educadores e educadoras viessem a compreender que a Educação Contextualizada configura-se como uma alternativa para diminuir a distância entre escola e comunidade, bem como para sensibilizar aos professores em torno da necessidade de conhecerem o chão em que a escola se concretiza enquanto espaço de transformação.

Desse modo, é importante ressaltar que as formações e os cursos de capacitação que as formadoras receberam no ano de 2012 foram fundamentais para a realização do trabalho dessas profissionais em meio ao reformular da proposta curricular. Logo, quanto à importância das formações continuadas em meio ao processo de reformulação da proposta curricular, é possível destacar que para Meszaros (2008, p. 12):

[...] educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação. Defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade no qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria a função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico.

Nesse sentido, o membro M.E.D.E.F.C. enfatizou que a partir do instante que as formadoras participaram de cursos e formações continuadas com a equipe do Eixo Educação do IRPAA, essas passaram “a elaborar as suas próprias formações para daí em diante repassar os conhecimentos adquiridos para os professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA”. Segundo Silva e Placco:

A relevância de prática de formação docente exige reconhecer que o investimento na formação não pode ficar debilitado apenas as iniciativas individuais e voluntárias do docente, mas tem que representar uma meta clara no projeto escolar-institucional. [...] Múltiplas são as possibilidades. Fecundos são os diferentes formatos. Nesse contexto, pensar, desenvolver e avaliar, no âmbito acadêmico ou não, propostas de formação docente significa um

compromisso com uma educação que tenha como projeto a formação de profissionais capazes de articular competência técnica, cidadania e ética (2001, p. 21).

A colocação feita por Silva e Placco (2001) vai de encontro com uma das finalidades da Escola de Formação de Professores Parlim de Juazeiro-BA (EFEJ) no que se refere ao processo de formação docente em meio à reformulação da proposta curricular das escolas municipais, ou seja, que o caminhar formativo tenha como projeto a capacitação de professores enquanto sujeitos ativos e reflexivos frente a sua prática pedagógica. Diante disso, o membro M.E.D.E.F.C. pontuou que:

A proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido foi construída no decorrer de cada formação continuada de cada plenária, uma vez que as formadoras ao longo dos encontros formativos além de apresentarem pontos importantes sobre a Educação Contextualizada debatiam e construíam em conjunto com todos os professores, coordenadores, gestores escolares os pontos centrais a serem abordados nesse documento. A mediação feita pelas formadoras foi algo essencial, sendo que esse trabalho de reformulação embora tenha se iniciado no de 2009, foi de fato concretizado em 2013, ano no qual aconteceu o primeiro lançamento dessa proposta que hoje já passou por ajustes e possibilitou a elaboração das Diretrizes da Educação Contextualizada de Juazeiro-BA.

As formações continuadas de professores realizadas com o intuito de reformular a proposta curricular das escolas municipais de Juazeiro-BA na perspectiva da contextualização da educação escolar aconteceram a partir das abordagens sobre o Semiárido, sua história, suas especificidades, suas potencialidades, suas experiências, suas vivências, bem como seus saberes produzidos nos mais diversos contextos educacionais e sociais. Nesse sentido, ao longo de cada formação continuada, o objetivo principal era qualificar os educadores e educadoras da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA de modo a possibilitar que esses profissionais atuassem de maneira mais eficaz frente ao ressignificar da sua prática pedagógica tanto nas escolas da Zona Urbana quanto das escolas da Zona Rural. Partindo desse entendimento, a Prefeitura Municipal de Juazeiro-BA (2016, p. 86) afirma que a oferta de formações continuadas por meio da Escola de Formação de Educadores Parlim de Juazeiro (EFEJ) propõe-se em:

Garantia, na proposta de formação, da discussão do Semiárido, trabalhando temáticas como: Convivência com o Semiárido; História, Cultura e Identidade dos povos do Semiárido; Educação Ambiental; Saneamento Básico; Política Fundiária; Violência; Drogas; Educação Popular; Segurança Alimentar; Políticas Hídricas; Tecnologias Sociais de Convivência com o Semiárido, entre outros temas relevantes à proposta de contextualização.

Garantia, na formação continuada dos educadores e das educadoras, do atendimento às necessidades pedagógicas, potencializadas diagnosticadas da comunidade, do município e região Semiárida.

Garantia de formação continuada, presencial e não-presencial, de no mínimo 80 horas/ano, considerando experiências de pesquisa, sistematização e divulgação da prática docente.

Garantia, nos processos formativos, do intercâmbio de saberes baseados nos princípios da interdisciplinaridade e transversalidade.

Garantia, na formação continuada, de estudo teórico metodológico do processo de contextualização, para a produção de material didático alternativo.

Ao compreendermos como ocorreu a reformulação da proposta curricular das escolas municipais de Juazeiro-BA, é possível destacar que tudo isso aconteceu “com o propósito de consolidar políticas públicas apropriadas à realidade local, atendendo à demanda da Educação para a Convivência com o Semiárido” (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUAZEIRO-BA, 2016, p. 16). No Entanto, para que isso surta efeito na esfera das escolas do campo de Juazeiro-BA é preciso, sobretudo, que os professores se apropriem das discussões acerca da perspectiva da Educação Contextualizada e, por conseguinte, ressignifiquem as suas práticas.

Ademais, ainda no que se refere às parcerias e reformulação da proposta curricular, torna-se essencial destacar que a Secretaria de Educação e Esportes (SEDUC) em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) firmou um acordo no ano de 2011 e 2012 para que os professores da Rede Pública Municipal de Ensino que passassem no processo seletivo para o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB) ofertado pela UNEB fossem dispensados do trabalho no dia de realização das aulas.

De acordo com o membro M.E.D.E.F.C.:

A parceria firmada entre a Prefeitura Municipal de Juazeiro-BA por meio da Secretaria de Educação e Esportes com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) contribuiu de maneira direta com a ampliação das discussões sobre a Educação Contextualizada no município, bem como oportunizou que professores da Rede de Ensino de Juazeiro-BA tivessem acesso a conhecimentos relacionados à educação escolar contextualizada e a valorização da realidade local frente aos processos educacionais. O Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB) foi outro fator que contribuiu para o repensar da necessidade de reformular a proposta curricular do município de Juazeiro-BA.

Dentro desse contexto, ressaltamos que a participação de muitos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA enquanto alunos do Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro oportunizou a formação de profissionais especializados nessa área do conhecimento e muitos dos especialistas formados nesse curso de pós-graduação contribuíram com as discussões envolvidas da importância da Educação Contextualizada ao longo da realização das formações continuadas de professores.

De acordo com o membro M.E.D.E.F.C. “duas formadoras de professores que participaram da reformulação da proposta curricular foram alunas do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB) da UNEB”, sendo que isso influenciou de maneira positiva todo o processo de repensar o currículo das escolas municipais com base na Educação Contextualizada.

Reis (2005, p. 13) afirma que:

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

A realidade é que a reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido possibilitou que muitos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA viessem a compreender sobre a Educação Contextualizada. Ademais,

enfatizamos que essa educação escolar contextualizada baseia-se na realidade social não só dos educandos, mas também dos próprios educadores, uma vez que a contextualização requer que o professor contextualize o processo de ensino-aprendizagem tendo como foco central a diversidade cultural de cada localidade.

Segundo Santos (2013, p. 80):

A educação para a convivência com o semiárido é o desdobramento, no interior das elaborações e experiências sobre a especificidade da educação do campo, de outra forma específica de lidar com o trabalho educativo em escolas da região semiárida. A convivência com o semiárido é um princípio elaborado por organizações não governamentais (ONGs) e movimentos sociais, configurando-se como um pilar no processo de superação do paradigma do “combate às secas” nas regiões sertanejas do Brasil.

Dentro desse contexto, ressaltamos que ao ser perguntado sobre a participação dos professores que atuam em escolas localizadas na Zona Rural do município de Juazeiro-BA no processo de discussão e reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, o membro M.E.D.E.F.C. respondeu que:

A participação dos professores que atuavam tanto em escolas da Zona Urbana quanto da Zona Rural foi muito significativa no processo de reformulação da proposta curricular. Ao longo do ano de 2013 foram promovidas jornadas pedagógicas, bem como formações continuadas que possibilitaram que os professores não só discutissem sobre a Educação Contextualizada centrada na perspectiva da Convivência com o Semiárido, como também colaborassem com essa reformulação do currículo das escolas municipais de Juazeiro-BA. Do mês de fevereiro até o mês de novembro foram realizadas formações continuadas e em cada encontro um determinado ponto servia de base para o repensar da proposta curricular. Logo, professores, coordenadores pedagógicos, gestores foram agentes ativos e participativos na elaboração da proposta curricular baseada na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.

Nessa perspectiva, afirmamos que a construção e/ou reformulação de uma proposta curricular centrada na perspectiva da Educação Contextualizada requer uma participação que seja de fato ativa e participativa dos professores. São, justamente, esses sujeitos que conhecem sobre a realidade dos mais diversos

contextos envoltos na esfera escolar, como também da vida dos seus alunos. Logo, como ressalta Gonçalves (2006, p. 80) uma proposta curricular só se tornará significativa se essa dialogar com o contexto e com os interesses dos educandos e educandas, “com seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano”. De acordo com Lima (2013, p. 612):

Os saberes construídos no contexto das práticas educativas e curriculares, devem tanto partir das experiências concretas dos alunos, quanto voltar-se para a ampliação das competências e habilidades dos educandos para intervirem de forma crítica e competente enquanto agente político responsável pela transformação social da realidade do campo.

Dentro desse contexto, a Prefeitura Municipal de Juazeiro-BA (2016) ressalta que a reformulação da proposta curricular aconteceu de maneira efetiva e participativa através da contribuição de professores da Rede Pública Municipal de ensino, sendo que todo esse processo resultou na elaboração das Diretrizes da Educação Contextualizada de Juazeiro-BA. Levando em consideração isso, a Prefeitura Municipal de Juazeiro (2016, p. 83) afirma que:

As diretrizes da educação contextualizada do município de Juazeiro foram elaboradas num processo participativo e formativo, conduzido em plenárias distribuídas em sete núcleos, envolvendo, aproximadamente, 400 professores/as do sistema municipal de ensino. Trata-se, portanto, de orientações legítimas a serem integradas à política pública da educação municipal. A organização das diretrizes foi feita a partir de quatro eixos temáticos, articulados pelo princípio da Convivência com o Semiárido: Gestão; Formação Continuada; Currículo Contextualizado e Material Didático Contextualizado.

Logo, enfatizarmos que a reformulação da proposta curricular das escolas públicas municipais de Juazeiro foi feita com base nos diálogos, vivências e experiências dos professores. Desse modo, a Prefeitura Municipal de Juazeiro-BA (2016) destaca ainda que muitas das proposições sugeridas pelos/as educadores/as se constituíram em metas que foram incluídas no Plano Municipal de Educação.

Nessa perspectiva, a realização da entrevista com um membro da Equipe da Diretoria de Ensino e da Superidentência de Formação Continuada do Município de Juazeiro-BA, bem como a realização de uma análise das Diretrizes de Educação

Contextualizada do referido município foi primordial para constatar que a participação dos professores na reformulação da proposta curricular ocorreu de modo efetivo. Logo, o professor se tornar um sujeito ativo quando participa da reformulação de uma proposta curricular e enquanto profissional ressignifica a sua prática pedagógica frente ao oferecimento de uma educação que possibilite que os educandos se tornem autônomos na esfera social e educacional que faz parte.

4.2 AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE JUAZEIRO-BA ENQUANTO AGENTES MULTIPLICADORAS NO REFORMULAR DA PROPOSTA CURRICULAR

A reformulação de uma proposta curricular exige a participação efetiva de professores, gestores, coordenadores pedagógicos, bem como de todos os profissionais que atuam de modo direto em meio ao contexto educacional. Partindo disso, ressaltamos que a reformulação da proposta curricular do Município de Juazeiro-BA não foi diferente, ou seja, todos esses sujeitos participaram de maneira ativa e efetiva desse processo e contribuíram com esse reformular por meio das suas experiências, vivências e conhecimentos produzidos no chão das unidades de ensino na qual atua. Segundo a Prefeitura Municipal de Juazeiro-BA (2013, p. 17):

Considerar a caminhada desenvolvida pela SEDUC viabilizou o processo de formação continuada com a assessoria do IRPAA envolvendo professores/as, gestores/as, coordenadoras/os das escolas tanto urbanas como as do campo, além de técnicos/as da Secretaria de Educação e a equipe da EFEJ uma metodologia participativa que resultou na construção do presente documento-Fundamentos para a construção de Diretrizes Político-pedagógicas-que, espera-se, seja orientador das ações nesta área tanto à nível do Sistema de Ensino como das unidades escolares.

Dentro desse contexto, evidenciamos que em meio ao processo de reformulação da proposta curricular das escolas públicas municipais de Juazeiro-BA, as/os coordenadoras/os pedagógicas/os tiveram um papel fundamental enquanto agentes multiplicadoras/es de conhecimento. Logo, esses/as profissionais ao participarem das formações continuadas sobre a reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada, foram convidadas/os a

atuarem como agentes multiplicadoras/es de todo esse processo. Segundo Nóvoa (1992, p. 36) “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”.

Para entendermos melhor isso, realizamos uma entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Santo Antônio (EMST), bem como com a Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA). A estruturação dessa entrevista se deu com base em dois aspectos, ou seja: 1º Analisar o papel dessas coordenadoras enquanto agentes multiplicadoras do reformular da proposta curricular; 2º Identificar como aconteceram as discussões no âmbito escolar sobre a reformulação da proposta curricular. Desse modo, observamos que para Vasconcelos (2009, p. 61):

O coordenador pedagógico ao mesmo tempo em que acolhe o professor em suas angústias deve ser também um questionador, desequilibrador, provocador, desvelando para os professores as suas contradições e não acobertá-las, para que o professor reconheça as suas dificuldades e juntos professor e coordenador possam crescer enquanto grupo. Dessa forma, o coordenador pedagógico poderá de fato contribuir para que o professor possa está revendo o seu trabalho, percebendo suas fraquezas e buscando soluções para superá-las, através de um trabalho de reflexão sobre suas práticas.

A partir das colocações feitas por Vasconcelos (2009), ressaltamos que a coordenadora no contexto escolar se apresenta como uma articuladora de toda a dinâmica pedagógica, uma vez que por meio do seu papel busca nortear todo o processo de ensino-aprendizagem em todas as áreas curriculares pelas quais é responsável. Nesse sentido, ao perguntarmos as coordenadoras que participaram desse estudo e estão aqui identificadas como C.P.1 (Coordenadora Pedagógica 1) e C.P.2 (Coordenadora Pedagógica 2), sobre qual o seu papel enquanto agentes multiplicadoras do reformular da proposta curricular, ambas responderam que:

C.P.1: O meu papel enquanto agente multiplicadora na reformulação da proposta curricular era, justamente, contribuir com a ampliação da discussão sobre a Educação Contextualizada na perspectiva da Convivência com o Semiárido na escola. Após cada formação realizada pela Equipe de Superintendência de Formação Continuada, nós recebíamos o convite para contribuir com o difundir dessa discussão nas reuniões de professores, mas, sobretudo, durante a realização dos planejamentos formativos realizados na escola.

C.P.2: A minha contribuição no processo de reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Convivência com o Semiárido foi realizar um trabalho como agente multiplicadora de conhecimento. Como isso funcionava, eu participava das formações continuadas para coordenadoras pedagógicas da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA, adquiria e ampliava conhecimentos sobre a perspectiva da Educação Contextualizada. Ao longo de cada mês na escola ocorria o planejamento formativo, era nesse momento que todo conhecimento adquirido nas formações era compartilhado com os professores e o debate sobre a importância da reformulação acontecia.

Observamos que o papel das coordenadoras pedagógicas enquanto multiplicadoras do conhecimento no reformular da proposta curricular se caracterizou por meio da ação dessas profissionais no difundir e no debater ao longo dos planejamentos formativos sobre a temática da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. No decorrer da entrevista realizada as coordenadoras pedagógicas destacam também que:

C.P.1 Os professores interagiram muito nas discussões promovidas em cada planejamento formativo realizado com foco na reformulação da proposta curricular, cada contribuição foi registrada em ata e compartilhada nos encontros com outros coordenadores da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA. Percebi um completo envolvimento dos professores não só nas discussões sobre a Educação Contextualizada, mas também na leitura e discussão dos artigos lidos sobre esse tema.

C.P.2: Foi completamente enriquecedor a participação e o envolvimento dos professores nos planejamentos formativos realizadas entre os meses de fevereiro a novembro no ano de 2013. Muitos dos educadores buscavam compreender sobre a perspectiva da Educação Contextualizada para daí então colaborar com o reformular da proposta curricular em debate nos nossos encontros. A cada dinâmica, atividade, debate, leitura de textos, constatei o interesse dos professores que compõe a equipe docente da escola.

Enquanto agentes multiplicadoras do conhecimento e do reformular da proposta curricular das escolas públicas municipais de ensino de Juazeiro-BA, observamos o total compromisso das coordenadoras que participaram deste estudo, enquanto sujeitas da pesquisa, com a educação municipal. É válido destacarmos que através do trabalho dessas profissionais os professores no âmbito escolar tiveram a oportunidade de ter acesso e de aprofundar o seu conhecimento em torno

da Educação Contextualizada com foco na perspectiva da Convivência com o Semiárido. Nesse sentido, com base em Lima (2008, p. 98), ressaltamos que:

Construir uma proposta de educação contextualizada no Semiárido exige que os professores procurem re-aprender a aprender para poder ajudar o seu aluno/a tornar-se um aluno-pesquisador de sua realidade. O aluno/a aprende refletindo sobre sua ação e interagindo no meio social, já o professor, amplia seu olhar sobre o mundo no momento em que se desafia a pensar sobre sua prática de reflexão-na-ação.

Desse modo, ressaltamos que o reaprender a aprender para poder contribuir com a formação de alunos pesquisadores da sua própria realidade como aponta Lima (2008) frente à construção de uma proposta de educação escolar contextualizada no semiárido aconteceu tendo como base as formações continuadas realizadas pela Escola de Formação de Educadores Parlim de Juazeiro (EFEJ), como também através dos planejamentos formativos promovidos em diversas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA.

Abaixo se encontram em destaque alguns registros fotográficos dos planejamentos formativos mediados pelas coordenadoras pedagógicas C.P.1.e C.P.2 das unidades de ensino que serviram de loci para a realização deste estudo.

Figura 11: Planejamento Formativo Realizado na Escola Municipal Santo Antônio



Fonte: Autor (2013).

Diante da figura 01, informamos que esse encontro realizado no ano letivo de 2013 configurou-se como um dos planejamentos formativos realizados pela Escola Municipal Santo Antônio (EMSA) e mediado pela Coordenadora Pedagógica C.P.1 com o apoio da gestora escola. Ao longo desse planejamento formativo, segundo C.P.1, “os professores foram convidados a debaterem sobre a Educação Contextualizada, bem como sobre a reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola com base na proposta curricular pautada em um ensino contextualizado e significativa para a vida dos educandos”.

De acordo com Machado, Riceto e Barbosa (2010, p. 2):

O currículo escolar é um instrumento muito importante, pois norteia todo o trabalho desenvolvido na escola, tendo em vista as características do mundo e da sociedade atual. Dessa forma, sua prática reflete na visão de mundo expressado nos documentos orientadores por meio das formas efetivas de ação dos agentes educacionais e, dessa forma, dos valores, normas, hábitos, atitudes que governam as relações escolares, sempre numa relação de consonância com o PPP.

Observamos que essa ação de repensar, ou seja, reconstruir o Projeto Político Pedagógico tendo por base a proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido se apresenta como um elemento importante no trabalho realizado na Escola Municipal Santo Antônio (EMSA). A partir do instante que a proposta curricular de um município passa por um processo de reformulação é preciso de que as unidades de ensino adequem o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de modo a fazer com que Currículo e PPP estejam relacionados de maneira clara e objetiva.

A construção ou a reconstrução de um Projeto Político Pedagógico no contexto educacional de uma unidade de ensino é fundamental frente ao processo de ressignificação da prática pedagógica. Segundo Ferreira (2006, p. 17):

[...] deve ser pensado, estudado, refletido, debatido e construído coletivamente com o que existe, no mundo, de mais atual, mais avançado e de melhor qualidade para formar “seres humanos fortes intelectualmente”, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter.

Ao longo da realização dos planejamentos formativos a temática em torno da Educação Contextualizada voltada para a perspectiva da Convivência com o Semiárido foi assegurada por meio da ação das coordenadoras pedagógicas enquanto agentes multiplicadoras do reformular da proposta curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA. Partindo desse fato, podemos observar que quanto à realização desses planejamentos, a Coordenadora Pedagógica C.P.2 ressaltou que:

Eu fui apenas uma mediadora no decorrer dos debates sobre a reformulação da proposta curricular do município, pois os principais sujeitos que participaram desse processo foram os professores que estão em contato direto com os alunos e contribuíram significativamente com a reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal São Francisco de Assis.

No que se refere ao Currículo e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma unidade de ensino, Machado, Riceto e Barbosa (2010) ressaltam que esses documentos devem estar em completa consonância, uma vez que se configuram como os planos que norteiam a escola na sua busca frente ao cumprimento dos seus objetivos. Quanto ao compromisso de todos os sujeitos que fazem parte de uma comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico, Bussmann (1996, p. 37) ressalta que a composição de um PPP:

[...] não se trata meramente de elaborar um documento, mas fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorializado, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, da sua prática, e consciente, também, de que seus resultados não são imediatos.

Desse modo, observamos que o processo de elaboração de um Projeto Político Pedagógico, devidamente, articulado com o currículo transcende o simples ato de elaborar um documento por elaborar. É preciso que os sujeitos que estão envolvidos nesse processo de construção e/ou reconstrução expressem as suas necessidades, as dos educandos e da localidade na qual a escola está inserida

dentro desse documento que nortear toda a prática pedagógica desenvolvida e refletida nas mais diversas atividades educacionais.

Assim, Machado, Riceto e Barbosa (2010, p. 26) afirmam que:

A elaboração do PPP e do Currículo de forma democrática insere nas atividades da escola todos os profissionais nela envolvidos, buscando autonomia para atender os alunos de acordo com suas necessidades, diante de uma sociedade globalizada, onde o desenvolvimento escolar deve formar cidadãos aptos a serem agentes de transformação social.

Logo, é viável ressaltamos que o Currículo e o PPP na esfera educacional tanto das escolas urbanas quanto das escolas do campo devem se apresentar como documentos flexíveis em meio ao respeitar das necessidades de adaptações surgidas no contexto do cotidiano escolar. Como o elaborar e o reelaborar do currículo e do PPP aconteceram no decorrer dos planejamentos formativos das escolas que serviram de campus de pesquisa, segue expressa abaixo um registro fotográfico de um desses momentos:

Figura 12: Planejamento Formativo Realizado na Escola Municipal São Francisco de Assis



Fonte: Autor (2016).

A Figura 02 representa um dos planejamentos formativos realizados pela Coordenação Pedagógica C.P.2, sendo que ela destacou que “o ato de orientar os professores é uma das minhas atribuições e essa ação acontece de forma leve devido ao compromisso dos professores”. Por fim, destacamos que as coordenadoras enquanto agentes multiplicadoras no reformular da proposta curricular, contribuíram também com o repensar dos PPPs das escolas. Isso é algo importante, pois para se pensar em um ensino pautado na perspectiva da educação contextualizada é preciso que as escolas repensem o seu PPP e os professores em contrapartida ressignifiquem a sua prática pedagógica, ofertando um ensino de qualidade e significativo para a vida dos educandos.

4.3 A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES NO REFORMULAR DA PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO-BA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESFERA DAS ESCOLAS DO CAMPO

A percepção é, para falar psicologicamente, o vivido que temos quando, por exemplo, vemos uma árvore, ‘porque sob nossos olhos tem-se uma árvore’ com lados aparentemente determinados. Não são sensações que vemos, não é sobre estas que nossa atenção, nossa crença perceptiva, nossas objetividades aperceptíveis são dirigidas. E, portanto são conscientes (HUSSERL, 1998, p. 285).

Partindo da importância das percepções que os professores tem em torno da realidade vivida no contexto escolar, afirmamos que essas não são aperceptíveis, mas sim conscientes como afirma Husserl (1998). Logo, adentrarmos no âmbito das unidades de ensino que serviram de base para a realização deste estudo possibilitou comprovar isso, sendo que, a partir desse adentar foi possível realizar a análise em torno do impacto da proposta curricular na esfera das escolas do campo de Juazeiro-BA e sobre o ressignificar da prática pedagógica dos professores.

Ressaltamos que as colaborações feitas por cada professor, sujeitos da pesquisa, foram importantes para compreender sobre a temática abordada nesse estudo, pois enquanto agentes do conhecimento esses profissionais carregam em si vivências e experiências diversas adquiridas na sua trajetória de trabalho. Desse modo, observamos que Lopes (2004, p. 111) entende que:

Toda política curricular é composta por dois princípios: primeiro - propostas curriculares e; segundo, práticas curriculares, os quais não podem ser compreendidos separadamente. Em vista disso, as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação.

Dentro desse contexto, é possível mencionarmos que em meio ao processo de reformulação de uma proposta curricular contextualizada, sobretudo, para as escolas do campo de Juazeiro-BA, pautando-se em Padilha (2004), é importante que um novo significado seja atribuído a esse currículo. Desse modo, Sacristán (2000, p. 15) defende a ideia de que:

O currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte em uma forma particular de entrar em contato com a cultura.

Ao utilizarmos essa ideia de Sacristán (2000), percebemos que o currículo precisa passar por constantes reformulações para que novos significados sejam atribuídos a ele a cada nova necessidade que surja no contexto escolar e em decorrências das próprias mudanças ocorridas na sociedade. Isso deve acontecer de modo a possibilitar que esse documento reconheça as diferenças existentes em meio à esfera educacional e ao mesmo tempo potencialize e possibilite a criação de uma conexão entre os agentes que estão envolvidos nesse processo.

Observamos que tudo isso acontece a partir do instante que nesse reformular os sujeitos envolvidos são ouvidos, as suas percepções são consideradas e ao mesmo tempo respeitadas. Assim, Rocha e Eckert (2008, p. 4) mencionam que em um estudo de inspiração etnográfica:

A disposição de escutar o Outro, não é tarefa evidente. Exige um aprendizado a ser conquistado a cada saída de campo, a cada visita para a entrevista, a cada experiência de observação. Os constrangimentos enfrentados pelo desconhecido vão sendo superados pela definição cada vez mais concreta da linha temática a ser colocada como objetivo de comunicação.

Pautando-se nisso, compreendemos que foi, justamente, esse ouvir que nos possibilitou se aproximar dos sujeitos da pesquisa e dos contextos escolares nos quais esses estão inseridos. Em decorrência disso, ao longo desse estudo de caso, buscamos potencializar as relações dialógicas entre os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar para melhor compreender sobre a temática acerca do reformular da proposta curricular, especialmente, das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA.

Observamos assim que discutir sobre currículo das escolas do campo e o ressignificar da prática pedagógica de educadores não é uma tarefa fácil. Mas, se configura como algo importante em meio ao processo de compreensão e análise da temática do presente estudo. Ao abordar sobre o currículo vamos de encontro com a efetivação das propostas renovadoras das políticas educacionais brasileiras, sendo que, para Moreira (2007, p. 9):

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.

Nesse sentido, a discussão do currículo é essencial para o professor repensar a sua prática pedagógica como aponta Arroyo (2010), sobretudo quando essa prática deve centra-se na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Arnaud e Freire (2016, p. 1) afirmam que:

Contextualizar o ensino apresenta-se como um meio de ensinar conceitos científicos aliados a vivência dos alunos. Seja ela, a contextualização, pensada como um recurso pedagógico ou como princípio norteador do processo de ensino aprendizagem, é um meio de possibilitar ao aluno uma educação para a cidadania já que se caracteriza pelas relações estabelecidas entre o que o aluno sabe sobre o contexto a ser ensinado e os conteúdos específicos que servem de base pra explicar e entender o contexto.

Assim, ressaltamos que para Fernandes et al (2001, p. 582) o processo de contextualização do currículo centra-se em quatro perspectivas, ou seja, “o local como referência; o sujeito como referência; a prática pedagógica como referência; a

formação para a diversidade como referência”. Partindo dessas perspectivas, bem como levando em consideração a importância da participação dos professores na reformulação da proposta curricular das escolas públicas municipais de Juazeiro-BA e da ressignificação da sua prática pedagógica, é válido lembrarmos que toda a pesquisa foi realizada em duas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA, sendo que, essas instituições foram: Escola Municipal Santo Antônio (EMSA) e Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA).

Para preservar a identidade de cada professor que são os principais sujeitos dessa pesquisa, os identificamos ao longo desse estudo como: P.1 (Professor 1), P.2 (Professor 2), P.3 (Professor 3), P.4 (Professor 4), P.5 (Professor 5), P.6 (Professor 6), P.7 (Professor 7), P.8 (Professor 8), P.9 (Professor 9) e P.10 (Professor 10). Ressaltamos que ao todo participaram desse estudo dez (10) educadores que atuam nas escolas loci de pesquisa e que, por conseguinte, se disponibilizaram a contribuir com o estudo através do relato das suas vivências, experiências e participação frente ao reformular da proposta curricular de Juazeiro-BA. De acordo com Mendes (2009, p. 57):

Ao olhar a escola e o currículo como construção social e, portanto, ao ouvir os sujeitos que vivenciam e constroem a escola em sua existência material, é preciso que a investigação reconheça tanto aquilo que dá à escola sua identidade oficial, resultado das leis e normas que regulam a sua organização, como também os elementos que derivam da apropriação que os sujeitos da escola fazem dessas normas e orientações, ao produzir o seu trabalho no interior destas escolas – e que constituem a “história não documentada”.

Nessa perspectiva, torna-se essencial enfatizarmos que em meio ao processo de coleta de dados foram utilizadas como técnicas de pesquisa a observação participante, bem como entrevistas semiestruturadas com base em uma inspiração etnográfica. Labov e Fanshel (1977) afirmam que a entrevista se apresenta como um evento cuja fala se constitui em uma conversa, sendo que, o entrevistador e o entrevistado possuem múltiplas tarefas a serem cumpridas, ou seja, engajamento no discutir, troca, cumplicidade e doação, sendo que tudo isso gera enquanto produto, informações significativas para o entrevistador. Assim:

Entrevistar ocorre como uma possibilidade e/ou oportunidade para aprofundar e ampliar dados de pesquisa coletados por outros tipos de instrumentos. Esse aprofundamento se dá pela necessidade em entender os participantes através de seu discurso sobre um determinado tema de pesquisa. Na descrição de uma entrevista a ótica e o conteúdo da fala do entrevistado devem ser considerados como principais fontes de dados. Deste modo, o entrevistador talvez possa descrever as percepções, representações, conceitos, valores, dentre outros, de modo mais coerente e claro a partir do que o entrevistado significa com a sua fala (MATOS; CASTRO, 2008, p. 2).

Diante disso, para coletarmos as percepções dos professores, sujeitos da pesquisa, quanto a sua visão acerca do reformular da proposta curricular no âmbito das escolas municipais de Juazeiro-BA e da sua visão quanto à resignificação da prática pedagógica na esfera das escolas do campo, um roteiro de entrevista foi elaborado, justamente, para facilitar e servir como referência na busca pela compreensão e resolução do problema de pesquisa desse estudo.

Ressaltamos que para melhor organizar as respostas obtidas em cada entrevista, as apresentamos em quadros, devidamente identificados. Nesse sentido, mencionamos que o referido roteiro de entrevista encontra-se expresso abaixo:

Quadro 04: Roteiro da entrevista realizada com professores

Ordem	Perguntas Norteadoras
01	Inicialmente, eu gostaria de saber sobre a sua formação acadêmica, o tempo de atuação na docência e o tempo em que atua como professor/a nesta unidade de ensino.
02	Enquanto professor/a, como você participou do processo de reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação contextualizada para Convivência com o Semiárido, iniciada no município de Juazeiro-BA no ano de 2013?
03	Como aconteceram na escola na qual trabalha as discussões em torno da reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido?
04	Qual a importância da reformulação da proposta curricular para você enquanto professor/a que atua em uma escola localizada na Zona Rural do Município de Juazeiro-BA?
05	Com a reformulação da proposta curricular da Rede Pública Municipal de

	Ensino de Juazeiro-BA e houve o repensar do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola na qual trabalha com foco em uma educação escolar contextualizada?
06	Qual o impacto gerado pela reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido em meio ao ressignificar da sua prática pedagógica?

Fonte: Autor (2016).

A elaboração e utilização desse roteiro em meio à realização das entrevistas semiestruturadas com os professores foi importante. Assim, afirmamos com base em Manzini (2004, p. 1) que “uma das características da entrevista semiestruturada é a utilização de um roteiro previamente elaborado”. Informamos que os dados obtidos ao ouvir esses sujeitos foram relevantes para o desenvolvimento da análise e discussão dos resultados da pesquisa. Desse modo, observamos que ao realizar a primeira pergunta e essa versou sobre “Inicialmente, eu gostaria de saber sobre a sua formação acadêmica, o tempo de atuação na docência e o tempo em que atua como professor/a nesta unidade de ensino”, as respostas obtidas foram:

Quadro 05: Respostas obtidas com a Primeira Pergunta.

Professores	Respostas
P.1	Sou formada em Licenciatura em Geografia, atuo na docência há doze (12) anos e trabalho na escola há seis (06) anos.
P.2	Possuo Licenciatura em Matemática, atuo como professora há quinze (15) anos e trabalho nessa escola há dez (10) anos.
P.3	Sou formado em Licenciatura em Educação Física, atuo na docência há treze (13) anos e trabalho na escola há seis (06) anos.
P.4	A minha formação acadêmica é em História, atuo como professora há oito (08) anos e trabalho na escola há quatro (04) anos.
P.5	Sou Licenciada em Pedagogia, trabalho na docência há seis (06) anos e trabalho na escola há quatro (04) anos.
P.6	Minha formação é em Matemática, sou professor há nove (09) anos e trabalho na escola há quatro (04) anos.
P.7	Possuo Licenciatura em Biologia, sou professora há seis (06) anos e

	trabalho aqui na escola há cinco (05) anos.
P.8	Minha formação é em Língua Portuguesa, trabalho como docente há doze (12) anos e sou professora na escola há quatro (04) anos.
P.9	Sou formada em Geografia, atuo na docência há dez (10) anos e trabalho na escola há oito (08) anos.
P.10	Minha formação é em Licenciatura em Língua Inglesa, sou professora há quatorze (14) anos e trabalho na escola há quatro (04) anos.

Fonte: Autor (2016).

Percebemos através das respostas obtidas que todos os participantes dessa pesquisa possuem formação em nível superior, bem como todos já dispõem de experiência na área da docência nas Séries Finais do Ensino Fundamental em unidades de ensino do campo. A escolha desses sujeitos se deu de maneira aleatória em decorrência do fato que esses além de atuarem nas escolas campus de pesquisa, ao serem convidados para participar desse estudo se disponibilizaram a contribuir com o seu saber diante do que vivenciaram no do processo de reformulação da proposta curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA. Vergara (2009) aponta que os sujeitos de uma pesquisa são os que pelo conhecimento que tem do tema fornecem os dados primordiais para o estudo.

O contato inicial com os professores aconteceu por intermédio das gestoras e das coordenadoras pedagógicas das unidades de ensino que serviram de loci de pesquisa. Em ambas as escolas essas profissionais solicitaram que realizássemos uma apresentação acerca da pesquisa a ser desenvolvida de modo a fazer com que todos os professores viessem a ter conhecimento sobre o objetivo do estudo e que versou sobre “analisar o impacto da proposta curricular no âmbito das escolas do campo de Juazeiro-BA frente às relações existentes entre professores e alunos e professores e a gestão escolar no que se refere ao processo de ressignificação das práticas pedagógicas”.

Destacamos que a realização dessa apresentação foi importante, pois foi a partir desse momento que professores de diferentes disciplinas e com formações em diversas áreas do conhecimento se coloraram a disposição para contribuir com o estudo. Ressaltamos que o processo de apresentação da pesquisa aconteceu em ambas às escolas, justamente, em um determinado dia em que seria realizado o

planejamento pedagógico. Abaixo, encontra-se expresso registros fotográficos dos momentos de apresentação da pesquisa para os professores:

Figura 13: Apresentação da pesquisa na Escola Municipal Santo Antônio (EMSA)



Fonte: Autor (2016)

Figura 14: Apresentação da pesquisa na Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA)



Fonte: Autor (2016)

É importante mencionarmos que esse espaço que nos foi dado para a apresentação da pesquisa configurou-se como um recurso essencial de aproximação com o objeto de estudo e, sobretudo, com os professores, sujeitos principais da pesquisa. Assim, por esse estudo ser desenvolvido sob uma inspiração etnográfica, lembramos que esse tipo de pesquisa de acordo com Tezani (2004) possibilita a efetivação de um entrosamento entre o pesquisador e o grupo pesquisado por meio de uma relação construtiva de aproximação gradativa. A autora afirma ainda que:

É necessário que o investigador vá ao campo onde vivem os sujeitos da ação que se deseja revelar, permanecendo por ali por um tempo prolongado que lhe permita penetrar na vida cotidiana e tornar visíveis os distintos significados e ações que ocorrem em seu interior.

Compreendemos que esse adentrar no loci da pesquisa é importante, sendo que é no processo de entrosamento que ocorre a aproximação entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Para a realização dessa investigação, isso foi fundamental, sobretudo para compreensão dos professores sobre o propósito deste estudo, bem como para nós na busca incessante dos significados das ações desses sujeitos no reformular da proposta curricular das escolas públicas municipais de ensino de

Juazeiro-BA, bem como do ressignificar da prática pedagógica. Segundo Souza, Pinto e Ens (2007, p. 1):

Ao buscar os significados da ação dos sujeitos envolvidos na ação educativa, interpretar fatos da realidade, estabelecer relações e "explicar as explicações" dos sujeitos, a pesquisa destaca-se como ferramenta útil para o conhecimento da face oculta da escola, de suas regularidades e contradições, permitindo a reconstrução dos processos e das relações que envolvem a experiência escolar.

Partindo dessa busca pela compreensão dos significados da ação dos sujeitos, mencionamos que a segunda pergunta foi realizada com a finalidade de sabermos sobre "Enquanto professor/a, como você participou do processo de reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação contextualizada para Convivência com o Semiárido, iniciada no município de Juazeiro-BA no ano de 2013?". As respostas obtidas foram:

Quadro 06: Respostas obtidas com a Segunda Pergunta.

Professores	Respostas
P.1	Eu participei ao vivenciar as formações continuadas e os planejamentos formativos no processo de reformulação. Não gostava muito das formações ocorridas na EFEJ, pois a discussão acontecia de maneira muito generalizada.
P.2	O município através da Escola de Formação de Educadores Parlim de Juazeiro promoveu formações continuadas e a escola realizou debates sobre a Educação Contextualizada e sobre a reformulação da proposta curricular e eu participei desses encontros formativos.
P.3	Participei de todas as formações continuadas ofertadas pelo município, bem como pela escola. Desse modo, contribuir com os meus posicionamentos nesse processo de reformulação curricular.
P.4	Todas as formações e planejamentos formativos foram importantes para contribuirmos com a reformulação da proposta curricular. Os momentos vivenciados na escola foram enriquecedores na discussão da temática da Educação Contextualizada.
P.5	Participei da reformulação da proposta curricular dando as minhas

	contribuições no decorrer de cada formação continuada.
P.6	Aconteceu durante as formações de professores. Em cada formação eramos convidados a estudar e debater sobre a Educação Contextualizada e a contribuir com os nossos conhecimentos sobre um ensino pautado na perspectiva da contextualização.
P.7	Eu participei e colaborei na reformulação da proposta curricular através da participação efetiva nas formações continuadas.
P.8	O processo de reformulação da proposta curricular aconteceu em cada formação continuada realizada pela EFEJ e na escola.
P.9	As formações continuadas foram importantes para a minha participação no elaborar da proposta curricular do município.
P.10	As coordenadoras pedagógicas das Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental realização planejamentos formativos nos quais participei das discussões sobre a reformulação da proposta curricular.

Fonte: Autor (2016).

Ao analisar as respostas dos professores, constatamos que as formações continuadas realizadas pela Escola de Formação de Educadores Parlim de Juazeiro-BA (EFEJ) e os planejamentos formativos que aconteceram nas escolas foram os meios que esses sujeitos participaram do processo de reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Desse modo, Lima (2012, p. 5) afirma que:

O trabalho de reorientação curricular está associado ao esforço coletivo dos profissionais da educação, das organizações sociais e da comunidade local em criar diferentes alternativas de gestão, organização e produção do conhecimento que tenha as práticas sociais como referência, tanto para a seleção dos conteúdos quanto para sua recriação, visando à compreensão crítica da realidade sociocultural e sua transformação.

Nesse sentido, enfatizamos que a participação dos professores foi muito significativa no reformular da proposta curricular, sobretudo na mudança de pensamento desses sujeitos quanto à perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Ressaltamos isso com base nos registros

feitos no diário de bordo, a partir da fala de alguns professores que deixaram transparecer que a discussão em torno dessa perspectiva era desconhecida. Segundo P.4 “eu ainda não tinha tido acesso a discussão da perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. As formações e os planejamentos possibilitaram o acesso a essa temática”.

Assim, é importante ressaltarmos que para Reis (2011, p. 93) “a perspectiva da Educação Contextualizada será sempre de extrapolação, em que a construção dos conhecimentos e saberes ganham novos sentidos e significados na e para a vida dos sujeitos do processo educativo”. Em se tratando da reformulação da proposta curricular na perspectiva da contextualização, o contexto no qual as escolas e os seus sujeitos estão imersos configura-se como um elemento fundante para que ocorra o repensar do currículo.

Lembramos que para Possani (2010, p. 21):

Criar ou reorientar currículos implica ampliar o olhar para a escola como um todo e para além do espaço escolar, que não será apenas o dos formuladores de políticas públicas de um sistema e dos educadores, mas deverá envolver outros olhares, principalmente o dos educandos.

Essa implicação na ampliação do olhar o currículo a partir da escola e para além da escola, como aponta Possani (2010) é algo imprescindível no processo de reformulação de uma proposta curricular. Partindo de algumas colocações dos professores que participaram dessa pesquisa, podemos contatar que para alguns as discussões e participação na reformulação da proposta curricular ficou limitada ao contexto da escola. Esse limitar ao contexto ficou expresso na fala da P.1 que mencionou que “as discussões durante as formações na escola foram muito mais importantes, embora restritas a nossa realidade. Quando as formações aconteciam na Escola de Formadores de Educadores de Juazeiro o debate era muito generalizado”.

Ao perguntarmos sobre o porquê dessa generalização, a P.1 mencionou que “durante as formações na EFEJ as discussões sobre a reformulação da proposta curricular ocorria de maneira aleatória, cada professor falava sobre a realidade da sua escola e nem sempre essa realidade era a minha”. Essa percepção de P.1 é importante, uma vez que, ela expressa preocupação em debater sobre a sua

realidade vivida na escola na qual atua e que é lugar de transformação. Desse modo, é válido destacarmos que:

Contextualizar, tendo como referência o local, permite transformar os conteúdos curriculares, antes desconexos e abstratos das realidades sociais e culturais dos alunos, em conteúdos mais próximos, permitindo a inserção desses na realidade social de forma crítica. A Escola, nessa perspectiva, não pode deixar de considerar que o campo brasileiro é uma produção da natureza, mas, também um espaço de construção de culturas. [...]. Por isso, cabe à Escola e aos educadores a sistematização desse contexto, que constitui o âmbito no qual os conhecimentos materializam-se. Vale explicitar que a extrapolação desse contexto é essencial (RODRIGUES; SANTOS, 2014, p. 15).

A reformulação do currículo a nível escolar se concretiza com a participação efetiva de todos, pois a partir do momento que isso acontece, como ressalta Pacheco (2001), a escola se apresenta como um elemento de mudança enquanto espaço de construção, desenvolvimento, avaliação de projetos de inovação curricular que possibilita a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Compreendemos que a contextualização curricular possibilita isso, uma vez que os sujeitos são vistos como parte de um todo do contexto da escola.

Dentro desse contexto, a terceira pergunta realizada objetivou saber “Como aconteceram na escola na qual trabalha as discussões em torno da reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido?”. Logo, as respostas obtidas foram:

Quadro 07: Respostas obtidas com a Terceira Pergunta.

Professores	Respostas
P.1	As discussões aconteceram nos planejamentos formativos.
P.2	Houve a realização de formações na escola em que as coordenadoras elaboraram uma pauta para discutirmos sobre todo o processo de reformulação curricular.
P.3	A escola realizou debates, palestras, encontros formativos para que todos os funcionários participassem do processo de reformulação.
P.4	A coordenadora pedagógica abordava em cada planejamento sobre a Educação Contextualizada na perspectiva da Convivência com o

	Semiárido e sobre a necessidade do processo de reformulação.
P.5	Enquanto professora já tinha questionado sobre a proposta curricular do município de Juazeiro-BA, uma vez que, essa não atendia as especificidades vivenciadas na escola. Achei importante quando ocorreram planejamentos formativos para debatermos e pensarmos na reformulação da proposta curricular.
P.6	Essas discussões ocorrem não só nas formações continuadas realizadas pela EFEJ, como também na escola.
P.7	A coordenadora planejava todos os encontros formativos cuja pauta era, justamente, a reformulação da proposta curricular.
P.8	A discussão aconteceu, inicialmente, por meio da leitura de artigos que abordavam sobre a Educação Contextualizada. Para daí em seguida debatermos sobre a reformulação da proposta pautada na educação escolar contextualizada.
P.9	Os planejamentos formativos serviram para ocorrer essa discussão.
P.10	A discussão na escola foi mediada pela coordenadora pedagógica.

Fonte: Autor (2016).

As respostas obtidas nos leva a entender que as discussões na escola sobre a reformulação curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido aconteceu por intermédio das coordenadoras pedagógicas, como apontam os professores. Logo, evidenciamos que os planejamentos formativos foram os espaços de tempo utilizados, especialmente, para ocorrer às discussões sobre a Educação Contextualizada. Partindo dessa constatação, é válido destacar que para P.6:

A coordenadora pedagógica no primeiro planejamento formativo realizado no mês de Fevereiro de 2013 teve a preocupação de trazer artigos sobre educação contextualizada para que todos os professores lessem e a seguir debatessem sobre o que tinha entendido após a realização da leitura. Achei que isso foi importante, porque ninguém pensa em reformular uma proposta curricular sem antes saber sobre a perspectiva que irá nortear a sua reformulação. Muitos colegas sequer sabiam o que era Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido, para você ter noção.

Observamos a partir dessa colocação o quanto foi importante que as escolas campus de pesquisa, por meio do trabalho das suas coordenadoras, debatessem sobre a temática da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido. Ressaltamos isso, uma vez que, ao debater muitos professores constataram que já faziam uso de práticas pedagógicas contextualizadas frente à concretização do seu trabalho. Como aponta P.7:

Eu não sabia que de modo indireto eu estava fazendo uso da contextualização nas minhas aulas. Sempre demonstrei preocupação com os assuntos relacionados à realidade de Itamotinga-BA e a cada acontecimento importante que acontecia na localidade, buscava promover debates com os meus alunos, sempre relacionando as discussões com os conteúdos ensinados. Por exemplo, sou professora de Ciências e ao ensinar sobre Meio Ambiente sempre busquei promover aulas práticas a partir dos saberes prévios dos alunos.

A partir do momento que o professor se apropria da ideia da Educação Contextualizada e passa a entender sobre a importância dessa perspectiva para a vida dos seus educandos, esse enquanto sujeito transformador de realidades tem a plena noção do quanto é essencial ressignificar a sua prática pedagógica. Logo, ressaltamos que para Fogaça (2011), a partir do instante que o professor faz uso da contextualização em meio ao processo de ensino, os seus alunos estão mais propensos a obter êxito na aprendizagem e no preparo para a vida.

De acordo com Arnaud e Freire (2016, p. 6):

A contextualização como motivação para a aprendizagem caracteriza-se como o primeiro estágio da prática docente contextualizada, pois através dela é feito o levantamento das ideias prévias dos alunos. Anterior a esta etapa é necessário definir o assunto que o professor pretende abordar.

Retornando a análise das respostas obtidas através da terceira pergunta, registramos no diário de bordo algumas colocações importantes feitas pelos professores ao longo das entrevistas que foram realizadas nas escolas loci de pesquisa. Assim, é válido destacarmos que para P.2 “a escola trabalhou a discussão sobre a reforma da proposta curricular de uma maneira bem leve e a coordenadora motivou a todos os professores sobre a importância de participar desse processo”

(DIÁRIO DE BORDO, 2016). Já para P.9 “Achei interessante o modo como à coordenadora preparou os planejamentos formativos. Ficou nítido que ela se apropriou da discussão sobre a Educação Contextualizada para orientar a todos nós no processo de reformulação”.

Assim, observamos o quanto às coordenadoras pedagógicas tiveram um papel importante no processo de reformulação da proposta curricular e na mediação promovida durante a oferta e realização de planejamentos formativos. Entendemos que essas profissionais se preocuparam, inicialmente, em realizar formação sobre a Educação Contextualizada, sendo que para Ricardo (2003, p. 11) a “contextualização visa dar significado ao que se pretende ensinar para o aluno (...), auxilia na problematização dos saberes a ensinar, fazendo com que o aluno sinta a necessidade de adquirir um conhecimento que ainda não tem”. E, posteriormente, adentraram na discussão sobre a reformulação da proposta curricular.

Partindo da importância de se promover discussões no âmbito escolar sobre a reformulação da proposta pedagógica, evidenciamos que a quarta pergunta proposta para os professores foi “Qual a importância da reformulação da proposta curricular para você enquanto professor/a que atua em uma escola localizada na Zona Rural do Município de Juazeiro-BA?”. Os participantes responderam que:

Quadro 08: Respostas obtidas com a Quarta Pergunta.

Professores	Respostas
P.1	Achei importante que aconteceu uma reformulação da proposta curricular. Mas, acredito que independente de reformulação o que conta é o trabalho pedagógico realizado pelo professor.
P.2	A reformulação foi importante, pois possibilitou que professores, como eu, entendessem sobre um ensino contextualizado.
P.3	É muito importante que aconteça reformulações na proposta curricular do município. Contudo, ainda sinto um distanciamento entre o que está expresso nesse documento e o que é vivenciado pelos alunos no interior de muitas escolas do campo.
P.4	Esse processo de reformulação foi importante, pois nos fez refletir sobre a nossa prática pedagógica.
P.5	Analiso como importante essa reformulação curricular, sobretudo por

	pauta-se na perspectiva da Educação Contextualizada.
P.6	A partir do momento que começaram as discussões sobre a reformulação curricular, sobretudo, as que aconteceram na escola, percebi a importância disso para a minha vida enquanto professor, pois fui, inicialmente, buscar compreender sobre a contextualização e melhorar a minha prática enquanto professor de Matemática.
P.7	Foi muito importante participar e colaborar com a reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido, especialmente, para melhorar o meu trabalho enquanto profissional docente.
P.8	Achei importante à reformulação da proposta curricular, especialmente, por valorizar as nossas visões sobre o processo educacional.
P.9	Achei importante porque era preciso reformular a proposta.
P.10	Achei importante a reformulação para ampliarmos a visão sobre a Educação Contextualizada enquanto elemento impulsionador da aprendizagem dos nossos educandos.

Fonte: Autor (2016).

A realização de uma análise em torno das respostas obtidas a partir da quarta pergunta, nos permite enfatizar que todos os professores por motivos diversos acharam importante a reformulação da proposta curricular das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA. Nesse sentido, ao tratarmos da realidade das escolas do campo, sobretudo, no que se refere à reconstrução de um currículo pautado na perspectiva da contextualizado, vamos de encontro com a importância do valorizar e respeitar os sujeitos que fazem parte desse contexto, especialmente, no que se refere à valorização da sua existência no lugar onde vive.

Segundo Vaz e Souza (2009, p. 3):

Um professor que trabalha no meio rural deve conhecer o local em que o aluno vive para poder nele despertar a vontade de conhecer a região em que se encontra inserido e os aspectos culturais da população característica de seu meio; ainda, para que o aluno possa saber viver nesse espaço e, quando se tornar adulto, ser um trabalhador digno do campo, que conheça e saiba utilizar as riquezas

de sua terra, o que não seria possível àquela criança que recebeu uma educação apenas pautada no currículo urbano. Além disso, a escola é o local no qual o aluno entrará em contato com realidades de outros lugares e terá acesso aos conhecimentos construídos socialmente na trajetória humana.

Ressaltamos isso, pois muitas das respostas dos professores, frente a sua percepção quanto à importância do reformular da proposta curricular de Juazeiro-BA gira em torno do repensar a sua prática pedagógica, como apontou P.10 “essa reformulação da proposta curricular foi importante, pois possibilitou que eu compreendesse sobre a perspectiva da Educação Contextualizada e a partir disso refletisse sobre a minha prática pedagógica” (DIÁRIO DE BORDO, 2016). Diante disso, refletimos com base em Almeida (2006, p. 85) que:

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual e coletivamente.

A reflexão em torno da prática está associada ao repensar do planejamento, uma vez que, de acordo com Willians (2011) o ato de planejar todo o processo de ensino, especialmente, na esfera do currículo contextualizado das escolas do campo deve se configurar como uma ação permanente do professor em meio às suas ações individuais e coletivas. Logo, de acordo com P.4 “ao participar das formações e dos planejamentos formativos na escola entendi a importância da reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada, sobretudo, em torno do meu trabalho com os meus alunos”.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 38):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

A realidade é que o processo de ensino-aprendizagem de alunos de escolas do campo exige do professor um posicionamento claro e consciente em torno do que se pretende ensinar e como esse ensino acontecerá, sendo que, isso recai na discussão acerca do currículo contextualizado. Segundo Grispino (2005, p. 118):

O currículo contextualizado passa a imagem da própria vida, a aprendizagem é extraída das situações encontradas. A escola cria projetos que vão de encontro ao perfil do aluno, de suas características, despertando assim seu interesse, atraindo-o ao ensino. Ela está sempre aberta a novas táticas de abordagem. É uma escola que atua de forma integrada e responde aos anseios dos alunos, desenvolvendo suas competências e habilidades, responde aos anseios da comunidade; integra-se e ajusta-se à sua clientela.

Diante disso, observamos que os professores que atuam na esfera das escolas loci de pesquisa desse estudo, enquanto sujeitos comprometidos com a efetivação de uma prática pedagógica contextualizada, a partir do momento que contribuíram com a sua vivência e experiência no reformular da proposta curricular passaram a compreender a importância do ressignificar a sua prática pedagógica de modo a fazer com que o seu trabalho seja significativo para os seus educandos. Na esfera do ressignificar, Fernandes e Figueiredo (2012, p. 165) afirmam que:

O papel dos professores, e as suas opções pedagógicas, assume, então, um lugar central na criação, ou não, de condições favoráveis à realização de práticas de contextualização curricular. Estas condições, como sustentamos, pressupõem pensar as práticas de contextualização curricular, nos pressupostos em que se fundam, num registo intencionalmente planejado e conceber o seu desenvolvimento, desejavelmente, entre uma ação pedagógica individual e uma cultura curricular coletiva.

Diante disso, entendemos o quanto é importante que no reformular de uma proposta pedagógica centrada na perspectiva da Educação Contextualizada, o professor participe de maneira efetiva de todo esse processo e atribua novos sentidos as suas práticas. Ademais, quanto à quinta pergunta essa foi realizada com o propósito de sabermos “Com a reformulação da proposta curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA, houve o repensar do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola na qual trabalha com foco em uma educação escolar contextualizada?”. Nesse sentido, mencionamos que as respostas obtidas foram:

Quadro 09: Respostas obtidas com a Quinta Pergunta.

Professores	Respostas
P.1	Durante as discussões da reformulação da proposta curricular, debatemos também sobre as mudanças a serem pontuadas no Projeto Político Pedagógico da Escola.
P.2	O Projeto Político Pedagógico da escola foi repensando.
P.3	Aconteceu a reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola.
P.4	Além de contribuirmos com a reformulação da proposta curricular, também tivemos que rever todo o Projeto Político Pedagógico.
P.5	Houve a discussão e reformulação do Projeto Político Pedagógico.
P.6	O Projeto Político Pedagógico estava desatualizado, com a reformulação da proposta curricular, reformulamos também o PPP.
P.7	A reformulação do PPP aconteceu de maneira coletiva.
P.8	Reformulamos todo o Projeto Político Pedagógico por meio a orientação da coordenadora pedagógica.
P.9	O Projeto Político Pedagógico foi reformulado a partir das discussões e posicionamentos dos professores levantados durante as formações.
P.10	Aconteceu a reformulação do Projeto Político Pedagógico, sendo que, inserimos alguns projetos interdisciplinares, mudanças algumas ações, repensamos as metas.

Fonte: Autor (2016).

As discussões geradas a partir do processo de reformulação da proposta curricular das escolas municipais de Juazeiro-BA, sob o viés da Educação Contextualizada, foram utilizadas também no repensar e no reformular do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas loci de pesquisa. Nesse sentido, é fundamental ressaltarmos a importância da existência do diálogo entre a proposta curricular desse município com os Projetos Políticos Pedagógicos das suas unidades de ensino urbanas e rurais, sendo que, o PPP deve ser construído e/ou reconstruído com base na realidade de cada escola e dos sujeitos que a compõe.

Gadotti e Romão (1997, p. 42) ressaltam que:

É preciso entender o Projeto Político Pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade? A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação.

Diante disso, ressaltamos com base em Garcia (2007) que o Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, ou seja, das unidades de ensino do campo surge enquanto fruto do processo interativo entre os objetivos e as necessidades levantadas pelo coletivo e definidas como prioridades a serem efetivadas no processo de ensino-aprendizagem com os educandos. Desse modo, é válido mencionarmos que para Veiga (1995, p. 91):

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio - político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

A realidade é que a construção ou reconstrução de um Projeto Político Pedagógico associado à proposta curricular de um município requer o esforço e o compromisso de todos os envolvidos nesse processo, pois o olhar coletivo deverá prevalecer em cada ponto pensado e definido no PPP. Nesse sentido, ao analisarmos todas as respostas contidas no Quadro (09), podemos afirmar que nas duas (02) unidades de ensino onde a pesquisa foi realizada, houve o processo de reformulação do PPP, sendo que, isso aconteceu com a participação coletiva de todos os sujeitos que compõe a comunidade escolar. De acordo com:

P.1: A reformulação da proposta curricular orientada pela coordenadora pedagógica nos levou a entender que era preciso também fazer mudanças no Projeto Político Pedagógico da escola, pois a perspectiva de um ensino contextualizado não estava expressa nas ações e nem nas metas desse documento.

P.2: As discussões geradas pelas formações continuadas e pelos planejamentos formativos possibilitaram que todos os professores que estavam participando desse processo compreendessem sobre a

importância de todos juntos colaborássemos também com a reconstrução do Projeto Político Pedagógico da escola.

P.3: A reconstrução do Projeto Político Pedagógico da escola aconteceu de maneira coletiva. Todos que participaram das discussões sobre a reformulação da proposta curricular contribuíram também na reformulação do Projeto Político Pedagógico. Achei isso muito importante porque permitiu que todos os professores analisassem do Projeto Político Pedagógico de maneira coletiva. Pensando no coletivo sobre a inserção de novos Projetos Interdisciplinares e a retirada de outros.

Partindo dessas percepções, destacamos que o reformular de uma proposta curricular pautada na perspectiva da contextualização encontra-se relacionado com o repensar do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas do campo. Logo, a partir do momento que se iniciaram as discussões na Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA sobre a reformulação da proposta curricular, aconteceram também, de maneira simultânea em muitas escolas debates acerca da necessidade da reconstrução dos seus Projetos Políticos Pedagógicos, sendo que, isso se refletiu nas colocações feitas pelos professores, sujeitos dessa pesquisa, ou seja:

P.4: A nossa participação nas discussões sobre a reformulação da proposta curricular nos levou também a repensar o Projeto Político Pedagógico da escola. Tivemos que rever todos os pontos abordados no Projeto para colaboramos com a sua reformulação.

P.5: A reformulação do Projeto Político Pedagógico contou com a participação de todos os professores. Quem realizou toda a orientação dessa reformulação foi à gestora e a coordenadora pedagógica que no coletivo também colaboraram com esse trabalho.

P.6: A atualização do Projeto Político Pedagógico da escola aconteceu de maneira coletiva. Cada professor realizou uma análise do Projeto e realizou as suas contribuições. O interessante é que a perspectiva da Educação Contextualizada norteou toda essa atualização do PPP.

P.7: Achei importante que a reformulação do PPP tenha acontecido coletivamente, apesar de ter dado muito trabalho. E o principal, os professores não pensaram de maneira restrita apenas em relação a sua disciplina, mas levando em consideração a importância da interdisciplinaridade.

P.8: A reformulação do Projeto Político Pedagógico aconteceu com orientação da coordenadora pedagógica. Essa reformulação exigiu esforço de todos nós, pois foram muitos planejamentos formativos que participamos e que o foco era a necessidade de reformular o

nosso PPP a partir da perspectiva de uma Educação Contextualizada e significativa para a vida dos nossos alunos.

Observando todas essas falas, compreendemos que houve um empenho por parte de todos os sujeitos envolvidos das escolas campus de pesquisa no processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico. A orientação feita pelas coordenadoras, contando com a participação das gestoras em ambas as escolas foi importante, uma vez que, o Projeto Político Pedagógico deve ser construído de maneira coletiva. Nesse sentido, é válido ressaltamos que P.9 mencionou que “Eu achei muito importante à coordenadora ouvir e anotar cada posicionamento dos professores na reformulação do PPP”(DIÁRIO DE BORDO, 2016).

Lembramos que ouvir todos os atores que fazem parte da realidade educacional de uma instituição de ensino é fundamental em todo e qualquer processo de reformulação ou construção de um Projeto Político Pedagógico. Mas, lembramos que não basta só ouvir, é preciso também considerar o que foi dito frente à mudança de postura e posicionamentos. Acreditamos que é a partir do exercício da escuta e do dialogar que todos passam a ter clareza em torno da missão que a escola deverá ter, dos seus, objetivos, ações e metas.

Sobre isso, Veiga (1998, p. 12) afirma que:

É preciso se ter claro que [...] proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto.

Nessa perspectiva, ao desenvolvermos uma análise documental em torno do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Santo Antônio (EMSA) e da Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA) foi possível constatar que a proposta pedagógica dessas unidades de ensino está centrada na Pedagogia de Projetos e isso ficou expresso na fala de P.10 quando essa afirma que “durante a reformulação do PPP tivemos que repensar todos os nossos projetos interdisciplinares que norteiam o nosso trabalho”.

Logo, evidenciamos que todo trabalho realizado nessas escolas vai de encontro com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro (Direito de Aprender). Segundo a Prefeitura Municipal de Juazeiro-BA (2016, p. 68):

O desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, através da Pedagogia de Projetos, integra-se à Propostas Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro DIREITO DE APRENDER, cujo objetivo é dar um direcionamento à prática pedagógica de cada escola, auxiliando os professores, coordenadores e gestores, na busca por uma educação de qualidade, onde todos possam aprender aquilo que lhes é de direito.

Levando em consideração isso, ressaltamos que a Pedagogia de Projetos se concretiza a partir das necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional e que possibilita que o professor repense a sua prática e, por conseguinte, desenvolva uma metodologia de trabalho pedagógico pautada na valorização do educando frente ao processo de ensino-aprendizagem. Embora a Pedagogia de Projetos se configure como um desafio para o professor, como destaca Veiga (1998), trabalhar com base em projetos viabiliza ao educando um modo de aprender pautado na perspectiva da integração dos conteúdos.

Assim, consideramos que a participação dos professores, sujeitos da pesquisa, no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas loci de pesquisa se apresenta como uma ação fundamental, sobretudo no que se refere à compreensão desses atores quanto aos projetos que norteiam o trabalho pedagógico da escola. Nesse sentido, ressaltamos que a “Pedagogia de Projetos” enquanto ponto norteador do trabalho dos professores, os impulsiona a terem mais liberdade nas ações concretizadas no cotidiano escolar, sendo que toda essa discussão perpassa pela reformulação do Projeto Político Pedagógico.

A partir do momento que o professor contribuir com o processo de reformulação de uma proposta curricular, enquanto profissional docente comprometido com a qualidade do ensino, esse sujeito repensa também na reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Nesse contexto, enfatizamos que a sexta pergunta foi feita com a finalidade de sabermos “Qual o impacto gerado pela reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido em meio ao ressignificar da sua prática pedagógica?”. As respostas obtidas foram:

Quadro 10: Respostas obtidas com a Sexta Pergunta.

Professores	Respostas
P.1	Em um primeiro momento me sentir muito pressionada a modificar a minha prática pedagógica a partir do momento que começaram as discussões sobre a reformulação da proposta curricular pautada na Educação Contextualizada. Parecia que as minhas aulas não tinham mais um sentido e um significado na aprendizagem dos meus alunos, isso foi muito ruim.
P.2	O impacto aconteceu, pois em determinados momentos percebia que todos os projetos interdisciplinares realizados na escola tinham como tema a Educação Contextualizada. Achei isso desnecessário.
P.3	Além de ter que buscar compreender sobre a Educação Contextualizada, eu tive que modificar as minhas práticas pedagógicas, pois de acordo com o que discutimos nas formações essas não se caracterizavam de acordo com a perspectiva da Educação Contextualizada que é realizar um ensino partindo da realidade local para a global.
P.4	Fiquei impactada com a movimentação ocorrida não só na escola em que trabalho, mas em todas as escolas do município para que acontecesse uma adequação das suas práticas voltadas para a Educação Contextualizada.
P.5	Tudo que acontecia na escola tinha que inserir a temática Educação Contextualizada. Não achei bacana isso, vejo como importante a reformulação curricular, mas o professor precisa ser autônomo diante da sua prática pedagógica.
P.6	O impacto aconteceu, especialmente, na elaboração das minhas provas. Enquanto professor de Matemática defendia e defendo a ideia que nem todo conteúdo é cabível de contextualização e isso foi muito estressante. Como contextualizar o ensino de racionalização? Lembro quando a Escola de Formação de Educadores de Juazeiro-BA (EFEJ) solicitou da coordenadora as atividades avaliativas de cada professor. Isso foi muito constrangedor, pois no dia em que ocorreu a formação continuada à formadora distribuiu as atividades

	de cada professor entre os colegas que estavam nesse encontro e solicitou que cada um analisasse e circulasse o que estava errado na atividade avaliativa do outro professor. Por fim, aconteceu a socialização dos erros e dos acertos de cada atividade, sendo que, nas atividades erradas as questões não estavam contextualizadas, segundo a visão da formadora.
P.7	Senti a necessidade de melhorar a minha prática pedagógica, pois passei a perceber que a minha forma de ensinar era muito tradicionalista; não considerava os conhecimentos prévios dos meus alunos, a realidade da comunidade de Itamotinga-BA. Elaboramos e inserimos no Projeto Político Pedagógico, projetos interdisciplinares que abordam e abordam ainda hoje sobre temas ligados a comunidade.
P.8	Os livros que utilizamos em meio ao processo de ensino-aprendizagem não estão contextualizados, não levam em consideração a nossa realidade local. Logo, o planejamento das aulas se tornou ainda mais desafiador.
P.9	Fiquei frustrada quando passei horas planejando as minhas aulas e ao apresentar o plano de aula para a coordenadora pedagógica a mesma disse que não estava de acordo com um ensino que contextualizado.
P.10	O repensar da minha prática pedagógica me impactou, pois nem sempre refletimos sobre a forma como estamos trabalhando.

Fonte: Autor (2016).

As respostas acima obtidas no decorrer das entrevistas com os professores que participaram dessa pesquisa, nos levaram a compreender a percepção desses sujeitos e o impacto que eles sofreram com todo o processo de discussão sobre a perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, bem como da reformulação da proposta curricular para as escolas municipais do campo da Rede de Ensino de Juazeiro-BA. Essas percepções vão desde o reconhecimento sobre a importância de refletir e ressignificar a prática pedagógica

até o surgimento de um pensamento crítico reflexivo em torno da forma como todo esse processo de reformulação aconteceu.

De acordo com Silva (2011, p. 37):

Ao se trabalhar o currículo numa prática pedagógica contextualizada, compreende-se a educação escolar como um espaço de formação dos sujeitos com referências culturais, políticas, específicos e diversos, cuja intencionalidade de determinado estudo é previamente estabelecida de forma compartilhada entre os sujeitos da aprendizagem – uma divisão que envolve gestores, professores (as) e estudantes.

Partindo das falas dos professores, constatamos que todo o processo de reformulação da proposta curricular centrada na perspectiva da contextualização do ensino gerou impactos para esses profissionais enquanto agentes do conhecimento. Em cada entrevista foi possível percebermos que os professores queriam expor o que eles vivenciaram e sentiram. E esse querer foi registrado durante a coleta de dados por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas, das observações participantes feitas e, devidamente, registradas no diário de bordo. As vivências, sentimentos e, especialmente, percepções quanto aos impactos gerados, foram:

P.1: Enquanto professora que trabalha nessa escola há seis (06) anos **eu nunca tinha me sentido tão pressionada a repensar e modificar a minha prática pedagógica**, como aconteceu no ano de 2013. Vejo que era importante, sim, discutirmos sobre a reformulação da proposta curricular, sobre Educação Contextualizada, sobre a realidade da escola do campo, mas eu sentir muita pressão durante esse processo. Parecia que as minhas atividades não tinham um significado a cada planejamento formativo que debatíamos sobre contextualização. Grifo nosso.

Ao desenvolvermos uma análise em torno da percepção de P.1, constatamos que as discussões realizadas no processo de reformulação da proposta curricular para as escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA geraram inquietações na professora, uma vez que, a mesma enfatiza na sua fala que se sentiu pressionada para modificar a sua prática pedagógica. É válido destacarmos que os debates em torno da perspectiva da Educação Contextualizada impulsiona, justamente, o surgimento de inquietações, sendo que, essas precisam ser refletidas no processo de ressignificação da prática pedagógica dos professores, sobretudo,

os que atuam em escolas do campo. Atribuir sentido ao que se pretender ensinar é fundamental para que a aprendizagem aconteça de maneira significativa e repleta de significados para a sua vida dos alunos. Silva (2011, p. 24) afirma que:

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

Enquanto processo facilitador do sentido das coisas, como ressalta Silva (2011), a contextualização deve permear toda à prática pedagógica dos educadores das escolas do campo do município de Juazeiro-BA. Nesse sentido, de acordo com Almeida (2007, p. 39) “é a contextualização que deixa claro para o aluno que o saber é sempre mais amplo; que o conteúdo é sempre mais complexo do que aquilo que está sendo apresentado naquele momento”. Logo, é um direito dos alunos e alunas das escolas do campo ter acesso a um ensino significativo e que os possibilite ampliar a visão do mundo como parte de um todo e não restrito ao seu contexto, ou seja, ao seu cotidiano de vida. Para Bueno (2007, p. 12):

A contextualização da educação não prescinde dos conteúdos tradicionais selecionados como pertinentes para que um cidadão ou uma cidadã possa buscar compreender o mundo. Não se dá conta do mundo recorrendo a um único conhecimento, ainda que apresente resultados extraordinários, a exemplo dos conhecimentos religiosos e científicos.

Nesse sentido, é válido ressaltarmos que o mundo na perspectiva da Educação Contextualizada é compreendido pelos educandos e educandos das escolas do campo – atores da sua história – quando esses tem acesso aos mais diversos conhecimentos. Não só conhecimentos restritos ao seu cotidiano de vida, mas também a saberes que transcendem ao espaço de existência desses sujeitos. Diante disso, ao retomarmos a discussão em torno das percepções dos sujeitos dessa pesquisa quanto ao impacto gerado com a reformulação da proposta curricular, destacamos que para:

P.2: Durante todas as atividades, debates, projetos interdisciplinares realizados na escola no ano de 2013 eu observava que havia a **necessidade de inserir a temática da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido**. Tudo girava em torno da Educação Contextualizada e a meu ver isso era desnecessário. Tipo, **algo forçado**. Grifo nosso.

Ao refletirmos sobre essa percepção, compreendemos que nem tudo que achamos ser desnecessário é realmente desnecessário. O desnecessário só é desnecessário a partir do momento que ele se torna algo insignificante para a nossa vida cotidiana. Assim, quanto mais se discutir, quanto mais os professores se apropriarem da perspectiva da Educação Contextualizada, maior será a chance de esses sujeitos compreenderem essa temática e fazer uso de um ensino contextualização no ressignificar da sua prática pedagógica.

Tudo isso perpassa pela forma como a discussão da Educação Contextualizada acontece no âmbito de uma escola, uma vez que, frente ao processo de formação de educadores, como ressalta Zeichener (2002), um grande passo é tratar esses profissionais como sujeitos reflexivos. A partir do momento que isso acontece compreende-se que estes docentes não estão buscando respostas fáceis ou receitas prontas, mas estão desejando ser desafiados intelectualmente e reconhecidos pelo que sabem e fazem.

É claro que isso não deve acontecer de maneira forçada como ressaltou P.2 por meio da sua fala, mas sim partindo da percepção dos professores que a contextualização é um elemento importante para os sujeitos do campo e também para o próprio professor enquanto sujeito consciente da necessidade de exercer o exercício contínuo do refletir para perceber e repensar sobre a sua prática.

Para Contreras (2002) a docência é um pleno exercício de construção pessoal de habilidades e recursos com os quais resolvemos nossa prática, mas nesse exercitar os professores devem tornarem-se atores conscientes da sua prática para poderem aperfeiçoá-la. A contextualização do ensino requer que os educadores e educadoras das escolas do campo se apresentem como sujeitos autônomos, reflexivos e conscientes diante do seu papel de contribuir com a ampliação dos saberes dos alunos, a partir das suas vivências, experiências e conhecimentos prévios adquiridos no seu contexto de vida e na sala de aula.

Cortella (2011, p. 99) afirma que:

A sala é o lugar de um espetáculo com cenas quase teatrais: a aula. Como o interior de um teatro, requer atenção contínua, um ator principal que saiba interpretar e catalisar os sentidos, e uma plateia disposta a viver voluntariamente emoções. (...) A plateia, quando vem para o lugar, já tem alguma noção do tema da peça, mas desconhece o enredo.

E como em uma peça teatral, é preciso que todo professor busque aperfeiçoar a sua prática para conseguir êxito durante a sua apresentação. As escolas do campo necessitam de atores que atuem a favor de um ensino contextualizado e que não fique apenas restrito ao local de existência da escola e dos alunos. Transcender as paredes do teatro possibilita que na esfera da sala de aula e fora dela um belo espetáculo se concretize ao término de cada dia.

Para Oliveira, Paula e Siqueira (2007, p. 155), durante a nossa trajetória profissional, enquanto professores de escolas do campo:

Aprendemos com os nossos acertos e com os erros, com a análise da nossa prática e com as reflexões feitas durante todo o processo. Partimos de um itinerário que foi construído a partir da experiência inicial e do olhar sobre esta experiência, de uma caminhada já realizada por outros educadores sociais, para construir o nosso próprio, desbravar novos caminhos.

Em se tratando da discussão e apropriação sobre a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido na esfera das escolas do campo do município de Juazeiro-BA, é fundamental mencionarmos que a partir do momento que os professores se apropriam da discussão e, especialmente, das ideias envoltas a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, o ressignificar da sua prática pedagógica ocorre de forma mais leve e dinâmica. É, justamente, a contextualização que propicia essa leveza e dinamismo.

A realidade é que a contextualização não se configura como um método de ensino, mas sim, como uma perspectiva de como o educador pode realizar as suas aulas tendo por base a realidade da escola e dos sujeitos que fazem parte dela. Com base nisso, ressaltamos que outra percepção quanto ao processo de reformulação da proposta curricular do município de Juazeiro-BA e do ressignificar a prática pedagógica frente ao contexto das escolas loci de pesquisa, foram:

P.3: O impacto aconteceu no meu modo de **refletir sobre a minha prática pedagógica**. Somos tão cobrados a dar conta do preenchimento de papéis que muitas vezes não realizamos um planejamento contextualizado que contemple as necessidades dos nossos alunos. **Achei importante ter participado de momentos formativos sobre a Educação Contextualizada e que levaram em consideração a realidade dos alunos e das escolas do campo**. Grifo nosso.

A burocratização da educação se apresenta como um elemento dificultador da inserção de um ensino contextualizado nas práticas pedagógicas dos professores. A realidade é que, atualmente, o tempo que os educadores levam no preenchimento de papéis é enorme e isso implica de modo direto na forma como esses sujeitos que atuam nas escolas do campo planejam as suas aulas. Entendemos que para ressignificar a prática pedagógica é preciso que os professores planejem aulas de maneira contextualizada e que os saberes ensinados não fiquem restritos ao campo definido pelo currículo.

Diante disso, Pires (2012) compreende que as escolas do campo necessitam de professores que tenham um posicionamento atuante perante a sua prática pedagógica. Mas, sobretudo, que se apresentem como profissionais capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e esteja articulado com todo o trabalho pedagógico. A proposta curricular das escolas do campo precisa estar em plena harmonia com a história de vida do povo do campo, da realidade do campo e a serviço da transformação do campo.

Assim, precisamos ir além para possibilitarmos que os nossos alunos tenham pleno conhecimento sobre o seu contexto, mas não fiquem restritos a ele. Desse modo, destacamos que muitas vezes a perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido – ponto de partida da reformulação da proposta curricular das escolas do campo do Município de Juazeiro – assusta, mas uma vez compreendida permite que os professores percebam a sua importância. Isso se reflete na percepção expressa abaixo sobre o impacto gerado pela reformulação da proposta curricular e a compreensão do quanto contextualizar o ensino é relevante:

P.4: A princípio fiquei **assustada com toda movimentação que aconteceu no ano de 2013** não só aqui na escola, mas em todas as escolas municipais devido a grande dimensão que tomou a discussão sobre a Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido. Todos os projetos realizados tinham que ter essa

discussão. Mas, observei também como algo bom, porque **compreendi um pouco sobre a importância da contextualização do ensino e me fez mudar algumas ações no meu fazer pedagógico**. Grifo nosso.

A realização de uma análise de como aconteceu todo o processo de discussão, reformulação da proposta curricular e o repensar das práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro-BA, especialmente, os das escolas do campo, nos leva a informar que tudo isso assustou de fato a muitos professores em virtude da dimensão que o debate sobre a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido tomou nas escolas e entre os professores. Mas, como o novo sempre assusta, foi importante que tudo isso acontecesse para que os próprios educadores entendessem que:

A escola do campo tem de sair das suas estruturas físicas, ultrapassar as paredes e fazer com que o sujeito enxergue as diversas formas de realidade, priorizando as experiências cotidianas, potencializando o seu senso comum e transformando essa educação realmente em uma educação do Campo, no Campo e para o Campo (PINTO, 2014, p. 8).

Tudo isso só acontece quanto, enquanto professores, passamos a conhecer os atores, os contextos, a realidade, a cultura e, especialmente, a escola onde trabalhamos e ressignificamos a nossa prática pedagógica com base em uma Educação Contextualizada que contribua com a transformação do Campo a partir de tudo que os nossos alunos aprenderam na sua trajetória educacional.

Embora para a Professora, cuja percepção encontra-se expressa abaixo, a discussão sobre a Educação Contextualizada tenha acontecido com certo exagero, essa mesma profissional reconhece que todo processo de reformulação curricular das escolas do campo de Município de Juazeiro-BA a fez compreender o quanto era importante ressignificar a sua prática pedagógica.

Isso é evidenciado, quando ela destaca:

P.5: Eu pude observar que houve certo **exagero** quanto à necessidade de nos apropriarmos **da discussão sobre Educação Contextualizada**. Por exemplo, muitos de nós professores já fazíamos uso de um ensino contextualizado, só não tínhamos o domínio da compreensão do conceito. Aqui na escola buscamos:

conhecer os nossos alunos; respeitar os seus conhecimentos prévios; valorizamos a realidade local e tudo isso se reflete na prática pedagógica de muitos colegas de trabalho. Achei importante, sim, realizarmos a reformulação do nosso Projeto Político Pedagógico, pois **só podemos ressignificar a nossa prática a partir que conhecemos os objetivos a serem alcançados com a realização do nosso trabalho.** Grifo nosso.

O uso de uma visão reflexiva diante dessa percepção nos possibilitou analisar que a ressignificação da prática pedagógica exige do professor um olhar atento diante da realidade da unidade de ensino, sendo que, essa realidade deve estar nítida nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo. Para Abreu (2009) é considerando e respeitando a realidade da escola e dos alunos que a prática docente e pedagógica se ressignifica e dinamizada a partir de um ensino contextualizado, sendo que, a identidade do professor é construída através desse contato com o contexto real que influencia em todo funcionamento da escola.

Foi com um olhar atento que a “percepção” abaixo foi expressa e essa ressalta:

P.6: Achei bacana discutirmos sobre a reformulação da proposta curricular, reconstruímos o Projeto Político Pedagógico da escola. Foi muito interessante à forma como os debates sobre a Educação Contextualizada aconteceram na escola. Mas, não nego que fiquei **impactado quando fui informado pela coordenadora pedagógica que todas as minhas atividades realizadas com os alunos deveriam ser enviadas para a Escola de Formação de Educadores de Juazeiro para passar por um processo de análise pela formadora** de professores de Matemática. E o pior, no dia da formação as atividades de todos os professores foram socializadas e as que a formadora não achou que estava contextualizada foram expostas e houve um completo desconforto. Apesar de tudo, achei importância todo o processo de reformulação da proposta curricular porque todos nós professores **fomos levados a repensar a nossa prática pedagógica, a trabalharmos de maneira interdisciplinar.** Atribuímos mais significados aos projetos realizados. Grifo nosso.

Compreendemos que toda reformulação curricular é complexa. Contudo, os professores que se apresentam como protagonistas desse processo não precisam passar por situações constrangedoras e desconfortáveis como a expressa por P.6. Orientar esses sujeitos quando a necessidade da reformulação e do repensar da sua prática pedagógica é um dos caminhos para chegar à sensibilização dos educadores e educadoras das escolas do campo quando a importância de ensinar de maneira

interdisciplinar na perspectiva da contextualização. Fernandes e Figueiredo (2012) ressaltam que a contextualização curricular pode representar o caminho pedagógico a ser seguido na promoção do êxito na aprendizagem dos alunos.

Lima (2013) considera essencial que os projetos educativos expressos nos PPPs das escolas do campo estejam em completa sintonia com os projetos desenvolvidos nas comunidades onde essas unidades de ensino se localizam. Esse entrelaçamento deve existir, justamente, para possibilitar que os conhecimentos e saberes produzidos no contexto da sala de aula se reflitam na vida dos alunos e toda a aprendizagem adquirida se converta na ação dos educandos na busca incessante da transformação da sua comunidade.

O autor ainda ressalta que, quando o professor conhece e compreende o contexto “novos desafios são colocados aos profissionais da educação do campo devido à necessidade de repensar as práticas educativas e curriculares desenvolvidas nas escolas para atender aos desafios conjunturais vivenciados pelos camponeses” (LIMA, 2013, p. 609-610). Um desses desafios se expressa na percepção expressa abaixo quanto à discussão sobre a Educação Contextualizada e a reforma da proposta curricular do município de Juazeiro-BA.

Assim, a professora participante da pesquisa, mencionou que:

P.7: Toda a discussão sobre a educação contextualizada me fez notar que **a minha forma de ensinar era muito tradicional**. Eu sempre planejava as minhas aulas, mas nunca tinha a preocupação de relacionar os conteúdos que eu estava ensinando com os conteúdos de outras disciplinas. As discussões sobre a importância de um ensino contextualizado me fizeram perceber que **era preciso eu mudar a minha prática pedagógica para que os meus alunos aprendessem a partir dos conhecimentos que eles já tinham sobre os conteúdos estudados em Ciências**. Grifo nosso.

Ao se apropriar da discussão sobre a Educação Contextualizada a professor (P.7) foi levada a refletir e a repensar a sua prática pedagógica, sendo que, essa reflexão a impulsionou a constatar que a sua forma de ensinar era tradicional. De acordo com Silva (2013), muitas das dificuldades dos alunos ao longo das aulas de Ciências decorrem da falta da contextualização do ensino.

Para a autora:

A contextualização da aprendizagem e do conhecimento interfere na qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, a escola deverá ser mediadora das relações entre o conhecimento científico e o cotidiano do aluno. Contextualizar é uma forma de valorizar o conhecimento do cotidiano, o saber popular e outras formas de saberes. Desta forma, o conhecimento é contextualizado na medida em que a partir da situação dada, são dados um novo sentido às informações repassadas na sala de aula, onde neste contexto, situa-se a informação e a construção do saber (SILVA, 2013, p. 12).

O cotidiano do aluno da escola do campo precisa ser respeitado, considerado e representado em toda e qualquer proposta curricular que valorize o campo como local de existência e de luta. Caso isso não seja efetivado nos textos curriculares, cabe aos professores concretizarem essa ação diante do uso de práticas contextualizadas em meio ao processo de ensino-aprendizagem com esses sujeitos. Para Lopes (2014), mesmo que em uma escola do campo o currículo seja preestabelecido, cabe aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores buscar por novas estratégias de ensino de modo a possibilitar que os seus educandos possam se identificar com o seu cotidiano e as vivências da comunidade.

Ressaltamos que a contextualização como apontou Silva (2013) interfere na qualidade do ensino ofertado e com a aprendizagem dos alunos, uma vez que a Educação Contextualizada parte da ideia que é preciso o professor ressignificar sua prática pedagógica de modo a contribuir com a construção do saber do educando. Contudo, para isso acontecer é importante que os currículos pré-estabelecidos sejam ressignificados também, pois não basta repensar as práticas, mas, sobretudo, as propostas que norteiam o caminhar da escola e dos educadores.

Desse modo, observamos o quanto é importante tematizar ainda mais o debate sobre o currículo contextualizado na perspectiva com a Convivência com O Semiárido Brasileiro entre os professores. É preciso que esse debate seja sistematizado de modo a abrir horizontes frente às percepções dos educadores e educadoras que trabalham em escolas localizadas no campo e para o campo.

Toda essa discussão perpassa pela lógica do planejamento, mencionamos assim que o ato de planejar na esfera da contextualização do ensino é imprescindível na busca efetiva dos professores que trabalham de modo comprometido em escolas do campo. Segundo Gandin (2004, p. 7):

O momento certo de planejar é quando todos os atores da comunidade escolar, reconhecendo a necessidade de melhoria da qualidade de ensino em sua escola, dispõem-se a atuar, coletiva e ordenadamente, no sentido da mudança da realidade existente para à realidade desejada.

Partindo desse pensamento, ressaltamos que logo abaixo segue expressa a percepção de um dos sujeitos que participaram dessa pesquisa quanto ao impacto ocasionado na sua vida com o processo de reformulação da proposta curricular centrada na perspectiva da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA:

P.8: O impacto maior que senti foi durante o planejamento das minhas aulas, porque nos debates sobre Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, todos **nós professores foram levados a perceber o quanto os livros didáticos que fazemos uso no processo de ensino-aprendizagem com os nossos alunos está descontextualizado**. Então, a cada novo planejamento é um novo desafio para buscar por materiais que subsidiem e complementem o que irei ensinar. Também percebi que na maior parte das vezes ensinava para os alunos daqui da escola da mesma forma que ensinada para os alunos da outra escola que trabalho e que fica localizada no centro de Juazeiro-BA. Isso gerou um impacto na minha vida, porque **as realidades das escolas que trabalho são distintas, mas a minha forma de ensinar era a mesma**. Grifo nosso.

A discussão da Educação Contextualizada, nos leva a perceber que um ensino contextualizado se reflete não só no repensar da nossa prática pedagógica. Mas, também nos possibilita olhar atentamente os materiais didáticos que fazemos uso no processo de ensino-aprendizagem com os alunos, a exemplo dos livros descontextualizados. Lins, Sousa e Pereira (2006, p. 143) apontam que “escrever um livro didático a partir de uma Proposta de Educação Contextualizada no Semiárido é antes de tudo comprometer-se no cuidado para não direcioná-lo a um material fechado, estático, fragmentado (...)” com uma única visão da história, ou seja, a nossa própria história.

O uso de livros descontextualizados impacta não só ao professor, mas, sobretudo, aos alunos das escolas do campo que não se reconhecem nos textos expressos nesses materiais didáticos que em muitas situações direcionam a prática pedagógica dos educadores ao se apresentarem como uma proposta curricular.

Logo, entendemos que é importante se pensar não só na reformulação da proposta curricular, mas também dos livros que retratam os homens e mulheres do campo como coadjuvantes da sua história.

Para Rodrigues e Santos (2016, p. 3):

Historicamente, a escola do campo tem se constituído, enquanto instituição, como um apêndice da escola da cidade (...). O projeto pedagógico curricular, na maioria das vezes, é construído na secretaria de educação, sem atender as especificidades dos sujeitos que residem no campo. O programa destinado à escolha do livro didático não contempla títulos que discutam a realidade dos povos camponeses e construam o conhecimento a partir dos saberes locais.

O desconhecimento dos professores quanto à ideia de Educação Contextualizada, no geral, fazem com que esses profissionais acabem por reproduzir no contexto da sala de aula práticas pedagógicas sem a existência de sentidos. O desconhecer dessa perspectiva, está expressa abaixo:

P.9: Eu não posso negar que fiquei um pouco frustrada com tudo que aconteceu durante o processo de reformulação da proposta curricular do município. **Eu não tinha conhecimento sobre a abordagem de um ensino contextualizado** e ao mesmo tempo em que eu tive que buscar entender sobre a Educação Contextualizada para poder repensar os meus planejamentos. Também tive que **refletir a minha prática, refletir se o que eu estava ensinando fazia sentido ou tinha um significado para a vida dos meus alunos**. Tudo isso foi muito complicado, mas a coordenadora pedagógica me deu todo suporte nesse período e hoje eu reconheço que foi importante vivenciar esse processo, até mesmo para melhorar a minha prática a partir de um ensino contextualizado. Grifo nosso.

Acreditamos que essa frustração aconteceu por causa do desconhecimento que P.9 tinha sobre a perspectiva da Educação Contextualizada, bem como que às discussões sobre a importância da contextualização do ensino, impulsionadas pela reformulação da proposta curricular, a fez repensar sobre a sua prática pedagógica. Lopez (2014) defende a ideia que pensar em uma Educação Contextualizada apresenta-se como algo subjetivo, uma vez que esse processo envolvem pessoas, pensamentos, cultura e, especialmente considera o contexto onde o aluno vive.

De acordo com Souza (2005, p. 112):

A educação a partir da realidade teria, em síntese, a missão de partir daquilo que já se sabe (da realidade dos sujeitos), problematizando-a, ampliando os saberes já construídos, localizando-a num tempo-espaço que o possibilite compreender o contexto em que se insere e então modifica-lo.

Logo, precisamos enquanto educadores de escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA compreender que a Educação Contextualizada se concretiza na nossa prática pedagógica a partir do nosso conhecimento sobre os nossos alunos, sobre o contexto onde os alunos vivem, sobre os conhecimentos prévios que eles trazem consigo para a escola. E tudo isso implica no repensar: dos nossos planejamentos; das nossas aulas; do nosso modo de se relacionar e valorizar os educandos e a localidade onde a escola se situa.

A análise de cada percepção dos professores que participaram dessa pesquisa, nos leva a compreender também sobre o quanto é importância ressignificar o nosso pensamento em torno do debate sobre Currículo e Escola do Campo, especialmente, quando essa discussão leva em consideração a importância da perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Ressaltamos que a percepção expressa abaixo parte da premissa do quanto à reformulação da proposta curricular das escolas do campo de Juazeiro-BA, foi importante para essa professora, participante da pesquisa, que destacou:

P.10: Analiso que **o impacto gerado foi no repensar do que estava ensinando, como estava ensinado, se os alunos estavam aprendendo**. Algumas vezes me perguntei e me pergunto se o que ensino tem significado para a vida dos alunos. Essas questões eu sempre fiz, mas se intensificaram após as discussões sobre a reformulação da proposta curricular e sobre uma educação contextualiza. Eu passei a compreender que **é preciso refletir sobre a nossa atuação enquanto professora de uma escola do campo**. Grifo nosso.

Pautando-se em Alarcão (2003), entendemos que o grande desafio dos professores que atuam nas escolas do campo é, justamente, se colocar no lugar dos seus alunos e se questionar se o ensino ofertado em meio ao processo educacional faria sentido para a sua vida. Assim, como nós – professores – trabalhamos de modo a contribuir com a formação de educandos críticos e autônomos de pensamento e posicionamentos; enquanto profissionais também devemos exercer a

atividade da reflexão em torno da nossa prática pedagógica no contexto de ensino das escolas do campo, sobretudo, porque essa prática está interligada ao currículo.

Segundo Lopes (2014), o currículo sob o viés da contextualização precisa ser construído no coletivo da escola do campo, pois necessita representar diversos olhares e o principal deles: o olhar de um mundo que contempla a realidade dos educandos, possibilitando ao professor ouvir o Outro e se reconhecer que esse Outro é ele mesmo enquanto ser humano diante de todo processo educacional. Logo, pensar em mudanças para as escolas de ensino do campo, é compreender que o mudar se inicia com o ouvir as percepções dos professores.

É válido destacarmos que as percepções de muitos professores que participaram dessa pesquisa, coincidiram com as minhas quanto ao modo de ver e interpretar todo o processo de reformulação da proposta curricular para as escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA. Diante disso, enfatizamos que o exercício de ouvir a percepção do Outro possibilita entender sobre a importância da Educação Contextualizada frente ao repensar das práticas pedagógicas, bem como do atribuir significados ao currículo para que o ensino no contexto das escolas do campo seja repleto de sentido para os educandos.

Para Menezes e Araújo (2007, p. 34):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a Educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. Uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

Partindo da compreensão do currículo enquanto prática de estabelecimento de diálogo, enfatizamos que o que deixamos claro aqui é que para todos os professores, sujeitos da pesquisa, esse reformular da proposta curricular foi importante, sobretudo, para que as escolas viessem a repensar os seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de modo a atender as necessidades e contemplar as realidades dos sujeitos que fazem parte do contexto educacional.

Após toda pesquisa realizada, não poderíamos deixar de expor e retratar através dessa escrita as vozes desses educadores e educadoras que: participaram das discussões; buscaram se apropriar de toda ideia que perpassa pela perspectiva de uma educação escolar contextualizada; contribuíram com a reformulação da proposta curricular através das suas falas; analisaram e participaram, no coletivo, da reconstrução dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas loci de pesquisa; atribuíram novos significados as suas práticas pedagógicas. Ressaltamos com base em Husserl (1998) que todas as percepções expressas pelos professores, sujeitos da pesquisa, foram conscientes e não aperceptíveis.

4.4 OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS NORTEADOS PELA PEDAGOGIA DE PROJETOS: O PONTO DE PARTIDA NO RESSIGNIFICAR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao discutirmos sobre o impacto da proposta curricular e a resignificação da prática pedagógica dos professores das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA, percebemos o quanto foi importante realizar uma análise em torno do documento que norteia o trabalho dos educadores frente ao processo educacional e relaciona-se com o currículo, ou seja, os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades de ensino loci de pesquisa.

Nessa perspectiva, pensarmos na escola hoje é antes de tudo pensar no vínculo existente entre o que precisa ser feito e como deve ser feito no contexto da prática pedagógica dos professores. Essa reflexão é direcionada, justamente, ao modo como o Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo é constituído e implementado na prática docente. Nesse sentido, observamos que o PPP se apresenta, segundo Machado, Campos e Paludo (2008, p. 47) como “possibilidade de construção coletiva, resultado de lutas e reivindicações de participação e ainda de convivência social que supere as fragmentações do conhecimento defendido por grupos socialmente hegemônicos” e expressos nos livros didáticos.

Diante disso, é preciso que as escolas do campo e, sobretudo, os seus professores, no elaborar coletivo dos Projetos Políticos Pedagógicos rompam com o universalismo do ensino definido pelos grupos sociais hegemônicos que

desconsideram o campo como lugar de existência. É preciso que o PPP das escolas do campo seja pensado a partir da realidade de vida dos educandos, bem como leve em consideração os contextos da comunidade onde a escola se concretiza como um lugar de convivência e existência dos homens e mulheres que vivem no e do campo.

De acordo com Juchem et al (2008, p. 49):

O Projeto Político Pedagógico de uma escola representa a visão de mundo e de formação humana presente em um corpo pedagógico; é o guia para ações coletivas. Mesmo assim, sabemos que as práticas cotidianas das escolas, muitas vezes, não conseguem refletir os anseios daquele Projeto, distanciando-se de uma prática pedagógica que seja crítica, coletiva e humanista.

É válido ressaltarmos que ao analisar de maneira detalhada os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas loci de pesquisa, constatamos que esses foram construídos no coletivo tendo como preocupação central ofertar um ensino de qualidade e que seja significativo para o pleno desenvolvimento dos educandos. Ademais, observamos que a realidade local do Distrito de Itamotinga-Ba é considerada pelos professores como ponto de partida na efetivação das suas práticas pedagógicas, sendo que o trabalho desses profissionais das escolas loci de pesquisa é norteado pela lógica da Pedagogia de Projetos. De acordo com a Prefeitura Municipal de Juazeiro-BA (2016, p. 68):

A Pedagogia de Projetos é assumida pela necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico que valorize o educando e o educador no processo de ensino/aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho. É um processo educativo desencadeado por uma questão que favorece a análise, a interpretação e a crítica, como confronto de pontos de vista.

Ao assumires a Pedagogia de Projetos como uma forma de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico, as escolas loci de pesquisa atendem ao que é definido pela Secretaria de Educação e Esportes (SEDUC) de Juazeiro-BA no nortear do processo de ensino-aprendizagem através do processo de ressignificação do espaço escolar. Desse modo, a Pedagogia de Projetos integra-se à Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro DIREITO DE APRENDER,

sendo que, cabe a cada escola do campo repensar essa proposta, bem como os seus Projetos Políticos Pedagógicos a partir da sua realidade por meio do trabalho de professores, coordenadores pedagógicos, gestores.

Na concepção de Juchem et al (2008, p. 45):

A exploração de práticas pedagógicas relacionadas com a realidade do campo é o ponto de partida, o chão onde se planta e se constrói; um chão que é transformado pela ação da reflexão, do estudo cada vez mais rigoroso e comprometido socialmente. Tais práticas já foram trilhadas, reunindo um número consistente de experiências e registrando teorias que vão sendo revisadas e consolidadas.

Observamos então o quanto é preciso que na exploração das práticas pedagógicas os professores relacionem essas a realidade do campo, bem como ao cotidiano dos educandos de modo a possibilitar que o ensino ofertado seja de fato significativo para a vida dos educandos. Nesse sentido, Freire (1998) afirma que as práticas pedagógicas emergem a partir de concepções de mundo e corresponde às técnicas usadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é fundamental que o professor na esfera das escolas do campo, realize um trabalho a partir da realidade local para a global.

Logo, no contexto da Pedagogia de Projetos essas práticas devem nortear o trabalho do professor de maneira contextualizada e que confronte a realidade vivida pelos educandos das escolas do campo *loci* de pesquisa, uma vez que essa é um dos princípios estabelecidos pela Educação Contextualizada, ou seja, atribuir sentidos aos conteúdos ensinados de modo a fazer com que a aprendizagem aconteça de maneira significativa para os educandos.

A análise dos Projetos Políticos Pedagógicos da Escola Municipal Santo Antônio (EMSA) e da Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA), nos possibilitou constatar que muitos são os projetos desenvolvidos por essas unidades de ensino e que contribuem com o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Os projetos pedagógicos foram elaborados a partir do contexto local, social, cultural das comunidades do Projeto Curaçá (NH II) e (NH III), situadas no Distrito de Itamotinga, Juazeiro-BA.

Abaixo, encontram-se alguns dos registros fotográficos de projetos realizados nas escolas *loci* de pesquisa:

Figura 15: Projeto – Valorizando a nossa Cultura local (EMSA)



Fonte: Autor (2016)

Figura 16: Projeto – Arte e Cultura do nosso lugar (EMSFA)



Fonte: Autor (2016)

Através da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas *loci* de pesquisa, reorganizados a partir das discussões em torno da reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada, podemos compreender o quanto o repensar e reorganizar os PPPs dessas unidades de ensino foi importante. Por nortear o trabalho realizado nas escolas, o PPP possibilita que o professor do campo ressignifique a sua prática pedagógica.

Contudo, é importante ressaltarmos que a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores das escolas do campo de Juazeiro-BA, bem como de outras localidades do Brasil não depende só do repensar e reorganizar os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades de ensino. A ressignificação começa a partir de uma mudança de postura por parte dos educadores e educadoras que atuam em escolas do campo, sobretudo, no que se refere a trabalhar a partir das especificidades do campo, bem como da realidade de vida dos educandos.

Logo, observamos que o ensino para ser significativo é fundamental que esse seja repleto de sentido para a vida dos alunos e isso perpassa pela forma como o professor ensina, ou seja, pela prática pedagógica que é utilizada ao longo do processo educacional. Em se tratando da esfera das escolas do campo na Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA, é preciso reduzir ou porque não eliminar o distanciamento entre o discurso e a prática pedagógica do professor para que a aprendizagem se configure de fato como algo significativo para os educandos.

Ao longo da realização dessa pesquisa foi possível constatar que há uma intencionalidade e, sobretudo, uma mudança de olhar dos professores quanto a todo o processo de reformulação curricular, de reorganização dos Projetos Políticos Pedagógicos e de um trabalho com foco no oferecimento de um ensino de qualidade. No entanto, a mudança de postura, sobretudo, no que se refere à apropriação da discussão acerca da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido é fundamental para a ressignificação das práticas pedagógicas.

Segundo Silva (2003, p. 378):

A perspectiva da Convivência requer e implica um processo cultural, de Educação, de uma nova aprendizagem sobre o meio ambiente, dos seus limites e potencialidades. Requer a constituição de novas formas de pensar, sentir e agir de acordo com o ambiente no qual está inserido.

Enfatizamos assim que a mudança de postura dos professores vai de encontro a essa constituição de novas formas de pensar, sentir e agir como ressalta Silva (2003). Sobretudo no que se refere ao processo de reformulação da proposta curricular para as escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA que ocorreu a partir da perspectiva da Educação Contextualizada. Assim, toda a discussão existente em torno da ressignificação da prática pedagógica dos professores das escolas do campo deve está permeada na lógica de um ensino contextualizado e refletido nas ações desses profissionais na esfera educacional.

4.5 A PEDAGOGIA DE PROJETOS NORTEANDO A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES A PARTIR DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Os desafios existentes em meio ao processo de ensino-aprendizagem para os professores das escolas do campo são muitos, sobretudo, no que se refere á mudança de postura desses profissionais frente à análise de propostas curriculares descontextualizadas da realidade do campo. Logo, buscar superar esse e outros desafios é fundamental para todos os educadores e educadoras que objetivam que o campo se configure como um lugar de existência e a escola, por conseguinte, seja importante para o pleno desenvolvimento educacional dos educandos.

Diante disso, constatamos que o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (2013) defende a ideia de que para garantir uma educação de qualidade para os educandos a partir da perspectiva da Educação Contextualizada é preciso que os professores repensem as suas práticas pedagógicas. Assim como esses profissionais necessitam reorganizar o currículo a partir da realidade do campo, considerando e valorizando os saberes que os alunos carregam consigo.

Nesse sentido, podemos observar que ao assessorar e contribuir com a reformulação da proposta curricular para as escolas públicas do campo de Juazeiro-BA, o IRPAA através das suas ações tinha como meta, justamente, colaborar com todo esse processo. Especialmente de modo a trazer para o campo de discussão a Convivência com o Semiárido sob o viés da Educação Contextualizada.

A realidade é que o trabalho realizado a partir da parceria firmada entre a Prefeitura Municipal de Juazeiro por meio das ações da Secretaria de Educação e Esportes (SEDUC) com o IRPAA possibilitou que a Proposta de Educação Contextualizada fosse elaborada. O presente documento, de acordo com a Prefeitura Municipal de Juazeiro (2016) encontra-se estruturado em duas partes.

Ao analisarmos a presente Proposta, constatamos que a primeira parte aborda nas suas entrelinhas, justamente, sobre a Educação para a Convivência com o Semiárido e, por conseguinte está estruturada em três capítulos: 1 – Educação Contextualizada: construções conceituais; 2 – A Convivência com o Semiárido como elemento articulador do processo político-pedagógico; 3 – A pedagogia de Projetos como possibilidade metodológica no trabalho educativo (PMJ, 2016).

A segunda parte foi elaborada, justamente, para discorrer em seu texto sobre as Diretrizes da Educação Contextualizada na perspectiva da Convivência com o Semiárido, uma vez que se encontra estruturada em dois capítulos: 1 – Marcos Legais da Educação Contextualizada; 2 – Diretrizes da Educação Contextualizada no Município de Juazeiro-BA. É válido ressaltarmos que essa segunda parte de acordo com a PMJ (2016) traz uma discussão em seu texto sobre os fundamentos legais e proposições diretivas da ECSA para o município de Juazeiro-BA.

Contudo, ressaltamos que nos deteremos aqui a abordar sobre o terceiro capítulo da Primeira Parte da Proposta de Educação Contextualizada do Município de Juazeiro-BA e que trata sobre “A Pedagogia de Projetos como possibilidade metodológica no trabalho educativo”. Essa abordagem é importante em meio a esse estudo, uma vez que, ao observar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas que serviram de *loci* de pesquisa, bem como ao analisar toda a Proposta de Educação Contextualizada do Município de Juazeiro-BA, podemos constatar que a Pedagogia de Projetos norteia todo o trabalho educacional dessa Rede de Ensino.

Desse modo, é válido mencionarmos que para Silva e Tavares (2010) a Pedagogia de Projetos deve ser utilizada pelos professores de modo a impulsionar que esses profissionais inovem a sua prática pedagógica na esfera do campo educacional, visando assim o desenvolvimento da aprendizagem com a participação ativa dos educandos. Em se tratando da perspectiva da Educação Contextualizada que permeia toda a Proposta Curricular de Juazeiro-BA, observamos que a Pedagogia de Projetos é um elemento que pode contribuir para o processo de ressignificação da prática pedagógica dos professores da escola do campo.

Chegamos a essa conclusão, uma vez que, as Diretrizes da Educação Contextualizada (2016), ressalta em seu texto que a Secretaria de Educação e Esportes do município de Juazeiro-BA elege como princípio metodológico norteador para as escolas da Rede de Ensino, a Pedagogia de Projetos. Observamos ao analisar todo o texto dessas Diretrizes, bem como da Proposta Curricular que essa escolha decorre do fato que a Pedagogia de Projetos possibilita uma dinâmica especial a todo processo pedagógico.

Ademais, constamos ainda no texto da Proposta Curricular pautada na perspectiva da contextualização do ensino de Juazeiro-BA que a Pedagogia de Projetos se apresenta como uma metodologia enraizada no princípio da participação, da autonomia e da pró-atividade dos educandos. Logo, a presente metodologia contribui com a articulação entre a escola e a comunidade o que é algo essencial em meio a todo pensamento da Educação do Campo.

Em se tratando das escolas que serviram de base para realização desta pesquisa, é possível destacarmos que os professores dessas unidades de ensino por mais que trabalhem com foco na Pedagogia de Projetos, ainda tem uma visão muito restrita a essa metodologia. Ressaltamos isso com base nas observações feitas ao longo da pesquisa de campo, bem como no que se refere ao entendimento desses sujeitos que a Pedagogia de Projetos se restringe ao campo da elaboração e realização de um trabalho centrado em Projetos Interdisciplinares na escola.

Dentro desse contexto, compreendemos que a Pedagogia de Projeto não se limita apenas ao campo da elaboração e efetivação das ações definidas no projeto. Mas, sim apresenta aos professores condições para que ele reavalie o seu trabalho de modo a sistematizar, coletivamente, as atividades escolares expressas nas suas práticas pedagógicas. Diante disso, evidenciamos que para a Abreu (2007, p. 6):

Ao elaborar um trabalho com projetos, busca-se superar as práticas habituais, monótonas, descontextualizadas do processo educacional por uma prática mais dinâmica, prazerosa e contextualizada, proporcionando situações de aprendizagem em que os alunos aprendam fazer errando, acertando, pesquisando, levantando hipóteses, experimentando, investigando, refletindo, construindo, intervindo, concluindo com conteúdos diversificados, contextualizados, gerando situações de aprendizagem reais e significativas, trabalhando os conteúdos de forma interdisciplinar e contextualizada.

Ao analisarmos essa colação, entendemos que a Pedagogia de Projetos nos mostra que a educação nas escolas do campo pode e deve romper as barreiras do tradicional, sobretudo, no que se refere à ressignificação das práticas pedagógicas a partir da contextualização do ensino. Contudo, para que isso aconteça de fato é preciso que os educadores façam uso de práticas e métodos inovadores.

É importante mencionarmos que o trabalho com projetos não se configura como apenas como uma técnica de pesquisa dinâmica e atraente de transmitir os conteúdos para os educandos. Mas, sim, significa o quanto é importante os professores repensem a escolas, os seus tempos, os seus espaços, os conteúdos ensinados e a relação desses com o mundo. Abreu (2007) afirma que o trabalho com projetos constitui uma postura metodológica adotada pelo professor que busca ser dinâmico e eficiente em meio ao cumprimento das suas funções, bem como possibilita que o aluno seja um sujeito ativo diante de todo o processo educacional.

De acordo com Lúcia Helena Alvarez Leite (1996, p. 182):

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e ser formando como sujeito cultural.

Ao concordamos com a autora, compreendemos que a construção do conhecimento do educando está interligado às práticas pedagógicas que possibilitam que o aluno aprenda a partir do que é vivido em seu cotidiano. Abreu (2007, p. 7) afirma que “o trabalho com projetos, trata-se de uma postura nova metodológica, concepção em que o professor organiza, media, propõe situações de aprendizagem para os alunos”.

Desse modo, ressaltamos que a Pedagogia de Projetos pode sim ser utilizada como um elemento norteador das práticas pedagógicas dos professores das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA. Contudo, é fundamental que os educadores e educadoras dessa localidade busquem se apropriar do real significado dessa metodologia que centra o seu trabalho na perspectiva de um ensino contextualizado, inovador e dinâmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada com base em três categorias analíticas, ou seja, Educação do Campo, Currículo e Educação Contextualizada. A partir dessas ressalto que para analisar os efeitos da proposta curricular no contexto das escolas do campo de Juazeiro-BA em meio à ressignificação das práticas pedagógicas dos professores, foi preciso desenvolver uma investigação, diretamente, com os alguns dos sujeitos que vivenciaram esse processo.

Acredito assim que nada melhor do que ouvir os protagonistas dessa história para compreender o impacto ocasionado por toda a reformulação da proposta curricular de Juazeiro-BA frente às práticas pedagógicas desses, enquanto, professores. Contudo, expresso que antes de expor o meu posicionamento em torno das percepções dos sujeitos, irei ressaltar de maneira sucinta sobre a contribuição desse estudo para a minha trajetória enquanto professor de escolas do campo.

Começo por enfatizar que percebi o desconhecimento por parte de muitos professores sobre o fato que, historicamente, a Educação do Campo no Brasil foi marginalizada na construção de políticas públicas. Esse desconhecer a meu ver decorre, provavelmente, de duas situações: 1ª Resquícios de uma formação inicial que não contemplou a discussão em torno da Educação do Campo; 2ª Desinteresse por parte dos professores em conhecer a trajetória histórica da Educação do Campo no Brasil que deixou resquícios visíveis ainda hoje nas escolas do meio rural.

Partindo dessas situações, destaco que a compreensão da história nos impulsiona a entender muitos dos problemas que vivenciamos como professores, atualmente, no âmbito das escolas do campo. Problemas históricos, a exemplo da própria educação ofertada para os povos do campo e que é trabalhada com base em um currículo, essencialmente urbano, que desconhece a realidade local.

Logo, compreendo que é quase impossível ressignificar a prática pedagógica, se o professor não se preocupa com aspectos que perpassam por esse processo. Aspectos esses relacionados à compreensão da história da Educação do Campo; à participação ativa dos educadores e educadoras do campo no pensar e no repensar as propostas curriculares; à discussão em torno do reformular os Projetos Políticos Pedagógicos; ao ensinar de maneira interdisciplinar; efetivar as suas práticas com base em um ensino escolar contextualizado, entre outros.

A realidade é que todo esse estudo contribuiu para a minha mudança de ver a Educação do Campo, a escola do campo e, especialmente, os educandos do campo. Esse mudar foi ocasionado, sobretudo, por perceber que os homens e mulheres do meio rural do município de Juazeiro-BA são sujeitos de direito e como tal merecem ser respeitados e valorizados a partir do contexto onde eles vivem e ressignificam a sua vida a partir dos saberes adquiridos na escola.

Enquanto professor eu ainda, hoje, consigo ver que muitos educandos depositam as suas esperanças na educação como o caminho para mudar a sua história. Em se tratando da realidade vivenciada por mim, eu expresso que muitas das trajetórias de vida dos meus alunos são marcadas por trabalho, dores, sofrimentos, dificuldades, mas também por alegrias, sobretudo por terem hoje o acesso à escola que em décadas passadas foi negado para os seus pais.

Logo, compreendo que os educandos do campo precisam muito mais do que ter o acesso à escola assegurado por lei. É preciso garantir que esses sujeitos disponham de uma educação pensada desde o seu lugar e que considere o campo como um espaço de existência e, sobretudo, com suas próprias especificidades.

Assim, defendo que a escola deve corresponder aos anseios dos povos do campo de modo a atender à necessidade dos homens e mulheres do meio rural através da oferta de uma formação integral. Percebo que tudo isso está interligado às discussões acerca da Educação do Campo, do Currículo e da Educação Contextualizada, ou seja, categorias analíticas que basearam toda essa pesquisa.

Diante disso, compreendo que é importante enfatizar que essa investigação iniciou-se após a definição da problemática da pesquisa, uma vez que essa versou sobre “Como a proposta curricular de Juazeiro-BA está sendo efetivada e ressignificada nas práticas pedagógicas dos professores que atuam em escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino?”. Assim, entendo que para solucionar a referida questão, antes era preciso identificar como ocorreu todo esse processo.

A partir desse ponto, trago comigo não mais percepções somente minhas, mas também do meu professor orientador que me norteou ao longo de todo o caminhar dessa pesquisa, bem como dos sujeitos que contribuíram através das suas vozes com a construção desse estudo. Logo, utilizarei não mais o “eu”, mas o “nós”, pois essa pesquisa é parte de um todo e expressa os mais diversos sentimentos em todo do impacto ocasionado pelo processo de reformulação da proposta curricular das escolas do campo de Juazeiro-BA e o ressignificar da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, identificamos que a reformulação da proposta curricular para as escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA aconteceu a partir do momento que a Secretaria de Educação e Esportes (SEDUC) firmou parceria com o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA) no ano de 2012. Essa parceria ocorreu com a finalidade dessas entidades realizarem um trabalho conjunto de modo a impulsionar a discussão em torno da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido entre educadores.

Nesse sentido, ao realizarmos uma entrevista com um membro da Diretoria de Ensino e da Superintendência Pedagógica de Formação Continuada da SEDUC, compreendemos que o trabalho realizado pelo IRPAA versou sobre prestar assessoria para professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA e cujos debates giraram em torno da discussão sobre Educação Contextualizada. É importante ressaltarmos que ao todo o IRPAA realizou sete (07) plenárias com educadores e educadoras das escolas do campo dessa localidade.

Observamos que as plenárias sempre seguiam o mesmo formato, o que mudava eram os seus participantes. Logo, por ser tão ampla a discussão em torno da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, compreendemos que essas plenárias deveriam ter acontecido de maneira mais aprofundada com os professores das escolas do campo de Juazeiro-BA de modo que esses sujeitos tivessem a possibilidade de se apropriarem dessa discussão.

A partir dessa pesquisa, podemos observar que a SEDUC frente ao processo de reformulação da proposta curricular, contribuiu com o oferecimento de formações continuadas para os professores. Essas formações aconteceram a partir do trabalho das formadoras da Escola de Formação de Educadores de Juazeiro-BA (EFEJ) e cujos temas centrais versavam em torno da ampliação dos debates sobre a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.

Enquanto participante de todo esse processo de reformulação, ressalto que essas formações tinham como foco não só possibilitar a discussão sobre a Educação Contextualizada, como também oportunizar que os professores se expressassem e mostrassem os seus pontos de vista em torno desse processo de reformular a proposta curricular. Evidencio que ouvir os professores é fundamental não só no reformular, mas, sobretudo, no pensar e no repensar do currículo.

Contudo, o que ficou nítido durante essas formações foi que muitas das formadoras não contavam que existissem diferentes campos na esfera do município

de Juazeiro-BA. Ou seja, para cada escola do campo dessa localidade existe uma realidade e um cotidiano de vida diferente, sendo que, são as diferenças que norteiam às ações e as práticas pedagógicas dos professores no seu trabalho.

Partindo dessa colocação, mencionamos que toda essa pesquisa nos possibilitou a entender ainda que a SEDUC estabeleceu que durante a reformulação da proposta curricular as coordenadoras das escolas do campo se tornassem agentes multiplicadoras da discussão em torno da Educação Contextualizada. A partir desse entendimento, compreendemos que era importante ouvir essas profissionais de modo a analisar a percepção desses diante do processo, uma vez que, as coordenadoras participaram de maneira ativa dessa reformulação.

Assim, ao realizarmos entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras das unidades de ensino *loci* de pesquisa, podemos entender que elas contribuíram de maneira direta com toda a discussão em torno da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Observamos assim, que no ano de 2013 todos os coordenadores da Rede Municipal de Juazeiro participaram da formação continuada sobre Educação do Campo para que os mesmos fossem os multiplicadores desta formação com os professores nas escolas.

Essas formações aconteceram no âmbito escolar ao longo dos planejamentos formativos com intuito de fomentar a prática da contextualização dos conteúdos da Proposta Curricular da Rede de Ensino. Evidenciamos por meio dos relatos das coordenadoras que participaram dessa pesquisa que tudo isso aconteceu de modo a possibilitar a ressignificação do ensino dos professores a partir da realidade de cada aluno e ainda a valorização do contexto da comunidade escolar.

O papel do coordenador após as formações de Educação do Campo foi de multiplicador das formações recebidas por ele na EFEJ, para os professores na esfera escolar. Logo, constatamos que o intuito dessas formações na escola era de, justamente desenvolver uma maior compreensão do conceito de contextualização pelos professores, bem como possibilitar que esses profissionais refletissem sobre as possibilidades de mudanças da sua prática pedagógica. Prática essa relacionada de maneira direta com os objetivos, conteúdos metodologia e avaliação numa perspectiva contextualizada. É válido ressaltarmos ainda que as formações ofertadas nos planejamentos formativos tinham também como finalidade possibilitar que os professores viessem a adequar os conteúdos da Proposta Curricular partindo do conhecimento local para global, ou seja, rever a prática pedagógica com o

objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa para todos os educandos das escolas do campo.

Ademais, constatamos que as formações continuadas eram realizadas mensalmente, uma vez que os professores realizavam estudos teóricos e atividades práticas voltadas para a ressignificação da prática pedagógica. A aprendizagem adquirida nessas formações era acompanhada pelas coordenadoras durante os seguintes momentos: visitas na sala de aula; observação do planejamento sistematizado nos cadernos de plano; acompanhamento dos professores durante as Atividades Complementares ao longo dos planejamentos formativos; durante a análise das atividades avaliativas e, na realização dos Projetos Interdisciplinares.

Entendemos assim que não bastava os professores participarem somente das discussões em torno da reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada. Era preciso também que os conhecimentos adquiridos por eles durante as formações e os planejamentos formativos se expressassem em meio ao seu fazer pedagógico, uma vez que, havia um acompanhamento por parte das coordenadoras nesse processo.

Analisamos que o presente acompanhamento pode se configurar em outros olhares como um meio de inibir o trabalho do professor. Nesse sentido, defendemos a lógica de que o educador tem plena autonomia de decidir se deve ou não fazer uso dos conhecimentos adquiridos durante uma formação, pois é, justamente, esse profissional que tem conhecimento sobre as necessidades dos seus educandos, sobretudo, no que se refere a um ensino pautado a partir da realidade do campo.

Partindo desse contexto, enfatizamos com base nesses resultados que conseguimos contemplar, através dessa pesquisa, o primeiro objetivo desse estudo que versou sobre “Identificar como ocorreu o processo de reformulação da proposta curricular para as escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA”. De modo direto, como já evidenciamos, esse processo ocorreu a partir do trabalho entre SEDUC e IRPAA, bem como pela ação das formadoras da EFEJ e das coordenadoras pedagógicas das escolas do campo de Juazeiro-BA.

Todo esse processo contribuiu para que acontecesse nas escolas *loci* de pesquisa um movimento em torno da importância da reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos dessas instituições. Em relação isso, constatamos que foram feitos estudos com toda equipe das unidades de ensino *campus* de pesquisa e

mudanças foram feitas nos PPPs de modo a completar a abordagem de uma educação voltada para a convivência e o respeito da realidade do alunado.

Observamos que as discussões sobre a reformulação da Proposta Curricular, bem como o repensar dos Projetos Políticos Pedagógicos possibilitaram que os professores de maneira sucinta tivessem conhecimento em torno desse processo, bem como passaram a entender um pouco mais sobre a perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Embora ainda limitado, compreendo esse como sendo o primeiro passo frente ao ressignificar da prática pedagógica dos professores das escolas do campo de Juazeiro-BA.

Essa compreensão pautada em toda pesquisa que foi realizada nos leva a entender que o segundo objetivo desse estudo foi contemplado. Lembramos que esse intentava investigar como os professores das escolas do campo de Juazeiro-BA tiveram conhecimento e se apropriaram da nova proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Essa apropriação e esse conhecimento, como já expressei, ocorreram ao longo de todos os processos formativos nos quais os professores participaram.

A realidade é que a reformulação da proposta curricular para as escolas do campo impulsionaram de certa forma o debate em torno da importância do professor repensar e, porque não ressignificar a sua prática pedagógica. Observamos com base nas pesquisas realizadas com os sujeitos desse estudo que esse processo impulsionou toda a discussão acerca da Educação Contextualizada, como também motivou a mudança de muitos professores frente às suas práticas.

Nesse sentido, ao se apropriarem da discussão e ao colaborarem com o repensar do PPP, os professores entenderam que era fundamental fazer uso de práticas pedagógicas pautadas na perspectiva da contextualização do ensino. Logo, a investigação aqui realizada nos levou a perceber que a ressignificação das práticas dos educadores centra-se na esfera da Pedagogia de Projetos. Ao constarmos isso, contemplamos o terceiro objetivo desta pesquisa cuja finalidade era, justamente, observar se aconteceu a ressignificação da prática pedagógica dos professores das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino após a reformulação da proposta curricular.

Dentro desse contexto, mencionamos que a realização desta pesquisa possibilitou compreender o quanto é importante que as escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA venham a repensar os seus currículos

de modo a fazer com que a proposta curricular atual seja reorientada e passe a dialogar com os saberes produzidos pelos homens que vivem no e do campo.

Nessa perspectiva, enfatizarmos que a Educação do Campo está imersa num processo dinâmico. Contudo, muito ainda precisa melhorar, sobretudo, no que se refere à compreensão por parte de muitos educadores sobre a perspectiva da Educação Contextualizada. Ressaltamos ainda que através da realização de pesquisas, passamos a entender que contextualização curricular destaca-se como uma possibilidade pedagógica frente à busca pela promoção e melhoria da aquisição de conhecimento, ou seja, efetivação da aprendizagem pelos educandos.

Compreendemos que toda reformulação curricular é complexa. Logo, orientar esses sujeitos quando a necessidade da reformulação e do repensar da sua prática pedagógica é um dos caminhos para chegar à sensibilização dos educadores e educadoras das escolas do campo quando a importância de ensinar de maneira interdisciplinar na perspectiva da contextualização.

Assim, consideramos que a participação dos professores no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas *loci* de pesquisa se apresenta como uma ação fundamental, sobretudo no que se refere à compreensão e apropriação desses atores quanto aos documentos que norteiam todo o seu trabalho. Compreendemos que a resignificação da prática pedagógica perpassa por essa ação e como tal é preciso que essa compreensão e apropriação aconteçam.

A realidade é que esse estudo tem relevância social, uma vez que é urgente buscar discutir sobre a proposta curricular para as escolas do campo do município de Juazeiro-BA de modo a possibilitar que os professores resignifiquem as suas práticas pedagógicas, bem como realizem um trabalho tendo como base a perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Este estudo possibilita compreender que é importante respeitarmos enquanto professores as especificidades existentes nos diversos contextos do campo.

Toda essa discussão impulsionou a reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas *loci* de pesquisa. Assim, mencionamos o quanto é importante que o professor resignifique a sua prática pedagógica de modo a respeitar e valorizar as especificidades do campo enquanto espaço de existência. Tudo isso pode ser efetivado por meio do oferecimento de um ensino escolar contextualizado e que contribua com o resignificar da vida dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Guacira Ribeiro de. Por uma Ressignificação da Prática Pedagógica na Construção da Identidade do Professor do Ensino Técnico-Profissional. **Revista Democratizar**, v. III, n.1, jan./ abr. 2009.

ABREU, Iane Margareth Abreu. **A Pedagogia de Projetos: O novo olhar na aprendizagem**. 2007. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-pedagogiaprojetos-novo-olhar-na-aprendizagem.htm> Acesso em: 01 de dez. de 2016.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (orgs.) **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 7ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ALMEIDA, M. G. de; VARGAS, M. A. M. A dimensão cultural do sertão sergipano. In: DINIZ, J. A. F.; FRANÇA, V. L. A. (Org.). **Capítulos de geografia nordestina**. Aracaju: NPGeo/UFS, 1998. p. 469-485.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2007.

ALVAREZ LEITE, Lúcia Helena. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. **Revista Presença Pedagógica**. V.2, nº 8, mar./abr, 1996.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3.ed.São Paulo: Papirus, 2004.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARNAUD, Anike Araújo. FREIRE, Leila Inês Follmann. **A prática contextualizada: apresentando eixos contextualizados**. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/01470235805.pdf> Acesso em: 01 de out. de 2016.

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. 12ª ed. In: MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In: CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARRETO, Elba Sá. Política educacional e educação das populações rurais. In: MADEIRA, Felícia R.; MELLO, Guiomar N. de (Org.). **Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social**. São Paulo: Cortez, 1985.

BARROS, Edonilce da Rocha; VIEIRA, Josenilton Nunes. A pesquisa e a formação docente: desafios contemporâneos no campo educacional. In: REIS, Edmerson dos Santos. CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. UNEB, Juazeiro-BA, 2011.

BARROS, André Minuzzo de. **Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de educação física: análise do Currículo do Estado de São Paulo**. 2014. Disponível em: <http://200.145.6.238/bitstream/handle/11449/108695/000764370.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 02 de dez. de 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, SariKnop. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

BRANDÃO, C.R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

_____. Pierre Bourdieu. **Entrevista concedida a Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1998.

_____. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – **Resultados e Metas**. 2016. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 04 de dez. de 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 15 de fev. de 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 36/2001. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEB/CEB, 2001.

_____. **Lei n. 10.172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. **Lei n. 4.024/1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

_____. **Lei n. 5.692/1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. Resolução CNE/CEB n. 1/2002. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. **Lei n. 9.394/1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei n. 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Resolução CNE/CEB n. 1/2002. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BROUSSEAU, G. **Fundamentos e Métodos da Didática da Matemática**. In: BRUN, Jean. *Didática das Matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

BUENO, Rovilson José. Currículo, contextualização e complexidade: elementos para pensar a escola no Semiárido. **Caderno multidisciplinar: Educação e contexto do Semiárido Brasileiro**. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007, Ano 2, nº 04. 2007.

BUSSMANN, A. C. **O projeto político-pedagógico e a gestão da escola**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CALAZANS, Maria Julieta C. Para compreender a educação do Estado no meio rural (traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

_____. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo... [et.al.]. SANTOS, Clarice Aparecida (org.). **Por uma Educação do Campo**: campo – políticas públicas - educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

_____; CERIOLI, Paulo R.; FERNANDES, Bernardo M. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G.; MOLINA, Mônica C. (Org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1997.

CARVALHO, Romeu Manuel de. **História da Matemática**: a invenção do Cálculo por Newton e Leibniz e sua evolução para o Cálculo Contemporâneo. 2006. Disponível em: http://www.mat.ufmg.br/~espec/monografiasPdf/Monografia_Romeu.pdf Acesso em: 10 de abr. de 2015.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POPART, J. et. al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAPOULIE, Jean-Michel; BRIAND, Jean-Pierre. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. **Revista Educação e Sociedade**, nº 47, abril/1994.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2011.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Cintia Chung Marques. **Trabalho docente e reformulação curricular**: um estudo de caso de uma escola da Rede Municipal de Petrópolis. 2015. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/cintia-chung-marques-corr3aaa.pdf> Acesso em: 28 de out. de 2015.

COSTA, Glauber Barros Alves. Um estudo sobre a relação teórica e prática na formação do professor de geografia. **Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão. SE: EDUFS. 2010.

CRUZ, Abigail Bruna da. Reflexão sobre as escolas rurais: educação do campo ou currículo urbano. **Anais da 4ª Jornada Científica da Geografia**. UNIFAL-MG, 30 de maio a 02 de junho de 2016.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DAUSTER, Tânia. Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação. **26ª Reunião Anual da Anped**. Poços de Calda: outubro, 2003.

DEMO, Pedro. **Educar Pela Pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. É preciso estudar. In A. M. de Britto. **Memórias de formação**: registros e percursos em diferentes contextos. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2007.

FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista eletrônica de educação**. N. 09, 2011. Disponível em: www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/.../1/413_546_publipg.pdf Acesso em: 28 de dez. de 2015.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Especialização em gestão do trabalho pedagógico**: supervisão e orientação escolar. Curitiba: [S/Ed], 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda; MOURAZ, Ana; FIGUEIREDO, Carla. Sentidos atribuídos ao conceito de “contextualização curricular” IN. Lozano, A. ET AL, (2011) **Libro de actas do XI congresso internacional galego-portugués de psicopedagogía**. PP. 581-592, 2011.

_____. **Contextualização curricular**: subsídios para novas significações. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1540-3606-1-PB.pdf> Acesso em: 03 de jan. de 2016.

_____. Contextualização Curricular: Rastreamo os Significados de um Conceito. **Revista O Pesquisador de Educação na Ásia-Pacífico (TAPER)**. 2012.

FERNANDES, Susana da Silva. **A contextualização no ensino de Matemática – um estudo com alunos e professores do Ensino Fundamental da Rede Particular de Ensino do Distrito Federal**. 2006. Disponível em: <https://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22006/SusanadaSilvaFernandes.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2015.

FERNANDES, Susana da Silva. **A contextualização no ensino de matemática**: um estudo com alunos e professores do ensino fundamental da Rede Particular de Ensino do Distrito Federal. 2006. Disponível em: <https://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22006/SusanadaSilvaFernandes.pdf> Acesso em: 02 de nov. de 2016.

FONSECA, Clair da Fonseca; SOUZA, Elodir Lourenço de Souza; SANTINI, Lurdes Marta; RODRIGUES, Teresa Madalena Rodrigues; MAZZINI, Vera Lúcia. A organização do processo educativo. In: MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição. **Teoria e prática da educação do campo**: análises de experiências. Brasília: MDA, 2008.

FOGAÇA, Jennifer. **Contextualização**. 2011. Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/contextualizacao.htm>
Acesso em: 14 de dez. de 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. Rio, Vozes, 1977.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. Ed. – São Paulo: Cortes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre. 2000.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da Escola**: Princípios e Propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GANDIN, Danilo. **Planejamento participativo na escola**: o que é e como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GARCIA, Rodney. **Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. 2007. Disponível em: <http://edu-campo.blogspot.com.br/2011/02/projeto-politico-pedagogico-da-educacao.html> Acesso em: 27 de nov. de 2016.

GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Juca. **Educação do Campo**: debate legal. 2011. Disponível em: <http://gestaoescolar.org.br/conteudo/396/educacao-do-campo> Acesso em: 19 de jan. de 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: **CENPEC**. Educação Integral, São Paulo, 2006.

GRISPINO, Izabel Sadalla. **Contextualização da Educação**. 2005. Disponível em: http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1508:contextualizacao-da-educacao&catid=103:artigos-educacionais&Itemid=456 Acesso em: 18 de jan. de 2016.

HAESBAET, Rogério. Dês-Territorialização e identidade: a rede gaúcha no Nordeste. **Revista 1º capítulo**, n. 20, pp.51, 1999.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 4º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

HUSSERL, E. **Introdução à lógica e teoria do conhecimento**. Paris: Livraria Filosófica, Vrin, 1998.

IRPAA, Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada. **Classes multisseriadas: um desafio que ainda persiste nas escolas do campo**. 2013. Disponível em: <http://www.irpaa.org/noticias/858/classes-multisseriadas-um-desafio-que-ainda-persiste-nas-escolas-do-campo> Acesso em: 10 de dez. de 2016.

_____. **Referencial Curricular para as Escolas do Semiárido**, 2002.

JUCHEM, Bárbara Bellini; GONÇALVES, Cátia; FIORINI, Daiane; CARRA, Jane; WOLFF, Eliete Ávila. Práticas educativas na sala de aula. In: MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição. **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão e MOLINA, Mônica Castanha. **Por uma educação básica do campo (Memória)**. Brasília/DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LABOV, W. FANSHEL, David Fanshel. **Discurso Terapêutico: Psicoterapia como Conversação**. Nova Iorque: Academic Press, 1977.

LEITE, Sérgio Celoni. **Escola Rural: urbanização e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999. (Col. Questões da nossa época; v. 70).

LIMA, Elmo de Souza. **A formação continuada de professores no Semi-árido: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos**. 2008, 240f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

_____. Educação do Campo, Currículo e Diversidades Culturais. **Espaço do Currículo**, v.6, n.3, p.608-619, Setembro a Dezembro de 2013.

_____. Currículo contextualizado no semiárido: repensando o processo de seleção e organização do conhecimento escolar. **Anais do X Colóquio sobre questões curriculares e VI Colóquio Luso Brasileiro de currículo desafios contemporâneos no campo do currículo**. Belo Horizonte, MG, setembro de 2012.

LIMA, Elmo Soares de Souza. Contextualização no Semi-Árido: reconstruindo Saberes e Tecendo Sonhos. In RESAB-Secretaria Executiva(Org.). **Caderno Multidisciplinar Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro**, Juazeiro, BA: Selo Editorial RESAB, v. 2. 2006.

LINS, Cláudia Maísa A. SOUSA, Edineusa Ferreira. PEREIRA, Vanderléa Andrade. Educação para a Convivência com o Semi-árido: proposta de elaboração de um livro didático. In. RESAB. **Educação para a Convivência com o Semi-árido**: Reflexões teórico-práticas. Juazeiro-BA: Selo Editorial RESAB, 2006.

LOPES, Maria Letícia. Educação Contextualizada voltada para a realidade dos sujeitos que vivem no Semiárido. In: MARQUES, Juracy; CARVALHO, Luzineide Dourado; SENA, Rosiane Rocha Oliveira. **Itinerários e contextos**: reflexões em Educação Contextualizada e Convivência com o Semiárido Brasileiro. Juazeiro-BA: NEPEC-SAB, 2014.

LOPES, Alice Ribeiro C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: **Revista Brasileira de Educação**, nº. 26, v. 1, p. 109-118, 2004.

LOURENZI, Lucinéia; ZANON, João Silvano; WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores. **A contribuição da ciência geográfica na formação social dos sujeitos do campo**. 2011. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/5375.pdf> Acesso em: 10 de nov. de 2016.

MAIA, Eny Marisa. **Educação rural no Brasil**: o que mudou em 60 anos. Em Aberto, Brasília, Inep, v. 1, n. 9, 1982.

MACHADO, Débora Camargo; RICETO, Lindomar Aparecido; BARBOSA, Maria Gislene da Costa. **O papel do Projeto Político Pedagógico e do Currículo na construção coletiva de uma escola de qualidade**. 2010. Disponível em: <http://lindomarjuara.blogspot.com.br/2010/05/o-papel-do-projeto-politico-pedagogico.html> Acesso em: 21 de nov. de 2016.

MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição. **Teoria e prática da educação do campo**: análises de experiências. Brasília: MDA, 2008.

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Caderno de Pesquisa**: Pensamento Educacional, v. 4, nº 8, p. 191-219. jul/dez. 2009.

MALVEZZI, Roberto. **Semi-Árido**: uma visão holística. Brasília: confea, 2007.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semiestruturada**: análise de objetivos e de roteiros. 2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/qt3/04.pdf> Acesso em: 11 de nov. de 2016.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semiárido. In: RESAB. **Educação para a Convivência com o**

Semi-árido Brasileiro – reflexões teórico – práticas da RESAB. Juazeiro-BA: Secretaria Executiva da RESAB, 2004.

_____. **Proposta Político Pedagógica para as escolas municipais de Uauá.** Petrolina, PE: Gráfica Franciscana, 2006.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de Monografias e Dissertações.** São Paulo: Atlas, 2002.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. CASTRO, Paula Almeida de. **Entrevista como instrumento de pesquisa nos estudos sobre fracasso escolar.** 2008. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/42.pdf> Acesso em: 14 de out. de 2016.

MAY, T. Pesquisa social. **Questões, métodos e processos.** Porto Alegre, Artemed, 2001.

MANFIO, Elisandra; PACHECO, Luci Mary Duso. **Um olhar sobre a formação do professor no cenário atual da Educação do Campo.** Pedagogia em Questão. N. 04, 2006.

MELO, José Carlos de. **Por entre as águas do sertão: currículo e educação ambiental das escolas rurais do Jalapão.** São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP).

MENEZES, Ana Célia Silva; ARAÚJO, Lucineide Martins. **Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes.** 2007. Disponível em: <http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf> Acesso em: 12 de dez. de 2016.

MENDES, Marciane Maria. **A escola do campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da Rede Estadual de Educação do Paraná.** 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M09_mariamendes.pdf Acesso em: 15 de nov. de 2016.

MÉSZÁROS, István. **Para a além do capital.** 2. Ed. trad. Isa Tavares. São Paulo, editorial Bomtempo, 2008.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC, ABRASCO, 1993.

MOLINA, Mônica (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MONTEIRO, Manuela Matos. **Área de Projeto - Guia do Aluno - 12º ano,** Porto: Porto Editora, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papirus, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. (Org.) MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Candau. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília-DF, 2007.

MOREIRA, Antônio Marcos. **Linguagem e Aprendizagem Significativa**. 2003. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira> Acesso em: 20 de out. de 2016.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. In: **Ensaio: avaliação política pública**. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, nº 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MORIN, Edgar **A inteligência da Complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NEGREIROS, Jaqueline; CAMPANI, Adriana. **Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido no sistema de ensino do município de Irauçuba-CE**. Campina Grande-PB, Realize Editora, 2012.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente**. In: Nóvoa, Antônio. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Ilma Maria Costa da Silva; PAULA, Geovânia Daviv de Souza; SIQUEIRA, Maria José. Instituto Elo Amigo: experiência de formação de educadores sociais num processo de educação para o desenvolvimento local com adolescentes e jovens no semi-árido cearense. In: KUSTER, Ângela Beatriz; MATTOS, Helena Oliveira de Mello. **Educação no contexto do semi-árido brasileiro**. Juazeiro-BA, Fundação Konrad Adenauer: Selo Editorial RESAB, 2007.

PACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto: Porto Editora. 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire, 2004.

PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL, Álamo. Prefácio. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, Diversidade e Equidade: luzes para uma educação intercristica**. Salvador: Edufba, 2007.

_____. Considerações sobre a Autoridade e o Rigor nas Etnografias da Educação. In: MACEDO, Roberto Sidei, org. **Um rigor outro: sobre a qualidade na pesquisa qualitativa, educação e ciências antropológicas**. Salvador: Edufba, 2009.

PINTO, José Ronaldo Maciel. **Desafios da Educação no/do Campo no contexto do Cariri Paraibano**. 2014. Disponível em:

<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5829/1/PDF%20-%20Jos%C3%A9%20Ronaldo%20Maciel%20Pinto.pdf> Acesso em: 02 de dez. de 2016.

PIRES, Ângela Maria Monteiro da M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Educação do Campo e democratização**: um estudo a partir de uma proposta da sociedade civil. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

POSSANI, Lourdes de Fátima P. Base epistemológica para a construção de Currículos Emancipatórios para a EJA, na perspectiva de políticas públicas. **Revista Ambiente Educação**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 18- 26, jan./ jun. 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUAZEIRO. Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SEDUC). **Educação contextualizada para a convivência com o semiárido**: fundamentos para a construção político-pedagógico do município de Juazeiro-BA. Juazeiro-BA, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SEDUC). **Diretrizes da Educação Contextualizada**. 2016.

_____. **Proposta de Educação Contextualizada**: construindo Diretrizes Político-Pedagógicas para o Município de Juazeiro-BA. Juazeiro-BA, Secretaria de Educação e Esportes (SEDUC). 2016.

PROENÇA, Wander de Lara. O método da observação participante: contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro. **Revista aulas**, N.4 – abril 2007/julho 2007.

REIS, Edmerson dos Santos. Educação para um desenvolvimento sustentável. IN; **Revista Marco Social – Educação e empreendedorismo no campo**. Vol. 07, N° 01/2005. Rio de Janeiro-RJ, Instituto Souza Cruz, 2005.

_____. **Educação do Campo**: escola, currículo e contexto. Juazeiro-BA: ADAC/ UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB. 2011.

_____. A pesquisa participativa num enfoque fenomenológico: um viés metodológico para a compreensão das práticas educativas fundamentadas na contextualização. In. REIS, Edmerson dos Santos. CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação Contextualizada**: fundamentos e práticas. UNEB, Juazeiro-BA, 2011.

_____. **A contextualização dos Conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular nas escolas do Campo**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

_____. CARVALHO, Luzineide Dourado. Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro: fundamentos e práticas. In: **Convivência e**

Educação do Campo no Semiárido Brasileiro. Ano 08, Volume VII, 2013 (23-40) . Selo editorial RESAB. Juazeiro- BA.

RESAB, Secretaria Executiva. **Educação para a convivência com o semiárido:** referenciais teórico-práticas. Juazeiro: Gráfica Franciscana, 2004.

RICARDO, E.C. Implementação dos PCN em sala de aula: dificuldades e possibilidades. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física.** Florianópolis, v. 4, n. 1, 2003.

ROCHA, Ana Luíza Carvalho. ECKERT, Cornelia. **Etnografia: saberes práticos.** 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30176/000673630.pdf> Acesso em: 14 de set. de 2016.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. SANTOS, Rayane Pereira. A resignificação do currículo nas escolas do campo: da descontextualização à contextualização. **Revista Cocar.** Belém/Pará, vol. 8, ago-dez, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1989.

SÁ, Carolina Figueiredo de; PESSOA, Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Currículo e Educação do Campo.** 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/D11-CURRICULO%20E%20EDUCACaO%20DO%2.pdf> Acesso em: 15 de jan. de 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo.** Campinas-SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza **Um Discurso sobre as Ciências** Porto: Afrontamento, 1987.

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

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. 3. Ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCWARTZ, M.S; SCWARTZ, C.G. **Problemas em observação participante.** Amer J Sociol. 1955.

SETÚBAL, Aglair Alencar. **Pesquisa em Serviço Social: utopia e realidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. (Org.). **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, Helena Souza da; PLACCO, Vera Marria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. (Org.) Bruno, Eliane B. G., Almeida, Iaurinda R. e Christov, Luiza H. da Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SILVA, Adelaide Pereira da. Educação Contextualizada, Transposição Didática e Complexidade: um começo de conversa. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. UNEB, Juazeiro-BA, 2011.

_____; DANTAS, Diego Nogueira; BUENO, Rovilson José. Construindo a Educação para a Convivência com o Semiárido. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.3, n.1, 2009.

SILVA, Maria Lucilene. **A importância do ensino contextualizado na biologia**. 2013. Disponível em: http://www.nead.fgf.edu.br/novo/material/monografias_biologia/MARIA_LUCILENE_DA_SILVA.pdf Acesso em: 14 de dez. de 2016.

SILVA, Luciana Pereira da; TAVARES, Helenice Maria. Pedagogia de projetos: inovação no campo educacional. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 236-245, 2010.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre dois paradigmas: combate à seca e Convivência com o Semiárido**. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v18n1-2/v18n1a16.pdf> Acesso em: 17 de nov. de 2016.

SOARES, Josevandro Chagas. O Currículo escolar e os atos de currículo: contribuições no processo de formação de identidades. **Revista Espaço do Currículo**, v.6, n.1, jan-abr. 2013.

SOUZA, Neli Pereira; REIS, Rosini Mendes. **Educação do Campo Prática Pedagógica**. Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – Univale / Instituto de Estudos Avançadas e Pós-Graduação – Esap. Monografia de curso de pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Geografia e História. Umuarama - PR. 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. PINTO, Neuza Bertoni. ENS, Romilda Teodora. **As contribuições da etnografia para a pesquisa educacional**. 2007. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/lsipeq/anais/pdf/gt2/07.pdf> Acesso em: 10 de out. de 2016.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. **A Gestão do Currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do Semi-árido Brasileiro**. São Paulo: Petrópolis, 2005.

_____. **Educação contextualizada no semiárido brasileiro**: questões pouco evidenciadas. 2010. Disponível em: http://educacaonosemiarido.xpg.uol.com.br/Artigo_%20IvaniaFreitas.pdf Acesso em: 10 de set. de 2016.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London: SAGE Publications, 1995.

TAFNER, Elisabeth Penzlien. **A contextualização do ensino como fio condutor do processo de aprendizagem**. 2008. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-08.pdf> Acesso em: 08 de mar. De 2016.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **As interfaces da pesquisa etnográfica na educação**. 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1237/1050> Acesso em: 08 de out. de 2016.

TOURAINÉ, Alain. **Iguais e diferentes**: podemos viver juntos? Petrópolis: Vozes, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica. In: VASCONCELOS (org.) **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VAZ, Gessiana Künzle Tristão. SOUZA, Maria Antônia de. Escola do campo, trabalho pedagógico e relação com a comunidade. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes. (Org.) **Escola Fundamental**: currículo e ensino. Campinas – SP: Papirus, 1995.

_____. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 1995.

_____.; RESENDE, Lucia M. G. (Org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisas**. 10. Ed. São: Atlas, 2009.

VOMERO, Maria Fernanda. **Identidade**: escola do campo. 2014. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/identidade-escola-do-campo/> Acesso em: 23 de dez. de 2016.

WILLIANS, Stainback. **Um guia para educadores**. Artmed, livros infantis. 2001.

XAVIER, Luiz Adílio Alves. **Escola E. Fundamental 15 de junho**: obstáculos e desafios nas relações comunitárias, no assentamento Conquista da Fronteira, em Hulha Negra-RS. Veranópolis-RS, 2006.

XAVIER, Maria do Socorro. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. **Anped/GT Educação Popular**, 2005.

ZEICHER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. In: VALADARES, Juarez Melgaço. **O professor diante do espelho**: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. São Paulo: Cartez, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM UM MEMBRO DA DIRETORIA DE ENSINO E SUPERINTENDÊNCIA PEDAGÓGICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE JUAZEIRO-BA

1º. Inicialmente, eu gostaria de saber sobre a sua formação acadêmica e a sua função enquanto membro da Equipe da Diretoria de Ensino e Superintendência Pedagógica de Formação Continuada da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA.

2º. De acordo com a Proposta Curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada as discussões na Rede Municipal de Ensino de Juazeiro-BA sobre a reformulação dessa proposta começaram no ano de 2009. Logo, em decorrência de quais motivos isso veio a acontecer?

3º. Como aconteceu todo o processo de reformulação da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA?

4º. Quais foram às parcerias firmadas pela Prefeitura Municipal de Juazeiro-BA por meio das ações da Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SEDUC) frente ao processo de discussão sobre a Educação Contextualizada e o reformular da Proposta Curricular?

5º. Em meio ao processo de reformulação da Proposta Curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, houve uma participação ativa e efetiva de professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, bem como de outros profissionais que atuam nas escolas do município de Juazeiro-BA?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS
PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS QUE SERVIRAM DE *LOCUS* DE PESQUISA

1º. Inicialmente, eu gostaria de saber sobre a sua formação acadêmica, o tempo de atuação na docência e o tempo em que atua como coordenadora pedagógica nesta unidade de ensino.

2º. Como você, enquanto coordenadora pedagógica participou e contribuiu do processo de reformulação da proposta curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA pautada na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido?

3º. Qual a principal função de uma coordenadora pedagógica enquanto agente multiplicadora no reformular da proposta curricular das escolas municipais de Juazeiro-BA?

4º. De que forma aconteceram as discussões no âmbito escolar sobre a reformulação da proposta curricular e sobre a temática acerca da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido?

5º. Em meio às discussões sobre o processo de reformulação da proposta curricular das escolas municipais de Juazeiro-BA, houve um repensar e um reformular do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola?

6º. Os professores participaram das discussões sobre a Educação Contextualizada, a reformulação da proposta curricular e o repensar e reformular do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES

1º. Inicialmente, eu gostaria de saber sobre a sua formação acadêmica, o tempo de atuação na docência e o tempo em que atua como professor/a nesta unidade de ensino.

2º. Enquanto professor/a, como você participou do processo de reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação contextualizada para Convivência com o Semiárido, iniciada no município de Juazeiro-BA no ano de 2013?

3º. Como aconteceram na escola na qual trabalha as discussões em torno da reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido?

4º. Qual a importância da reformulação da proposta curricular para você enquanto professor/a que atua em uma escola localizada na Zona Rural do Município de Juazeiro-BA?

5º. Com a reformulação da proposta curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA e houve o repensar do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola na qual trabalha com foco em uma educação escolar contextualizada?

6º. Qual o impacto gerado pela reformulação da proposta curricular pautada na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido em meio ao ressignificar da sua prática pedagógica?

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
 CONFORME RESOLUÇÃO N O 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome _____ do _____ Participante: _____
 _____ Documento de _____
 Identidade N^o: _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: ___/___/___
 Endereço: _____
 Complemento: _____ Bairro: _____
 Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: () _____/() _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: **O impacto da proposta curricular e a ressignificação da prática pedagógica no âmbito das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA.**

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Rafael Santana Alves.
 Cargo/Função: Estudante de Pós-Graduação.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **O impacto da proposta curricular e a ressignificação da prática pedagógica no âmbito das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA** de responsabilidade do pesquisador Rafael Santana Alves, mestrando da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: Analisar os efeitos da proposta curricular no âmbito das escolas do campo de Juazeiro-BA em meio ao processo de ressignificação das práticas pedagógicas dos professores. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para o processo de reformulação da Proposta Curricular das Escolas do Campo e do ressignificar da prática pedagógica dos professores do Município de Juazeiro/BA. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado(a) e esta entrevista será gravada em vídeo/áudio, pelo mestrando Rafael Santana Alves do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Cultura e Territórios Semiáridos no Departamento de Ciências Humanas III da Universidade do Estado da Bahia. Devido a coleta de informações o Senhor(a) poderá ficar constrangido, ter alguma emoção, lembrança de um fato importante,

que remete sentimento de alegria ou tristeza. Sua participação é voluntária 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 o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o senhor(a) 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 senhor (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: Rafael Santana Alves. **Endereço:** Quadra "A", Nº: 33, Bairro: Castelo Branco, Juazeiro-BA. **Telefone:** (74) 98806-7767, E-mail: fael2270@yahoo.com.br

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

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

VI. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **O impacto da proposta curricular e a ressignificação da prática pedagógica no âmbito das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA**, 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 via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante da Pesquisa



Assinatura do Pesquisador (Discente)

Assinatura do Professor Responsável