



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**ROSIANE DOS SANTOS DE ASSIS**

**A CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Amargosa – Bahia  
2019

**ROSIANE DOS SANTOS DE ASSIS**

**A CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como requisito final para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Terciana Vidal Moura

Amargosa – Bahia  
2019

**ROSIANE DOS SANTOS DE ASSIS**

**A CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora:

**BANCA EXAMINADORA**

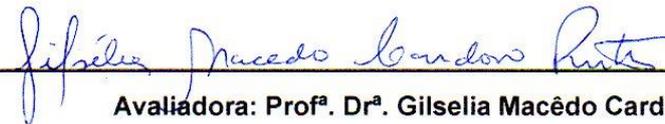


---

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terciana Vidal Moura**

Doutora em Ciências da Educação

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



---

**Avaliadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilselia Macêdo Cardoso Freitas**

Doutora em Educação -

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



---

**Avaliadora: Prof<sup>a</sup>. Rilda dos Santos Sousa**

Mestranda em Educação do Campo

Professora do sistema municipal de Educação de Mutuípe

Secretaria de Educação - Mutuípe- Ba

---

Aprovada em 27 de fevereiro de 2019

## **DEDICATÓRIA**

Pelo estímulo, pela paciência, pelo carinho, pelas bênçãos, pelo amor incondicional e pela vida, dedico este trabalho com muito carinho e amor aos meus pais e meu esposo, que sempre estiveram presentes para concretização deste sonho, que é tanto meu quanto deles.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus por ter me dado vida, por me permitir chegar até aqui, e por acalmar a minha alma nos momentos mais difíceis da minha caminhada acadêmica.

Agradeço aos meus pais, Sr. Reinaldo e D. Antonieta, que sempre me incentivaram e sempre acreditaram em mim, e sempre me deram todo apoio para seguir em frente. Pela força e amor incondicional. Sem eles não teria conseguido realizar esse sonho. Agradecer também a minha família em geral pelo apoio e carinho.

Agradeço ao meu esposo Rafael, que sempre esteve comigo, me dando carinho e amor, me estimulando, ajudando e apoiando. Sempre esteve comigo, dando força e incentivo. Muito obrigada.

De forma especial quero agradecer aos meus irmãos Leideane e Rosivan, que sempre foram grandes exemplos de estudos e esforço para mim.

Agradeço também Meury e Carlinha, grandes amigas que sempre me deram apoio durante toda a trajetória escolar e acadêmica. Obrigado pelos abraços, pela motivação e parceria em todo esse tempo. Cada momento juntas foi único e isso também me deu força para prosseguir e concluir. Sou grata também a Elias, Amanda, Tatiana, Line, Adriano e a todos os meus amigos, que sempre me deram força e incentivo.

Agradeço imensamente ao Espaço Administrativo e pedagógico da Educação do Campo (EAPEC), especialmente a Diretora Neuraci, vice Rosiane, coordenador Jecivaldo e professora Seilma pela receptividade e contribuição para com esta pesquisa.

Agradeço a todos professores que contribuíram com a minha trajetória acadêmica, e em especial a minha orientadora, Prof. Dr. Terciana Vidal Moura, pela oportunidade e apoio na elaboração deste trabalho. Manifesto aqui minha gratidão por compartilhar sua sabedoria e sua experiência. Gostaria de agradecer também de uma forma muito especial a prof. Dr. Maria Eurácia Barreto de Andrade, coordenadora do curso de pedagogia, pelo apoio e incentivo nesse período formativo.

Enfim, agradeço a todos que direta e indiretamente fizeram parte da minha formação. Serei eternamente grata.

*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.*

*(Diretrizes, Art. 2º., Parágrafo único)*

ASSIS, Rosiane dos Santos de. **A Contextualização do Currículo da Educação do Campo: Desafios e Possibilidades.** Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Bahia, 2019.

## RESUMO

Este trabalho consiste em uma reflexão sobre a contextualização do currículo da Educação do Campo, com seus desafios e possibilidades. Tendo como objetivo Analisar se a proposta do currículo para as escolas do campo no município de Mutuípe é contextualizada e se atendem as demandas e as especificidades pautadas pela educação do campo. Especificidades e princípios estes levantados pela legislação e Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, que tem demandado a construção de um currículo e de uma escola específica para os camponeses e camponesas a partir de sua cultura e materialidade de origem. Historicamente a educação oferecida às populações campesina foi marcada por um currículo de base urbanocêntrica sem considerar as questões que marcam a singularidade dos sujeitos do campo, suas especificidades como, a valorização da terra, a dimensão da cultura, as formas de trabalho, as relações de produção e tipos de lavouras locais nas quais os alunos estão intrinsecamente inseridos. As escolas do campo foram pensadas tendo como parâmetro a educação do meio urbano, cujo a grande referência é a cidade, implicando desta forma na organização, gestão e propostas curriculares, produzidas para as escolas urbanas, desvalorizando as especificidades e cultura do campo, desconsiderando os saberes produzidos pelos alunos e comunidade local. Nota-se a importância de um currículo específico que atenda as singularidades dos modos de vida do campo, associado ao conhecimento historicamente acumulado, na perspectiva da transformação social e emancipação dos sujeitos. Diante do exposto a pesquisa aspira investigar: De que forma o currículo das escolas do campo do município de Mutuípe está contextualizado às especificidades da Educação do Campo? Metodologicamente recorreu à pesquisa de abordagem qualitativa. Como procedimento foram escolhidos aqueles que mais se adequassem ao foco de estudo, por isso optou-se pela pesquisa documental e a pesquisa de campo. Como técnicas de pesquisa foram utilizadas a entrevista semiestruturada e análise documental. Nesta pesquisa, a abordagem teórica e conceitual foi fundamentada, principalmente, nos estudos de Lima (2013), Arroyo (1999), Caldart (2004), D'Agostini (2012) que contribuem para ampliar as discussões sobre a temática. Analisando o PPP e a proposta pedagógica e ouvindo os anseios, as experiências, as práticas e as expectativas de profissionais que fazem a educação no campo, entende-se que a EAPEC ao longo da sua trajetória vem contribuindo de maneira significativa na construção de uma educação transformadora e potencializadora no município de Mutuípe, assumindo um posicionamento e a identidade de um espaço criador e dinamizador de relações sociais, culturais, produtivas e políticas do campo. Diante do exposto ficou evidenciado que o currículo é contextualizado e atende as especificidades das escolas do campo. Através dessa pesquisa espera-se contribuir com a temática da Educação do Campo trazendo novas reflexões sobre a contextualização do currículo a partir das especificidades da cultura e dinâmica de vida das populações campesinas.

**Palavras – chaves:** Educação do campo. Currículo. Contextualização.

ASSIS, Rosiane dos Santos de. **A Contextualização do Currículo da Educação do Campo: Desafios e Possibilidades.** Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Bahia, 2019.

### **ABSTRACT**

This work consists of a reflection on the contextualization of the Field Education curriculum, with its challenges and possibilities. The objective of this study is to analyze whether the curriculum proposal for rural schools in the municipality of Mutuípe is contextualized and meets the demands and specificities of rural education. Specificities and principles these raised by the legislation and Pedagogical Political Project of the Education of the Field, which has demanded the construction of a curriculum and a specific school for the peasants and peasants from their culture and materiality of origin. Historically the education offered to peasant populations was marked by an urban-centered curriculum without considering the issues that mark the uniqueness of the subjects of the field, their specificities as the valorization of the land, the dimension of culture, the form of work, the relations of production and types of local crops in which the students are intrinsically inserted. The rural schools were thought of as having urban education, whose main reference is the city, implying in this way the organization, management and curricular proposals produced for urban schools, devaluing the specificities and culture of the countryside, disregarding the knowledge produced by students and the local community. We note the importance of a specific curriculum that addresses the singularities of the field life-styles, associated with historically accumulated knowledge, in the perspective of social transformation and emancipation of subjects. In view of the above, the research aims to investigate: In what way does the curriculum of the rural schools of the municipality of Mutuípe contextualize the specificities of the Field Education? Methodologically he used the qualitative approach research. As a procedure were chosen those that fit the focus of the study, so we chose documentary research and field research. As research techniques were used semi-structured interview and documentary analysis. In this research, the theoretical and conceptual approach was based mainly on the studies of Lima (2013), Arroyo (1999), Caldart (2004), D'Agostini (2012), who contribute to broaden the discussions on the subject. Analyzing the PPP and the pedagogical proposal and listening to the wishes, experiences, practices and expectations of professionals who do the education in the field, it is understood that EAPEC throughout its history has been contributing in a significant way in the construction of an education transforming and empowering in the municipality of Mutuípe, assuming a position and the identity of a creative and dynamic space of social, cultural, productive and political relations of the countryside. In the foregoing, it was evidenced that the curriculum is contextualized and meets the specificities of the rural schools. Through this research it is hoped to contribute with the field education theme bringing new reflections on the contextualization of the curriculum based on the specificities of the culture and life dynamics of the peasant populations.

**Keywords: Field education. Curriculum. Contextualization.**

## **LISTA DE SIGLAS**

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CEB** – Câmara de Educação Básica

**EAPEC** – Espaço Administrativo e Pedagógico da Educação do Campo

**MST** – Movimento Sem Terra

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**MEC** – Ministério da Educação

**SECAD** – Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E CONQUISTAS... UM OLHAR SOBRE A LUTA, DETERMINAÇÃO E ESPECIFICIDADE. ....	15
1.1 Histórico da educação do campo .....	15
1.2 Concepções e princípios da educação do campo .....	27
1.3 Conquistas legais.....	29
1.4 A escola na perspectiva da educação do campo .....	30
2 CURRÍCULO: HISTÓRICO, CONCEITOS E EDUCAÇÃO. ....	35
2.1 Histórico do currículo .....	35
2.2 Currículo: problematizando um conceito .....	37
2.3 Teorias do currículo .....	39
2.3.1 Teorias tradicionais .....	39
2.3.2 Teorias críticas .....	40
2.3.3 Teorias pós-críticas .....	40
2.4 Currículo e diversidade .....	40
2.5 Currículo contextualizado.....	41
2.6 Educação do campo e currículo .....	44
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	47
3.1 Conhecimento científico .....	47
3.2 Quanto à pesquisa .....	48
3.3 Metodologia de pesquisa .....	49
3.4 A abordagem qualitativa.....	50
3.5 Procedimentos da pesquisa .....	52
3.6 Técnicas de pesquisa.....	53
3.7 Campo empírico da pesquisa.....	55
3.8 Sujeitos da pesquisa .....	56
4 CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO E AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. ....	57
4.1 A política da organização e sistematização do currículo contextualizado dialogando com as especificidades das comunidades do campo do município de Mutuípe.....	57

4.2	A instalação da política do currículo contextualizado: desafios e possibilidades .....	61
4.3	O currículo contextualizado como um instrumento norteador de possibilidades e formação de sujeitos: acesso, permanência e êxito. ....	65
	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	68
	REFERÊNCIAS .....	69
	APÊNDICE A .....	74
	APÊNDICE B .....	75
	APÊNDICE C .....	76
	APÊNDICE D .....	77
	APÊNCIDE E .....	78
	ANEXO A.....	79
	ANEXO B.....	81





## INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico tem como objetivo fazer uma análise da contextualização do currículo da Educação do Campo em uma escola do campo do município de Mutuípe-Ba, buscando entender os desafios enfrentados e as possibilidades de contextualizar a proposta curricular diante das especificidades que a Educação do Campo apresenta.

A escolha do tema a ser pesquisado se deu pela inquietação pessoal porque os conteúdos propostos pelo currículo não condiz com as especificidades de aprendizado dos alunos, como a valorização da terra, a preparação da terra para o plantio, o próprio plantio, a colheita e o produto. A falta de contextualização sobre a forma de trabalho e lavoura local na qual os alunos estão inseridos. Por ser fruto da Educação do Campo e ter algumas lembranças e vivências da falta de contextualização entre alguns conteúdos do currículo elaborado e a realidade do público ao qual é destinado. Era possível perceber a desvalorização dos costumes e cultura do povo do campo. Há exemplo, o livro didático trazia ilustrações de produtos que não existe na zona rural onde a escola estava inserida, despertando a curiosidade, porém havia um distanciamento da realidade dos alunos e os meios para abordagem dos conteúdos.

Durante a caminhada acadêmica foi possível compreender que a Educação do Campo precisa ter um currículo próprio que atendesse as especificidades do povo camponês.

Como motivação social, entende-se que a educação é um meio libertador para o sujeito, nessa perspectiva, fica acreditado que a educação do campo precisa contribuir para a formação desse sujeito não apenas receptor, mas construtor do conhecimento, para isso entende-se que ele precisa ter acesso a uma educação que lhe proporcione conhecimentos acadêmicos e valorize seus saberes.

A educação do campo é uma proposta abrangente que visa à formação do homem do campo e também a valorização no que diz respeito ao espaço, tempo e modelo

de currículo, que mobilize as atividades campesinas abrangentes a toda a família, bem como as estratégias para o desenvolvimento sustentável.

O campo é um lugar de vida e através de lutas, enfrentamentos e organização é possível conquistar o direito de morar, trabalhar, estudar com dignidade e pertencimento do lugar e da identidade cultural (diretos esses que se encontram ameaçados diante da atual conjuntura política). É relevante afirmar o campo não está restrito apenas a produção agropecuária e agroindustrial e da grilagem de terras, o campo é lugar de vida, de militância e de resistência e, sobretudo, de Educação.

Diante disso é imprescindível a materialização da proposta de educação do campo, cujo currículo dialogue com as especificidades do povo camponês, das aprendizagens e das lutas desse povo. Um currículo na perspectiva de educação contextualizada. Um currículo segundo Souza (2013, p.29) “que contemple uma educação vinculada, política e pedagogicamente, com a história, a cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo”. Uma proposta que dialogue com a comunidade local e que também se articule com o mundo, com outros conhecimentos e culturas, é necessário um currículo que valorize a vida, saberes e culturas do povo do campo.

Assim, diante do exposto tem-se como pergunta de pesquisa: O currículo das escolas do campo do município de Mutuípe está contextualizado às especificidades da Educação do Campo?

Para alcançar os resultados foram delimitados objetivos, geral e específicos, com o intuito de nortear os caminhos da pesquisa. Sendo o objetivo geral: Analisar se a proposta do currículo para as escolas do campo no município de Mutuípe é contextualizada e se atendem as demandas e as especificidades pautadas pela educação do campo. Tendo como objetivos específicos: I. Analisar a proposta curricular contextualizada à Educação do Campo em Mutuípe; II. Verificar se as propostas curriculares para a Educação do Campo dialogam com as especificidades dos sujeitos do campo dessas escolas; III. Identificar o posicionamento da gestão da escola e dos professores frente à proposta de contextualização do currículo e das práticas pedagógica dela decorrentes.

Como referencial teórico recorreremos aos autores, Elmo de Souza Lima (2013), Miguel Gonzáles Arroyo (1999) e Roseli Salette Caldart (2004), Adriana D'Agostini (2012), Carlos Rodrigues Brandão (1985), Leila Rocha Sarmiento Coelho (2011), Edmerson dos Santos Reis (2009), Nilma Lino Gomes (2007), Mônica Castagna Molina (2010), Maria do Socorro Dias Pinheiro (2011), Tomaz Tadeu da Silva (2013), Arilda Schimiat Godoy (1995), Henry A. Giroux (1986), Ludke e André (1986), Marconi e Lakatos (2003), entre outros para o embasamento teórico.

Após realizar algumas leituras das obras dos autores citados anteriormente foi possível identificar que segundo Lima (2013), as escolas do campo foram pensadas diante do modelo educacional da educação que teve como referência o contexto urbano, implicando desta forma na organização, gestão e propostas curriculares, produzidas para as escolas urbanas, desvalorizando as especificidades e cultura do campo, não considerando os saberes produzidos pelos alunos e comunidade local. Dentro desta perspectiva Arroyo (1999), contribui dizendo que o modelo educacional urbanocêntrico entende o povo do campo como um povo que vive de forma retrógrada ou atrasada, pensando uma educação que é própria da cidade, alegando que a minoria é que precisa adequar-se ao currículo e calendário do modelo urbano de educação.

A autora Caldart (2004), retrata sobre a implementação da Educação do Campo, mostrando seu início a partir da iniciativa dos Movimentos Sociais, reivindicando não apenas sua implementação, mas que fosse constituída de forma adequada à realidade local, e com ensino de qualidade e professores capacitados na área.

A metodologia usada foi à pesquisa de natureza qualitativa, que segundo Minayo (2011), permite uma maior interação entres os sujeitos (pesquisador e pesquisados); com caráter exploratório, dando possibilidade de uma busca mais detalhada para a comprovação do objeto pesquisado. Foi realizada uma pesquisa de campo, possibilitando maior aproximação com a escola, facilitando o processo da pesquisa, além de estar mais próximo da realidade dos sujeitos, que ainda na perspectiva de Minayo (2011, P.6). “o *trabalho de Campo* permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta”.

A pesquisa de campo foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, sendo esta flexível para fazer outras indagações que não estão no roteiro, diante daquilo em que o entrevistado revela ou informa, enriquecendo ainda mais a pesquisa. Além de análise documental.

Além desta introdução, contendo de forma resumida as motivações, problema de pesquisa, objetivos, geral e específicos, autores estudados e metodologia para a realização deste trabalho monográfico. Esta monografia esta estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo é sobre a Educação do Campo, trazendo um breve histórico sobre a Educação do Campo, marcos e conquistas legais e a escola na perspectiva da Educação do Campo. O segundo capítulo é sobre currículo, neste tem uma seção sobre o currículo da Educação do Campo e currículo contextualizado. O terceiro capítulo traz o desenho investigativo, abordando os caminhos que foram traçados para realização da pesquisa. O quarto capítulo é de análise de dados, que foca sobre currículo contextualizado na perspectiva da Educação do Campo. E, por fim as Considerações Finais que analisando o Projeto Político Pedagógico e a proposta pedagógica e ouvindo os anseios, as experiências, as práticas e as expectativas de profissionais que fazem a educação no campo, entende-se que a EAPEC ao longo da sua trajetória vem contribuindo de maneira significativa na construção de uma educação transformadora e potencializadora no município de Mutuípe, assumindo um posicionamento e a identidade de um espaço criador e dinamizador de relações sociais, culturais, produtivas e políticas do campo.

Através dessa pesquisa, espera-se trazer uma significativa e importante contribuição, com a temática da Educação do Campo, fazendo uma discussão sobre a contextualização do currículo diante das especificidades de aprendizado dos alunos. Que essa pesquisa possa contribuir com outras pesquisas que venham a ser realizadas. Que por meio dos estudos feitos a fim de contemplar o objeto de pesquisa, possibilite a melhoria do ensino nas escolas do campo, e uma possível reformulação do currículo. Pretende-se ainda que essa pesquisa possibilite o incentivo de realizar outras pesquisas neste campo para a melhoria da educação.

# **1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E CONQUISTAS... UM OLHAR SOBRE A LUTA, DETERMINAÇÃO E ESPECIFICIDADE.**

## **1.1 Histórico da educação do campo**

A Educação do Campo vem se constituindo ao longo do tempo, em um cenário de mobilizações e lutas, dentro dos movimentos sociais, por uma educação de qualidade, pensada para o povo camponês diante das suas especificidades e contexto em que estão inseridos.

Segundo Roseli Salette Caldart (2007), a Educação do Campo nasceu com mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, que priorizasse uma educação que favorecesse esse homem camponês, levando em consideração seus saberes, vinculando aos conteúdos e saberes de outras culturas e áreas do conhecimento.

A palavra “educação” compreende uma conjunção muito ampla no qual existe um processo de desenvolvimento que inclui as habilidades de ensinar e aprender. Além disso, se constitui também como uma ferramenta de empoderamento que auxilia na construção do conhecimento, tendo nos seus objetivos fundamentais a passagem da cultura de geração para geração.

A Educação do Campo configura-se como projeto de vida, como prática social e categoria política do povo camponês e não está condicionado apenas na sala de aula, mas nas formas de produção do trabalho, na luta pela terra, na cultura de um povo. Mesmo sendo um conceito em construção, a Educação do Campo é uma realidade protagonizada por trabalhadores do campo e suas organizações, educação essa que visa uma formação humana e integral pautada nos princípios e necessidades dos trabalhadores camponeses.

Historicamente, a educação ofertada para as populações camponesas foi uma do tipo instrumental, assistencialista e distante das reais necessidades dos povos do

campo destinada à uma pequena parcela da população rural, com fins de atender a formação de mão de obra e fixação do homem do campo, denominada como Educação Rural.

[...] se ofereceu, a uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra. (Secad/MEC. 2007. p.10)

Seu surgimento se deu principalmente como forma de fixar o homem no campo, visto que muitos estavam saindo de suas terras para morar nas áreas urbanas em busca de melhoria de vida, o chamado êxodo rural, acarretando no inchaço das cidades, para conter essa situação foram criadas as escolas rurais, para os filhos dos trabalhadores. Para Caldart (2012, p. 262):

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

Os principais marcos da educação rural foram a criação, no início do século passado, de instituições educativas patronais no meio rural para atender crianças pobres ou oriundas de famílias pobres. Mesmo com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, a organização estrutural da educação rural ainda não havia sido contemplada nesse ministério, ficando ainda subordinada ao ministério da agricultura, que realizava as campanhas educativas para o campo de forma dispersa com o intuito apenas de fixar o homem e a mulher no campo.

Desde que os portugueses invadiram o Brasil, em 1500, século XVI, praticaram a exploração das riquezas existentes, exploraram os nativos – os índios –, além de extraírem madeiras e outros produtos. Em troca do trabalho dos índios, ofereciam “bugigangas” e, posteriormente, iniciaram o processo de expulsão de suas terras, massacrando-os e exterminando-os.

Observa Carvalho (2008, p. 18) que “o efeito imediato da conquista foi a dominação e o extermínio, pela guerra, pela escravização pela doença, de milhões de indígenas”. Posteriormente iniciou-se a exploração dos africanos e de imigrantes pobres oriundos da Europa e do Oriente. A composição histórica do Brasil é constituída pelo genocídio do povo nativo e a da escravidão dos povos vindos de diferentes locais do continente africano. Esse processo de exclusão social e também político, econômico e cultural, sempre estiveram presentes e eram tidos como algo “natural”.

O histórico da educação para a população camponesa no Brasil evidencia o descaso e forma com que os governantes – elite brasileira – historicamente trataram a educação voltada ao campo denominada como “educação rural”. Assim, ao utilizar o termo “educação rural”, trata-se de um processo de escolarização desenvolvido nas zonas rurais e ao discutir esse conceito, nota-se a existência de um sistema miscigenado por estilhaços da educação urbana, que ao longo do tempo foi imposta e introduzida no meio rural, apresentando estruturas peculiares de funcionamento.

No início do século XXI, movimentos sociais do campo questionam esse modelo de educação, assistencialista, urbano e tecnocrata, ofertado historicamente ao povo do campo, uma vez que esse modelo só organizava os cidadãos para o trabalho, sem se preocupar com a cidadania, habitação, relações sociais, cultura e formação étnico social. Neste sentido, Pinheiro (2011, p.1) afirma que,

[...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros[...]

A autora nos mostra os avanços e as lacunas que ocorreram na educação no Brasil nas últimas décadas, pois tudo foi se inovando no campo, menos na educação, a não ser como resultado das pressões dos movimentos sociais organizados. Para Pinheiro (2011, p.2),

[...] inovaram: no maquinário, no aumento da produção de grão, nos agrotóxicos, alteração dos genes das sementes para exportação em

larga escala. Mas os que têm usufruído desses avanços são pequenos grupos de latifundiários, empresários, banqueiros e políticos nacionais e internacionais. Enquanto a outros é negado o acesso a terra para sobreviver e garantir o sustento de outros brasileiros [...]

Prosseguindo na história, é possível para entender que o modelo de educação praticado no Brasil pelos diferentes governos entre o início do Império (1822), até meados do século XX, era uma educação para a elite econômica e intelectual, consequentemente causando um letal detrimento aos pobres, negros e índios. Inclusive a primeira Lei, ainda no período imperial, quando se reporta à educação, não se ateu às especificidades diretas da zona rural onde a população brasileira vivia. De acordo com Nascimento (2011, p.2).

[...] Para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a educação popular, considerada premente pelos parlamentares. Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que foram necessárias. (grifo do autor) A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas.

Em 1836, o então ministro Coutinho produz um relatório que denunciava as más condições do ensino, a precariedade dos prédios das escolas e a falta de materiais didáticos. Posterior à proclamação da República no ano de 1889, O Brasil adotou uma organização escolar seguindo influências da filosofia positivista francesa que tinha como principal particularidade o estímulo e a exalação do modelo de industrialização da sociedade moderna, sem qualquer apreensão com as demais formas de arranjo da sociedade, a exemplo dos que residiam e produziam no campo.

Regressando ao início do século XX, Carvalho (2008, p. 54) averigua que, “até 1930, o Brasil era predominantemente agrícola”. O censo de 1920, por exemplo, registrou que “apenas 16,6% da população viviam em cidades de 20 mil habitantes ou mais [...] e 70% se ocupavam de atividades agrícolas”.

Fica evidente que as tentativas de “reformas” que foram fomentadas e executadas no início do século, entre elas a Constituição de 1934, não beneficiaram os que

residiam e trabalhavam nas áreas rurais, à exceção dos filhos das elites agrárias. Quando se analisa a constituição do período e outros documentos oficiais e não oficiais, sob diversas perspectivas, é perceptível o descaso com educação rural.

Na Constituição Federal de novembro 1937, a educação rural não é citada diretamente e existem elementos que nos indicam que a educação no Brasil não priorizaria o trabalhador do campo. A orientação político educacional para o mundo capitalista fica bem evidenciada quando se sugere a preparação de uma maior quantidade de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado da industrialização. O artigo 129 prescreve ser “dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1937).

No Brasil a partir de meados dos anos de 1950, dá início a um processo de dualismo onde as economias começam a contundir passagens distintas no Brasil. De certa forma os caminhos percorridos pela indústria e pela agricultura são dicotômicos. Na década de 1960, a educação adentrou em uma metodologia de universalização para acolher as novas precisões da economia em curso.

As escolas, agora escolas públicas, também destinadas aos pobres, à classe trabalhadora, passando a ter como alvo, a formação de técnicos para a indústria. A partir desta década muitas escolas situadas nas áreas rurais começaram a ser desativadas, ficando seus prédios abandonados. Na prática, a escola no Brasil historicamente produziu um quadro de exclusão das camadas baixas da sociedade. De acordo com Castro, além da escola da segunda metade do século XX ser excludente,

[...] não se tornou uma instituição democrática. Ela não é acessível a todas as classes sociais [...]. Exige, portanto, que eles (os alunos) percebam o sentido de suas atividades e respondam a suas demandas [...] demonstra que é uma instituição burguesa, pois opera um modelo elitista ajustado apenas à realidade das classes privilegiadas. (2003, p. 29).

É importante ressaltar que os alunos provenientes das classes economicamente vulneráveis, ao aproximar-se dos centros urbanos não se habituavam à escola, a educação, seus teores e intenções, pois a diferença entre a vivência, prática e o

conteúdo estudado pelas escolas urbanas eram afastadas de suas raízes campesinas.

Na metade do século XX, o governo brasileiro autorizou a criação dos colégios agrícolas. De acordo com a Constituição Federal de 1946, artigo 168, “[...] empresas industriais, comerciais e agrícolas [...] são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes [...]”. Os colégios criados foram instituições dentro das grandes propriedades rurais com objetivos de formar uma mão de obra técnica e especializada de atendimento aos produtores rurais que se utilizavam do trabalho barato e/ou gratuito dos estudantes para se enriquecerem. Diante disso ocorreu abuso da mão de obra de estudantes na produção agrícola, acobertados pela Constituição, pelo Estado e por outras formas legais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024, de 1961, por exemplo, no Título III, art. 32, previa que:

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961).

A inquietação na época não era para que a educação fosse para todos e de que os camponeses fossem atendidos no direito à educação. Por trás dessa “boa intenção” estava o interesse pelo desenvolvimento industrial, onde se apontavam diretrizes às escolas primárias em propriedades rurais, que seriam aproveitadas posteriormente nas indústrias instaladas nas cidades.

A continuidade das políticas fica evidenciada com a publicação do Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, que “regularizava os direitos e obrigações concernentes aos domínios de imóveis rurais”. Esse estatuto visava à promoção e fomentava a execução de políticas agrícolas além da reforma agrária ao modo do Estado militar recém-instalado e impedia as modificações sociais e políticas no Brasil.

A anuência desse Estatuto no início do governo militar foi uma jogada política para domar as forças sociais que aconteciam no Brasil desde 1950. Não existia nenhuma intenção de promover nenhum tipo de reformas sociais, nem no campo, nem nas cidades, a não ser visando à industrialização.

As metas de promoção de acesso à justiça e a harmonização no uso da terra, não apresentaram o êxito anunciado, pois os conflitos no campo prosseguiram sobrevivendo, obrigando o governo militar a promover estratégias de ações sobre o Estatuto da Terra.

Para a consecução de tais objetivos, o Estatuto da Terra estabeleceu que o cadastramento dos imóveis rurais passaria a ser efetuado com base num “módulo” de propriedade, ou seja, uma propriedade familiar capaz de assegurar ao trabalhador rural um rendimento suficiente para seu progresso e seu bem-estar econômico e social. Esse módulo varia de acordo com as condições geográficas de cada região. [...] O Estatuto da Terra estabelece também que o acesso à propriedade rural se fará mediante a distribuição ou redistribuição de terras por interesse social, com o intuito de condicionar o uso da terra a sua função social e obrigar a sua exploração racional [...] (SANDRONI, p. 223).

Ainda no governo militar, a Constituição de 1967 novamente utilizava a mesma alusão à educação rural que a lei 4024/61. Os militares praticamente mantiveram o mesmo texto e, no final deste governo fins dos anos 70 e início dos anos 80, sem avanços sociais, políticos e econômicos para o campo, os trabalhadores rurais começaram a se mobilizar frente às políticas governamentais de construção de usinas hidroelétricas, da concentração de terras nas mãos de latifundiários, dos projetos de colonização da Amazônia e um dos mais bem organizados foi e é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Embora a Constituição de 1988 não cite diretamente a educação do/no campo, o artigo 206 prescreve a necessidade de haver a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que a “educação, é direito de todos e dever do Estado e da família”. E mesmo sabendo que esse direito está fixado na constituição, às condições de acesso a educação oferecida às populações camponesas, não estão dentro dos padrões de uma igualdade de acesso à escola, visto as dificuldades e carências que as mesmas sofreram durante a história e continuam sofrendo com os governos autodenominados “democráticos”.

Ao final da década de 1950 foram criadas agências de desenvolvimento regional. Em 1973 foi criada, dentro do ministério da educação, a coordenação de ensino agrícola vinculada ao departamento do ensino médio.

A Educação Rural estava a serviço da elite brasileira, que preocupada com a chegada dos povos do campo nas cidades, em um movimento chamado êxodo rural

(citado anteriormente), em busca de trabalho e escolarização para os filhos, estes não tendo para onde ir se aglomeravam nos pontos periféricos das cidades em condições precárias de subsistência, formando assim as favelas. Foi criada assim essa educação para o povo do campo, como forma de fixa-los em seu lugar de origem.

Na década de 60, a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. (Secad/MEC. 2007. p.11)

Para além do interesse em conter a migração campo-cidade, essa educação visava formar para a mão de obra, que procurava ensinar o homem a viver no campo, sendo assim era uma educação para o povo do campo e não uma educação pensada pelo povo e com o povo camponês. Sendo este um dos aspectos evidentes da Educação Rural não servir para os camponeses, essa educação era pensada a partir dos moldes da educação urbana, não levando em consideração a especificidade e valorização do povo camponês,

Observa-se, então, que a educação rural, em seus aspectos pedagógicos, disciplinares e didáticos, tem sido concebida com base na ideia de que todos os alunos são iguais, independente das especificidades do meio em que vivem. Sendo assim, fica evidente que tanto o calendário quanto o currículo da maioria das escolas têm sido orientados pelas necessidades urbanas, impondo aos alunos do meio rural uma cultura desvinculada de seu contexto. (CARMO e RANGEL,2011,p.207)

Em contrapartida a Educação do Campo é pensada com e pelo povo, contribuindo para formação integral humana, valorizando seus saberes e viveres, para Rosângela Branca do Carmo e Mary Rangel (2011 p. 209)

A primeira perspectiva histórica, mais facilmente identificada, e que tem se mantido ao longo do tempo, é a da implantação do ensino rural de acordo com o modelo de escola dos centros urbanos. A segunda perspectiva, de abordagem mais recente, pauta-se na adoção de práticas e propostas pedagógicas específicas do universo rural, com suas características, interesses e contribuições sociais, políticas econômicas e culturais, sem esquecer a presença, nesse universo, de grupos indígenas e de remanescentes dos quilombos. Essa forma contextualizada de percepção tem, no saber de homens e mulheres do campo, um dos seus pilares de sustentação.

Adriana D'Agostini (2012), diz ainda que “A relação entre educação rural e educação do campo é de uma contradição antagônica”, visto que a proposta imbricadas em cada uma delas tem finalidades muito diferentes, enquanto que a primeira forma para o trabalho e para conter o homem no campo, a segunda tem a intencionalidade de formação política, humana e crítica dos trabalhadores rurais, para que estes lutem de forma digna pela terra e por uma educação pautada nas suas necessidades de luta

A diferença entre educação do campo e a educação rural já está implícita em suas diferentes origens, pois a educação do campo surge no contexto de luta pela terra, que necessita uma educação para além do aprendizado mecânico dos conteúdos isolados e para além das ações empiristas e despolitizadas como foram as desenvolvidas pela pedagogia rural. Podemos dizer que a educação do campo é uma educação voltada aos interesses dos trabalhadores do campo enquanto a educação rural está vinculada ao estado e à burguesia nacional para resolver inicialmente o problema do êxodo rural de forma assistencialista, para conter a mobilização popular por demandas educacionais, entre outras. (D'AGOSTINI,2012,p.464)

Outro aspecto que é importante ressaltar sobre a não serventia da Educação Rural para os trabalhadores camponeses é que esta ainda tinha a intenção de formar para o capital, entendendo que este homem trabalhador do campo tinha que ter uma educação que apenas ensinasse o básico para atender as demandas do capital, podendo ser destacado aqui o agronegócio como meio de atender puramente o capital, como afirma Adriana D'Agostini (2012,p.455,456),

[...] O agronegócio é o próprio desenvolvimento do capitalismo no campo, que pela forma que toma, exige cada vez mais uma ampliação de mercado, que vai desde o latifúndio [...] às empreiteiras, abarcando também a movimentação do capital financeiro e especulativo.

Diferentemente da Educação Rural, a Educação do Campo pensa uma formação para além do capital e rompe com a lógica do agronegócio de apenas produzir com fins de lucrar, sem preocupação ou compromisso com a terra, as águas, moradia, entre outras. Diante dessas e outras concepções os Movimentos Sociais teve e tem um papel importante na construção da Educação do Campo, visto que os movimentos Sociais tratam dos sujeitos coletivos e com identidade, que precisa de formação não apenas nos moldes escolares, mas entendendo que a educação

acontece nos mais variados espaços, e esta deve estar compromissada com os sujeitos coletivos do local onde está inserida, segundo Maria do Socorro Silva (2006)

[...] movimentos sociais, como práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, tem uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam a realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano. (SILVA, 2006, p.62)

Nesse sentido os Movimentos Sociais tem contribuído tanto para a construção quanto materialidade da Educação do Campo. A luta pela educação e pela escola nos assentamentos e acampamentos iniciou pelas mulheres e pelas famílias que se preocupavam com o futuro dos seus filhos, que segundo Roseli Salette Caldart (2000), que lutavam “*pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura*”. Posteriormente passou a ser uma luta do próprio MST (Movimento dos Sem Terra), que lutam por terra e viram na educação um meio para garantir e auxiliar nessa luta, formando seres conscientes do lugar onde vivem e da identidade que carregam. Assim foi criada em 1987 um setor de educação dentro do MST, com a tarefa de

[...] *Organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva.* [...] (CALDART, 2000, p.62)

Diante disso podemos entender que a escola conquistada pelo MST tinha que ter educadores compromissados com a luta dos sem terra e preocupado com uma educação específica, respeitando o modo de vida, de trabalho e convívio do povo que fazia essa educação, visto que o MST ocupava a escola e a escola ocupava o MST, configurando assim uma contribuição mútua no fazer e pensar a educação.

O MST contribuiu dessa forma para a formação da educação do campo, reafirmando que a educação é lugar de luta, de transformação dos sujeitos para que estes transformem o lugar onde vivem, e a escola tem a tarefa de contribuir com a formação dos sujeitos do campo, visto que segundo Caldart (2000, p. 66)

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do

campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

Entendendo ainda que

[...] ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque *não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo*, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. [...] Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o *jeito do campo*, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo. (CALDART, 2000, p.66)

Portanto, as escolas do campo precisam ser construídas pelo povo do campo, e estar a serviço do povo do campo, em razão de que este povo está em constante movimento e não estagnado na história, mas construindo e fazendo história, um povo dotado de valores e a educação e a escola precisa ser feita nessa perspectiva, atuando com respeito e responsabilidade com o povo do campo.

No final dos anos 90, os movimentos sociais do campo conseguem articular o movimento “Por uma Educação Básica do Campo” que teve na I Conferência, em julho de 1998, em Luziânia-Go, seu ponto alto e desencadeou todo um processo que vem crescendo, possibilitando o aprofundamento e a construção de um projeto de Educação do Campo. Que nas palavras de Caldart (2004, p.1) “o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos”.

Todo esse movimento pela educação do campo e toda a articulação das entidades, movimentos e das experiências contribuíram para a aprovação, em 2002, pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Nestas Diretrizes 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. (DIRETRIZES, Art. 2º, Parágrafo único).

Dando continuidade, à II Conferência Por Uma Educação do Campo foi realizada em agosto de 2004, e contou com a presença de 1.100 participantes representando

Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; Universidades, ONGs e Centros Familiares de Formação por Alternância; secretarias estaduais e municipais de educação e outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; trabalhadores e trabalhadoras do campo, educadoras e educadores, educandas e educandos de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas e povos indígenas. (Documento Final da II Conferência).

Esta II Conferência deu continuidade e ampliou o debate sobre a Educação do Campo e a participação de movimentos e organizações sociais comprometidos com esta construção. Então, esta rápida trajetória da educação do campo no Brasil, nos mostra que historicamente a política educacional brasileira não priorizou e nem contemplou as necessidades e a realidade dos povos do campo, como afirma o próprio MEC:

Constata-se, portanto, que não houve, historicamente empenho do Poder Público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades das populações do campo. **O Estado brasileiro omitiu-se:** (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para as escolas do campo; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo. (MEC, SECAD, 2005)

A título de finalização, é ressaltada aqui a preocupação pela formação da consciência, do resgate da memória coletiva e da cultura camponesa, tornando-se necessário o desenvolvimento de ações, projetos e iniciativas voltadas para a educação do campo de maneira contextualizada com a realidade do público alvo inserido, fomentando uma educação adequada para o homem e a mulher do campo. Ainda é preciso continuar avançando, entendo que o campo, como nos afirma Caldart (2000), está em movimento, à educação está sendo produzida nesse movimento e a escola está sendo gestada nesse movimento em que o campo se encontra. Esse avanço se dá no sentido de práxis, sendo este um dos desafios para se pensar a educação do campo, nas palavras de Caldart (2004, p. 2)

O desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui.

Nesse cenário de avanço na luta por uma educação do/no campo de qualidade ainda existe outros desafios a serem superados, além do desafio de avançar na práxis, ainda existe o desafio teórico, sendo este

O desafio teórico atual é o de *construir o paradigma* (contra-hegemônico) *da Educação do Campo*: produzir *teorias*, construir, consolidar e disseminar nossas *concepções*, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as idéias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. [...] (CALDART, 2004, p.2)

Buscando manter viva a memória do povo do campo, identificando quais as lutas desse povo para a então construir um projeto político pedagógico do povo do campo e com o povo do campo. Esse projeto de educação precisa ser produzido a partir dos interesses sociais, políticos e culturais do povo que vive no e do campo, partindo da realidade particular do grupo, mas sem deixar de lado o caráter universal da educação, pelo contrário, a Educação do Campo faz uma conversação com a realidade particular, mas visa à formação universal, a formação humana.

É necessário afirmar que para a construção de um projeto de Educação do Campo, é preciso conhecer sua materialidade de origem, que antes de ser uma concepção de educação, é uma concepção de campo, é preciso manter definido que povo é esse, quais são seus interesses, suas lutas, reivindicações, modos de vida e produção.

## **1.2 Concepções e princípios da educação do campo**

A mudança de educação rural para educação do campo se dá principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do campo, visando atender prioritariamente aos filhos de agricultores familiares que tem sido sufocado, infelizmente pelo agronegócio e monocultura, com o uso de fertilizantes e agrotóxicos indiscriminados, sem nenhuma responsabilidade com a terra e a sustentabilidade desta.

A educação do campo defende que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, presumem, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas e é importante ressaltar que cada sujeito de maneira singular e/ou

coletivamente se aperfeiçoam na relação de pertencimento a sua terra e nas formas de organização solidária.

Segundo o Decreto que dispõe sobre a Educação do Campo, Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010, são princípios da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (DESCRETO 2010, p.82)

Um dos princípios da educação do campo está baseado na construção e materialização do currículo para que o mesmo possa coligar a diversidade cultural, étnico e sócio cultural presentes no cenário rural, abarcando estes saberes nos planos de aulas, nos livros didáticos e nos projetos estratégicos de fortalecimento e (re) construção de uma nova educação. A ideia principal é oferecer melhores condições de acesso a uma educação de qualidade que seja capaz de oferecer melhores condições de acesso, êxito e permanência para que as populações camponesas tenham seguridade e pertencimento suficiente para se estabilizarem no campo.

Entretanto, é preciso ir além das perspectivas quanto às possibilidades da educação do campo, para garantir que esses princípios sejam seguidos, uma vez que o atual

cenário político do Brasil no que se refere ao campo se resume a cortes de recursos, violação da constituição e desmanches de diversos direitos conquistados.

Neste sentido, torna-se urgente a execução de combates estratégicos de enfrentamento para o tempo presente, junto aos movimentos sociais e sindicais do campo. Isso significa aumentar o esforço de (re) construção e luta de maneira contextualizada com as práticas educativas integradas a inter e a multidisciplinaridade. Assim, o campo visto como espaço heterogêneo, dotado de multiculturalidade e especificidades, estarão corroborando para uma luta por uma educação que seja do campo e não para o campo.

### **1.3 Conquistas legais**

A Educação do Campo com as reivindicações dos movimentos Sociais diante das necessidades educacionais dos povos que vivem no e do campo. Através de muita luta essa modalidade de educação alcançou algumas conquistas legais que fizeram e tem feito muita diferença na Educação do Campo, para e com o povo do campo.

Dentre elas estão as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002, tendo como categorias pautadas para a resolução a universalização, a diversidade, a formação de professores e organização curricular, sustentabilidade e gestão democrática e controle social. Resolução CNE/CEB nº 2/2008, Essa Resolução impõe disciplina ao transporte de crianças e jovens e, principalmente, impõe limites às distâncias a serem ou não percorridas. Essas resoluções constituem um conjunto de princípios e procedimentos visando adequar o projeto das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo esta uma conquista legal importante e significativa para a Educação do Campo, pois está reconhece legalmente a Educação do Campo como um projeto de educação vinculado a uma perspectiva de modos de viver e produzir de um povo, entendendo que sua educação precisa ser específica e contextualizada.

O Parecer nº 1/2006 que reconhece os dias letivos da alternância, também homologado pela CEB, é uma conquista legal a ser destacada, assim como o

Parecer nº 3/2008, pois discorrem sobre aprovação junto a resolução que visa especificar a Educação do Campo, estabelecendo diretrizes, normas e princípios para o desenvolvimento das políticas públicas de atendimento dessa educação.

E o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), essa foi uma conquista importante para a Educação do Campo, pois trata da concepção do que vem a ser Educação e escola do Campo, pontuando seus princípios e indicando os objetivos do Pronea. O decreto elenca ainda a quem compete ofertar a Educação do Campo, mediante o nível de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Essas conquistas alcançadas por meio de lutas e reivindicações, ainda destacam aspectos sobre a escola e sua função, sobre a formação do profissional que irá atuar na Educação do Campo, a proposta e organização do trabalho pedagógico, o currículo e o projeto político pedagógico.

#### **1.4 A escola na perspectiva da educação do campo**

O campo é espaço em que os sujeitos vivem dignamente e que com o passar do tempo aprenderam a lutar por uma educação específica e de qualidade, que se faça no campo e com o povo do campo. No seminário Nacional de 2002 o nome foi mudado de *por uma Educação Básica do Campo* para *por uma Educação do Campo*, entendendo que a luta é por uma educação do/no campo que compreenda da Educação Infantil até a universidade. No campo, pois é necessário garantir acesso a educação escolar no lugar onde vive e do campo, pois esta educação precisa ser pensada a partir de uma perspectiva do povo do campo, partindo de sua particularidade e especificidade.

Para isso é preciso significar a identidade do povo do campo e quais os seus princípios, construindo um paradigma contra hegemônico da educação do campo,

detalhando suas concepções e conceitos, e principalmente sua posição diante do campo e da educação.

A construção do projeto político pedagógico da educação do campo precisa ser pautada na vida no campo, dos trabalhadores do campo, levando em consideração as suas particularidades, mas não deixando de lado a universalidade da educação.

[...] A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade [...] (CALDART, 2004 p.12)

Trata-se de uma educação que além de pensar nas particularidades, se preocupa com a formação completa do sujeito, com a formação humana. É sobretudo uma educação do povo e com o povo.

Para pensar em projeto político pedagógico da Educação do Campo e na própria Educação do Campo, é preciso pensar na escola numa perspectiva de educação pautada na vida do campo, sendo esta é um dos principais elementos de luta dessa modalidade de educação.

Mesmo sabendo que a Educação do Campo não cabe dentro da escola, mas a luta pela escola é de fundamental importância dentro da construção do projeto de educação que tem sido realizado, pois é na escola que são formados os sujeitos sociais e políticos, que se auto conheçam e se valorizem. Segundo o Decreto (DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010), escola do campo é aquela situada no perímetro rural, e/ou que mesmo situada na área urbana, atendam predominantemente os alunos do campo. É muito importante esta conquista diante do decreto, visto que a população precisa ter o direito de acesso à educação e escola no lugar em que vive, porém vale ressaltar que não é apenas a localização o único aspecto a ser considerado para definir escola do campo é que a escola do campo segundo Mônica Castagna Molina e Lais Mourão Sá (2012), é aquela que é conhecedora e está enraizada na luta do povo camponês, entendendo e valorizando essa luta e contribuindo na formação de sujeitos sociais comprometidos com a luta pela terra e pela educação

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. [...] (MOLINA E SÁ, 2012, p.326)

E ainda “a concepção de escola do campo a ser tratada aqui se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital.” (MOLINA E SÁ, 2012, p.327) a luta pela formação da escola do campo, se dá ao lado da luta por um projeto de campo, rompendo com a lógica do sistema capitalista de ensino, e resistindo enquanto trabalhadores e trabalhadoras do campo por uma educação e escola de qualidade engajada com a luta e responsável por formação intelectual, social e política desse povo que trabalha e vive do e no campo. Diante dessa concepção de escola é importante destacar ainda o seu papel social e os aspectos fundamentais desta. Segundo Leila Rocha Sarmiento Coelho (2011, p. 144)

A escola precisa elaborar um outro paradigma, que favoreça a promoção humana, que inclua as pessoas como sujeito da construção de novas alternativas que tenham como pilares a solidariedade, a justiça social, a diminuição das desigualdades e a construção de uma nova cultura, que ajude a repensar o nosso jeito de ser país e de ser cidadão.

Nesse sentido, a escola precisa estar comprometida com o paradigma contra hegemônico de Educação do Campo, preocupada e comprometida ainda com a formação coletiva de um grupo. A escola precisa saber que sujeito quer formar e entender o lugar em que está inserido no mundo, no sentido de promover esse sujeito como construtor da sua história e capaz de lutar por seus interesses e interesses do coletivo.

Uma escola nessa perspectiva não pode estar fechada em si mesma, é importante que esteja vinculada a outros meios, com o intuito de formação humana integral e a serviço da comunidade. Para isso ela precisa aderir a alguns aspectos importantes para a formação dos sujeitos que nela estão inseridos, como socialização ou vivência das relações sociais, entendendo que é importante conhecer a história e cultura do seu povo, e as relações que se estabelecem no meio e contexto social em que estão inseridos, para avançar na luta que interessa ao coletivo, é imprescindível conhecer a história, a luta, as motivações e a escola tem esse papel, não exclusivo, mas importante e específica de socialização das relações sociais, vinculado ao

conhecimento do lugar em que está inserida, para formar sujeitos comprometidos com a transformação da realidade.

Outro aspecto importante é construção de uma visão de mundo, e essa é uma tarefa também específica da escola, que muitas vezes trabalha conteúdos fragmentados e distantes da realidade do grupo. É necessário que a escola ajude a construir um inventário que oriente a vida das pessoas e com ferramentas culturais que possibilite uma melhor leitura, interpretação e entendimento da sua realidade. Nessa construção é preciso conhecer as concepções de educandos e educadores, enraizados na história e empenhados com o avanço do seu povo. Para que a escola compre a sua tarefa

“[...] é necessário que a escolha dos conteúdos de estudo e a seleção de aprendizados a serem trabalhados em cada momento não seja aleatória, mas feita dentro de uma estratégia mais ampla de formação humana. [...]” (CALDART 2004, p.25)

Sendo importante escolher conteúdos que dialoguem com a realidade dos educandos e uma prática pautada nessa realidade, buscando integração entre o que fala e o que faz coerência entre teoria e prática. Cultivo de identidades também é um dos aspectos que precisa ser desenvolvido pela escola na perspectiva da Educação do Campo. A escola tem a função de em conjunto com a comunidade, ajudar a formar identidades individuais e coletivas dentro do contexto em que os educandos estão, diante das lutas e conquistas diárias que os motivam, sujeitos estes que fazem parte de um povo, com cultura e modos de viver e se relacionar, com visões de mundo específicas e construídas individual e coletivamente em conjunto e pareceria com cada segmento que constitui a comunidade. Cabe a escola também a responsabilidade nesse aspecto de ajudar a formar essa identidade de camponês, de trabalhador de campo, participante de um movimento social, entre outras coisas, ou seja, que se conheçam e se valorizem nesses aspectos. Como nos assevera Caldart (2004, p.12) “Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura.” Para que a escola consiga cultivar as identidades individuais e coletivas dos educandos da Educação do Campo, é importante trabalhar com o resgate da autoestima e memória cultural do povo camponês.

Por fim, destaca-se aqui a socialização e produção de diferentes saberes também como aspecto que a escola deve aderir para formação humana dos sujeitos do campo, conhecer os sujeitos do campo, trajetórias e vivências é fundamental, como foi tratado antes, porém é importante ressaltar ainda que os educandos precisam avançar também no conhecimento de outras culturas e outros saberes e experiências, a intensão da Educação do Campo não é apenas formar um sujeito dentro de suas perspectivas do campo, mas que este seja conhecedor das mais variadas experiências educativas, formado social e politicamente na sua realidade, mas que também está no mundo com muitas outras realidades, e a escola tem essa específica e exclusiva tarefa, além de ajudar a construir o conhecimento próprio do campo, ela precisa levar seus educandos a outras dimensões e saberes e construir um conhecimento integrado.

Entendendo que educação é direito de todos é necessária a construção do currículo de forma contextualizada, visando à formação integral dos alunos, educação esta que precisa ser de qualidade e visando a valorização da cultura do povo camponês, e comunidade local onde a escola está localizada. O processo de construção do currículo precisa estar vinculando os conteúdos considerados importantes para os alunos e aquilo que os alunos já sabem, ressaltando-se assim a importância de um currículo contextualizado.

## **2 CURRÍCULO: HISTÓRICO, CONCEITOS E EDUCAÇÃO.**

### **2.1 Histórico do currículo**

O currículo emergiu nos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XX, seus primeiros estudos do campo, foram realizados em função de proporcionar um melhor planejamento curricular, baseado na ação e na racionalização do trabalho escolar. Seu surgimento estava em conexão com o processo de industrialização e movimentos imigratórios, que energizavam a massificação da escolarização, como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2007). Nesse sentido o modelo de currículo adotado para a escola estava baseado no modelo institucional da fábrica, baseado na administração científica de Taylor, para Silva (2007, p.12) “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”.

Dentro dessa perspectivada, a escola tendo a fábrica como o modelo, a formação era apenas instrumental, técnica e formadora para o mercado de trabalho. No modelo curricular de Bobbitt, segundo Silva (2007), “o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.” Entendendo desse modo, que toda a forma de ensino era traçado e não era pautado no aluno, mas nos interesses de uma determinada classe, os objetivos precisavam ser alcançados, diante dos métodos e procedimentos que já estavam pré-definidos, desconsiderando totalmente seus alunos, com suas especificidades, contexto social e cultural, necessidades educacionais, entre outras.

Segundo Moreira (1990), a história do currículo no Brasil é resultado da transferência das teorias curriculares americanas. Embora muitas reformas tenham centrado sua atenção em como o currículo deveria ser organizado e implementado para responder a cada momento específico de nossa história, tradicionalmente o currículo era desenvolvido em áreas específicas determinadas como disciplinas. Os professores assumiam uma participação passiva, como executores daquilo que havia sido previamente determinado por especialistas. Os conteúdos e as

metodologias empregadas no ensino representavam uma visão unilateral que atendia aos interesses da classe dominante.

Esta concepção disciplinar do currículo é vista como um perspectiva técnico linear que enfatiza aspectos mecânicos e comportamentais baseados no critério técnico de organização (Moreira, 1990). Como resultado, as escolas foram estruturadas em áreas específicas que, então, foram fragmentadas em cursos individuais de uma área específica (por exemplo, álgebra, geometria, cálculo). Enquanto esta orientação disciplinar dominou a forma como o currículo foi organizado durante muitas décadas, alternativas diferentes de currículo vinham sendo desenvolvidas através dos anos e, por vezes, esta forma tradicional de organização de currículo por disciplinas tem sido desafiada.

No Brasil, somente no final da década de 1980 é que as discussões em torno do currículo focaram sua atenção para a seleção do conhecimento escolar e seus efeitos nos resultados de aprendizagem das crianças brasileiras, influenciadas pelos estudos da teoria crítica de currículo, acontecidas dos Estados Unidos e Inglaterra, principalmente.

De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura. (VEIGA-NETO, 2002, p.44)

Assim, como apresenta Souza (2008), se todo currículo ou programa de estudos opera uma seleção no interior da cultura, daí decorre a importância das escolas como instâncias de preservação da herança cultural de uma época.

É interessante perceber que o campo do currículo no Brasil teve grande influência da produção norte-americana. Com o processo de urbanização e de industrialização, a escola e o currículo sofreram forte impacto da ordem capitalista que se consolidava. O capitalismo passa a ser, então, a principal preocupação do pensamento curricular da década de 1920 até a década de 1970.

Também no Brasil essa discussão se tornou presente, embora um pouco mais tarde que em outros países. Moreira e Silva (2008) talvez tenham sido os responsáveis por difundir importantes questões no que tange à tensão currículo e ideologia. É a partir dessa discussão que esses autores colocam a ideologia como temática central da teorização crítica do currículo, pois

[...] ela continua a ser central na teorização educacional crítica e, sobretudo, na teorização crítica sobre currículo. Ainda temos muito a compreender e aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades [...]. A ideologia certamente está no centro desse processo. Nesse sentido, falar do currículo implica necessariamente levantar a questão da ideologia (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 25).

Fazendo-se necessário destacar aqui a importância de se falar sobre currículo, ampliar os conhecimentos e também as discussões e debates, entendendo que além de o currículo não ser algo estático, ou seja, o currículo é algo em movimento, ele não parou na história, é necessário avançar teórica e praticamente na construção de um currículo bem desenvolvido, vasto, mas que também seja pautado principalmente nas particularidades.

## **2.2 Currículo: problematizando um conceito**

Desde o princípio, o currículo sempre esteve arrolado a um projeto de controle do processo de ensino e da aprendizagem, ou seja, da atividade prática da escola, envolvida em uma cooptação entre o conceito de ordem e método, sendo caracterizado como ferramenta facilitadora da gestão escolar. Para Lima (2016, p.95)

O currículo é uma importante ferramenta pedagógica utilizada pelas sociedades para conservar, modificar, atualizar os conhecimentos acumulados ao longo dos anos e educar os alunos segundo os valores almejados pelos membros das sociedades.

Todo processo vivido na escola faz parte do currículo, é um contíguo ininterrupto de situações relativas à aprendizagem escolar. Assim, o currículo não é apenas uma lista de conteúdos prontos a serem transmitidos aos alunos e não se esgota na aplicação do conhecimento as experiências diárias, ele precisa passar pelas

mudanças necessárias que melhor se apropriem as exiguidades de aprendizagem dos alunos.

Conforme o dicionário, currículo é definido como programação total ou parcial de um curso ou de uma matéria a ser examinada, pode ser definido ainda como conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino. Etimologicamente, o termo currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso, a carreira, a uma trajetória que deve ser concretizada. É utilizado para designar um plano estruturado de estudos.

Embora existam muitas definições para o termo currículo, como nos afirma Souza (2013 p.16), por ser o “reflexo das diferentes visões sócio políticas de educação, instituição de ensino, o conhecimento, a mudança social, bem como a forma de conhecer e entender a relação entre teoria educacional e a prática pedagógica”, a área do currículo é complexa, nas palavras de Lima (2016), além de ser complexa, é composta de disputas políticas e ideológicas em relação à compreensão educação e sua finalidade, e intencionada em que tipo de sujeito e sociedade se pretende formar.

O currículo pode ser usado como ferramenta de controle, pois neste é contido o que deve ser ensina e em que momento deve ser ensinado, mas cada etapa tem uma intencionalidade formadora, sendo assim entende-se que o currículo não é imparcial nem abstrato, mas é constituído principalmente como instrumento político. “Apple vê o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um campo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos” (SILVA, 2007, p. 46).

Vale ressaltar aqui a existência de vários níveis de currículo, como o currículo formal que é o currículo instituído pelos sistemas de ensino, é o que está documentado nas diretrizes, com seus objetivos, conteúdos pragmáticos, e os caminhos para alcançar os objetivos que são exigidos pelas instituições de ensino. O currículo real é outro nível de currículo e este se refere ao que verdadeiramente sucede na sala de aula, no cotidiano escolar. E o currículo oculto também é outro nível de currículo e este pode ser entendido como um termo, que influencia e de certa forma atinge a

aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O currículo está oculto por que ele não aparece no planejamento do professor.

Enfim, o currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar.

O conceito de currículo norteador do presente texto foi o contextualizado, que segundo Duarte et al (2013, p. 34) “um currículo contextualizado é dinâmico, significativo e relacionado a vida das pessoas” e as mesmas autoras afirmam que

Pensar um currículo com conteúdos significativos, que ajude as pessoas a modificar sua realidade para melhor, a buscar seus direitos, a viverem efetivamente sua cidadania e projetar-se coletivamente, elevando a autoestima e o fortalecimento da identidade do lugar onde vive. ( DUARTE ET AL 2013, p.46)

Uma proposta de currículo que faça sentido para quem é destinada, que tenha como ponto de partida a cultura e saberes do local, mas que leve esse sujeito do campo a uma formação integral.

## **2.3 Teorias do currículo**

Como foi colocado anteriormente, o currículo é concebido, inicialmente, como caminho, orientação. Neste sentido, pode-se dizer que, desde os tempos mais remotos, qualquer atividade idealizada como processo de ensino e aprendizagem implica na existência de um currículo. As teorias sobre o currículo que forma surgindo ao longo do tempo, tem a finalidade de nortear as práticas educacionais dos mais diversos meios de educação, dentre elas estão as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas, e segundo Tomaz Tadeu da Silva (2007 p.21) “a existência de teorias sobre o currículo está identificada como a emergência do campo do currículo, como campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo”.

### **2.3.1 Teorias tradicionais**

As teorias tradicionais do currículo têm como termos principais segundo Silva (2007), o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Essa teoria não leva em conta o contexto social

e histórico, forma apenas para o trabalho, tendo como modelo a estrutura da fábrica, seu objetivo é o controle e disciplina social. As teorias tradicionais tem como concepção a formação tendo como base os interesses das classes dominantes, dessa forma legitima a reprodução social, que consiste em o dominado permanecer nessa condição social e o dominante sempre estar na condição de dominante.

### **2.3.2 Teorias críticas**

Diferentemente das teorias tradicionais que eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação, entendendo o conhecimento como algo inquestionável e intocável, as teorias críticas entende o conhecimento como questionável, são teorias de desconfiança, questionamentos e transformação social, como nos afirma Silva (2007).

### **2.3.3 Teorias pós-críticas**

As teorias pós-críticas do currículo são utilizadas para se referir às teorias que questionam as conjecturas das teorias críticas, marcadas pela influencia do marxismo e a escola de Frankfurt.

A proposta das teorias pós-críticas segundo Souza (2013 p.24)

É desenvolver um currículo cujos objetivos mais importantes são a libertação, a emancipação do homem para que atue ativa e democraticamente em sua sociedade. Defendem um currículo vivo, que atenta para questões de classe, gênero e raça, ou seja, que o currículo não trabalhe apenas os conteúdos teóricos, mas que estabeleça relação com o cotidiano das pessoas.

É importante lembrar que a teoria pós-crítica questiona o conceito de verdade e acredita que o conhecimento é incerto e indeterminado.

## **2.4 Currículo e diversidade**

O ambiente escolar é um lugar diverso, desde os educadores, coordenação e os alunos, portanto, pensar o currículo escolar requer um olhar atento para as diferenças e multiplicidades de identidade presentes na escola. São muitos os contextos sociais e culturais que cada criança está envolvida e tudo influencia na

forma como esta criança chega e aprende e se comporta no ambiente escolar, e todas essas nuances precisam estar patentes a todos que estão envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. Para Nilma Lino Gomes (2007 p.17)

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.

Entendendo que o currículo escolar precisa estar apto a atender essas demandas e disposto a sofrer alterações, se assim for necessário, para atender aos alunos diante da diversidade presente na escola. Ressaltando que a diversidade implica na vivência humana de uma forma geral, inclusive no processo de ensino e aprendizagem, “ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade de aprendizagem” (GOMES, 2007 p.18).

Para tanto, é preciso tomar consciência de que diversidade pretende-se contemplar no currículo escolar, entendendo segundo Gomes (2007) que com o avançar do conhecimento e que quanto mais à sociedade se torna complexa, isso implica na constituição da diversidade, que vai além do conceito de variedade e multiplicidade que ela carrega. Em alguns casos uma cultura tenta se sobressair com relação à outra, como sendo a melhor ou a correta, diante disso, as propostas curriculares e a prática escolar precisam estar atentas, é necessário perceber a diversidade e trabalhar em concordância com a mesma, mas é imprescindível tomar o cuidado para não legitimar uma cultura e inferiorizar a outra.

## **2.5 Currículo contextualizado**

Na década de 80, um dos principais debates no campo da educação girava em torno do direito à educação e da democratização do acesso às crianças das classes populares à escola. No entanto, na primeira década do século XXI, as lutas travadas no meio educacional ganharam novos contornos, saindo do campo do direito ao

acesso à educação para o direito à produção e socialização dos diferentes saberes socioculturais no curricular escolar.

A partir dos estudos da pedagogia crítica, construídas a partir das contribuições teóricas de Freire (1987), Giroux (1986), Apple (1982), os educadores e movimentos sociais passaram a questionar os processos de produção e legitimação dos conhecimentos e saberes na esfera do currículo escolar. Parte se da ideia de que somente através da democratização do currículo – flexibilização dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar – será possível de fato radicalizar a democratização da educação.

Diante das teorias sobre o currículo, que foram citadas anteriormente, podemos perceber que a princípio, nas teorias tradicionais o currículo era formulado com objetivos e procedimentos para serem aplicados e alcançados ao fim do processo de ensino e aprendizagem, não era levado em consideração o contexto social e cultural em que o sujeito estava inserido.

Pensar o currículo como o documento de identidade das escolas campesinas, mas sobretudo como projeto de vida. É importante também pensar o currículo como território de disputa – o direito do conhecimento também é disputado.

Falar de currículo contextualizado consiste em combater com as práticas totalmente fora do contexto em que a escola esta inserida, fazer educação vai além dos muros de uma escola, é necessário ter um olhar ativo para o seu entorno, a cultura local, as relações existentes na comunidade, as formas de trabalho e produção do povo que ali reside, Souza (2013 p.27) afirma que,

Nós seres humanos, mulheres e homens, somos seres situados. Isso significa que vivemos, trabalhamos, estudamos, aprendemos, dentro de um determinado contexto econômico, social e político. Ou seja, nada existe e funciona fora de contextos concretos onde as pessoas vivem, [...] deste modo, não podemos imaginar a educação como se ela existisse desvinculada do real das comunidades, dos problemas que a comunidade em frente.

Para que se faça educação de qualidade, é indispensável conhecer o sujeito a qual se destina a educação, e para conhecer esse sujeito é necessário conhecer a cultura, comunidade, meios de produção, relações e contexto em que esse sujeito

está inserido, pois esses meios interferem diretamente na constituição e formação deste.

Este movimento de luta pela democratização do currículo ganhou força com a mobilização dos novos movimentos sociais que, a partir de um olhar crítico sobre o processo de construção dos currículos escolares, denunciaram que a dinâmica de seleção e organização dos conteúdos se constitui a partir de uma lógica excludente, que desconsidera os diversos saberes socioculturais, políticos e organizativos produzidos socialmente pelos grupos sociais considerados “minoritários” (negros, indígenas, camponeses, mulheres, gays, outros).

Colaborando com esse debate, Santomé (1998) alerta para o fato dos currículos construídos a partir das bases epistemológicas vinculadas a filosofia positivista assumirem uma postura de exclusão e silenciamento dos saberes e práticas culturais das classes populares, em detrimento da supervalorização de conhecimentos oriundos de grupos sociais dominantes. Diante desse contexto, Moreira e Silva (1994, p. 08) destaca 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.

Por ter o poder norteador da prática educacional, o currículo por muito tempo e mesmo hoje tem o papel legitimador de reprodução das classes dominantes, determinando dessa forma o lugar que cada classe continuaria ocupando. A proposta de um currículo contextualizado tem a intenção de valorizar o aluno, centrando as práticas educacionais nele, formulando seus objetivos e procedimentos a partir da realidade e especificidade deste, considerando seu contexto e sua cultura, Souza (2013 p.29) aponta que,

Para isso, é necessário que os conhecimentos a serem trabalhados sejam constituídos no espaço escolar e fora dele, tendo as experiências do cotidiano dos/as educandos/as e sua família, como ponto de partida.

Um currículo contextualizado se atenta para realidade de seus alunos, para traçar seus objetivos e metas, pois entende que não o aluno que precisa se adequar a escola, mas a escola precisa se adequar ao aluno, pois está a serviço dele. Souza (2013 p.29) ainda refere-se que “o currículo nessa perspectiva de educação contextualizada será um instrumento que considera a realidade socioambiental, política, cultural e diversa dos povos do campo”.

A contextualização curricular tem vindo progressivamente a assumir-se como uma temática central nos debates sobre o ensino e a aprendizagem. Entendida como forma de aproximar os processos da educação escolar das realidades concretas dos alunos, o recurso a procedimentos de contextualização é reconhecido como condição necessária à organização das atividades a desenvolver com os alunos. Relacionando as tarefas educacionais com os saberes e experiências de vida, a contextualização curricular cria condições para dar lugar, na escola, às culturas de origem dos alunos e ao desenvolvimento de auto conceitos positivos. Para, além disso, promove relações entre a teoria e a prática e permite que os estudantes confirmem sentido e utilidade ao que aprendem. Contextualizar o currículo visa, pois, a produção de um currículo significativo para os alunos, identificado com o que James Beane (1997) designa por currículo coerente e configurador de uma escola democrática (Apple & Beane, 2000)

## **2.6 Educação do campo e currículo**

Entende-se que a educação se constitui como uma prática social e cultural, que está condicionada aos dispositivos das políticas e sua constante busca, que nem sempre atende aos anseios dos diferentes grupos sociais que compõem o meio rural e reclamam por adequação as suas necessidades cotidianas. Para Arroyo, Caldart e Molina (2008), o esquecimento e o silenciamento do campo são condições para que os movimentos do campo clamem por políticas educacionais específicas.

Por muito tempo o currículo e a organização da escola do campo seguiram o modelo curricular da escola urbana, desvalorizando, dessa forma, a cultura e vida dos povos do campo, e não levando em consideração as especificidades as necessidades de

aprendizado dos filhos dos camponeses e os interesses e as distintas realidades das comunidades em que a escola estava inserida.

Como tratado anteriormente, a proposta de um currículo específico e contextualizado para a Educação do Campo surgiu a partir das lutas e movimentos sociais da reforma agrária por uma educação de qualidade que atendesse ao povo do campo de maneira integral e formadora não numa perspectiva liberal e alienadora, mas com uma proposta curricular contra hegemônica e libertadora.

É importante que as diferenças culturais e vivências dos alunos do campo e da cidade sejam compartilhadas e vivenciadas. Portanto, torna-se relevante uma proposta pedagógica específica que contemple as diferentes necessidades dos estudantes habitantes no campo brasileiro. Dessa forma, é preciso que haja uma educação que garanta o direito ao conhecimento socialmente produzido e acumulado (universal) e que também contribua na afirmação das diferentes identidades, culturas e saberes do campo. Assim, Machado (2010, p. 147) nos auxilia:

Coloca-se como primordial, então, a construção de propostas pedagógicas, que valorizem os diversos saberes dos sujeitos que vivem no campo, contudo sem secundarizar o conhecimento científico e a cultura universal, que são fatores essenciais para a ampla formação dos sujeitos.

Nessa proposta, os saberes populares inerentes à cultura devem nortear a proposta curricular, tornando integradas as realidades local e regional da escola do campo. Assim, o projeto de vida do campo deve integrar o currículo junto aos projetos de setores da sociedade, sem desmerecer o conhecimento científico e a cultura universal.

A partir dessa concepção a luta pelo direito a uma Educação do e no Campo demanda também o direito do campo ter educadores docentes formados nas especificidades da sua realidade, suas formas de produção camponesa e de sociabilidade (ARROYO, 2010).

Além disso, também era pautada nas reivindicações e articulações políticas à necessidade de construir um currículo que relembresse e integrasse a importância das experiências geradas nos movimentos de luta pela terra, o papel dos diversos

movimentos sociais e sindicais e das organizações dos povos tradicionais para o processo da ampliação dos conhecimentos campesinos e dos processos de resistência em curso diariamente. Seria impossível pensar a educação do campo sem as heranças da Educação Popular (FREIRE, 1987; BRANDÃO, 1980).

Souza (2013) nos afirma que um currículo que considere uma educação de qualidade para o povo camponês é conectada, politicamente e pedagogicamente com a história, a cultura, e as lutas sociais e humanas do povo do campo, e não uma escola que está situada no campo com um currículo urbano. Para essa mesma autora,

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

Vale ressaltar diante da citação anterior, que ao falar em currículo específico e contextualizado, é que esse currículo precisa estar vinculado às vivências do povo do campo, mas que dialogue com as demais esferas sociais, políticas e culturais, não algo fechado em si mesmo, essa seria uma visão pequena e limitada de ser fazer Educação do Campo de qualidade, mas é necessário estar conectado ao mundo, formando sujeitos capazes de atuar de forma crítica e cidadã no lugar onde vive e nas mais variadas esferas aonde venha estar.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

#### 3.1 Conhecimento científico

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 8) “o conhecimento científico é *real (factual)* porque lida com ocorrências ou fatos, isto é, com toda forma de existência que se manifesta de algum modo”, desse modo, embora existam outros tipos de conhecimentos, o conhecimento científico se distingue dos demais por ser suscetível a verificação, o intuito da ciência é chegar ao conhecimento da verdade, porém é considerado científico quando pode ser verificável e isso se dá por meio da análise do método aplicado para chegar a determinado conhecimento, como nos afirma Gil (2008 p.8)

[...] O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade. [...] Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento.

O conhecimento científico se distingue de outros tipos de conhecimento pelos métodos, as técnicas, os instrumentos do conhecer, portanto o conhecimento científico é produzido pela investigação científica, através de seus métodos, caracterizando-se como conhecimento objetivo, metódico, passível de demonstração e comprovação, podendo ser testado, enriquecido e reformulado. Em pesquisa qualitativa a validade e veracidade de uma pesquisa pode ser observada por meio de várias estratégias, uma delas segundo Ollaik e Ziller (2012 p.335) é por meio de sua transparência, coerência e comunicabilidade,

Por transparência entende-se que o leitor da pesquisa é capaz de identificar com clareza os processos que foram utilizados na coleta e na análise dos dados; por coerência entende-se que os construtos teóricos estão ajustados e coerentes com a análise desenvolvida; por comunicabilidade entende-se que a pesquisa faz sentido para os leitores, para o pesquisador e para os pesquisados.

Diante dessa afirmativa é possível perceber que dentre outros aspectos importantes, a pesquisa qualitativa precisa fazer sentido, não apenas para o pesquisador, como também para os sujeitos da pesquisa, o ambiente e as pessoas envolvidas na pesquisa são de fundamental importância, e para estes a pesquisa precisa fazer sentido e a presença do pesquisador em seu ambiente precisa fazer sentido.

### **3.2 Quanto à pesquisa**

A pesquisa é uma atividade básica e fundamental no processo de produção do conhecimento científico. O conceito de pesquisa no minidicionário de língua portuguesa é “investigação minuciosa e sistemática com o fim de descobrir conhecimentos novos no domínio científico” (XIMENES 2000, p.722), assim a pesquisa é uma investigação de um objeto sobre uma dada realidade, a partir de um problema formulado diante de um determinado interesse do pesquisador. Para Gil (2008, p.26) “Pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico.” Tendo como finalidade obter respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos ou métodos científicos, sendo assim a pesquisa precisa seguir um roteiro de investigação com o rigor científico que é exigido, desse modo

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 2002 p.17).

Nesse sentido, como descrito anteriormente, a pesquisa precisa atender a diversos aspectos científicos em sua realização, desde seu início até a apresentação dos resultados. Marconi e Lakatos (2003) ainda traz uma definição de pesquisa apresentada aqui com o intuito de fortalecer tal conceituação, afirmando que

[...] A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais (Marconi e Lakatos 2003 p.155).

Fica entendido desse modo que a pesquisa precisa ser tratada e realizada com o rigor científico, que é necessário principalmente para sua validação acadêmica. Pesquisar é debruçar sobre determinado objeto com o intuito de obter o conhecimento, ou seja, pesquisar é procurar respostas para questões ou problemas que surgem diante da curiosidade ou interesse do pesquisador.

Para Silveira e Córdova (2009) “A pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos.” (p.31). E ainda para Minayo (2002, p.16)

Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Deixando entendido nessa citação que pesquisa além de teoria caracteriza-se ainda como prática, principalmente por está diretamente relacionada à realidade concreta. Porém não basta apenas o interesse do pesquisador para realizar uma pesquisa científica, é necessário que ele tenha e procure estabelecer a relação entre o conhecimento teórico e a realidade empírica a ser investigada.

### **3.3 Metodologia de pesquisa**

Para uma pesquisa científica a metodologia é indispensável e de fundamental importância tanto para validação acadêmica do conhecimento construído, quanto para conseguir obter esse conhecimento dentro dos parâmetros científicos adequados e exigidos dentro de uma pesquisa com o valor científico, entendendo que metodologia é o estudo dos caminhos traçados em uma pesquisa, para Gerhardt e Souza (2009, p. 12)

[...] Metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

E esta se interessa pela validade do caminho escolhido para a realização da pesquisa, e ainda segundo as autoras, metodologia não pode ser confundida com métodos da pesquisa ou conteúdo, mas também não pode ser desassociada.

A metodologia de uma pesquisa é importante, pois é por meio dela que fica entendido quais os caminhos para chegar ao resultado final e como esses caminhos foram percorridos, segundo Minayo (2002, p. 16) “Entendemos por *metodologia* o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” E os caminhos para realizar a pesquisa, podem ser diversos, ainda para Minayo (2002, p. 16) “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.” Mesmo diante da importância da metodologia de pesquisa, é necessário salientar a atividade, criatividade e potencial do pesquisador, como a autora destaca na citação anterior.

### **3.4 A abordagem qualitativa**

A pesquisa proposta neste trabalho monográfico é de abordagem qualitativa, que se preocupa com a percepção dos sujeitos e seu contexto, diferentemente da pesquisa quantitativa, esta não se preocupa com números ou estatísticas, mas o comportamento do sujeito de pesquisa no contexto em que está inserido e diante da realidade em que vive. O conceito de pesquisa qualitativa segundo Minayo (2002, p. 21 e 22) afirma que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ainda que as duas pesquisas tenham como objetivo a descoberta de novas informações e ampliação do conhecimento, a pesquisa qualitativa como nos afirma Godoy (1995, p. 58)

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Dentro dessa abordagem o pesquisador procura compreender a perspectiva dos sujeitos pesquisados, por meio da interação que se estabelece entre pesquisador e pesquisado, que segundo Minayo (2011, p. 63) permite a “interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados”.

Ainda para Godoy (1995, p. 61), é importante o pesquisador passar um tempo em contato direto com os sujeitos da sua pesquisa, tendo até mesmo a possibilidade de se colocar em lugar de sujeito, vivendo as experiências e realidade da sua pesquisa “vendo o mundo pela visão dos pesquisados”. Demonstrado dessa forma, que o pesquisador se interessa pelo processo e não apenas com os resultados que obterão. Essa autora ainda afirma sobre pesquisa qualitativa que

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. (GODOY 1995 p. 62)

E ainda Silveira e Córdova (2009, p. 32) complementam que a pesquisa qualitativa “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Essa mesmas autoras enumeram ainda as características da pesquisa qualitativa como

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever, compreender, explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.” (SILVEIRA e CÓRDOVA 2009 p. 32)

Sendo que cada uma dessas características são importantes no processo da pesquisa, quanto para obter os resultados.

### **3.5 Procedimentos da pesquisa**

Para a construção dessa pesquisa foram feitas leituras de autores que discorrem sobre educação do campo, currículo e metodologia, valendo-se da pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir de material já elaborado, com o levantamento de referências teóricas já ponderadas e publicados, sendo esse tipo de pesquisa muito utilizada por se tratar de um assunto já estudado anteriormente, importante para compreensão do objeto pesquisado, que segundo Marconi e Lakatos (2003)

[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. (MARCONI, LAKATOS 2003 p. 183)

Além de o próprio pesquisador ter a possibilidade de ampliar seu conhecimento sobre o objeto pesquisado, ainda para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica tem vantagens que podem auxiliar bastante na pesquisa

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. (GIL 2008 p.50)

Para o pesquisador essa vantagem é importante, pois ele terá a possibilidade de dar a sua pesquisa um valor teórico amplo e uma maior veracidade, em se tratando de análise de outras pesquisas já realizadas.

Realizou-se ainda a pesquisa documental, que tem uma semelhança com a pesquisa bibliográfica, porém seu conteúdo nem sempre foi/é rigorosamente analisado, podendo passar por reelaboração. Segundo Gil (2008, p.51) a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. E podem tratar de documentos escritos ou não.

A pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa com caráter exploratório. Permitindo ao pesquisador uma busca mais minuciosa de comprovação para o objeto pesquisado, que consiste em,

Investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, P.188)

Para chegar a uma resposta à problemática do objeto pesquisado recorremos também à pesquisa de campo, que segundo Marconi e Lakatos (2003, p.186).

[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Na pesquisa de campo o pesquisador tem maior possibilidade de aproximar-se dos sujeitos da pesquisa, do processo da pesquisa, além de estar mais próximo da realidade do objeto pesquisado. Para Minayo (2011, p. 6) “o *trabalho de Campo* permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta”. Ainda para Gil (2008, p. 57), “[...] no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes”. Dando a possibilidade de criar vínculos ainda mais fortes, que é importante para a pesquisa.

### **3.6 Técnicas de pesquisa**

Para realização da pesquisa foram utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa: análise documental e entrevistas semiestruturadas.

A análise documental mesmo sendo uma técnica pouco utilizada, pode ser muito importante dentro de uma pesquisa, podendo ser utilizada como complemento das outras técnicas ou como novas descobertas dentro da pesquisa. Para Gil (2008, p. 147 grifo meu), a análise documental, ou pesquisa documental, como é denominada por ele, é importante ainda, pois proporciona ao pesquisador a obtenção de dados

por meio de documentos, “embora esses *dados sejam* referentes a pessoas, são obtidos de maneira indireta”.

Para Ludke e André (1986 p.38) “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” Sem que haja a necessidade de recorrer diretamente aos sujeitos da pesquisa. Uma das vantagens da análise documental segundo Gil (2008 p.147) é que as “fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo”.

Os documentos analisados foram a proposta pedagógica e o projeto político pedagógico da Educação do Campo do município de Mutuípe. A análise documental foi realizada a partir de um roteiro preparado anteriormente com o intuito de nortear a análise desses documentos, que foi realizada na unidade administrativa da Educação do Campo - EAPEC.

A pesquisa se utilizou ainda da técnica de entrevistas semiestruturadas com os professores atuantes na Educação do Campo. Segundo Minayo (2011, p. 64)

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa.

Ainda segundo Minayo (2011, p. 64), a entrevista semiestruturada “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada”, permitindo ao pesquisador fazer outras indagações que não estão no roteiro, diante daquilo em que o entrevistado revela ou informa, enriquecendo ainda mais a pesquisa.

As entrevistas foram feitas com uma professora de uma das escolas do campo no município de Mutuípe, com um coordenador pedagógico e com a diretora da Educação do Campo. para realizar a pesquisa foi feito um roteiro norteador, mas com a possibilidade de fazer outros questionamentos durante a entrevista. As

entrevistas foram feitas individualmente e todas foram gravadas e transcritas com exatidão diante do que foi falado.

### **3.7 Campo empírico da pesquisa**

Entendendo que o campo empírico de uma pesquisa dá à possibilidade ao pesquisador de encontrar dados importantes por meio da experiência, objetivando chegar a novas conclusões.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Bernardino José de Souza, situada na região do Bom Jesus II, zona rural do município de Mutuípe-Ba. A escola possui duas salas de aula, uma cantina e dois banheiros, e atende alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O quadro de funcionários é composto por duas professoras e uma merendeira servente. É importante salientar que a pesquisa se estendeu ainda ao espaço administrativo da Educação do Campo no município, pois lá foram realizadas as análises dos documentos e os primeiros diálogos para a realização da pesquisa.

Mutuípe contou com o registro de quarenta e uma (41) instituições escolares no total, sendo três (3) escolas privadas e trinta e oito (38) instituições públicas. As três instituições privadas localizam-se na cidade. Trinta e oito (38) instituições públicas, sendo que oito (8) delas localizam-se na cidade e trinta (30) no campo. Em relação às oito (8) instituições públicas situadas na cidade, seis (6) são da rede municipal e duas (2) da rede estadual. Em relação às seis (6) instituições públicas municipais, uma (1) é uma Creche, quatro (4) atendem da Pré-Escola ao 5º ano do Ensino Fundamental e uma (1) atende ao Ensino Fundamental II. As duas escolas estaduais, também localizadas na cidade, caracterizam-se da seguinte forma: uma atende ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio e outra atende exclusivamente o Ensino Médio. Das três instituições privadas – todas localizadas na cidade – duas atendem da Educação Infantil ao 5º ano e uma atende o Ensino Fundamental II. As trinta (30) escolas localizadas no campo pertencem à rede municipal e todas elas possuem a multisseriação como forma de organização curricular-pedagógica, ofertando matrículas para a Pré-Escola e para o Ensino Fundamental I, quase sempre nas mesmas turmas. Essas escolas do campo são distribuídas em 29

regiões geográficas do município, diferenciadas umas das outras por características econômicas, sociais, geográficas, culturais.

### **3.8 Sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos desta pesquisa foram: Diretora escolar, Coordenador Pedagógico e uma Professora. A escolha desses sujeitos para a realização da pesquisa se deu por eles estarem em contato direto com a Educação do Campo e com os sujeitos para o qual essa educação é destinada. Além de o professor estar diariamente na escola com os alunos e com os pais, a direção e a coordenação pedagógica fazem visitas constantes na escola e comunidade, transparecendo dessa forma, conhecer a realidade das comunidades em que as escolas estão inseridas. Além disso, esses sujeitos da pesquisa estão engajados na luta por uma Educação do Campo de qualidade e transformadora.

## **4 CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO E AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.**

O presente capítulo se destina a apresentar os resultados da pesquisa, tendo como objetivo geral analisar se a proposta de currículo contextualizado das escolas do campo no município de Mutuípe atendem as demandas e especificidades pautadas pela Educação do Campo. Buscando atender os objetivos planejados, articulados aos dados obtidos no campo empírico desenvolvidos em três tópicos, intitulado respectivamente, “A política da organização e sistematização do currículo contextualizado dialogando com as especificidades das comunidades do campo do município de Mutuípe” apresenta a partir da análise da proposta pedagógica e do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo quais as concepções de educação, currículo, avaliação e educação do campo e se estes são contextualizados à realidade do povo do campo. O segundo “A instalação da política do currículo contextualizado: Desafios e Possibilidades” faz uma abordagem de verificação se as propostas curriculares para a educação do campo dialogam com a realidade dos sujeitos do campo e quais os desafios enfrentados para colocar as propostas em prática. E, por último, “O currículo contextualizado como um instrumento norteador de possibilidades e formação de sujeitos: Acesso, permanência e êxito” o qual aponta, a partir dos dados colhidos nas entrevistas com a professora e a gestão da Educação do Campo, qual o posicionamento diante da proposta de um currículo contextualizado para as escolas do campo.

Não foram escolhidos nomes fictícios para os sujeitos da pesquisa, pois as entrevistas foram realizadas por um membro de cada segmento, direção, coordenação e professora. Portanto serão tratados como diretora, coordenador e professora.

### **4.1 A política da organização e sistematização do currículo contextualizado dialogando com as especificidades das comunidades do campo do município de Mutuípe**

Contextualização é um ato de vincular o conhecimento à sua origem e a sua aplicação, é a compreensão do conhecimento para o uso cotidiano. A

contextualização requer a intervenção do estudante em todo processo de aprendizagem, fazendo conexões entre os conhecimentos.

Respalhada nas discussões de Lima (2016) o processo de preparação e definição da proposta curricular sempre esteve sob o comando de pessoas especializadas em educação e destinadas para fazer esse trabalho, com vínculo ao Ministério da Educação e Secretárias. Lima (2016, p.67) afirma que

O debate sobre o currículo sempre esteve associado à necessidade do controle político sobre aquilo que compõem os projetos de formação das escolas e, conseqüentemente, o tipo de conhecimento constituído pelos educandos, que irá refletir no tipo de sujeitos em formação e no modelo de sociedade a ser construído.

Entendendo a partir disso e como foi tratado anteriormente, o currículo pode ser um instrumento de controle político, daí a importância de falar e debater sobre currículo e buscar desenvolver propostas que atendam as necessidades do sujeito ao qual ele se destina. Na citação acima, Lima (2016) afirma que tudo que está proposto no currículo reflete no tipo de sujeito e sociedade que está sendo construído. Sendo assim é necessário salientar aqui a grande relevância de um currículo contextualizado, Duarte et al. (2013 p.34) menciona que “um currículo contextualizado é dinâmico, significativo e relacionado à vida das pessoas”. Fazendo-nos entender que as propostas curriculares não podem ser pensadas para valorizar a um determinado grupo ou classe, elas precisam ser significativas para quem são destinadas.

Analisando a proposta pedagógica para a Educação do Campo da Espaço Administrativo e Pedagógico da Educação do Campo - EAPEC percebe-se que ela é elaborada a partir das leis que regem a educação, atendendo as diretrizes, porém ela elaborada também a partir do diálogo com pais de alunos do campo e com os professores que atuam lá diariamente.

A proposta pedagógica (2018 p.3) apresenta

Os anseios e concepções de uma educação laica, democrática, política e emancipatória, que leve em consideração as várias dimensões do ser humano, assim como as singularidades e especificidades do povo campestre. Desta forma a proposta está organizada a partir das realidades das escolas do campo, articulada a teoria e prática, com base nos princípios filosóficos e pedagógicos.

E é construída anualmente pelos coordenadores e a gestão da Educação do Campo em diálogo com os professores e a comunidade. Seu processo de elaboração se dá a partir das demandas educacionais do campo do município de Mutuípe. As temáticas foram organizadas com temas e subtemas relacionados com as perspectivas de educação apresentadas no Projeto Político Pedagógico (PPP), possibilitando a construção de aprendizagens críticas e emancipatórias.

A proposta de avaliação pensada para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do ciclo I das escolas do campo considera a avaliação da aprendizagem de caráter qualitativo, formativo, diagnóstico e processual, que visa à progressão continuada individual, favorecendo ao aluno o desenvolvimento integral e assegurando a qualidade da sua trajetória escolar e seus processos de apropriação e produção do conhecimento, de forma autônoma e autoral.

Diante da proposta pedagógica (2018, p.12, 13 e 14),

A proposta avaliativa esta dividida em três momentos, o primeiro momento considera os conhecimentos prévios dos alunos, e a avaliação se constitui a partir da prática social inicial, em que o aluno demonstrará o seu conhecimento acerca do conteúdo ou do tema a ser desenvolvido pelo professor; [...] no segundo momento de avaliação, o professor em seu planejamento elabora a problematização do processo de ensino e aprendizagem, propondo questões desafiadoras; [...] o terceiro momento é de socialização e sistematização, processo final de avaliação, e avaliação escrita.

Diante da proposta pedagógica é possível perceber que tanto na elaboração quanto no processo avaliativo é levado em consideração os conhecimentos prévios dos alunos do campo e nos demais momentos ele é levado a produzir outros conhecimentos e problematizar, dando a possibilidade para que estes apliquem à sua realidade aquilo que socializam e aprendem na escola. Para Reis (2009, p.121)

É preciso que o currículo se constitua [...] possibilitando a comunicação dos saberes locais com os saberes globais como estratégia de ampliar a concepção de mundo desses sujeitos acerca do contexto que vivem na tessitura do cotidiano, para que assim possam melhor conhecer seu mundo a partir das suas próprias e de outras referências, outras realidades, criando novas maneiras e formas de atuar sobre ele.

Entendendo que contextualizar um currículo é valorizar os saberes locais, mas possibilitar também o aluno conhecer outros saberes e culturas e produzir seu conhecimento a partir disso.

Perante o que foi analisado nota-se que a proposta pedagógica anual é pensada, construída para atender as peculiaridades do campo, como nos afirma a proposta em sua justificativa (2018, p.2)

Em suma, pode-se destacar que esta proposta pedagógica representa os anseios e concepção de uma educação laica, democrática, política e emancipatória, que leve em consideração as várias dimensões do ser humano, assim como, as singularidades e especificidades dos povos camponeses. Dessa forma, esta proposta está organizada a partir das realidades das Escolas do Campo, articulada a teoria e a prática, com base nos princípios filosóficos e pedagógicos que estão inseridos no Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo, objetivando uma melhor organização do trabalho pedagógico para atender as peculiaridades dos povos camponeses.

Diante disso é possível perceber que a construção da proposta se dá de forma atenta as necessidades educacionais, preocupada com uma educação que realmente faça sentido para os filhos dos trabalhadores.

Analisando o PPP das escolas do campo percebe-se que este trás em sua estrutura algumas concepções de suma importância para que os objetivos propostos tanto por pelo projeto, como pela proposta pedagógica, sejam alcançados e respaldado nos delineamentos do PPP, que trás em seu arcabouço a concepção de que a educação desempenha um papel importante na sociedade assumindo um caráter transformador e criativo, possibilitando a formação humana. Segundo o PPP (2016, p.110)

Quanto à perspectiva teórica que orienta a visão de educação almejada pelas Escolas do Campo, defendemos a Teoria Crítica, uma abordagem teórica que surgiu em contraposição ao pensamento tradicional de educação, buscando refletir sobre os aspectos teóricos e práticos inerentes à educação que estão intrinsecamente relacionados com os acontecimentos sócias historicamente construídos pela sociedade.

Em presença dessa citação fica percebido que o que é almejado pela sociedade é levado em consideração, ou seja, seus saberes e sua cultura e quanto à concepção de sociedade o projeto de educação esta articulado com o projeto histórico socialista voltado para a classe trabalhadora do campo, caracterizada pelas suas lutas, organizações e experiências educativas que vão além da escola, para que estas

peças se apropriem dos conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados.

Ponderado pelo PPP, que trás um breve histórico sobre a Educação do Campo no Brasil, a concepção de Educação do Campo pensada do ponto de vista do/no campo se diferencia da educação rural, porque nessa perspectiva são reconhecidas as diferenças dos sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais e históricas que são constituídas na diversidade do campo, compreendendo que o homem e a mulher do campo tem a possibilidade de criar e recriar as condições de existência no campo, através de uma educação emancipatória que abarque todas as dimensões do ser humano, vinculada a transformação da realidade a partir de um projeto histórico, de longo prazo, de superação do modo de produção. Para Brandão et al. (2015, p. 322)

É nesse sentido que caminha a luta pela Educação do Campo. Pelo direito a educação, mas não por qualquer educação, por uma educação que, respeitando as diferenças, seja construída e ofertada em condições diferentes.

Por isso que a discursão referente o currículo contextualizado nas demandas e especificidades dos sujeitos e das comunidades é muito importante. O mesmo garante aos usuários conhecimentos que poderão ser utilizados para além da sala aula, sobretudo na perspectiva de elaboração de políticas públicas e de uma militância que garanta para esses sujeitos uma educação transformadora e de qualidade e que seja compromissada com a formação integral dos sujeitos do campo, com suas lutas e movimentos, modos de viver e produzir. Uma educação do campo e com os povos do campo.

#### **4.2 A instalação da política do currículo contextualizado: desafios e possibilidades**

A instalação de um currículo contextualizado para uma determinada realidade é de fundamental importância e urgência diante do cenário político e social, mesmo diante dos avanços ainda há muito para ser realizado. Porém para que isso aconteça há muitos desafios que precisam ser enfrentados principalmente para quem está engajado e a frente da luta por uma educação de melhor qualidade para o povo do campo. Primeiro que para se construir um currículo contextualizado é

necessário conhecer a realidade a qual a proposta curricular está sendo destinada, entender seus anseios, a cultura, e os elementos políticos, sociais e ambientais, como afirma Duarte et al (2013).

A partir da análise ao PPP e em entrevistas a gestão e coordenação da Educação do Campo no município de Mutuípe, foi possível perceber o grande avanço nos últimos anos, mas também os desafios enfrentados e as possibilidades de se implementar e trabalhar um currículo contextualizado.

A concepção de currículo apontada pelo PPP das escolas do campo assevera que o currículo da Educação do Campo deve levar em consideração os aspectos que emergem da realidade onde a escola está inserida, fazendo a articulação entre a escola e a comunidade. Assim torna-se um instrumento que dialoga com as ideologias, a estrutura social e as culturas, resultando em uma teoria que explica as relações entre os indivíduos, a sociedade e os diferentes componentes curriculares. Além disso, o currículo é o instrumento da organização escolar que deve romper com as estruturas de competição capitalista. O PPP (2016, p.135) afirma que

O currículo deve abranger várias dimensões do ser humano, compreendendo os sujeitos como seres históricos, sociais e culturais, que participam de movimentos sociais e que pertencem aos diferentes grupos, gêneros, raças, etnias e classes sociais, constituindo-se como processo formativo que deve ser integrado ao trabalho pedagógico.

Diante disso percebe-se que o PPP trás uma concepção de currículo atentada com a realidade do povo do campo, pensando numa escola que consiga representar as visões e anseios dos camponeses e ao mesmo tempo possibilitando uma formação implicada com a sua realidade, viabilizando o fortalecimento da agricultura familiar e também na criação de alternativas de resistência e permanência nesse espaço. Para Duarte et el (2013, p.35)

O currículo, porém, precisa apontar, explicitamente, para essas especificidades. Dessa forma, o currículo não deve ser deslocado, fragmentado e isolado da vida do município, das comunidades e da escola. Precisa fazer parte da vida das pessoas, levando em consideração a história do município, o ambiente e a cultura.

Em entrevista com a diretora da Educação do Campo de Mutuípe, ela afirma algo que está explícito no PPP e nas falas dos autores que

*O currículo da Educação do Campo ele é pensado e direcionado exatamente para esse público do campo, esse público camponês, então a gente procura sempre trabalhar com essa realidade né,*

*sabemos que a gente ainda precisa avançar, melhorar mais [...] (fala da diretora, 2019)*

E sua fala ela continua afirmando que é preciso levar em consideração aquilo que vem do Ministério da Educação – MEC e o que está na legislação, mas com um olhar atento, pois segundo ela “o que vem pronto de lá pra cá nem sempre é pensado essa especificidade campesina”. É importante destacar que nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro passou a ser ocupado por sujeitos coletivos que não haviam ainda protagonizado este espaço: os movimentos sociais do campo. O MEC precisa estar atento às esses sujeitos coletivos, bem como conhecer suas lutas sociais e de suas práticas educativas, chamando a base desse movimento (associações, cooperativas, sindicatos, povo indígena, povo quilombola, MST e outros) para colaborarem e construir de maneira ativa os modelos de propostas e ações educacionais, deixando sempre um espaço para que as escolas adequem esses moldes às suas respectivas realidades, uma vez que o Brasil é um país multicultural marcado por uma diversidade de povos, hábitos e culturas.

Quando questionada sobre a proposta ter o diálogo com a realidade dos alunos e da comunidade ela nos afirma que sim e fala a seguinte justificativa

*[...] porque quando a gente pensa a proposta e é dialogada junto com a comunidade escolar como um todo porque quando construímos o PPP e sempre ele está em construção, porque precisa todo ano ser revisado, reiterado e aí a gente sempre faz essa escuta dos pais dos alunos, dos professores, coordenação, todo mundo junto tenta fazer essa escuta e trazendo essa realidade campesina para dentro da nossa proposta pedagógica né, então por isso que gente tenta se aproximar o máximo possível dessa realidade dos nossos alunos, que é o público que a gente atende esse público das escolas do campo e suas especificidades. (fala da diretora, 2019)*

Percebe-se a partir dessa fala que a proposta pedagógica da Educação do Campo é construída pensando no povo camponês. O coordenador pedagógico afirma que

*Levando em consideração que o currículo é um campo amplo e abrangente, que envolve métodos, objetivos, procedimentos, avaliação, etc. não é algo mecânico, estático, burocrático, mas sim que envolve a escola como um todo, inclusive nos remete a função social e política da escola; nesse sentido, posso afirmar que temos um currículo vivo, autêntico, que dialoga com as singularidades dos sujeitos camponeses envolvendo-os sempre que possível no processo educativo, através de ações na comunidade escolar, buscando envolver os cidadãos e as cidadãs camponesas nas discussões da escola, fazendo com que eles tenham uma visão de mundo e de sociedade, lutando e buscando meios de transformar a sua realidade. (fala do coordenador, 2019)*

Assim, diante das falas da gestão e coordenação da Educação do Campo, fica entendido que sim, as propostas curriculares são pautadas e construídas em diálogo com a comunidade local e com a comunidade escolar, transformando a escola do campo em uma instituição protagonista no fomento, na invenção e na criação de condições que cooperem para a ascensão do desenvolvimento dos sujeitos camponeses.

Entendendo ainda por currículo vivo incorpora a ação social das pessoas envolvidas que reflete a própria condição de sobrevivência e de existência humana. Os desafios enfrentados para colocar a proposta de um currículo contextualizado em prática apontados pela gestão e professora é o de formação continuada, “[...] *mas a gente ainda tem esse desafio da formação, por exemplo, com os professores [...]*” (fala da diretora, 2019). Pois assim como a proposta pedagógica passa por atualizações anualmente, é importante que os professores e também a gestão ter momentos de formação. Continuação da fala da diretora

*[...], porém a gente percebe que ainda há essa carência da formação para que a proposta pedagógica se efetive na íntegra, porque tem professores que tem mais facilidade, mais abertura para colocar em prática a proposta, mas tem outros que ainda enfrentam dificuldades, [...]*

A professora afirma em sua fala que “*O município vem propondo assim algumas formações, mas a gente necessita ainda muito mais, ainda é muito pequeno as especializações*”, e ela afirma que principalmente diante das novas tecnologias, é que se torna cada vez mais importante a formação continuada para que os professores possam se aperfeiçoar. A reivindicação de formação de educadores do campo integra percepção comum aos diferentes movimentos sociais e sindicais do campo em relação ao alto grau de dificuldade em acessar os novos recursos tecnológicos. De acordo com as leituras durante a construção desse trabalho fica evidenciado que a formação de educadores do campo precisa envolver de maneira prática e contextualizada questões referentes a identidade sociocultural e projetos de vida da juventude camponesa, além dos debates concernentes a contra hegemonia na formação de educadores como a vinculação escola e vida; e princípios sociopolíticos na apropriação de ciência e tecnologia, colaborando para que esses profissionais consigam levar para o campo o máximo de recurso

necessário para que os alunos camponeses tenham acesso a tecnologia já no início da vida escolar. Outro desafio enfrentado pelos professores é o pequeno espaço físico da escola, impossibilitando de realizar algumas atividades e dinâmicas com os alunos. E sobre as possibilidades essa professora destaca que quando o professor é comprometido com a Educação do Campo, ele consegue desenvolver um bom trabalho e descobrir possibilidades para melhor aprimorar o seu trabalho pedagógico.

#### **4.3 O currículo contextualizado como um instrumento norteador de possibilidades e formação de sujeitos: acesso, permanência e êxito.**

O currículo da Educação do Campo deve levar em consideração os aspectos que emergem da realidade onde a escola está inserida, fazendo a articulação entre a escola e a comunidade. Assim torna-se um instrumento que dialoga com as ideologias, a estrutura social e as culturas, resultando em uma teoria que explica as relações entre os indivíduos, a sociedade e os diferentes componentes curriculares. Além disso, o currículo é o instrumento da organização escolar que deve romper com as estruturas de competição capitalista. O PPP (2016, p.135) afirma que

O currículo deve abranger várias dimensões do ser humano, compreendendo os sujeitos como seres históricos, sociais e culturais, que participam de movimentos sociais e que pertencem aos diferentes grupos, gêneros, raças, etnias e classes sociais, constituindo-se como processo formativo que deve ser integrado ao trabalho pedagógico.

Para Duarte et al (2013, p. 34) “O momento de construir um currículo é uma oportunidade de pensar, questionar, diagnosticar para construir uma proposta a partir de reais necessidades e garantir o direito a uma educação de qualidade.” Além disso a construção de um currículo contextualizado é preciso conhecer e entender que concepção de educação que o município se baseia, o PPP das escolas do campo entende que a educação desempenha um papel importante na sociedade assumindo um caráter transformador e criativo, possibilitando a formação humana. PPP (2016, p.110)

Quanto à perspectiva teórica que orienta a visão de educação almejada pelas Escolas do Campo, defendemos a Teoria Crítica, uma abordagem teórica que surgiu em contraposição ao pensamento tradicional de educação, buscando refletir sobre os aspectos teóricos

e práticos inerentes à educação que estão intrinsecamente relacionados com os acontecimentos sociais historicamente construídos pela sociedade.

Além de apresentar uma concepção de educação, o PPP ainda trás um breve histórico sobre a Educação do Campo no Brasil, delineando uma concepção de Educação do Campo pensada do ponto de vista do/no campo se diferencia da educação rural, porque nessa perspectiva são reconhecidas as diferenças dos sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais e históricas que são constituídas na diversidade do campo, compreendendo que o homem e a mulher do campo tem a possibilidade de criar e recriar as condições de existência no campo, através de uma educação emancipatória que abarque todas as dimensões do ser humano, vinculada a transformação da realidade a partir de um projeto histórico, de longo prazo, de superação do modo de produção.

Em entrevista com a diretora ela afirma que

*Os segmentos que se unem para construí-la na verdade é a coordenação pedagógica, direção, professores indiretamente também têm o publico de alunos e pais [...] É levada em consideração no momento da construção essas questões né, das necessidades mesmo de aprendizagem das nossas crianças. (fala da diretora, 2019)*

Demonstrando diante dessa fala que a proposta pedagógica para a Educação do Campo no município é construída a partir da escuta de da comunidade, e com participação ativa dos professores, coordenadores e gestão.

Para além de conhecer as concepções de educação e de Educação do Campo, é necessário diante desse cenário de luta olhar atentamente para quem está diretamente ligado com os alunos, o professor, aquele que está com os pés na sala de aula, tentando desenvolver a cada dia um trabalho melhor e mais significativo.

Quando questionada sobre trabalhar na Educação do Campo, a professora afirma que sim, que se identifica muito. E essa é uma das discussões do grupo pedagógico, “*que as pessoas que tem que estar no campo justamente pessoas que tem os pés no campo né*” (fala da professora, 2019). Sobre a proposta pedagógica está em dialogo com a realidade do povo do campo ela afirma categoricamente

*Dialoga sim, porque assim, a Educação do Campo ela é sempre voltada para o ser do campo [...] e assim o currículo do campo é voltado justamente para os alunos do campo, para que o aluno do campo ele valorize cada vez mais né, a sua raiz, a sua identidade e não somente para formar um profissional para o mercado de trabalho*

*e sim para formar um cidadão crítico e também que continue a conhecer a sua história mesmo, seu passado e a sua raiz. (fala da professora, 2019)*

Essa fala da professora é muito importante, uma vez que é impossível um professor desenvolver um trabalho educacional de qualidade, se o mesmo não se identificar com o area onde o mesmo está atuando.

O coordenador pedagógico afirma quando questionado sobre gostar de trabalhar na Educação do Campo, ele afirma que

*Sim. Apesar dos desafios enfrentados na Educação do Campo, como falta de políticas públicas voltadas as necessidades dos povos campesinos, é de fundamental importância lutar ao lado desses sujeitos em busca de uma educação de qualidade que contemple as especificidades e as singularidades desses sujeitos. (fala do coordenador, 2019)*

De acordo com a fala do coordenador é possível refletir sobre os desafios e possibilidades de práticas curriculares contextualizadas nas escolas do campo, e que mesmo diante a tantas entraves provocações é preciso promover uma educação de qualidade compromissada com a formação integral dos sujeitos do campo.

Outro importante posicionamento do coordenador é que para ele é fundamental que os membros da comunidade escolar participem ativamente das reuniões da escola, emitindo opiniões na elaboração, revisão, reelaboração e atualização de documentos importantes da escola. Ele afirma em uma de suas falas que

*A contextualização acontece mediante a formação pedagógica com professores, merendeiras serventes e demais funcionários, na participação nos conselhos de classes participativos, sendo este um importante espaço de debate, troca de experiências, de escuta e planejamento das ações pedagógicas. (fala do coordenador, 2019)*

É importante que todos os segmentos se unam nos assuntos concernentes a escola e a proposta curricular. É necessário que haja uma tomada de consciência que a luta por uma educação de qualidade é de todos. E é necessário ainda que os sujeitos do campo se vejam dentro da educação, que tudo que seja proposto esteja pautado e relacionado com a realidade do campo, com a vida, as lutas, as culturas, o modo de produzir e ser desse povo, isso é currículo contextualizado, isso é lutar por qualidade na educação de um povo tão negado ao longo dos anos e tão submetido a tantas propostas descontextualizadas e sem sentido para eles.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando a escola do campo abre as suas portas possibilitando que os movimentos sociais, as famílias e as comunidades contribuam na construção do currículo voltado integralmente para os anseios do campo, elas se constituem não apenas como um espaço de aulas, mas também como um centro produtor e difusor de políticas públicas, militância, cultura, ciência, artes e esportes, mobilizando e integrando toda a comunidade em torno das ações pedagógicas e projetos desenvolvidos pela mesma.

Analisando o PPP e a proposta pedagógica e ouvindo os anseios, as experiências, as práticas e as expectativas de profissionais que fazem a educação no campo, entende-se que a EAPEC ao longo da sua trajetória vem contribuindo de maneira significativa na construção de uma educação transformadora e potencializadora no município de Mutuípe, assumindo um posicionamento e a identidade de um espaço criador e dinamizador de relações sociais, culturais, produtivas e políticas do campo.

Na elaboração e reflexão deste trabalho foi possível perceber que a construção coletiva do currículo envolvendo os sujeitos e as formas de produção da vida no campo, frente à realidade e necessidades dos sujeitos do campo é um instrumento gerador de práticas significativas possuidor de um forte potencial educativo no que tange a formação da identidade desses sujeitos do campo, como também para a aprendizagem escolar mais estrita a que têm direito.

E partindo do princípio constitucional de que todos os cidadãos têm direito a uma educação de qualidade e que a educação é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer cidadão, construir junto aos gestores, coordenadores, professores, pais e alunos uma proposta de currículo de uma educação do campo, que respeite as suas raízes, culturas, saberes e pertencimentos, é também, uma forma de respeitá-lo e garantir a possibilidade de seu crescimento, possibilitando a esses indivíduos o acesso a uma aprendizagem de qualidade e transformadora.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. São Paulo, Brasiliense, 1982

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília- DF Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo. Nº 2

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma educação do campo. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARROYO. Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In Arroyo Gonzalez, Caldart, Roseli Salete e Molina. Mônica Castana (org.) Por uma Educação Básica do Campo. Editora Vozes Petrópolis Rio de Janeiro: 2010.

Beane, J. (1997). Curriculum Integration. New York: Teachers College Press; O'Cadiz, M., Wong, P. & Torres, C. (1998). Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in Sao Paulo. Boulder, CO: Westview.

BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, C. R. A cultura do povo e a educação popular. In: A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980. 2ª ed.

BRANDÃO, Nalgela A. COSTA, Vânia A. MUSIAL, Gilvanice B. da Silva. Desafios na construção da escola do campo. Educação em perspectiva, Viçosa, v.6, n. 2, p. 317 – 336, jul/dez. 2015

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

BRASIL (2012) . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

CADERNOS SECAD. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). p.10-17. Brasília-DF, março 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento**. Texto escrito por solicitação da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, Porto Alegre, janeiro de 2000. Publicado em *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003, com autorização da autora.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Trabalho Necessário, ano 2, nº2, 2004.

CARMO, Rosângela Branca do. RANGEL, Mary. **Da Educação Rural à Educação do Campo: Revisão Crítica**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

CARNEIRO, Vera Maria Oliveira. DUARTE, Ana Paula Mendes. NASCIMENTO, Priscila Brasileiro S. do. **Currículo Contextualizado: dialogando sobre princípios, concepções e sujeitos na construção de um currículo para convivência com semiárido**. In: Contribuições para a construção de um currículo contextualizado para o semiárido / Ana Paula M. Duarte, Vera Maria O. Carneiro (organizadoras) – Feira de Santana: MOC/ Curviana, 2013.

CARVALHO, Jose Murilo de. **A Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CNE. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

COELHO, Leila Rocha Sarmento. **A Função Social da Escola na Educação do Campo**. *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 136-149, jul.-dez. 2011.

D'AGOSTINI, Adriana. **A Educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas**. Educação, Santa Maria, v.37, n.3, p. 453-468, set./dez, 2012.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. *Revista e-curriculum*. São Paulo, v.7 n.3 Dez. 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel. SOUZA, Aline Corrêa de. **Aspectos teóricos e conceituais**. In: Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. págs. 11 a 30

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo Editora Atlas. 2008

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GIROUX, Henry A.. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades**. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e currículo**. In: Indagações sobre currículo. organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª edição. Editora S.A. São Paulo. 2003

\_\_\_\_\_. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_. CONSTITUIÇÃO. Rio de Janeiro: FAE, 1989. DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei nº9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: DF: 1996.

MEC. Relatório do Seminário sobre Educação do Campo. Brasília, outubro de 2003.

LIMA, Elmo de Souza. **Educação do Campo, Currículo e Diversidades Culturais**. Espaço do Currículo, v.6, n.3, p.608-619, setembro a dezembro de 2013.

LIMA, Elmo de Souza. **A Organização Interdisciplinar do Currículo nas escolas do campo: os dilemas políticos e pedagógicos**. In: Educação do Campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas/ organização Elmo de Souza Lima e Keylla Rejane Almeida Melo.- Teresina: EDUFPI, 2016

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. MELO, Raimunda Alves. **Currículo da Escola do Campo e articulação dos saberes da cultura camponesa aos conhecimentos escolares**. In: Educação do Campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas/ organização Elmo de Souza Lima e Keylla Rejane Almeida Melo.- Teresina: EDUFPI, 2016

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios.

Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2 ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade**. Editora Vozes. 2002

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta**. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis- RG. Vozes, 2011.

MOLINA, Monica Castagna. SÁ, Lais Mourão. **Escola do Campo**. In: Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Saete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do campo e diversidade. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 1, 141-156, jan./jun. 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, A. F. Currículos e programas no Brasil. Campinas: Papyrus, 1990.

\_\_\_\_\_, Didática e currículo: questionando fronteiras. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. Confluências e Divergências entre Didática e Currículo. Campinas: Papyrus, 1998, p. 33-52.

\_\_\_\_\_. T da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T da (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2008.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_imperial\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html)>. Acesso em: 30 maio 2011.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>>. Acesso em: 30 maio 2011.

REIS, Edmerson dos Santos. **Da perspectiva universalista dos conhecimentos escolares à contextualização dos saberes diversos**. In: A Contextualização dos Conhecimentos e Saberes Escolares nos processos de Reorientação Curricular das escolas do campo. P.118-165. Salvador-Bahia, 2009

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígena em Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. 11ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007

SOUZA, Maria de Lourdes Albuquerque de. **Por que precisamos de um currículo contextualizado?** In: Contribuições para a construção de um currículo

contextualizado para o semiárido / Ana Paula M. Duarte, Vera Maria O. Carneiro (organizadoras) – Feira de Santana: MOC/ Curviana, 2013.

SILVA, Maria do Socorro. **Da raiz à flor: Produção Pedagógica dos Movimentos Sociais e a escola do Campo**. In: Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Org: Mônica Castagna Molina. Págs: 60-93. Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. In: Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. págs. 31 a 42

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a Didática**. 19. Ed. Campinas/SP: Papirus, 2002.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa**. 2ª ed. reform. – São Paulo: Ediouro, 2000.

## APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

### **Roteiro para análise da proposta pedagógica**

- 1. Como está estruturada a proposta pedagógica?**
- 2. Quem construiu a proposta pedagógica?**
- 3. Como foi seu processo de elaboração?**
- 4. Como foi definido o conteúdo da proposta?**
- 5. Qual o objetivo da proposta pedagógica?**
- 6. Em quantas unidades está dividida a proposta pedagógica anual?**
- 7. Quais as temáticas de cada unidade?**
- 8. Quais os objetivos de cada unidade?**
- 9. Qual a proposta de avaliação?**
- 10. A proposta pedagógica dialoga com a Educação do campo? Caso positivo, de que forma?**

**APÊNDICE B****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****Roteiro para análise do Projeto Político Pedagógico**

- 1. De que ano é o PPP?**
- 2. Como foi construído o PPP?**
- 3. Qual a estrutura do PPP?**
- 4. Qual a concepção de Educação?**
- 5. Qual a concepção de sociedade?**
- 6. Qual a concepção de currículo do PPP?.**
- 7. Qual a concepção de avaliação do PPP?**
- 8. O que o PPP trata de Educação do Campo?**
- 9. Diante do PPP quantas escolas funcionam nas zonas rurais do município de Mutuípe?**
- 10. Como são as estruturas físicas e recursos humanos e pedagógicos das escolas do campo?**
- 11. Como a coordenação pedagógica se articula para realizar o acompanhamento pedagógico de forma democrática e eficaz nas escolas do campo?.**
- 12. Como se dá a organização no setor administrativo e quem trabalha no local?**
- 13. Como é a gestão da Educação do Campo do município de Mutuípe?**

**APÊNDICE C****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****Roteiro de entrevista com a diretora Idade**

- 1. Formação acadêmica.**
- 2. Há quantos anos trabalha na educação na educação?**
- 3. Há quanto tempo trabalha na Educação do Campo?**
- 4. Gosta de trabalhar na Educação do Campo?**
- 5. Como você vê a Educação do Campo no município de Mutuípe?**
- 6. Como se dá o diálogo entre gestão, coordenação pedagógica e os professores regentes que atuam nas zonas rurais do município? Como se dá a contextualização do currículo da Educação do Campo?**
- 7. A proposta pedagógica dialoga com a realidade dos alunos e comunidade do campo?**
- 8. Quais os desafios enfrentados para que a proposta pedagógica dê certo? Como a coordenação pedagógica se organiza para acompanhar pedagogicamente as escolas do campo?**
- 9. Como é construído o PPP?**
- 10. E a proposta é anual? Quais os segmentos que se unem para construí-la? O que é levado em consideração no momento da construção da proposta?**

**APÊNDICE D****Roteiro de entrevista com o coordenador**

- 1. Idade.**
- 2. Formação acadêmica.**
- 3. Há quantos anos trabalha na educação?**
- 4. Há quanto tempo trabalha na Educação do Campo?**
- 5. Gosta de trabalhar na Educação do Campo?**
- 6. Como vê a Educação do Campo no município de Mutuípe?**
- 7. O currículo da Educação do Campo no município de Mutuípe é contextualizado? Se sim, como e quando foi o processo de implementação de um currículo contextualizado?**
- 8. Como se dá a contextualização do Currículo da Educação do Campo?**
- 9. A proposta pedagógica dialoga com a realidade dos alunos e comunidade do campo? Como se dá esse diálogo?**
- 10. Quais os desafios enfrentados para que a proposta pedagógica e/ou o currículo contextualizado de certo?**
- 11. Como a coordenação pedagógica se organiza para acompanhar pedagogicamente as escolas do campo?**

**APÊNCIDE E****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****Roteiro de entrevista com a professora**

- 1. Idade.**
- 2. Formação acadêmica.**
- 3. Há quantos anos trabalha com educação?**
- 4. Há quanto tempo trabalha na Educação do Campo?**
- 5. Gosta de trabalhar com a Educação do Campo?**
- 6. Como foi seu percurso até chegar à Educação do Campo?**
- 7. Diante da sua prática na sala de aula e tempo de experiência com a educação, o currículo e a proposta pedagógica, elaborados para a Educação do Campo dialogam com a realidade dos alunos e da comunidade? Se não, o que precisa melhorar?**
- 8. Quais os desafios enfrentados para executar a proposta de um currículo contextualizado? E quais as possibilidades?**
- 9. Você sente a necessidade de ter formação continuada na área de Educação do Campo para trabalhar com os temas que discorre na proposta pedagógica?**

**ANEXO A**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA**

**Prezada Diretor/a da EAPEC.**

Venho por meu deste, solicitar a V. Sa. a autorização para a realização de uma pesquisa de campo no Espaço Administrativo e Pedagógico das Escolas do Campo do município de Mutuípe-BA. Trata-se de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulada, **A Contextualização do Currículo da Educação do Campo: desafios e possibilidades**, vinculada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia UFRB/CFP. A presente pesquisa tem como objetivo analisar se a proposta de currículo contextualizado da Escola Bernardino José de Souza atende as demandas e especificidades pautadas pela Educação do Campo. A pesquisa tem como responsável a discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Rosiane dos Santos de Assis, e tem como orientadora a Professora da UFRB Terciana Vidal Moura. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o anonimato e o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Neste sentido, gostaríamos de sua colaboração, autorizando a realização de pesquisa.

Certa de contar com a colaboração de V. Sa., agradeço antecipadamente.

Amargosa, 20 de novembro de 2018.

Atenciosamente,

**Terciana Vidal Moura  
Professora Assistente da UFRB  
Orientadora da pesquisa**

**SIAPE 1755097**

**ANUÊNCIA E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA**

---

**Diretor(a) da unidade escolar**

**Amargosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019**

**ANEXO B****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada a participar, como voluntária (o) da pesquisa intitulada, **A Contextualização do Currículo da Educação do Campo: desafios e possibilidades**, que tem como objetivo geral, Analisar se a proposta do currículo para as escolas do campo no município de Mutuípe é contextualizada e se atendem as demandas e as especificidades pautadas pela educação do campo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista. O dados coletados pela entrevista serão gravados para posterior transcrição – que será guardada por cinco (05) anos e incinerada após esse período. No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento e/ou fase do estudo será divulgado o seu nome. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído.

Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação não é obrigatória, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador. Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. O benefício relacionado à sua participação será o de aumentar o conhecimento científico educacionais. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

**Pesquisadora responsável:** Rosiane dos Santos de Assis

**Endereço:** Bom Jesus II

**Telefone:** (75) 988682156

**E-mail:** roassis1504@hotmail.com

**Professor orientador:** Terciana Vidal Moura

**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu \_\_\_\_\_,  
declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informada pela pesquisadora \_\_\_\_\_ dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

**Local e data:**

Mutuípe, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2016.

**Nome e assinatura do sujeito:**

\_\_\_\_\_  
(Nome por extenso)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)