



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



FREDSON RODRIGUES DE ARAUJO

**O LUGAR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA
NO SEMIÁRIDO –Ocupando espaços ocultos**

**JACOBINA – BA
2019**

FREDSON RODRIGUES DE ARAUJO

**O LUGAR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA
NO SEMIÁRIDO – Ocupando espaços ocultos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED), Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito da Área de Concentração 2 - Cultura Escolar, Docência e Diversidade, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Carmélia Aparecida Silva Miranda

**JACOBINA – BA
2019**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Araújo, Fredson Rodrigues de.

A658n O lugar do currículo da educação do campo contextualizada no semiárido - ocupando espaços ocultos / Fredson Rodrigues de Araújo

Jacobina - BA

196 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2019.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmélia Aparecida Silva Miranda.

1. Educação do campo. 2. Currículo. 3. Contextualização. 4. Semiárido. I. Carmélia Aparecida Silva Miranda. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas/Campus IV. III. Título.

CDD – 375

FREDSON RODRIGUES DE ARAUJO

**O LUGAR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA
NO SEMIÁRIDO – Ocupando espaços ocultos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito da Área de Concentração 2 - Cultura Escolar, Docência e Diversidade, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação e Diversidade.

BANCA DE DEFESA

Prof^a. Dr.^a Carmélia Aparecida Silva Miranda - Orientadora
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof^a. Dr.^a Juliana Cristina Salvadori
(Membro Interno)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof^a. Dr.^a Prof^a. Dra. Maria do Socorro Silva
(Membro externo)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

JACOBINA – BA

2019

AGRADECIMENTOS

Este é um espaço essencial para reconhecer a importância que determinadas pessoas e/ou instituições tiveram no decorrer deste mestrado. Neste sentido, externo meus sinceros agradecimentos:

A Deus, fonte divina de inspiração que me faz acreditar que na nossa pequenez conseguimos voar o mais alto, com os pés sempre fincados na humildade.

Aos meus pais, que me deram a oportunidade de participar da fantástica trilha da vida e sempre me fizeram acreditar que a luta vale a pena.

A minha família, formada pelos meus filhos Fred, Samuel e minha esposa Jucicleide, pela paciência, nos momentos de tensão. Eles dão sentido a palavra amor.

A minha comadre e colega de trabalho Ducilene, pela compreensão e carinho nos momentos difíceis e felizes.

Aos meus colegas de trabalho pelo carinho, afeto e estímulo sempre na busca pela ampliação dos conhecimentos e práticas.

As companheiras e companheiros do Movimento de Organização Comunitária (MOC) pelos vários momentos de profunda construção coletiva dos conhecimentos por um semiárido justo e com dignidade.

A minha orientadora, Professora Doutora Carmélia Aparecida Miranda, pela sua brilhante contribuição neste trabalho, pela paciência em ouvir minhas angústias, inquietações e situações de vida.

Aos docentes do MPED, Ana Lúcia, Jerônimo, Antenor, Juliana, Maria José, Maria da Glória, Antônio Mateus, Valter e Emanuela, que foram decisivos nas minhas escolhas acadêmicas e por contribuir para seguir com mais segurança no percurso dos estudos e na pesquisa científica.

Aos professores examinadores da banca de qualificação e também de defesa, Juliana Cristina Salvadori (UNEB) e Maria do Socorro Silva (UFCG), que me

motivaram a ir sempre mais longe no itinerário da pesquisa, sempre com zelo nas palavras, com ética e solidariedade humana.

Aos meus colegas do Mestrado, especialmente para a turma da Linha 2, pelos aprendizados coletivos construídos, ora no embate, ora no consenso, porém sempre estimando o respeito e as boas relações humanas.

A direção da Escola Municipal Paulo Freire, sempre disposta a colaborar e conhecer sempre mais.

A equipe docente da Escola Municipal Paulo Freire que acolheram minha pesquisa tornando-a possível na prática escolar.

Aos estudantes da Escola Municipal Freire que contribuíram apontando caminhos a serem trilhados na direção de novos conhecimentos.

Ao meu amigo Max Mauro, que mesmo sem conhecer a existência deste trabalho, soube ouvir e acolher minhas angústias extra-pesquisa.

Enfim, a todos aqueles que participaram direta ou indiretamente para o andamento e conclusão desse trabalho. Minha gratidão a todos e todas!

*Doce lar, meu aconchego! Ó, belo sertão
Natureza que inspira o poema e a canção
Na bravura e resistência, teu povo fiel
Grata terra prometida onde corre o leite e o mel.*

*A pobreza e a indigência cortam o coração da gente
Ações preconceituosas que degradam o ambiente
Faltam abrigo e comida, saúde e educação
Falta água prá beber e molhar a plantação.*

*Povo humilde e abandonado, fruto da escravidão
A elite é atrasada, de um poder sem compaixão
Sertanejo nordestino quer viver e ter direito
De poder fazer história e quebrar o preconceito.*

(Terra Prometida. Composição: Miroval Marques)

RESUMO

Esta pesquisa se ancora no contexto atual de debate sobre a Educação do Campo contextualizada no semiárido que vem ganhando força a partir dos movimentos sociais ligados ao campo, entre eles Sindicatos de Trabalhadores Rurais, associações, cooperativas, tendo como anseio a demanda por uma formação que contemple os saberes da mulher e do homem do campo, potencializando suas atividades por meio de processos e metodologias apropriadas à sua realidade. A partir dessa articulação da sociedade civil, o estado brasileiro nos últimos quinze anos, incorporou parte dessas experiências e práticas através de políticas públicas, materializadas por meio das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pelo Ministério da Educação (MEC), em 2002. Nesta perspectiva, este trabalho tem por objetivo promover uma análise sobre o currículo desenvolvido na Educação do Campo contextualizada no semiárido, tendo como referência de análise a Escola Municipal Paulo Freire, com sede no Assentamento Caiçara, s/nº, Zona rural, e mais 03 anexos localizados nos Povoados de Novolândia, Algodão e Várzea Bonita, município de Serrolândia-BA. Pretende-se com esta pesquisa, construir de forma colaborativa uma proposta curricular que contemple as demandas das escolas do campo, tendo como base os agentes sociais que vivem no espaço rural, aqui entendido como campo. A metodologia desta pesquisa é de cunho qualitativo, dentro da área de conhecimento das Ciências Humanas, que contempla uma pesquisa aplicada voltada para a aquisição de conhecimentos com vistas a aplicação numa situação específica e o método a ser adotado é a Pesquisa-ação, que vem emergindo como uma metodologia de intervenção, desenvolvimento e mudanças no âmbito dos grupos, organizações e comunidades. No processo de análise dos dados foi adotado o procedimento de Análise de Conteúdo (BARDIN,2009). Almeja-se analisar de que forma a escola pesquisada tem garantido um currículo da Educação do Campo contextualizada no semiárido, à luz dos instrumentos legais vigentes e das experiências exitosas existentes. Assim, considera-se as vivências das pessoas envolvidas, o plano de ensino, a rotina de funcionamento da escola, sua filosofia, seus métodos e a pedagogia adotada pela unidade.

Palavras-chave: Educação do campo. Currículo. Contextualização. Semiárido.

ABSTRACT

This research is anchored in the current context of debate on Field Education contextualized in the semi-arid region that has been gaining strength from the social movements linked to the countryside, among them Rural Workers' Unions, associations and cooperatives, with a desire for training that contemplate the knowledge of the woman and the man of the field, potentializing their activities through processes and methodologies appropriate to their reality. Based on this articulation of civil society, the Brazilian state in the last fifteen years has incorporated part of these experiences and practices through public policies, materialized through the Operational Guidelines for Basic Education in Field Schools, instituted by the Ministry of Education (MEC), in 2002. In this perspective, this work aims to promote an analysis of the curriculum developed in the education of the contextualized field in the semi-arid, having as reference of analysis the Municipal School Paulo Freire, with headquarters in the Caiçara settlement, s / n^o, Rural area , and another three annexes located in the villages of Novolândia, Algodão and Várzea Bonita, municipality of Serrolândia-BA. The aim of this research is to construct in a collaborative way a curricular proposal that contemplates the demands of rural schools, based on the social agents who live in rural space, understood here as a field. The methodology of this research is qualitative, within the area of knowledge of the Human Sciences, which contemplates applied research aimed at the acquisition of knowledge with a view to application in a specific situation and the method to be adopted is Action Research, which comes emerging as a methodology for intervention, development and change within groups, organizations and communities. In the data analysis process, the Content Analysis procedure was adopted (BARDIN, 2009). It is hoped to analyze how the researched school has guaranteed a field education curriculum contextualized in the semiarid, in light of existing legal instruments and existing successful experiences. Thus, we consider the experiences of the people involved, the teaching plan, the routine of the school, its philosophy, its methods and the pedagogy adopted by the unit.

Keywords: Education of the field. Curriculum. Contextualization. Semi-arid.

LISTA DE SIGLAS

AC – Atividade Complementar
ASA – Articulação no Semiárido Brasileiro
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
CEB – Câmara de Educação Básica
CAT – Projeto Conhecer, Analisar e Transformar
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EFA – Escola Família Agrícola
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MPED – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
MOC – Movimento de Organização Comunitária
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCT - Programa Cédula da Terra
PPED – Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SEC – Secretaria da Educação
RESAB – Rede de Educação para Convivência no Semiárido Brasileiro
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TFCC – Trabalho Final de Conclusão de Curso
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos professores pesquisados.....	91
Gráfico 2 – Escolaridade dos professores pesquisados.....	92
Gráfico 3 – Percentual de professores que já participaram de alguma qualificação profissional voltada para a Educação do Campo e semiárido.....	96
Gráfico 4 – Faixa etária dos estudantes pesquisados.....	102
Gráfico 5 – Escolaridade dos estudantes pesquisados.....	104
Gráfico 6 – Percentual de estudantes pesquisados que já participaram de algum curso ou atividade voltada para a Educação do Campo e semiárido.....	107
Gráfico 7 – Opinião dos estudantes entrevistados da pergunta: esta escola corresponde as suas expectativas de aprendizagem?.....	110
Gráfico 8 – Percentual de gestores escolares que já participaram de alguma qualificação profissional voltada para a Educação do Campo e semiárido.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Identificação Sintética das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.....	24
Quadro 2 - Conteúdos/temas trabalhados em cada ano, nas respectivas disciplinas, entre 2015-2017.....	75
Quadro 3 -Pesquisa encontrada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES após refinamento.....	56
Quadro 4 - Total de trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, de acordo com os descritores.....	58
Quadro 5 - Localização da sede da Escola Municipal Paulo Freire e seus anexos.....	62

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Município de Serrolândia - Comunidades atendidas pela Escola Municipal Paulo Freire	17
Mapa 2 – Mapa de delimitação atual do Semiárido Brasileiro.....	48

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Observação em sala de aula.....	87
Imagem 2 – Momento de diálogos com os participantes.....	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. ENTRELAÇANDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS	22
1.1. Um olhar sobre o currículo escolar.....	22
1.2. Debulhando a Educação do Campo.....	37
1.3. Tecendo um Currículo contextualizado no semiárido.....	46
1.4. O Semiárido que estamos tratando.....	49
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA TRILHADOS	54
2.1. Abordagem metodológica da pesquisa.....	55
2.2. Método.....	56
2.3. Uma revisão sistemática na perspectiva do estado da Arte.....	59
2.4. Lócus da pesquisa.....	66
2.5. Sujeitos Participantes da Pesquisa.....	69
2.6. Instrumentos da Pesquisa.....	69
3. DESCOBERTAS E VOZES DOS SUJEITOS NO ITINERÁRIO DO ESTUDO	77
3.1. A organização do currículo na a Escola Municipal Paulo Freire.....	78
3.2. Vivencias do currículo da escola na prática.....	85
3.3. O papel da equipe gestora, estudantes e professores na Educação do Campo contextualizada.....	92
3.4. Diálogos coletivos na construção de um currículo contextualizado.....	122
4. SEMEANDO O PLANO DE NTERVENÇÃO	131
4.1. Debruçando sobre um Plano de Ação Curricular da Educação do Campo contextualizada no semiárido em Serrolândia – Bahia	131
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	163
ANEXOS	197

INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa se ancora no caminho trilhado pelo pesquisador e suas estreitas relações com o contexto da Educação do Campo, marcado pela vivência familiar no campo em uma pequena propriedade rural, sustentada pela mão de obra familiar e seus anseios de ampliação e melhorias. Outra motivação foi o fato de ter atravessado pela experiência de formação em uma Escola Família Agrícola (EFA), que possui uma pedagogia engajada nesta vertente da educação, que o fez ampliar a sua visão sobre as oportunidades e possibilidades que o campo oferece, tendo a educação como base primordial.

Um outro fator motivador foi o fato de se deparar no trabalho com escolas do campo, no município de Serrolândia, e, conhecendo as bases teóricas e práticas da Educação do Campo contextualizada, percebe-se um distanciamento das práticas curriculares no contexto da Educação do Campo e com as temáticas e contextos das comunidades camponesas semiáridas, onde se localizam a unidade escolar pesquisada e seus anexos.

Este projeto de pesquisa possui como objeto/foco de estudo na análise sobre o currículo contextualizado na Educação do Campo, que considere o contexto semiárido, conforme a realidade das comunidades rurais no município de Serrolândia –BA, tendo como referência de análise a Escola Municipal Paulo Freire, com sede no Assentamento Caiçara, s/nº, zona rural, e mais 03 anexos localizados nos Povoados de Novolândia, Algodão e Várzea Bonita.

O município de Serrolândia, localizado na microrregião geográfica de Jacobina e região administrativa do Território Piemonte da Diamantina. Possui uma população estimada de 13.832 habitantes (IBGE, 2010). A economia é baseada na produção agropecuária, no comércio e na prestação de serviços urbanos. Embora essas atividades sejam capazes de gerar muitos empregos elas não conseguem absorver toda a mão de obra disponível, sendo necessária a diversificação das oportunidades de trabalho com o intuito de fortalecer a economia local e promover o desenvolvimento social e econômico. Neste contexto, está inserida a Escola Municipal Paulo Freire, que oferta as modalidades de Ensino Infantil, Fundamental I

e Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificada como escola de educação básica do campo.

A Escola Municipal Paulo Freire, surgiu como o resultado do projeto de nucleação realizado pela gestão municipal e pela Secretaria de Educação do município de Serrolândia no ano de 2009, onde, anteriormente, existia o funcionamento de 19 escolas multisseriadas. Após a nucleação, ficou assim distribuída: uma sede e 3 anexos. A sede da escola foi implantada na localidade de Assentamento Caiçara, que é uma comunidade com aproximadamente 180 moradores. O prédio onde funciona a sede da escola foi cedido pela Associação de Desenvolvimento Comunitário do Assentamento Caiçara. O Anexo I está localizado no Povoado de Novolândia, o Anexo II está localizado na Fazenda Algodão e o Anexo IV está localizado no Povoado de Várzea Bonita.

Para criação desta escola, os principais critérios foram, a possibilidade de agrupamento de comunidades circunvizinhas, em uma localidade com maior quantidade de estudantes e, por atuar com turmas multisseriadas. Sendo assim, esse processo de nucleação levou em consideração o fator intracampo, na qual os alunos são agrupados de uma comunidade para outra, mais próxima da sua residência, levando em consideração o menor tempo percorrido pelo estudante até a escola, conforme preconiza a Resolução CNE/CEB 02/2008, no artigo terceiro parágrafo primeiro.

Partindo do princípio que a educação tem um papel essencial em discutir a sua inserção no contexto em que vivem os sujeitos e suas demandas e necessidades vitais na perspectiva da formação de sujeitos autônomos, capazes de lutar por sua própria dignidade e transformação social. Assim, a Educação do Campo contextualizada no semiárido, se apresenta como um instrumento de luta e fortalecimento dos saberes de homens e de mulheres que vivem no campo, inseridos na região semiárida, que demanda uma metodologia de aprendizado construída pelos próprios agentes envolvidos e que viabilizam de forma sustentável a produção, a economia, a cultura e a promoção da vida com dignidade.

Diante disto, este projeto de pesquisa, tem como objetivo geral, analisar e investigar de que forma a escola pesquisada tem trabalhado um currículo

contextualizado na Educação do Campo, que considere o contexto do semiárido, conforme a realidade vivenciada entre as famílias das comunidades atendidas pela escola, marcada pelo trabalho na roça, com as atividades agropecuárias e pela convivência com as limitações de água e terra.

A presente pesquisa é motivada por questões norteadoras consideradas, também, como perguntas de pesquisa, que funcionará como instrumentos disparadores para análise dos dados que se almejam estudar. Nesta perspectiva, serão consideradas as seguintes perguntas:

1. O currículo da escola tem garantido o direito à Educação do Campo contextualizada no semiárido?
2. De que forma o currículo trabalhado na escola contempla os princípios e metas da Educação do Campo contextualizada no semiárido?
3. O município tem garantido a implementação dos instrumentos legais curriculares voltados da Educação do Campo contextualizada no semiárido?
4. Em que nível o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar contempla um currículo da Educação do Campo contextualizada no semiárido?

Este projeto possui, como objetivo principal, analisar de que forma a escola pesquisada tem trabalhado um currículo contextualizado na Educação do Campo, na perspectiva do contexto do semiárido, na Escola Municipal Paulo Freire, no município de Serrolândia-Bahia, através da participação de estudantes, professores, gestores escolares e famílias envolvidas, contribuindo para a construção de uma proposta curricular pedagógica municipal para a Educação do Campo.

Os objetivos específicos desta pesquisa são os seguintes:

- i. Conhecer a legislação específica que trata sobre currículo da Educação do Campo contextualizada no semiárido;
- ii. Analisar os principais documentos da escola que tratam sobre o currículo da escola;

- iii. Identificar na proposta pedagógica da escola pontos convergentes e divergentes com o currículo da Educação do Campo contextualizada no semiárido;
- iv. Articular a criação de uma comissão municipal permanente de Educação do campo para elaboração de um currículo contextualizado para a escola;
- v. Elaborar de forma participativa uma proposta curricular de Educação do Campo contextualizada no semiárido.

O município de Serrolândia, localizado na microrregião geográfica de Jacobina e região administrativa do Território Piemonte da Diamantina. Possui uma população estimada de 13.382 habitantes (IBGE, 2010). A economia é baseada na produção agropecuária, no comércio e na prestação de serviços urbanos. Embora essas atividades sejam capazes de gerar muitos empregos, elas não conseguem absorver toda a mão de obra disponível, sendo necessária a diversificação das oportunidades de trabalho, com o intuito de fortalecer a economia local e promover o desenvolvimento social e econômico. Neste contexto, está inserida a Escola Municipal Paulo Freire, que oferta as etapas da educação básica de Ensino Infantil e Fundamental I, identificada como escola de educação básica do campo.

A Escola Municipal Paulo Freire, surgiu como o resultado do projeto de nucleação realizado pela gestão municipal e pela Secretaria de Educação do município de Serrolândia no ano de 2009, onde anteriormente existia o funcionamento de 19 escolas multisseriadas. Após a nucleação, assim ficou distribuída: uma sede e 3 anexos. A sede da escola foi implantada na localidade de Assentamento Caiçara, que é uma comunidade com aproximadamente 180 moradores. O prédio onde funciona a sede da escola foi cedido pela Associação de Desenvolvimento Comunitário do Assentamento Caiçara. O Anexo I está localizado no Povoado de Novolandia, o Anexo II está localizado na Fazenda Algodão e o Anexo IV está localizado no Povoado de Várzea Bonita.

No que se refere a nucleação, a Resolução CNE/CEB 02/2008 estabelece o seguinte:

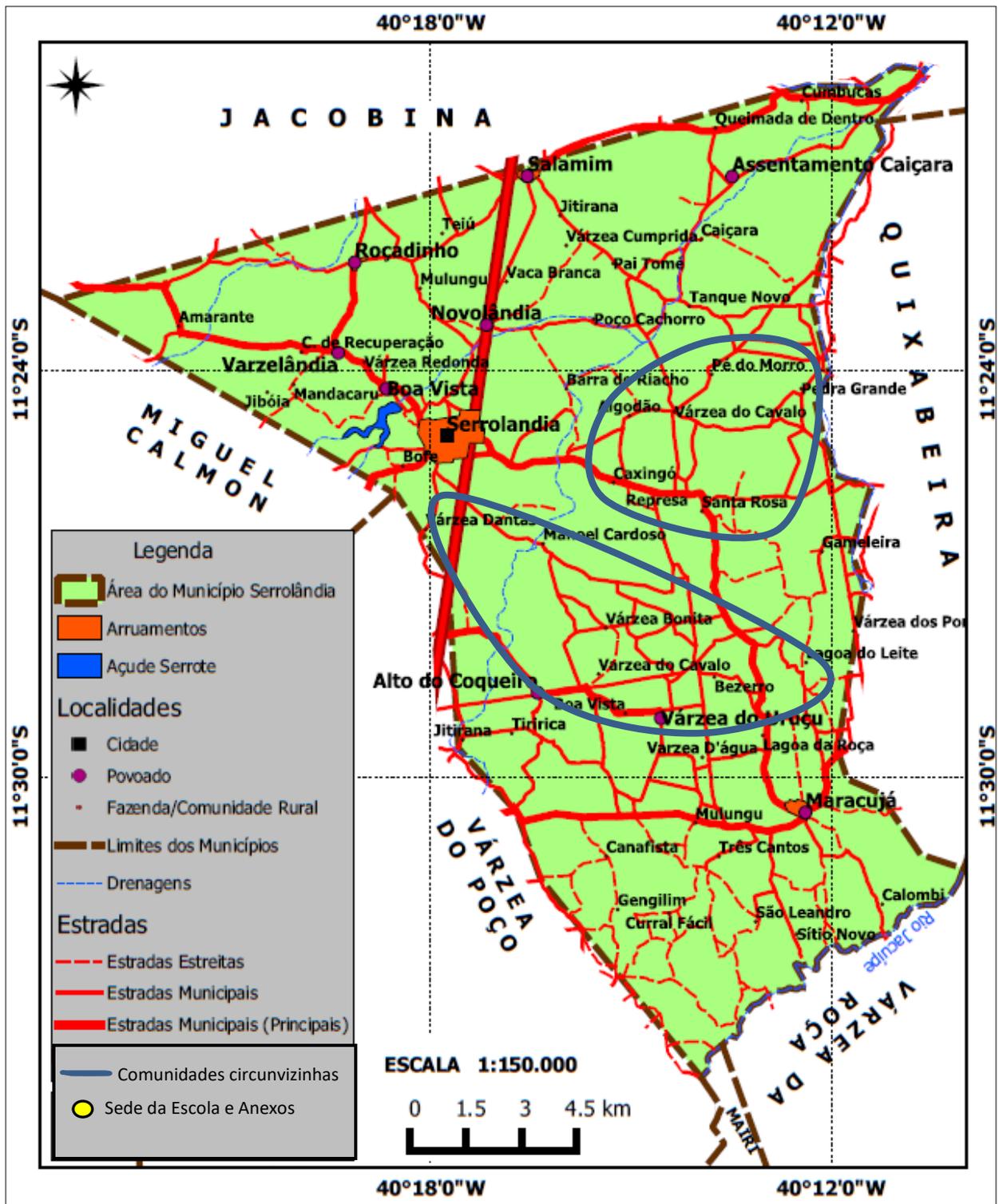
Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação

rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. (BRASIL, 2008)

Pode-se observar que a prática de nucleação realizada pela rede municipal de educação do município de Serrolândia, levou em consideração os critérios preconizados pela legislação específica, tendo em vista a participação das comunidades, o menor percurso do estudante até a escola e a garantia do transporte do campo para o campo.

No Mapa 1, a seguir, destacamos com círculos as comunidades atendidas pela Escola Municipal Paulo Freire, considerando as localidades de funcionamento da sede e de seus anexos e a comunidades circunvizinhas. O círculo na cor amarela identifica a localidade onde funciona a sede ou anexo da escola e a linha na cor azul identifica o raio de atuação da sede e dos respectivos anexos.

MAPA 1 - Município de Serrolândia - comunidades atendidas pela Escola Municipal Paulo Freire.



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO) – Campus Senhor do Bonfim, 2017.

A Escola Municipal Paulo Freire possui como pedagogia, que trabalha com os seguintes princípios: Prática – teoria - prática, em busca da construção de uma sociedade justa, igualitária, vivenciadora de valores e conhecimentos socialmente úteis, almejando o desenvolvimento integral do ser humano, sujeitos do contexto social e capazes de transformar o ambiente em que vivem. Ao mesmo tempo, a unidade escolar objetiva ser um espaço físico, pedagógico, político e cultural de formação de sujeitos de plena cidadania e de consciência crítica, capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem concreta e viabilizadora que venha a favorecer o crescimento social da comunidade onde está inserida.

Diante disso, observa-se com clareza o papel desta escola como instrumento de promoção da Educação do Campo contextualizada no semiárido, cabendo ao conjunto de sujeitos envolvidos sua implementação. A efetivação plena desses princípios depende necessariamente de um conjunto de iniciativas que precisam ser tomadas pela escola, e sobretudo, pelo sistema municipal de ensino, tendo em vista as limitações nas práticas escolares no tocante ao currículo. A vivência desses princípios ainda acontece de forma pontual, através de projetos e sequências didáticas que geralmente são realizadas em datas comemorativas na unidade escolar, na qual torna-se necessário partir de uma prática pedagógica da própria escola para além de um momento específico.

Nesta perspectiva, esta pesquisa se propõe a analisar a efetivação dos objetivos e metas da unidade escolar, propondo intervenções que supõe-se necessárias ao amplo desenvolvimento da Educação do Campo contextualizada no semiárido que considera o sujeito responsável pela sua própria transformação.

Este trabalho está organizado em 4 capítulos e em cada um deles estão inseridas as sessões com a temática alinhada as categorias trabalhadas no contexto da pesquisa. Dessa forma o primeiro capítulo aborda o entrelaçamento dos fundamentos teóricos, destacando o olhar sobre o currículo escolar, os conceitos da Educação do Campo, a discussão sobre um Currículo contextualizado no semiárido e o semiárido que estamos tratando. Já o segundo capítulo destaca os caminhos metodológicos trilhados pela pesquisa, evidenciando a abordagem metodológica, o

Método, a revisão sistemática na perspectiva do estado da Arte, o lócus da pesquisa, os sujeitos participantes da Pesquisa e os instrumentos da Pesquisa. No terceiro capítulo destacam-se os conhecimentos e as vozes dos sujeitos no itinerário do estudo, trazendo à tona a organização do currículo na a Escola Municipal Paulo Freire, as vivências do currículo da escola na prática, o papel da equipe gestora, estudantes e professores na Educação do Campo contextualizada e os Diálogos coletivos na construção de um currículo contextualizado. Em seguida o quarto capítulo apresenta um Plano de Intervenção através de um Plano de Ação Curricular da Educação do Campo contextualizada no semiárido em Serrolândia – Bahia, cujo plano se é apresentado como um Produto Final da pesquisa e para concluir o trabalho o quinto tópico traz as considerações finais com base nos objetivos da pesquisa.

Visando realizar um estudo denso sobre a necessidade da efetivação de um currículo da Educação do Campo contextualizado na perspectiva do semiárido, torna-se recorrente entender os fundamentos teóricos da pesquisa, a partir de suas categorias de análise focadas no currículo escolar, na Educação do Campo, no currículo contextualizado e no semiárido, cujas categorias são basilares para o aprofundamento. No capítulo seguinte, apresentaremos as referidas categorias na perspectiva do embasamento teórico e motivado pela temática da pesquisa.

1. ENTRELAÇANDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A vida do campo e da cidade é móvel e presente; move-se ao longo do tempo, através da história de uma família e de um povo; move-se em sentimentos e idéias, através de uma rede de relacionamentos e decisões. Contudo, o ritmo, a intensidade e a natureza da mudança podem produzir alterações brandas, não modificando com substancialidade o quadro comum do pensamento e a estrutura do grupo. (WILLIAMS, 2000, p. 19)

A construção da presente pesquisa foi baseada nas concepções teóricas sobre o currículo escolar na sua perspectiva de identidade (SILVA, 1999), na Educação do Campo como princípio e prática educativa (CALDART, 2004), no currículo contextualizado como abordagem de um lugar marcado por identidades próprias que se inter-relacionam (MARTINS, 2004), e, no semiárido como território sócio político (BAPTISTA, 2011), que direciona e marca o lugar de pertencimento desta pesquisa. Nos subcapítulos seguintes serão abordadas as principais categorias analisadas, com a intenção de entrelaçá-las à proposta central da pesquisa.

1.1. Um olhar sobre o currículo escolar

A construção do currículo tem sua base acerca do discurso sobre uma educação focada em resultados e pautada em conteúdos e habilidades específicas. Segundo a Constituição Federal de 1988, artigo 210, está expresso que é dever do Estado fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Com base neste artigo, foram criados e distribuídos pelo Ministério de Educação, a partir de 1995, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN’s para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio.

Os documentos que determinam a formação do currículo, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foram e constantemente são alterados a fim de atender as diversas necessidades, seja de cunho territorial, cultural ou de outras

modalidades. De acordo com o Parecer nº 7/2010 emitido pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica:

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

§ 1º.: O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. (CNE/CEB, 2010)

Percebe-se com bastante evidência que a LDB possibilita que os sistemas de ensino atuem na perspectiva da contextualização da educação, tendo como base as identidades sociais e culturais em que vivenciam os sujeitos. Fica entendido no artigo apresentado que a escola do campo possui legitimidade para construir sua proposta curricular, partindo do princípio que atende um grupo social com especificidades e necessidades formativas que diferem de outros grupos sociais em vários pontos, a exemplo da cultura, do modo de vida, de produção (de que?), das experiências de vida e da forma como se relacionam com a natureza.

A LDB vem sofrendo alterações com o objetivo de melhor atender ao público dos estudantes, frente às demandas que deles também são exigidas, como já foi sinalizado anteriormente. No Art. 36, está exposto que:

5º - Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 1996)

Este artigo traz a necessidade de atuação do ensino para além dos códigos estabelecidos pelos sistemas educacionais vigentes, possibilitando que a escola desenvolva processos formativos e avaliativos que emergem os princípios e valores fundamentais dos seres humanos, como a ética, a sustentabilidade social e ambiental, a cooperação, o respeito e a solidariedade, partindo dos lugares e

ambientes onde vivem as pessoas, em suas diferentes etapas. Considerando assim, as especificidades de cada escola e dos grupos sociais, observando suas demandas.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), se aproximam nesse cenário da Educação do Campo contextualizada, tendo como principal função:

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

Soma-se a esse processo, inclusão da temática Pluralidade Cultural, presente nos documentos oficiais, que regularizam as questões temáticas para o ensino na Educação Básica, sobre o assunto os PCN's enfatizam: (1997):

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. Este tema propõe uma concepção da sociedade brasileira que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias. Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano.(PCNs, 1997, p.16)

Conforme verificado na citação dos PCNs, a temática apresentada neste projeto de pesquisa focada no currículo da Educação do Campo contextualizada no semiárido, possui uma implicação direta com essa discussão sobre a Pluralidade Cultural, uma vez que os sujeitos do campo se configuram como uma categoria

historicamente construída com base nos aspectos socioculturais e que demandam um olhar sobre os mesmos como parte de uma diversidade de culturas.

É impossível pensar a escola sem associar-se a cultura, pois ela se caracteriza-se como toda manifestação simbólica material ou imaterial do ser humano. Segundo Chauí:

Vinda do verbo latino colere, na origem, cultura significa o cultivo, o cuidado. Inicialmente, era o cultivo e o cuidado com a terra, donde agricultura; com as crianças, donde puericultura; e com os deuses e o sagrado, donde culto. Como cultivo, a cultura era concebida como uma ação que conduz a plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; era fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefícios. (CHAUÍ, 2007. p. 20)

Neste sentido, a cultura está ligada a um modo de vida voltado ao cuidado as formas de existência humana. Porém, autora discute que ao longo do tempo a partir das transformações sociais e os avanços da tecnologia, esse conceito foi se ampliando para novos olhares sobre a cultura. Nesta perspectiva, Chauí, afirma que:

[...] A cultura passa a ser compreendida como o campo em que os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, a direção da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (a percepção do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e invisível), os valores – o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto – que instauram a idéia de lei e, portanto, do permitido e do proibido, determinando o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano. (CHAUÍ, 2007. p. 27)

Daí, torna-se necessário associar a cultura as formas de vida e existência e portanto, é pertinente trazer a percepção de Gonçalves e Silva, quando afirmam que “[...] a pluralidade cultural se coloca como um problema quando as sociedades não se representam enquanto plurais, mas como monoculturais, a partir de um referencial etnocêntrico”. (GONÇALVES E SILVA, 2006, p. 28).

Torna-se ainda mais evidente com esta citação a necessidade de intervenção da escola, especialmente nos documentos curriculares, que devem orientar para a convivência com a diversidade cultural na escola e na sociedade, que inclusive garante o respeito aos modos de vida historicamente delineados.

Nesse mesmo entendimento, Gomez (1999), nos conduz a uma percepção da escola como um espaço de “cruzamento de culturas”, onde é desenvolvido um novo olhar pluricultural e uma postura capaz de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar. Esse fato indica que é preciso reinventar a escola, reconhecendo suas identidades, os fatores que a distingue de outros espaços educacionais de convivência e de relações interpessoais, em contextos de diversidade.

A abordagem da temática Pluralidade Cultural aparece nos PCNs como um dos temas transversais. A presença de um tema que abarque a diversidade cultural tem um grande significado, pois essa inserção, garante o reconhecimento da grande riqueza cultural existente em nosso país, e mais que isso, a necessidade de estabelecer no espaço da escola ações que sinalizem a possibilidade de convivência, em um espaço onde as diferenças sejam respeitadas, bem como as singularidades de cada sujeito e o quanto esta convivência pode ser riquíssima e mais ainda, o quanto se perde quando não se sabe estabelecer um diálogo pacífico e harmonioso com o outro. Desta maneira, ao considerar o ensino direcionado aos camponeses, é fundamental a implementação de ações voltadas para especificidades do campo, são imprescindíveis propostas de Educação Pluricultural que promovam em todos os sujeitos sociais, a autoestima, a inserção social e a identidade cultural.

Integram-se neste conjunto de mecanismos de organização curricular as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distritais e municipais, por suas competências próprias e complementares, devem elaborar orientações, assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.

Diversas modalidades da educação foram contempladas nestas diretrizes, assim identificadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial; Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Diretrizes Operacionais para a Educação Jovens e Adultos – EJA, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, Diretrizes para atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

A tabela 01 apresenta de forma sintética as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, citadas na parágrafo anterior, destacando o período e a relação com a temática da pesquisa.

TABELA 01 – Identificação Sintética das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

Diretriz	Etapa/Modalidade	Identificação e Período	Relação com a Temática da pesquisa
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	Educação Básica	Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010	Direta
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Educação Infantil	Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009	Direta
Diretrizes Curriculares	Ensino	Resolução nº 7, de	Direta

Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos	Fundamental de 9 (nove) anos	14 de dezembro de 2010	
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Ensino Médio	Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012	Direta
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012	Indireta
Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo	Educação Básica do Campo	Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002	Direta
Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial	Educação Especial	Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009	Indireta
Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais	Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade	Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010	Indireta
Diretrizes Operacionais para a Educação Jovens e Adultos – EJA	Educação Jovens e Adultos – EJA	Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010.	Direta
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena	Educação Escolar Indígena	Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.	Indireta

Diretrizes para atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância	Educação Escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância	Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012.	Indireta
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola	Educação Escolar Quilombola	Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.	Indireta
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.	Direta
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	Educação em Direitos Humanos	Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012	Direta
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental	Educação Ambiental	Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012	Direta

Fonte: Brasil, 2013.

Como parte deste estudo, destaca-se as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, que preconiza em seu artigo segundo, parágrafo único que:

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. (MEC, 2001)

Trata-se inegavelmente de um documento que tem como premissa a contextualização do currículo escolar pautado na realidade em que estão inseridas as escolas do campo, com suas especificidades sociais, econômicas, culturais, ambientais e políticas, considerando dentre outras questões a adaptação do calendário escolar a safra agrícola de cada região rural. Nessa perspectiva, o currículo das escolas do campo deve estar em sintonia com a realidade local, percebendo a diversidade cultural, o tempo do plantio, da colheita, as necessidades locais, entre outras questões.

De acordo com Silva (1996):

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

A partir dessa citação pode-se perceber a estreita relação entre conhecimento e poder. Quem elabora o currículo detém o poder seletivo dos temas e conteúdos que se pretendem estudar ou não. Nesse sentido, a perspectiva dessa pesquisa requer uma implicação do pesquisador com o campo pesquisado e uma relação interacionista entre os sujeitos pesquisados.

Nas discussões no campo do currículo, é possível atentar para as imbricações que o colocam na centralidade da discussão, pois ainda que não estejamos atentos a várias questões, estas são responsáveis para que as indagações sobre o currículo tenham respaldo, pois, segundo Silva (1999):

O currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo de determinado de conhecimento e não outro. (SILVA, 1999, p. 135).

Cabe salientar que as críticas relacionadas às teorias do currículo feitas por diferentes teóricos estão relacionadas ao fato de que o currículo escolar historicamente esteve vinculado a uma concepção tradicional, que valoriza o conteúdo em detrimento da diversidade cultural presente no universo escolar, desconsiderando os conhecimentos que são construídos pelos diferentes agentes educacionais.

Silva (1999), faz um estudo das principais teorias do currículo, sendo elas tradicionais, críticas e pós-críticas, enfatizando que:

As teorias tradicionais do currículo pretendem apenas ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas está inevitavelmente, implicada em relações de poder. (SILVA, 1999, p.16)

Essas teorias foram emergindo ao longo do tempo, não necessariamente ou em ordem cronológica, mais numa perspectiva de análise do ponto de vista dos estudos centrados na especialidade do currículo, ainda que inegavelmente, existem de fato, críticas sobre as concepções de cada vertente teórica do currículo.

Conforme Cabrera (2004), existem atualmente mais de 100 definições do termo currículo que refletem diferentes visões sociopolíticas da educação, instituição de ensino, o conhecimento, a mudança social, bem como a forma de entender a relação entre teoria e a prática pedagógica.

Destaca-se algumas perguntas feitas por Cabreira (2004):

1. O currículo é uma proposta do que deve ensinar ou o que os educandos devem aprender?
2. O currículo é o que se deve ensinar ou aprender ou realmente o que se ensina e se aprende?
3. O currículo é o que se deve ensinar ou aprender, ou inclui também como estratégias, métodos e processos de ensino?
4. O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica, ou é algo aberto, que se delimita o próprio processo de aplicação?

A resposta a estas perguntas parte de um conjunto de teorias e ideias que foram se delineando ao longo de século XX, cabendo nesse sentido entender as diversas concepções sobre o currículo que ora se complementa e ora se divergem.

Conforme Macedo (2013), a diversidade de conceitos sobre o currículo revela o seu caráter complexo e multirreferencial e possibilita uma abrangência nesta pesquisa, no tocante as possibilidades existentes aos processos de ensino e de metodologias educacionais que permitem uma ampliação horizontal dos sujeitos do campo.

A partir desse olhar complexo sobre o currículo, Contreiras (1990) nos leva entender que:

A complexidade do conceito de currículo é tanta que, para qualquer definição do mesmo, sempre tem que se decidir em relação a uma série de dilemas, cada qual levando a repercussões diferentes, tanto em termos de plano de análise, quanto para as decisões para o ensino. (CONTREIRAS, 1990, p. 176)

Tal abordagem reforça a complexidade do currículo e ao mesmo tempo demonstra uma gama de oportunidades de construção do currículo, tendo como base as especificidades socioculturais, dentre outras.

Na perspectiva de Macedo:

Currículos são realidades construídas socialmente e diferente da perspectiva construtivista. A perspectiva construcionista coloca o social e o cultural como fundante das ações humanas. Os atores sociais, como cronistas de si e do mundo podem instituir currículos a partir de uma conjugação de interesses elevados a certo mutualismo, de modo a reconhecer o que é comum a todos como princípio de uma educação emancipacionista (MACEDO, 2013, p. 431).

A partir das ideias defendidas por Macedo, suscita-se a convicção de formação como “experiências de sujeitos”, as quais são tomadas como atos de currículo. Entretanto, faz-se necessário acrescentar que para serem formativos os atos de currículo terão que se vincular a um ponto de vista, a uma atitude, a uma ação reflexiva, a um processo de valoração (MACEDO, 2013). Macedo, afirma que os atos de currículo fazem parte da práxis formativa, e, por consequência, não vislumbram os formandos como atendentes de demandas educacionais ou padrões pedagógicos.

Estabelece que a proposição curricular a partir de sua inflexão central, ou seja, o currículo originando-se a partir das histórias e experiências de segmentos socioculturais concretos e de suas necessidades educacionais. Nos cenários curriculares de etnocurrículos, parte-se do pressuposto da necessidade de desconstrução da noção colonizadora de currículos como artefatos pedagógicos elaborados por especialistas, legitimados por autoridades culturais e educacionais, e assegurados por aparelhos ideológicos burocráticos.

Macedo (2013), apresenta uma gama de argumentos propositivos sobre o que seja um “currículo multirreferenciado”, como resultado de densa e longa teorização que está sendo realizado sobre a multirreferencialidade, como base epistemológico-curricular. Segundo Macedo, na base do currículo multirreferenciado encontra-se o tratamento da heterogeneidade como processo formativo, uma luta para superação do entendimento de que homogeneizar é condição para ser eficiente em termos curriculares e educacionais.

Na concepção de Macedo (2013), o currículo é um fenômeno que se realiza no âmago do processo de sua constituição, que ele denomina de processos construcionistas. Responder perguntas tais como: Como se faz currículo como conjunto de regras? O que o currículo faz com as pessoas? Como as pessoas fazem o currículo? Implicam em atos constituídos em interação e eivados de interpretações constitutivas. Em outras palavras, os atos de currículo portam e criam etnométodos com os quais é possível interpretar e agir tomando como interesse as “coisas” do currículo. Tratando-se de gestão curricular, essa é condição para traçar políticas e propor ações curriculares e processos formativos e educativos.

Freire (1993), faz uma crítica ao currículo vigente até a década de 1990, criando o conceito de “Educação bancária”, cuja preocupação estava centrada na educação, que para ele é uma ação cultural que tem a ver com o processo de conscientização crítica. Para Freire, desde que detenha os instrumentos necessários e adequados para esse encontro, o sujeito consegue perceber-se não só da sua realidade pessoal e social, assim como das contradições existentes. Neste sentido, aponta-se para a perspectiva de um currículo que liberte a pessoa humana de modo integral.

Diante dessa multiplicidade de conceitos sobre o currículo, percebe-se a sua inserção nos documentos oficiais e nas concepções teóricas dos pesquisadores, que revelam o seu caráter sociopolítico, que se insere no contexto escolar de modo que sua construção deve passar pelo conjunto de agentes que estão envolvidos nas comunidades e realidades educacionais, necessitando, sobretudo, de uma postura ética e decisão política pautada no respeito a diversidade e a promoção da justiça social.

Torna-se evidente a necessidade de apresentar a análise do currículo trabalhado pela escola pesquisada, Escola Municipal Paulo Freire, município de Serrolândia, estado da Bahia, entre os anos de 2015 a 2017, como forma de aprofundar sobre os Atos de Currículo, que vem sendo praticados nestes últimos 3 anos, cujo teor está inserido no Projeto Político Pedagógico (PPP) referida da escola

O (PPP), da escola, enfatiza que o currículo trabalhado optou pela organização curricular em forma de disciplinas, por acreditar que esta forma atende melhor as necessidades dos alunos da zona rural, em função do domínio habitual que possui por esta forma de organização curricular.

Segundo o PPP da escola, a concepção de Educação do Campo, entende que a Escola deve estar inserida nas comunidades, pois é um espaço de convívio social, onde acontecem reuniões, festas, celebrações religiosas, atividades comunitárias, vacinações, etc., o que possibilita a permanente reconstrução de uma identidade cultural.

Nesse sentido, o Plano estabelece que alguns eixos se façam necessários nas diretrizes educacionais da Escola Municipal Paulo Freire, sendo:

a) Valorização da cultura dos povos do campo: cultura entendida, aqui, como toda produção humana que se constrói a partir das relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo e compreendida como modos de vida, que são os costumes, as relações de trabalho, familiares, religiosos, de lazer, etc. Por isso, os conteúdos científicos devem sempre partir dessas problemáticas nas práticas pedagógicas, gerando vínculos com a comunidade. Assim haverá, nos alunos, um sentimento de pertencer ao lugar onde vivem, o que cria uma identidade cultural, fazendo com que compreendam e transformem o mundo em sua volta.

b) Repensar a organização dos saberes escolares, ou seja, dos conteúdos que devem estar contidos nas disciplinas da base, de forma que a mesma trabalhe conhecimentos específicos e que a Educação do Campo não seja trabalhada somente em disciplinas específicas, criadas na parte diversificada da Matriz Curricular, indicando-se ainda o trabalho com temas geradores, os quais articulam as disciplinas entre si e possibilitam um trabalho com a realidade do campo.

Para a escola, a pesquisa – observação, experimentação e reflexão – é outra prática pedagógica exercida, para que a educação aconteça para além das quatro paredes da sala de aula. Nesse sentido, os espaços pedagógicos devem ser repensados, sendo que todos os recursos disponíveis a serem usados fora da escola serão de grande importância para o trabalho pedagógico.

Os conteúdos das disciplinas da matriz curricular procuram contemplar tanto a Base Nacional Comum Curricular e os conhecimentos científicos universais, quanto as especificidades da realidade local. Portanto, devem ser voltados para a Educação do Campo.

Para a operacionalização deste currículo a escola elabora um Plano Anual de Ensino, construído pela Coordenação Pedagógica geral das escolas da rede municipal de Ensino de Serrolândia, na qual a coordenação faz parte da equipe. O referido Plano apresenta uma estrutura formada pelo período de execução, semestre de execução, identificação da disciplina, objetivos, conteúdos, estratégias formativas, aprendizagens esperadas e formas de avaliação.

Segundo a Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 7º, parágrafo 1º, a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. Diante disso, torna-se necessário o planejamento pedagógico específico das escolas do campo, tendo em vista seus atributos e características próprias.

Ao analisar os conteúdos programáticos trabalhados na perspectiva de atendimento do currículo escolar da unidade pesquisada, pode-se observar que os mesmos atendem a base comum, solicitada pelo Ministério da Educação (MEC), porém não foi trabalhada a parte diversificada com temas específicos da Educação

do Campo nesse período. Pode-se afirmar também que os conteúdos que mais se aproximam do contexto da Educação do Campo são das áreas das Ciências Humanas, nos componentes de Geografia e História, com destaque para a turma do 3º ano que traz como conteúdo “A paisagem do campo”. Além disso, trazem temáticas que se aproximam dos estudos do campo, sobre meio ambiente, espaço rural, agricultura, pecuária e alimentação saudável.

Durante a pesquisa documental verificamos que os conteúdos trabalhados no período pesquisado das escolas do campo são parecidos com os conteúdos trabalhados pelas escolas urbanas. No entanto, tal situação contraria o que afirma Duarte, et al, (2013):

A primeira análise a ser feita para a construção do currículo deveria ser o diagnóstico da realidade local, para estudar profunda e criticamente os elementos políticos sociais, ambientais e culturais. (DUARTE, et al, 2013, p. 35)

Portanto, uma proposta curricular de ensino, passa pela construção coletiva dos agentes da Educação do Campo, e inclui para além dos sujeitos do espaço interno da escola, incorporando as comunidades locais em todo o processo de construção da forma mais ampliada possível.

Diante disso, pode-se afirmar que os conteúdos e temas trabalhados no período pesquisado não se difere o do currículo trabalhado nas escolas da sede do município, vinculados ao modo de vida urbano, e contempla de forma parcial e subjetiva, uma vez que traz alguns temas e elementos da Educação do Campo. Porém, não estabelece uma relação direta com uma proposta curricular com base no contexto da Educação do Campo e o semiárido.

Faz-se necessário que as escolas de campo, atuem segundo a LDB e construa um currículo diferenciado, atendendo assim as suas especificidades, inclusive respeitando o calendário agrícola anual, que se entrelaça ao modo de vida do povo camponês. Este calendário está baseado na safra das principais culturas agrícolas locais, a exemplo do milho, do feijão e do licuri, na qual as escolas precisam se adaptar a esta realidade, proporcionando aos estudantes uma

integração familiar e um contato direto com os processos sociais, culturais e econômicos, presentes no campo.

O currículo da Educação do Campo, na concepção desse estudo e a luz das contribuições dos diversos conceitos abordados, deve ser trabalhado na perspectiva da interação entre os sujeitos do campo, e a partir dessa interação, deixar emergir as diversas conexões que se estabelecem com o processo de interação, tendo como base o contexto vivenciado e suas demandas formativas.

No tópico seguinte, busca-se compreender os conceitos sobre Educação do Campo articulada com as discussões sobre o currículo escolar, que são objeto desta pesquisa.

1.2. Debulhando a Educação do Campo

O conceito de Educação do Campo (EC) vem sendo construído nos movimentos sociais organizados no Brasil. Para estes movimentos, Campo, tem uma conotação política de continuidade e identidade com a história das lutas camponesas internacionais e está explicitado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (RIBEIRO, 2008).

O direito à Educação do Campo, enquanto modalidade de ensino surge a partir da elaboração e aprovação da LDB, mais especificamente o artigo 28, abre espaço para o debate específico, estabelecendo a seguinte redação: “Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. (BRASIL, 1996)

A partir desse artigo, foi possível alcançar um conjunto de instrumentos legais que deram respaldo a implementação das políticas públicas, num movimento com forte participação das organizações sociais e educacionais, pautando as políticas públicas e curriculares. Entretanto, as escolas do campo, precisam urgentemente colocar em prática o que reza a LDB e observar suas especificidades.

No artigo 26 da LDB, traz a possibilidade de contextualização do currículo com a Educação do Campo, quando diz que:

O currículo do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser contemplada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

Vale salientar que existe uma diferença entre trabalhar o currículo contextualizado e a parte diversificada do currículo. Ao assumir um currículo contextualizado a escola envolve o conjunto de agentes, num processo colaborativo e amplo. Já no caso da parte diversificada é trabalhada de forma disciplinar, assim o professor assume a responsabilidade enquanto profissional, em desenvolver um componente curricular da parte diversificado, na sua respectiva área e etapa de ensino.

Segundo Moura (2005, p. 23), a proposta da Educação do Campo pretende, antes de tudo, que a escola exerça um outro papel junto aos alunos e familiares e que, no campo, em vez de ser uma desestimuladora do desenvolvimento local, da agricultura, da pecuária, seja uma construtora de conhecimentos que sirvam para que a comunidade rural encontre o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a Educação do Campo, segundo o art. 2º, § único das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo¹ é uma concepção político pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pescadores, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas.

Vale destacar que as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), foi fruto da luta dos movimentos sociais camponeses. Somam-se a este parecer resoluções que associadas a primeira, contribuem para a complementação e regulamentação das diretrizes nas escolas do campo. A

¹ Instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 1 – de 3 de abril de 2002. Trata-se do principal instrumento legal para implementação das políticas públicas de Educação do Campo no Brasil.

Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, vem estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Em 13 de Julho de 2010, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica de nº 4, no artigo 36, revela que:

A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante. (CNE/CEB, 2010)

Percebe-se nesta citação que a Educação do Campo deve se aliar ao contexto de vida das comunidades, suas tradições e valores, trazendo pra sala de aula e ampliando com conteúdos e habilidades significativas para o conhecimento dos estudantes, partindo dos aspectos da vida local e buscando. Porém esses conhecimentos não se isolam em si mesmo, eles dialogam com outros conhecimentos construídos pelos diversos sujeitos sociais.

Destaca-se também o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006, que reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância² nos Centros Familiares de Formação por Alternância. É possível observar que as publicações das resoluções dão suporte para a estruturação e organização do ensino nas escolas do campo. São documentos legais que juntos constroem um importante conjunto, que construído ao longo dos anos se torna uma base para o desenvolvimento de ações na Educação no Campo.

² Proposta pedagógica criada pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), que mescla períodos em regime de internato na escola com outros em casa e na comunidade, possibilitando a convivência social e comunitária.

Entende-se que as Escolas do Campo do município de Serrolândia, conhecem esse conjunto de leis e entendem sua importância, no entanto, no processo de execução curricular, o sistema de ensino considera os mesmos critérios que são trabalhados nas escolas de ensino fundamental da sede do município. Caldart (2002, p.19), afirma que a Educação do Campo e seus princípios passa por um basta aos pacotes e a tentativa de fazer das pessoas, que vivem no campo, instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam, nesse sentido, ela afirma que:

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. (CALDART, 2002, p.19)

Trata-se de uma educação dos sujeitos do campo, partindo do princípio que os mesmos são agentes de transformação da sua própria realidade, que se efetiva através de políticas públicas, porém são construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levarmos em consideração, que na História do Brasil, todas as vezes, que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, para o meio rural, poucas vezes foi pensado pelos sujeitos do campo.

Aprofundar a discussão sobre os projetos que não contemplaram os sujeitos dos campos, como estes projetos foram pensados e em quais perspectivas. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos, na qual estes projetos estiveram

atrelados ao conceito de educação rural³, cujo conceito se caracterizou como tentativa inicial de atuação do estado neste campo.

A Educação do Campo se configura como um princípio educativo pautado na perspectiva libertadora e emancipatória da classe trabalhadora rural, levando em consideração que os agentes do campo também são produtores de conhecimentos. Neste intuito, Arroyo enfatiza que:

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

O presente estudo tem uma aproximação desta concepção teórica, optando pela construção de um currículo da Educação do Campo contextualizada com o semiárido na perspectiva socioconstrutivista, sem desconsiderar as bases epistemológicas desta vertente da educação. Assim, percebemos o homem e a mulher do campo como construtores de conhecimentos, que têm muito a nos ensinar, que trazem na sua memória e nas suas vivências cotidianas saberes tradicionais.

Sodré (2013, p. 41) diz que, é preciso afirmar que a Educação do Campo nasceu das experiências concretas de luta pela terra e por direito a educação pública, gratuita e de qualidade, com projetos pedagógicos vinculados aos povos do campo, reconhecendo sua diversidade: povos indígenas, povos da floresta,

³ A expressão educação rural foi empregada na época do governo Vargas, para delimitar o espaço urbano e definirem políticas públicas de ação para estes espaços geográficos já compreendidos na época, como diferentes, mas, no entanto, as práticas educativas implementadas para ambas as situações, se constituíam em um único paradigma, o urbano.

O rural representava o espaço das políticas compensatórias e paliativas, um lugar onde projetos econômicos e políticos da cultura capitalista se instauravam demarcando o território do agronegócio, das empresas exploradoras de madeira, minério e outros. Nessas circunstâncias, a relação homem-natureza se caracteriza como exploratória, depredatória, concentradora de bens, o lugar do latifúndio, da escravidão, exclusão social e da expropriação de uns em detrimento de outros. (AMARAL, 2010, p. 75)

comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados a espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e assalariados rurais.

A referida autora, enfatiza ainda, que a necessidade de mudança do modelo da educação rural para o da Educação do Campo justifica-se por reconhecer que a escola rural, como concebida no Brasil, baseada no paradigma desenvolvimentista, centrado no agronegócio exportador, na exploração indiscriminada dos recursos naturais, pondo em risco a segurança alimentar, dentre outros. Esta perspectiva de desenvolvimento se opõe ao paradigma da sustentabilidade, do reconhecimento da diversidade do planeta e da finitude dos recursos naturais opostas às crises produzidas na modernidade que, na contemporaneidade, colocam desafios a sua superação. Esta compreensão funda os princípios do projeto de Educação do Campo, quando propõe novas relações entre as pessoas e a natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. Assim, a aposta na sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como as diferenças de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual.

Torna-se válido, neste capítulo, discutir sobre o conceito de campo que se configura como um termo que transcende a perspectiva do espaço rural, emergindo a partir dele um conjunto de fatores sociais, culturais e identitários, sendo um espaço em constantes processos de disputas e conformações sociais, onde ao mesmo tempo em que o conflitos estão presentes, também almeja-se a gestão social do mesmo.

Segundo Pereira (2015):

Campo é um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo. É um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Essas posições são obtidas pela disputa de capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo. Os capitais são possuídos em maior ou menor grau pelos agentes que compõem os campos, diferenças essas responsáveis pelas posições hierárquicas que tais agentes ocupam. (PEREIRA, 2015, p. 341)

A concepção de campo em Pierre Bourdieu é usada para designar espaços (microcosmos) dotados de certa autonomia, ao mesmo tempo em que submetidos a leis sociais mais amplas (macrocosmo). Como espaços sociais relativamente autônomos, os campos podem compor suas próprias regras e leis, assumir posições e tomar decisões. De acordo com o autor, se “jamais escapa às imposições do macrocosmo”, cada campo dispõe, “com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada” (BOURDIEU, 2004, p. 21). O grau de autonomia de um campo aumenta à medida que este é mais bem estruturado, e para analisá-lo é preciso:

[...] saber qual é a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia, isto é, quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas. (BOURDIEU, 2004, p. 21)

Uma outra característica comum aos campos é a presença de lutas, a existência de objetos de disputa entre os diferentes agentes. Essas lutas assumem características distintas em cada campo, mas sua existência é comum a todos eles. Assim, Bourdieu (1983, p. 89) afirma que: “em cada campo se encontrará uma luta, da qual se deve, cada vez, procurar as formas específicas, entre o novo que está entrando e que tenta forçar o direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência”.

Existe uma relação entre as diversas categorias de campo. Com isso, o campo intelectual relaciona-se a outros campos, como o literário e o científico pela circulação dos agentes entre eles. Como campos de produção cultural, algo que os aproxima a todos é a natureza do capital que movimentam, a saber, “o capital simbólico como capital de reconhecimento ou consagração” (BOURDIEU, 1990, p. 170).

Portanto, essas ideias convergem com o conceito de campo retratado neste trabalho, que concentra no espaço/território, na qual as escolas do campo estão presentes. Trata-se de um campo marcado pelas múltiplas configurações rurais. Pode-se afirmar que alguns elementos são comuns. Não se pode afirmar que onde

termina o campo começa a cidade e vice-versa. Partindo da realidade, trata-se de um processo de transição marcado por elementos de ruralidade, quando o espaço natural torna-se mais evidente do ponto de vista visual e ao mesmo tempo dos elementos da urbanidade, caracterizado pela paisagem artificial, totalmente modificada pelo homem.

Um dos princípios da Educação do Campo trata-se do ensino contextualizado, considerando o lugar de convivência e os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos do campo ao longo de sua trajetória de vida e aliando esses saberes a partir dos conhecimentos acadêmicos desenvolvidos pela escola, de modo que o conhecimento seja atrativo e que tenha significado concreto na vida das pessoas. Nesta perspectiva, convém citar Damiani (2001):

É preciso incorporar ao espaço a crítica da vida cotidiana, que põe o acento na reprodução das relações sociais. O cotidiano se torna um nível de análise do real importante quando a reprodução social atinge inteiramente a reprodução da vida. Diante do capitalismo como modo de produção cabal, isto é, quando o processo produtivo imediato não responde mais, sozinho, pela reprodução ampliada. (DAMIANI, 2001, p. 161):

Nota-se então, na citação acima, a conexão necessária entre o ensino e o contexto vital das comunidades humanas, portanto torna-se indispensável sua abordagem. Diante disso, é oportuno afirmar que a proposta da educação contextualizada está embasada nos princípios da educação popular norteada pelos elementos que estabelecem relação direta com o contexto social dos educandos e sua vivência, a partir das especificidades do local, numa perspectiva emancipatória.

Quando se pensa em educação contextualizada é importante ter presente que uma das primeiras preocupações do (a) professor (a) na sala de aula é conhecer os (a) estudantes, as suas experiências e suas concepções sobre o mundo, sobre a natureza, etc. Seja qual for a classe à qual pertençam ou o ambiente em que vivem, todos (as) chegam à escola trazendo um mundo de informações que não pode ser desconsiderado na construção do processo de ensino/aprendizagem. Cabe ao (à) professor (a) construir momentos na sua prática pedagógica que favoreçam a expressão desse saber prévio e a partir dele, organizar situações que

proporcionem um ambiente democrático onde todos ensinem e aprendam. Esses já seriam os primeiros passos da contextualização.

A proposta da Educação do Campo contextualizada no semiárido possui uma estreita relação com os Movimentos Sociais (MS), sobretudo do campo, que lutam historicamente pela emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e por propostas educacionais que produzam autonomia na vida dos camponeses, de modo que a transformação social possa partir dos próprios sujeitos envolvidos em suas comunidades humanas, a exemplo da Rede de Educação para o Semiárido (RESAB). Estes movimentos estão organizados em variadas formas, entre eles associações, cooperativas, sindicatos, federações, confederações, grupos de mulheres e jovens e outros.

Segundo Mattos (2004):

A Rede de Educação para o Semiárido surgiu em 2.000, como resultado do I Seminário de Educação para o Semiárido, que decidiu da continuidade a encaminhamentos para uma educação oficial adequada as peculiaridades ambientais e socioculturais da região e estruturar uma rede de educação do semiárido brasileiro. (MATTOS, 2004, p.19):

Pode-se observar que a RESAB trata-se de uma articulação de um conjunto de entidade de agentes humanos e entidades voltadas para a educação para a convivência com o semiárido, imbuídos em emergir suas potencialidades, desfazendo estereótipos de região atrasada, construídos historicamente, pela ótica da colonização.

Mattos (2004), afirma ainda que:

A concepção pedagógica que preside a proposta da RESAB é a de um processo dialógico. Ela é uma Educação de caráter Socioambiental, que faz um convite à ação. Sua pedagogia está centrada mais no aprender do que no ensinar, porque o aprender sobre o ambiente não é um ato simples de vontade e da razão. Aprender, conhecer, re-aprender e aprender o ambiente requer nova pedagogia que consiste num processo dialógico que ultrapassa a racionalidade construída sobre um possível consenso de sentidos e verdades.[...] (MATTOS, 2004, p. 21):

Portanto, não se trata de uma proposta pronta e acabada em si mesma. Ela requer uma disposição, a adoção construtivista de uma pedagogia que se amplia para além dos limites do regionalismo, e se ampara num viés sociocultural.

Martins (2004), reforça esta ideia, enfatizando que:

A RESAB – Rede de Educação do Semiárido, nasceu de um processo. Foi nascendo aos poucos e continua nascendo a cada dia. Evidentemente há iniciativas diferentes em muitos pontos do semiárido, mas a RESAB nasce mesmo é de um núcleo, que funde experiências desenvolvidas pelo IRPAA e UNEB, no município de Curaçá (BA), como a desenvolvida pelo MOC, em Feira de Santana (BA), e pela experiência do CAATINGA, em Ouricuri (PE). (MARTINS, 2004, p.113)

Esta afirmação reforça ainda mais o caráter de uma construção que nasce a partir de seu próprio público, inspirado em iniciativas e estudos exitosos, que se fundam num território marcado por bases e características específicas que apontam para um processo de contextualização com foco na educação. Nesta perspectiva, busca-se a construção de um currículo contextualizado no semiárido, cuja expressão (BAPTISTA, 2011, p. 9) indica que estamos diante de uma região que se aproxima da aridez. As razões para isso são várias: os modos humanos de explorar a terra que a tornaram árida, pelo desmatamento, pela prática predatória com os rios e a terra, pelas queimadas; pela contaminação dos solos com agrotóxicos, aliados à pouca chuva e ao péssimo sistema de abastecimento de água e de processos educacionais descontextualizados. Esta concepção teórica será construída no tópico seguinte.

1.3. Tecendo um Currículo contextualizado no semiárido

Este tópico apresenta a concepção teórica sobre o currículo contextualizado no semiárido numa perspectiva de contextualização da Educação do Campo.

A proposta de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido emerge na efervescência da sociedade civil organizada a partir dos anos de 1990 como já anunciado, reagindo contra a educação descontextualizada propagadora de *verdades universais* e ao seu caráter “*colonizador*,” como analisa

Martins (2006), ao isolamento da escola fechada em si mesma, ignorando o mundo além dos seus muros, descolada do movimento de reinvenção do Semiárido.

Martins afirma que:

A “educação para a convivência com o semiárido” passa pela escolarização de temas locais tomados em suas amplitudes, implicando não em tratar estes temas como temas prontos, nem de recorrer ao “saber popular” e parar por aí mesmo. Trata-se de agregar novos saberes a estes temas. Como se estivéssemos agregando valor a um produto, o valor a ser agregados aos temas locais é o novo saber. É a tessitura de redes mais amplas como aquelas que Câmara Cascudo traçou em seus estudos. Já afirmei em outra ocasião que se o aboio do vaqueiro será escolarizado, não será apenas para fazer filhos de vaqueiros aprenderem a aboiar. Talvez eles aprendam isto melhor convivendo com seus pais, na labuta com o gado. Escolarizar o aboio implica em tecer uma rede de saberes em torno dele: saberes da poesia e da literatura, saberes das memórias coletivas dos mais velhos, saberes técnicos de métrica e rima; saberes históricos – por exemplo, o aboio, segundo Câmara Cascudo decorre de uma prática berbere medieval e era um recurso dos mouros, exilados na Ilha da Madeira, na lida com o gado e daí veio até nós através de degredados que foram povoar os currais das nossas sesmarias. (MARTINS, 2006, *op.cit*, p.61).

Esta citação de Martins demonstra com profundidade a concepção da educação contextualizada no semiárido, que não se isola em si mesma, mas que traz um sentido para o contexto local e estabelece diversas conexões internas e externas que tornam os conhecimentos e os aprendizados significativos na escola. Esta educação que não se configura como um modelo pronto, é a educação almejada pelos sujeitos do campo.

Contexto é o conjunto de elementos ou de entidades, sejam elas coisas ou eventos, que condicionam, de um modo qualquer, o significado de um enunciado, ou seja, que permite a um sujeito dotado de consciência, construir um entendimento, um sentido sobre uma coisa ou evento, com os quais entra em contato. O contexto é, portanto, uma forma de habitat; é um meio e define uma ecologia.

Evidentemente, em se tratando de mundo humano, este meio, este habitat e a ecologia aí implicada, dizem respeito à cultura, à linguagem, às formas de comunicação humanas e ao regime de signos que rege esta comunicação, e não apenas às coisas físicas e palpáveis.

A contextualização dos conhecimentos precisa levar em conta os saberes locais, conforme enfatiza Reis:

Se todos são detentores de conhecimentos, os saberes locais devem ser considerados na produção de novos conhecimentos, na comunicação dos saberes diversos, não mais se admitindo que em propostas consideradas inovadoras, o currículo continue operando como espaço produtor de novas excludências e do aprisionamento dos sujeitos e do conhecimento, mas sim, da extrapolação, insurgência, transformação. (REIS, 2004, p. 165)

Reis afirma ainda que:

O currículo contextualizado precisa ser compreendido como um campo de insurgência e transgressões epistemológicas – não limitando do contexto ao contexto, mas sempre chegando ou partindo dele. Somente assim, será possível estabelecer e construir a comunicação dos saberes locais com os globais, evitando assim que se caia na deturpação que professa o currículo como veículo de transmissão de verdades inquestionáveis, absolutas em si mesmas. (REIS, 2011, p. 109)

Evidentemente que a educação contextualizada não se restringe apenas a considerar os elementos da cultura popular, mais torna significativa e reconhece as diferentes possibilidades que podem ser suscitadas pela academia. Assim, Reis enfatiza que:

A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo é trazer para o campo acadêmico a importância de adentrarmos neste debate, rico de possibilidades, que parte do pressuposto de que, em todas as iniciativas pedagógicas idealizadas dentro desta perspectiva da contextualização dos conhecimentos e saberes escolares, o contexto local deve ser entendido como o ponto de partida e de chegada para a construção de novas aprendizagens e novos conhecimentos significativos, onde a prática educativa atuaria como o fio condutor da comunicação entre os diversos saberes (locais, globais, culturais, científicos etc.). (REIS, 2004, p. 119)

Afirmando a importância da contextualização da Educação do Campo no semiárido, como ponto de partida do conhecimento, Silva (2015) enfatiza que:

A centralidade dos sujeitos e do contexto como sendo o ponto de partida da escola, rompe as narrativas universalistas e homogeneizadoras da escola e da diversidade na produção dos

conhecimentos, portanto da descolonização do currículo. (SILVA, 2015, p, 23).

Observa-se, portanto, que a construção do conhecimento parte do lugar de fala dos sujeitos a partir das suas expectativas de vida, anseios, sonhos e projetos individuais e coletivos. Neste sentido, este conjunto de citações casam com o nosso objeto de estudo, uma vez que ela traz um sentido amplo para a vertente da Educação do Campo que está pautada no contexto do semiárido e promovem interfaces com os processos educativos no ambiente escolar e comunitário.

As bases para esta discussão são capazes de promover um amplo debate sobre as diferentes perspectivas de contextualização do conhecimento, considerando os diversos fatores do micro ao macro, “do fungo ao ser humano”, presente no chão do semiárido, por exemplo. Com isso, torna-se necessário aprofundar de que semiárido estamos falando, cuja aprofundamento será apresentado no próximo tópico.

1.4. O Semiárido que estamos tratando

Torna-se necessário, nessa discussão, um aprofundamento sobre o território em que se trata a contextualização abordada nesta pesquisa, que se complementa com a vertente e princípios da Educação do Campo. Sendo assim, cabe delimitar e entender de qual semiárido estamos tratando, buscando entender as diferentes abordagens até o contexto contemporâneo.

O semiárido brasileiro, segundo dados oficiais do Ministério da Integração, atinge cerca de 975 mil Km², compreendendo 1.133 municípios de nove estados (Alagoas, Sergipe, Bahia, Rio Grande do Norte, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco e Piauí), com características próprias e um bioma específico que é a caatinga. Neste espaço geográfico vivem cerca de 22 milhões de pessoas. Debate-se, igualmente, no âmbito da ASA – Articulação no Semiárido, a inserção de determinada área geográfica do Maranhão (ASA, 2009, p. 3-4).

A expressão semiárido indica que estamos diante de uma região que se aproxima da aridez. As razões para isso são várias: os modos humanos de explorar

a terra que a tornaram deserta ou árida, pelo desmatamento, pela prática predatória com os rios e a terra; pelas queimadas; pela contaminação dos solos com agrotóxicos, aliados à pouca chuva e ao péssimo sistema de armazenamento da água.

O semiárido brasileiro tem uma vegetação específica, que se chama caatinga. A caatinga é um bioma existente apenas no Brasil, ocupa 11% do território nacional, possui cerca de 900 tipos de árvores, 148 tipos de mamíferos e cerca de 510 espécies de aves.

A caatinga vem enfrentando um processo sistemático de devastação, tendo sido devastados cerca de 16.570 Km² nos últimos seis anos, segundo dados do Ministério do Meio Ambiente, sendo os estados da Bahia e do Ceará os que mais contribuíram com essa devastação, com cerca de 9.000 Km². A caatinga é devastada para a fabricação de carvão e para a criação de gado, a mineração, entre outros fatores.

Quando se fala, porém, de semiárido, uma questão emerge de imediato: a água e a chuva. Normalmente, se afirma que não chove o suficiente, que há falta de água e que este é o maior problema do semiárido. No entanto, segundo Malvezi (2007, p. 09), o semiárido brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só. Considera-se então um território marcado por processos históricos e culturais que foram estabelecendo novas identidades.

Baptista (2011, p. 11), afirma que o semiárido, quase sempre, é tratado como inviável e seu povo como incapaz. Essa hipotética incapacidade e inviabilidade é apresentada como resultado da seca, da semiaridez e da natureza. Como se a própria natureza houvesse decidido a inviabilidade do semiárido e a incapacidade do seu povo.

Em seus estudos, Elizeu Pinheiro da Cruz, destaca que semiárido, sertão, e caatinga são classificações de territórios que se relacionam intimamente na constituição do território baiano.

A caatinga é descrita como o único bioma que só existe no Brasil, ocupando a região nordeste e um fragmento do estado de Minas Gerais, sendo que as áreas nativas mais expressivas estão na Bahia e no Piauí (LEAL; TABARELLI; SILVA, 2003). Boa parte do território do semiárido (39,8%) é também território da caatinga, o que nos faz pensar que as taxonomias ou classificações de território estão intimamente relacionadas com a identidade regional.

O sertão, que está também relacionado ao semiárido, categoria marcadamente presente nas políticas públicas para ao região Nordeste, é também institucionalizado pelo IBGE como área de semiaridez (semiárido) e pobreza hidrográfica, mesmo com a presença de destacados rios do Brasil, como o Rio São Francisco.

Existem indícios de que o conceito de “sertão” é também uma invenção dos colonizadores portugueses para atender a uma dupla finalidade: classificar o distante e o exótico e distribuir identidades que pode também assumir o sentido de liberdade e paraíso ecológico a depender do lugar de fala (AMADO, 1995).

Segundo Vasconcelos (2011):

A ideia de Sertão perpassa toda a formulação do texto da brasilidade. De diversas formas e através de diferentes leituras e tempos, este tópico se configura como um ícone essencial para a constituição da identidade brasileira, mesmo aparecendo de forma ambígua e conflituosa. A partir da contribuição de diversos artistas e pensadores que ampliaram o olhar sobre o Sertão, este tema ganhará uma nova dimensão no contexto da brasilidade, expandindo-se ainda mais a partir dos anos 1960, com a chamada estética da fome, presente no Cinema de Glauber Rocha. (VASCONCELOS, 2011, p. 84)

Nota-se, no entanto que o aspecto sociocultural, influenciou fortemente na construção da identidade do Sertão no território nacional, que certamente intensificou a emergência dos projetos nacionais e políticas públicas, inclusive na nova configuração identificada por semiárido. Esta configuração pode ser identificada a seguir no Mapa 2, que traz o mapa atual da região semiárida.

MAPA 2. Delimitação atual do Semiárido Brasileiro



Fonte: SUDENE, 2017.

Esta pesquisa está situada num semiárido marcado pela escassez de chuvas, porém se encontra na média de 800 milímetros ao ano. As famílias do campo no geral, dependem de programas sociais de transferência de renda, a exemplo do Bolsa Família. É um conjunto de comunidades que possuem um potencial produtivo, em especial nas culturas de sequeiro (palma, andu, mamona, abacaxi) e criação de pequenos e médios animais (aves, caprinos e ovinos). A carência de assistência técnica e extensão rural dificulta a ampliação desse potencial produtivo. A escola valoriza pouco esse potencial e necessita de uma assessoria, a partir de uma metodologia que contemple as demandas educativas dessa população.

A cultura local está marcada pelo forró, pela religiosidade, pelas festas de padroeira e cavalgadas. Existe também a cultura do lazer aos finais de semana, marcada pela prática do esporte, cujo esporte predominante é o futebol, na qual nas quatro localidades possuem campos de futebol de terra nivelada com trave. Esta cultura recebe influências contemporâneas que valorizam novos estilos musicais e

transformam a cultura popular, em especial na música e na culinária, trazendo novos estilos e formas.

Existe a cultura das famílias tradicionais que vivem na comunidade por vários anos, na qual as pessoas são referenciadas como pertencente a uma “raça” ligada a uma figura materna ou paterna. Esta referência está marcada por categorias simbólicas de perfil pessoal e de hábitos familiares.

No próximo capítulo detalharemos o processo metodológico, na qual, estas temáticas estarão inseridas e servirão de base para a totalidade do estudo realizado, cujos elementos teóricos ampliaram a compreensão e melhor delineamento da problemática na busca por uma intervenção mais coerente possível.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA TRILHADOS

O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2016, p.20).

Em uma pesquisa científica é indispensável o detalhamento dos procedimentos metodológicos, é preciso descrevermos os passos da pesquisa para que haja maior compreensão da problemática pesquisada e sua relação com os conceitos científicos e metodológicos. Nessa perspectiva, pode-se concluir que o delineamento dos passos seguidos durante a pesquisa, o rigor na escolha dos métodos e instrumentos são fundamentais para obtenção de resultados satisfatórios. É necessário então, definir não somente o lócus e a seleção dos sujeitos, mas sobretudo, proceder às escolhas bibliográficas, definição do método, instrumentos e tratamento dos dados, prever e lidar com situações inusitadas, dúvidas e até mesmo, com as próprias escolhas que precisam ser feitas para o melhor andamento da pesquisa. Assim, considerando a metodologia como uma etapa essencial, apresentamos nos subcapítulos seguintes, o detalhamento das etapas metodológicas que foram construídas nessa pesquisa.

A metodologia desse trabalho possui uma estreita relação com os processos de construção participativa e construtivista, uma vez que o diálogo entre os participantes e o pesquisador aconteceu de forma intensa, incorporando conceitos e práticas na perspectiva da construção de uma proposta curricular da Educação do Campo contextualizada no chão do semiárido. Assim, esta situação desembocou na efetivação dos objetivos propostos pela pesquisa.

Dessa forma, o processo metodológico se constituiu num movimento de vai e vem pedagógico de ideias de modo colaborativo, na qual o pesquisador em interação com os sujeitos, buscou interpretar de modo sistemático e colaborativo, a produção de um conjunto de conhecimento que permitiu uma análise aprofundados dos dados encontrados, em especial no campo de pesquisa.

2.1. Abordagem metodológica da pesquisa

A metodologia deste trabalho foi de cunho qualitativo, por se tratar de uma pesquisa em educação, requerendo uma análise densa dos conhecimentos, baseou-se na descrição analítica dos fenômenos pesquisados, dentro da área de Conhecimento da Ciências Humanas. Teve como finalidade uma pesquisa voltada para a aquisição de conhecimentos com vistas a aplicação numa situação específica (ADELAIDE UNIVERSITY *apud* Gil, 2008). Teve como objetivo geral seu caráter exploratório, na qual o entrevistado foi estimulado a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão, e teve como propósito, proporcionar maior familiaridade de acordo com o tema, com vistas a torná-lo mais evidente.

Os dados foram retratados por meio de relatórios, levando-se em conta as narrativas, opiniões e comentários do público pesquisado. Assim, dialogamos com os sujeitos, com objetivo de compreender a sua visão sobre currículo escolar, Educação do Campo e semiárido. Com isso, a abordagem qualitativa possibilitou maior enfoque na interpretação do objeto e no seu contexto, além de maior proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados (FONSECA, 2002, p. 21). Contudo, é essencial que além da aproximação com o objeto estudado, o pesquisador tenha a oportunidade de proceder uma interpretação ampla dos dados.

A pesquisa qualitativa foi o fio condutor desse trabalho, na qual, contamos com a participação de diferentes sujeitos (estudantes, professores e gestores) da Escola Municipal Paulo Freire, município de Serrolândia/BA. Assim, escutar suas opiniões, a partir de suas experiências, foi fundamental no processo de coleta dos dados. As transcrições das informações e posterior análise contribuíram não somente para melhor conhecer o cotidiano da escola e dos sujeitos que convivem neste espaço, mas, a partir das suas vozes foi possível identificar a realidade mais de perto, bem como os conflitos, impasses, anseios, reflexões sobre a realidade atual e, sobretudo, despertou questões que estavam ocultas ou silenciadas, sobre como conduzir um currículo contextualizado no semiárido em uma escola do campo e como incorporar esse contexto nas práticas pedagógicas. Sendo assim, para se alcançar os resultados pretendidos, a abordagem qualitativa foi utilizada e explorada

da melhor forma possível, almejando alcançar os objetivos com sucesso.

2.2. Método

Torna-se necessário explicitar em uma pesquisa científica sobre qual método ela se ancora. Essa escolha está associada a um conjunto de fatores que devem ser analisados pelo pesquisador, partindo da implicação do mesmo com o campo de pesquisa, o percurso metodológico a ser trilhado, a participação dos sujeitos da pesquisa e a análise dos resultados.

A pesquisa teve como objetivo analisar o lugar do currículo em uma escola rural, com foco na Educação do Campo contextualizada no semiárido, a partir da análise dos documentos curriculares e das práticas pedagógicas dos professores da escola pesquisada, valorizando sobretudo as vozes dos sujeitos, seus anseios e dificuldades, conduzindo assim para uma autorreflexão dos professores para suas práticas e as possibilidades de mudança. Portanto, tal procedimento apontou para uma intervenção direta no ambiente escolar pesquisado, com o envolvimento do conjunto de agentes atuantes nas questões curriculares e pedagógicas.

Considerando este contexto, o método adotado neste trabalho dissertativo foi a pesquisa-ação. Este tipo de pesquisa segundo Gil (2010, p. 42), vem emergindo como uma metodologia de intervenção, desenvolvimento e mudanças no âmbito dos grupos, organizações e comunidades.

Essa constatação fica evidente na fala de Barbier, quando afirma:

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

Diante do exposto acima, consideramos que a pesquisa-ação possui um caráter transformador de uma “dada” realidade, partindo dos agentes que estão presentes em um determinado ambiente. Tal questão fica mais latente quando se trata de uma unidade educacional, cujo princípio passa pelo reconhecimento das

falas e potenciais dos indivíduos, atingindo uma consciência coletiva.

Este estudo requereu um diálogo através de um instrumento coletivo que buscou intervir de forma dialógica entre pesquisador e sujeitos pesquisados, objetivando uma Educação do Campo com base na convivência com o semiárido e a construção de uma autonomia e independência das pessoas. A partir dessa questão, Thiollent afirma que, a Pesquisa-Ação é:

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

Com esta afirmativa, a pesquisa torna-se um trabalho que possui uma relevância social e educacional ampla, buscando a transformação de um determinado grupo, na busca de soluções para problemas comuns. Nessa perspectiva, a nossa pesquisa se apegou a um olhar atento nas vozes dos participantes, e buscou entender suas angústias e perspectivas, no modo como a escola lida com o ensino e a aprendizagem pautada pelo seu contexto do campo entrelaçado com o semiárido.

Contudo, foi indispensável uma maior aproximação com a realidade investigada no *locus* da pesquisa e inserção direta em campo, tendo como base os direcionamentos que foram tomados, como a construção coletiva dos conhecimentos em conjunto com os agentes envolvidos na referida pesquisa. Para tanto, Dionne (2007), amplia o conceito de Pesquisa-Ação dizendo que:

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

A escolha desse método possibilitou uma inserção de forma implicada, tendo em vista a busca pela ação-reflexão da problemática, cujas respostas foram trazidas e construídas pelos atores e atrizes envolvidos, pois acredita-se que todo processo

de transformação acontece de forma efetiva, a partir de uma tomada de consciência coletiva, partindo da autoformação dos indivíduos e grupos envolvidos na pesquisa.

A pesquisa-ação pressupõe uma participação ampla dos membros, há uma mescla de conhecimentos, em que o conhecimento local é mesclado com o geral e o altamente especializado (NILSSON, 2000). Nesta lógica esse método foi essencial para dar suporte a nossa pesquisa, uma vez que a mesma se apoiou numa intencionalidade colaborativa, de modo que as pessoas consigam se enxergar no trabalho realizado, e que os resultados possam ser compartilhados de forma coletiva. Logicamente, foi necessário compreender o tempo e a disposição de cada participante, com duas experiências diversas, decepções e expectativas.

Partindo desse princípio metodológico, os sujeitos participantes da pesquisa foram selecionados a partir dos critérios pré-estabelecidos e externados para os mesmos. Considerando que a escola está situada em quatro espaços distintos (Algodão, Assentamento, Novolândia e Várzea Bonita), a seleção dos professores levou em consideração todas as localidades que a escola atua. Neste sentido, todos os anexos garantiram a representação dos professores, no mínimo dois por unidade escolar, totalizando dez.

Esta pesquisa se apegou a um entendimento de que os estudantes também colaboram na construção do currículo, apontando temáticas e caminhos viáveis no seu processo de construção do conhecimento. Portanto, os estudantes foram selecionados levando em consideração os dois ciclos de aprendizagem das séries iniciais, na qual o primeiro ciclo compreende o primeiro, o segundo e o terceiro ano, e o segundo ciclo considera o quarto e o quinto ano do ensino fundamental das referidas séries iniciais. Nesta lógica, foram selecionados no mínimo um estudante de cada ciclo, em cada localidade de ensino, totalizando oito estudantes.

Em relação a equipe gestora foram convidados dois membros, a diretora e a vice-diretora da unidade escolar para participar da pesquisa, na qual, as mesmas foram devidamente informadas sobre o objetivo da pesquisa, suas etapas e os principais instrumentos utilizados na pesquisa, na qual, além de participar da pesquisa, foi solicitado a parceria da escola, a fim de que os resultados possam ser

satisfatórios para todas as partes. Houve uma satisfatória recepção da proposta e as mesmas externaram a disposição em colaborar.

Portanto, a metodologia da pesquisa-ação concebe o envolvimento dos pesquisadores e participantes de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2011). Dessa forma, foi necessário em nossa pesquisa uma imersão em campo, observando as práticas pedagógicas realizadas na escola pelos professores, em conjunto com os estudantes e equipe gestora. Foi necessário também, investigar a relação entre essas práticas e o currículo adotado pela escola, e buscou entender a aproximação com a perspectiva contextualizada do currículo escolar.

2.3. Uma revisão sistemática na perspectiva do estado da Arte

Apresento nesse tópico, uma revisão sistemática relacionada à pesquisa que foi proposta. A sistematização se deu através do desenvolvimento de uma investigação científica, tendo como base alguns dos estudos já desenvolvidos e que apresentam temáticas semelhantes ou relacionadas ao que foi estudado. Essa proposta de problematização enfatiza o estado da arte das produções científicas já existentes, permitindo um diálogo entre o que se tem produzido e a pesquisa que será realizada.

Dentre outras funções, a análise sistemática pode, nos auxiliar a rever os conceitos e categorias utilizados em nossa pesquisa, bem como, a problemática em questão, os objetivos traçados, a metodologia proposta e os instrumentos de coleta de dados utilizados, para que, desse modo, possamos explicitar melhor a relevância desta pesquisa e a contribuição da mesma para o campo dos saberes científicos.

Tendo como base o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em pesquisa por trabalhos produzidos em língua portuguesa, realizada no mês de novembro de 2017, e utilizando-se somente o descritor: “currículo contextualizado”, podemos encontrar 06 resultados de pesquisas relacionadas, sendo frutos de dissertações de mestrado, teses de doutorados, nos últimos cinco anos. Os números são maiores quando o descritor “ensino contextualizado” é posto no campo de busca, sendo possível

obtermos um total de 85 trabalhos. O termo “Educação do Campo” pesquisado isoladamente, foram encontrados 202 resultados. Com o objetivo de refinar a busca juntamos os descritores “currículo contextualizado” e “Educação do Campo” através do uso do operador booleano “AND”, que permite que sejam localizados na busca, trabalhos que evidenciem em seus textos os dois descritores de forma simultânea; por meio dessa busca foram encontrados 02 trabalhos; quando pesquisamos “currículo contextualizado” AND “semiárido” obtemos apenas 2 resultados, já através da pesquisa “ensino contextualizado” AND “Educação do Campo” foi possível encontrar 2 resultados. Para uma melhor delimitação fizemos o refinamento da pesquisa através da junção dos descritores: “currículo contextualizado” AND “Educação do Campo” AND “escola”, através da qual podemos encontrar apenas 01 resultado.

Com o intuito de refinar ainda mais os resultados por meio dos descritores relacionados à pesquisa, fizemos uma busca por trabalhos, utilizando, juntamente com os demais descritores acima mencionados, o descritor “ensino fundamental”, não conseguimos encontrar nenhum resultado.

Na perspectiva de auxiliar no processo de sistematização e organização dos dados obtidos através da busca por meio dos descritores, apresentamos as informações obtidas no quadro 3 abaixo:

Quadro 3: Total de trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, de acordo com os descritores.

Descritores	Total de trabalhos encontrados	Universidades	Ano
“currículo contextualizado”	06	Universidade Federal de Rondônia	2018
		Universidade Federal de Pelotas	2016
		Universidade Federal de Santa Catarina	2015
		Universidade	2014

		Metodista de São Paulo	
		Universidade do Vale do Rio Dos Sinos	2015
		Universidade Federal de Santa Catarina	2015
“ensino contextualizado”	85	Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal de Goiás...	2013-2018
“Educação do Campo”	202	Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Universidade de Brasília...	2013-2018
“currículo contextualizado” AND “Educação do Campo”	2	Universidade Federal da Paraíba	2012
		Universidade Estadual da Paraíba	2017
“ensino contextualizado” AND “Educação do Campo”	2	Universidade do Estado da Bahia	2017
		Universidade Estadual da Paraíba	2017
“currículo contextualizado” AND “Educação do Campo” AND “escola”	1	Universidade Estadual da Paraíba	2017
“ensino contextualizado” AND “Educação do Campo” AND “escola” AND “ensino fundamental”	1	Universidade do Estado Da Bahia	2017
“currículo contextualizado” AND “Educação do Campo” AND “escola” AND “ensino fundamental”	0	-	-

Fonte: Adaptado do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (novembro de 2018)

Tendo chegado ao número de 2, trabalhos que apresentam discussões relacionadas aos descritores “currículo contextualizado” AND “Educação do Campo” AND “escola” e nenhum trabalho que apresentam discussões vinculadas aos descritores “currículo contextualizado” AND “Educação do Campo” AND “escola” AND “ensino fundamental”, continuamos a filtrar os trabalhos, agora pelo ano de publicação. Foram selecionados, para dar continuidade a essa investigação, os trabalhos publicados a partir do ano de 2012, ano da criação da Plataforma Sucupira, que é uma ferramenta utilizada para coletar informações, realizar análises e avaliações. A referida Plataforma constitui a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A Plataforma deve disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. Os trabalhos desenvolvidos antes da criação da Plataforma Sucupira não são postados na referida Plataforma, fato que nos impossibilita de realizarmos uma investigação aprofundada dos trabalhos realizados anteriores à Plataforma.

Após essa etapa de filtragem chegamos ao número total de 3 resultados encontrados, sendo as mesmas, dissertações de mestrado (3 textos de dissertação em Mestrado Acadêmico). Os trabalhos pesquisados antes de 2012 foram descartados pois são trabalhos publicados anteriormente à criação da Plataforma Sucupira, neste caso apenas um trabalho pode ser analisado, na qual, apresentamos no quadro a seguir, os resultados encontrados através da busca, após todo o refinamento acima detalhado. Destacamos no quadro 4, o ano da publicação, autor(a) da pesquisa, título da obra, palavras-chave e instituição em que o trabalho foi realizado:

Quadro 4: Pesquisa encontrada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, após refinamento:

Ano	Autor(a)	Título da pesquisa	Palavras-chave	Tipo de Texto – Instituição
2014	SILVA, Eliane de Souza	Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Alfabetização e Letramento: Estudo em uma Escola do Campo	Alfabetização. Letramento. Práticas pedagógicas. Educação do campo	Dissertação – Universidade Tuiuti – Paraná

Fonte: Adaptado do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (novembro de 2017)

A próxima etapa da análise consiste na compreensão das especificidades da pesquisa. Essa investigação minuciosa e individualizada teve como principal propósito a busca por relações e divergências entre as produções encontradas e a pesquisa que será produzida. Para concretização dessa etapa, foram feitas, a princípio, leituras dos resumos e palavras chaves da pesquisa, e, quando necessário, para obtermos maiores esclarecimentos, foram realizadas leituras do texto final.

Segundo Sampaio e Mancini (2007, p. 84) as revisões sistemáticas, ao apresentarem, de modo claro e explícito, um resumo de todos os estudos sobre determinada intervenção, permitem incorporar um espectro maior de resultados relevantes, ao invés de limitar as conclusões à leitura somente de alguns textos.

Apresentamos a seguir uma síntese do trabalho encontrado. Através dessa, busca-se evidenciar os objetivos propostos para a referida pesquisa tendo como intenção de observação as metodologias empregadas, procedimentos de coletas de dados e os resultados obtidos das pesquisas que foram filtradas.

Silva (2014), através do seu trabalho, apresenta uma densa reflexão sobre a alfabetização que têm mostrado que a aquisição da escrita é um processo multifacetado e complexo, no qual se considera relevante estabelecer a articulação entre as dimensões técnica e sociocultural do aprendizado da escrita. A concepção de alfabetização que orienta esta pesquisa leva em consideração tanto a aquisição do código alfabético quanto as práticas sociais de leitura e escrita em seus inúmeros contextos. Após discussões e leituras sobre a prática pedagógica na escola e, principalmente, no cotidiano da sala de aula, orientou-se o objetivo da pesquisa para

a prática da professora de Língua Portuguesa e apoio das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública, tendo como objeto de estudo a prática pedagógica.

O objetivo central da pesquisa foi, analisar as práticas de alfabetização e letramento na disciplina Língua Portuguesa, desenvolvidas no 5º ano do ensino fundamental da Escola Rural Municipal Rosa Picheth, localizada no município de Araucária, estado do Paraná.

A pesquisadora aponta que a produção dos dados aconteceu, a partir da observação das aulas, análise de documentos e questionário, focando-se a caracterização do perfil das professoras investigadas, bem como das práticas pedagógicas. A pesquisa aponta que a biblioteca apresenta fragilidades, pois possui inúmeros exemplares de livros didáticos e poucos livros de literatura infantil, infanto-juvenil, clássicos da literatura brasileira, entre outros. Foi constatada a ausência de varais de leitura, cartazes, redações, produções de textos realizados pelos alunos, mural informativo, cantinho para leitura, entre outros. Entretanto, ao longo da pesquisa, houve o despertar do interesse dos pedagogos e da direção escolar no sentido de refletir acerca da importância da biblioteca no âmbito escolar.

Ao final, conclui-se que um ensino contextualizado e significativo tem maiores chances de obter sucesso na aprendizagem dos educandos, como ficou comprovado neste estudo com o desenvolvimento de projetos e práticas que proporcionaram um ensino de leitura e escrita como prática social, além de acesso constante ao material escrito variado. Percebeu-se, assim, que houve efetiva aprendizagem dos educandos do 5º ano B do Ensino Fundamental.

O quantitativo de pesquisas analisadas foi bastante reduzido. No entanto, podemos concluir que a maioria dos autores mencionados adotam como *lócus* de suas pesquisas, escolas da rede pública de ensino fundamental, tal constatação converge com a nossa pesquisa. Outra aproximação possível de ser observada é que a maioria desses trabalhos evidenciam a significância das práticas cotidianas de educação contextualizada, frente a uma série de desafios cotidianos que impedem e/ou dificultam a sua devida implementação nos espaços escolares e considerando a necessidade de despertar, através das práticas escolares, as possíveis

potencialidades dessa região do nosso país, que é constantemente estigmatizada por ser uma região pobre, afetada pelas secas constantes, caracterizada pelos fracos indicadores socioeconômicos e condenada a eterna pobreza.

No que se refere a metodologia, nota-se que maioria dos trabalhos produzidos partiram de pesquisas relacionadas ao estudo de caso, e a pesquisa participante, através da qual os autores da pesquisa se reconhecem como sujeitos da mesma. SILVA (2014) conduz a sua pesquisa na perspectiva da pesquisa-ação. Dessa forma, ressaltamos que a pesquisa que vamos desenvolver, foi realizada tendo por base os princípios da pesquisa-ação. THIOLENT (1985) ao distinguir a pesquisa-ação da pesquisa participante reforça que, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, algo que nem sempre podemos encontrar nas propostas de pesquisa participante.

Foi possível constatar, também, que as pesquisas em sua unanimidade foram construídas a partir da abordagem qualitativa. Os procedimentos de coletas de dados para as investigações mais evidenciados são as observações participantes, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental. Os alunos e professores são considerados os principais parceiros dos pesquisadores autores das pesquisas. Outros componentes da comunidade escolar, como os representantes da gestão, também foram citados como colaboradores de algumas das pesquisas analisadas. Tais aspectos convergem com a nossa pesquisa.

Dois pontos da pesquisa analisada divergem desta pesquisa. O primeiro está relacionado ao tema-foco da pesquisa, enquanto o nosso trabalho direciona para o currículo escolar da Educação do Campo contextualizada no semiárido, a pesquisa analisada tem como objetivo as práticas escolares contextualizadas. O segundo aspecto diz respeito ao tipo de contextualização, enquanto a nossa pesquisa foca no currículo escolar do Ensino Fundamental I, a pesquisa analisada mantém um olhar voltado para alfabetização e letramento em Língua Portuguesa de uma turma do 5º ano do ensino fundamental. Outro ponto observado como um aspecto diferenciador da nossa pesquisa em relação, refere-se ao método da pesquisa e o seu enfoque. Nenhum dos autores mencionaram o método colaborativo como método de pesquisa.

Dessa forma, podemos concluir, através dessa sistematização, dos estudos relacionados ao currículo contextualizado na Educação do Campo no semiárido, que o tema pesquisado tem forte relevância para as escolas do campo, em especial aquelas que estão no contexto do semiárido brasileiro. Neste sentido, esta revisão sistemática, contribuiu para a ampliação dos conhecimentos relacionados a temática e suas implicações sobre o contexto das comunidades escolares.

2.4. Lócus da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal Paulo Freire, localizada no município de Serrolândia – BA, no Território de Identidade Piemonte da Diamantina, Região Administrativa do Centro Norte do Estado da Bahia, na qual, a escola conta atualmente com um total de 191 estudantes matriculados nas modalidades de Ensino Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental (6 a 10 anos) e Educação de Jovens e Adultos (acima de 15 anos).

A Escola Municipal Paulo Freire surgiu como o resultado do projeto de nucleação realizado pela gestão municipal e pela Secretaria de Educação do município de Serrolândia no ano de 2009, na qual anteriormente existia o funcionamento de 19 escolas multisseriadas. Após a nucleação, ficou assim distribuída: uma sede e 04 anexos. A sede da escola foi implantada na localidade de Assentamento Caiçara, que é uma comunidade com aproximadamente 180 moradores, situada a vinte quilômetros da sede. O prédio onde funciona a sede da escola foi cedido pela Associação de Desenvolvimento Comunitário do Assentamento Caiçara. O anexo I, era localizado no Povoado de Boa Vista, na qual foi desativado em 2016. O anexo II está localizado no povoado de Novolandia, situado a seis quilômetros da sede. O anexo III está localizado na Fazenda Algodão, a dez quilômetros da sede e o anexo IV está localizado no Povoado de Várzea Bonita, que fica a quinze quilômetros da sede, cujos critérios de seleção foram dois principais, a presença de turmas multisseriadas e o agrupamento de comunidades circunvizinhas nessas localidades. No mesmo ano da nucleação foi implantado o Ensino Fundamental de nove anos, tendo já existente o Ensino Fundamental de 8 anos com turmas de Educação Infantil e 1ª à 4ª série. No ano seguinte, mais precisamente em 2010, foi implantado a modalidade Educação de Jovens e Adultos

(EJA). Desse modo, a estrutura da sede da escola é composta por 03 salas de aula, uma cantina, 02 banheiros. A estrutura do anexo I era composta por 03 salas de aula, uma cantina e 02 banheiros. A estrutura do anexo II é composta por 02 salas de aula, uma cantina e 02 banheiros. A estrutura do anexo III é composta por 02 salas de aula, uma cantina e 02 banheiros. A estrutura do anexo IV é composta por 02 salas de aula, pátio, 01 cantina e 02 banheiros. Tanto a sede como os anexos possuem espaços para recreação, com possibilidade de ampliação. A sede da escola agrega alunos das localidades próximas, Fazenda Queimada de Dentro, Fazenda Cumbucas, Fazenda Caiçara e Fazenda Pai Tomé e Novo Horizonte. O Anexo I, atendia aos alunos das localidades de Fazenda Várzea dos Porcos, Povoado Roçadinho, Povoado Varzeolândia, Fazenda Manoel Dias e Fazenda Amarante. Atualmente os estudantes dessa localidade são deslocados para a sede do município. O anexo II, atende apenas aos alunos desta localidade. O anexo III, agrega os alunos das localidades de Fazenda Santa Rosa, Fazenda Pedra Grande, Fazenda Marruás, Fazenda Pé do Morro, Fazenda Caraíba e Fazenda Gitirana. O anexo IV, agrega os alunos da Fazenda Várzea do Uruçu, Fazenda Bezerra, Fazenda Várzea Dantas e Povoado Alto do Coqueiro. O quadro 05 demonstra de forma sintética a localização da referida escola.

QUADRO 5 -Localização da sede da Escola Municipal Paulo Freire e seus anexos:

Sede	Anexo 1	Anexo 2	Anexo 3
Assentamento Caiçara	Povoado de Novolandia	Povoado de Algodão	Povoado de Várzea Bonita

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola, 2017.

Para evitar que nenhum aluno do campo fique fora da escola, o transporte escolar é disponibilizado para professores e alunos que moram em locais distantes da sede e anexos da escola, atuando diariamente nos três turnos matutino, vespertino e noturno. Grande parte da frota de veículos que fazem o transporte de alunos pertence a empresas terceirizadas, que prestam serviços contratados através

de licitação pública, os mesmos apresentam-se em acordo com as normas de segurança exigidas para transporte escolar.

Em cada localidade, onde estão localizados os anexos da escola, existem algumas representações religiosas que desenvolvem atividades envolvendo crianças, jovens e adultos, os encontros para cultos de ações de graças ocorrem semanalmente, porém existem comemorações específicas de cada grupo religioso, periodicamente.

Na localidade onde está localizada a sede da escola não existem prédios religiosos, porém existem uma diversidade de religiões, na qual mensalmente são realizados cultos de ações de graça em suas próprias residências e esporadicamente é usado a sede da escola.

As principais atividades econômicas realizadas nas localidades em que situam a sede e seus anexos possuem uma característica semelhante, sendo as seguintes: quebra do licuri, casa de farinha, agricultura (cultivo de milho, feijão, mandioca, mamona); pecuária (criação de bovinos, caprinos, suínos, ovinos); porém, nas localidades dos anexos, alguns moradores desenvolvem as atividades agrícolas em propriedades de terceiros, através da prestação de serviços. Já no Assentamento Caiçara, onde está localizado a sede da escola, todos os moradores são proprietários de suas terras, adquiridas através do Programa Cédula da Terra do Governo Federal⁴, na qual o governo financia de forma coletiva a compra das terras, através de agentes financeiros, e os agricultores tem um prazo de até vinte anos para quitar o pagamento da terra. Atualmente, todos os proprietários conseguiram quitar o pagamento das terras, por meio de condições especiais e rebates concedidos pelo governo federal.

As comunidades onde estão localizadas a sede da escola e seus respectivos anexos existem poucas opções de atividades esportivas, recreativas e de lazer para os seus moradores, exceto o futebol, na qual, todas as comunidades possuem campo de terra com traves de metal cedidas através de doações de terceiros.

⁴ O Programa Cédula da Terra - PCT foi o primeiro grande investimento em uma política fundiária apoiada no mercado no Brasil. Com apoio técnico e financeiro do Banco Mundial, o PCT foi implantado como piloto no final de 1997, com o discurso oficial de que seria uma política complementar às políticas de reforma agrária. (Lima, 2008. p. 59).

Atribui-se a falta de iniciativa dos próprios moradores na articulação de grupos voltados a ações de cultura e lazer. Dessa forma, a escola serve também como espaço de promoção de atividades culturais, lazer e esportivas.

2.5. Sujeitos Participantes da Pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram os professores, gestores escolares e estudantes vinculados a unidade escolar pesquisada. Por um lado, têm-se professores que moram na zona rural em sua maioria (7) e uma parte na zona urbana (3) e lecionam na zona rural. Todos os alunos da Escola Paulo Freire residem na zona rural. A faixa etária dos discentes variam entre 6 a 10 anos, são alunos que estão na infância e pré-adolescência, residem nas localidades onde situam as escolas e criam laços ao longo dos anos de convivência. Por fim, 2 gestores escolares (1 diretor, 1 vice-diretora) que residem na zona urbana do município. No total, participarão da pesquisa dez (10) professores e oito (8) alunos, sendo dois (2) de cada anexo, (1) dos anos iniciais e (1) dos anos finais do Ensino Fundamental Nível I) que, participarão das observações participantes, no grupo focal e na elaboração da proposta de intervenção curricular e os gestores também participaram.

A escolha dos referidos participantes foi baseada no critério de representatividade do público participante da pesquisa. Neste sentido, foram contempladas as representações da sede e dos três anexos da unidade escolar dos segmentos de estudantes, professores e gestores.

2.6. Instrumentos da Pesquisa

A definição dos instrumentos da pesquisa configura-se também como uma etapa necessária e significativa, pois os mesmos representam ferramentas essenciais para obtenção das informações. Segundo Rudio (1986, p.114) “chama-se de instrumento de pesquisa o que é utilizado para a coleta de dados”. Os instrumentos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa serão: observação

participante, análise documental e grupo focal.

Os instrumentos de pesquisa foram utilizados considerando os depoimentos de professores e estudantes e registros de informações pertinentes ao tema e objetivo do estudo, articulando-se com a temática e com temas correlacionados, no período compreendido entre os anos de 2015 a 2017. A fim de permitir uma análise comparativa dos dados com maior precisão nos últimos três anos, no intuito de realizar uma análise temporal mais próxima do período de realização da pesquisa.

Trata-se de um processo, na qual ocorreu uma descrição densa de todo o percurso da pesquisa. Para Santos (2006, p. 9), descrição e explicação são inseparáveis. O que deve estar no alicerce da descrição é a vontade de explicação, que supõe a existência prévia de um sistema. Quando esta faz falta, resulta em peças isoladas, distanciando-nos do ideal de coerência de um dado ramo do saber e do objeto estudado.

Por considerar este estudo de cunho qualitativo optou-se pelos três instrumentos de pesquisa que convergem com o objetivo da temática trabalhada, alinhando-se com o método adotado de Pesquisa-Ação. Neste sentido, os referidos instrumentos utilizados foram a observação participante com inserção direta no campo pesquisado, a pesquisa documental, como forma de trazer estudos já realizados em consonância com a pesquisa, a entrevista semiestruturada que valorizou as vozes e protagonismos dos sujeitos e por fim, o grupo focal, que buscou emergir os anseios, angústias e perspectivas dos participantes da pesquisa, na qual serão descritos e conceituados nos parágrafos a seguir.

A observação participante é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores/as que adotam a abordagem qualitativa de pesquisa e consiste na inserção do/a pesquisador/a no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação.

Durante a observação participante, tem-se a oportunidade de unir o objeto ao seu contexto, contrapondo-se ao princípio de isolamento no qual fomos formados. Para Morin, (1997), o conhecimento é pertinente quando se é capaz de dar significado ao seu contexto global, ver o conjunto *complexus*. Assim, a pesquisa

participante que valoriza a interação social deve ser compreendida como o exercício de conhecimento de uma parte com o todo e vice-versa que produz linguagem, cultura, regras e assim o efeito é ao mesmo tempo a causa. Outro princípio importante na observação é integrar o observador à sua observação, e o conhecedor ao seu conhecimento.

Segundo Vianna, (2003, p. 89), observar tudo ao mesmo tempo é humanamente impossível. O observador seleciona previamente o seu centro de atenção. Nesse sentido, o foco desta observação participante será a Educação do Campo contextualizada no semiárido, observando a abordagem e a aproximação da prática dos professores em sala de aula com o tema.

A observação participante foi realizada durante as aulas dos professores professoras das séries multisseriadas, do ensino fundamental no primeiro ciclo (1º ao 5º ano), observando as oposições ou não dos os alunos. Acredita-se que o fato do pesquisador ser coordenador pedagógico da instituição facilitou a imersão em campo, desta forma, as observações puderam acontecer de forma mais tranquila.

As observações foram realizadas durante o período da pesquisa no primeiro semestre de 2019, na Escola Municipal Paulo Freire, e seus anexos, município de Serrolândia-BA, durante as aulas ministradas por diferentes professoras/es das séries multisseriadas, do ensino fundamental no primeiro ciclo (1º ao 5º ano), divididas entre as aulas dos professores que no momento estarão ministrando as aulas de suas respectivas disciplinas. Durante este trabalho de campo foram considerados os seguintes elementos essenciais para o êxito do trabalho: o período de realização, o local, a cidade, o nome da escola e sua caracterização. Para além das questões estruturais foram observadas as tensões que por ventura ocorreram entre os agentes envolvidos, o comportamento dos sujeitos, descrição densa dos momentos observados, assegurando o sigilo dos participantes e das informações levantadas, a descrição e justificativa do motivo da escolha do *lócus*, os estranhamentos causados com a presença de pessoas externas à escola, a faixa etária e as características de gênero dos participantes, assim como o detalhamento e caracterização da comunidade onde está inserida a escola.

Foram observadas as práticas pedagógicas dos professores através do acompanhamento em sala de aula, com a devida anuência dos professores participantes da pesquisa, na qual observou-se a conexão dessas práticas com a temática estabelecida neste estudo.

Foi elaborado um Plano de Ação com as respostas e observações da pesquisa, que serviram como referência para a realização da observação em campo, promovendo um direcionamento dos trabalhos, favorecendo o registro das informações necessárias.

Em conjunto com a observação e para uma imersão direta com os sujeitos foram realizadas entrevistas com questões abertas e fechadas, que teve grande relevância na pesquisa. Para Gil (2010, p. 117) a entrevista é “uma forma de interação social. Com isso, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. As entrevistas representaram uma etapa essencial no processo de interação em campo, pois durante as entrevistas foi possibilitado aos entrevistados reflexões importantes sobre o cotidiano da escola, até mesmo sobre suas próprias práticas escolares, as opiniões emitidas ajudaram a melhor compreender as concepções dos sujeitos sobre o objeto dessa pesquisa, situando-os enquanto importantes indivíduos também nesse processo. Sendo assim, o instrumento de pesquisa entrevista, está para além de apenas de realizar coleta de respostas e informações, ela é um ponto de partida para emergir reflexões e debates. De acordo com Moreira e Caleffe (2008), as fontes de dados são as pessoas, os cenários e os objetos relevantes que estão sendo observados. A coleta de dados é feita pelo pesquisador por meio de observações, análise documental e/ou entrevistas. A análise dos dados é feita a partir das descrições verbais, análise lógica das informações para descobrir padrões e temas importantes e a interpretação da cultura compartilhada do grupo.

Foram realizadas entrevistas com os professores, estudantes e gestores da unidade escolar, em momentos combinados entre as partes conforme a disponibilidade de cada participante. Segundo Barbier (2007), não há Pesquisa-Ação sem participação coletiva, com isso, a colaboração dos sujeitos foi significativa para

o andamento e realização da pesquisa. As perguntas foram de caráter semi-estruturadas, a intervenção do pesquisador enquanto mediador foi necessário para a manutenção do direcionamento das perguntas.

Para além das entrevistas, foi realizada a pesquisa documental, na qual, foram analisados o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), os Planos de Ensino das Áreas do Conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História). Foram analisados também os documentos oficiais e as produções de instituições que atuam com a temática, livros, cartilhas produzidas por instituições de pesquisas, artigos científicos e revistas científicas. Foram realizadas pesquisas na biblioteca da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Departamento de Ciências Humanas - Campus IV, através de livros e produções relacionadas a temática e também em sites da internet de diversas organizações, que expressam a Educação do Campo articulada ao contexto do semiárido.

Segundo Bravo (1991), são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nesta concepção, é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto.

Neste sentido, a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo. Nesse raciocínio, Gil adverte que:

[...]pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios. (GIL, 1991, p. 53)

Dessa forma, este instrumento permite uma ampliação dos conhecimentos já produzidos dentro da temática estudada, possibilitando uma compreensão do

pesquisador, articulando com as principais ideias e discursos que se aproximam dos objetivos e categorias de pesquisa, evitando assim, repetições desnecessárias, e permitindo refletir sobre os dados obtidos e suas contribuições durante o processo de análise.

Um outro dispositivo de pesquisa utilizado foi o Grupo Focal, na qual foi desenvolvido através de entrevistas estruturadas e semiestruturadas direcionadas, cuja composição foi formada por um grupo misto de 20 participantes, constituído de professores, gestores escolares e estudantes, inseridos nas comunidades rurais onde se localizam a escola e seus anexos. A escolha desses participantes foram feitas a partir do critério de representatividade dos três segmentos pesquisados e de interesse dos mesmos.

Os participantes do grupo focal contribuíram de forma significativa durante os trabalhos. Inicialmente foi realizado um convite com orientações acerca do objetivo dos trabalhos e o papel dos participantes, na qual o pesquisador se colocou na condição de mediador do grupo, direcionando as questões norteadoras e registrando as discussões, sem interferir nas decisões e opiniões do grupo. Neste sentido, foi necessário o desapego as verdades puramente acadêmicas e a abertura as novas ideias, compreendendo seus anseios e perspectivas.

A técnica de Grupo Focal integra, discute, avalia o tema proposto, sendo flexível e dinâmico, pois, na primeira etapa dos trabalhos são realizadas atividades de descontração, cujo comportamento pode envolver o grupo durante a reunião. E na aplicação da técnica com seus sujeitos, como estes reagiram? Quais os passos para aplicação da referida técnica?

Em relação à importância desta técnica, segundo Minayo:

O grupo focal consiste numa técnica de inegável importância para se tratar das questões da saúde sob o ângulo do social, porque se presta ao estudo de representações e relações dos diferenciados grupos profissionais da área, dos vários processos de trabalho e também da população (MINAYO, 2000, p. 129).

Complementando a importância dessa ferramenta, Debus (2004) diz que:

Grupo Focal é uma das principais técnicas de investigação, que se apropriou da dinâmica de grupo, permitindo a um pequeno número de participantes ser guiado por um moderador qualificado, procurando alcançar níveis crescentes de compreensão e aprofundamento de um tema em estudo (DEBUS, 2004, p. 3).

Diante disso, essa técnica foi uma ferramenta essencial para análise do objeto de estudo, pois a construção do conhecimento parte da iniciativa do próprio grupo envolvido na pesquisa, possibilitando um maior enraizamento e autonomia do grupo, com vistas a contribuir com a pesquisa, cuja análise será feita por meio dos registros dos resultados e depoimentos dos sujeitos participantes.

Foram realizados diálogos participativos com os sujeitos envolvidos na pesquisa provenientes das comunidades pesquisadas, cuja identidade foi preservada nesse trabalho, em cumprimento as questões legais e éticas, optando-se pela identificação dos pesquisados através de códigos com referência as espécies nativas da caatinga, predominante no semiárido, por exemplo: umbu, licuri, cajá, aroeira, caatingueira, palma, mandacarú, entre outros.

Em uma pesquisa científica cabe ao pesquisador realizar uma análise minuciosa dos dados coletados em campo, por meio de uma visão ética e crítica, na qual traz uma confiabilidade nas discussões e resultados obtidos. Nesta perspectiva, para análise dados obtidos, optou-se pela análise de conteúdo, pois, segundo Apolinário (2006, p. 161) “a análise de conteúdo tem por finalidade básica a busca do significado de materiais textuais”. As análises de documento e de conteúdo contribuíram de forma expressiva para alcançar os resultados almejados pela pesquisa com base no objeto de pesquisa que é a construção de um currículo da Educação do Campo contextualizada no semiárido. As informações coletadas pelos participantes foi indispensável para a análise do objeto de estudo na Escola Municipal Paulo Freire, além de contribuir na construção do plano de ação pedagógico, como forma de intervenção no ambiente pesquisado.

Entretanto, a análise do conteúdo é um instrumento fundamental, pois ela é o trabalho com a palavra produzindo inferências num determinado texto no contexto social, conforme afirma Bardin, (2009):

A técnica de análise do conteúdo, se compõe de três grandes etapas: 1) a pré-análise; 2) exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação. A primeira etapa é a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda etapa: os dados são codificados a partir das unidades de registro. Na última etapa se faz a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns. Portanto, a codificação e a categorização fazem parte da análise do conteúdo (BARDIN, 2009, p.122).

Através desse método de análise de conteúdo houve um direcionamento a fazer reflexões em relação à concepção que temos de ciência, uma vez que o suporte que nos dá respaldo às opções feitas por esse tipo de trabalho traz em si um rigor científico como estratégia de atingir a confiabilidade do objeto em estudo. Essa prática interpretativa se destaca pela preocupação com recursos metodológicos que efetivem suas descobertas. Portanto, trata-se de uma organização ou uma tentativa de conferir maior objetividade a um comportamento que venha a contar com experiências dispersas, e variadas, de estudos e pesquisas com discursos e textos, buscando compreender as vozes e inquietações dos sujeitos por meio de interpretações da realidade vivenciada e pesquisada.

Portanto, a metodologia adotada nesta pesquisa privilegiou a qualidade dos conteúdos, e o contexto vivenciados pelos sujeitos, que emergiu das falas dos mesmos, durante as observações, entrevistas nos grupos focais e dos documentos pesquisados, no sentido de garantir a efetivação dos resultados esperados por esta pesquisa.

3. DESCOBERTAS E VOZES DOS SUJEITOS NO ITINERÁRIO DO ESTUDO

Examinar as identidades sociais e culturais resultantes, quais relações de poder estão envolvidas na formação dessas identidades e qual seu papel na perpetuação ou transformação de relações de poder tornou-se uma tarefa central tanto da teoria social quanto da política (SILVA, 1995, p. 194).

Este capítulo tem como proposta fazer uma análise dos dados obtidos durante a pesquisa de campo. A imersão em campo se configura como uma etapa primordial no estudo, na qual possibilitou uma conexão direta com os sujeitos participantes da pesquisa. Esta etapa permitiu a aplicação dos principais instrumentos da pesquisa por meio da observação participante, pesquisa documental, entrevista semiestruturada e grupo focal. Assim os referidos instrumentos foram realizados de modo gradativo. Não necessariamente seguiu nessa ordem lógica, mas foram desenvolvidos na medida em que foi se ampliando o processo de análise da pesquisa.

Para Freire, (1987):

O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber. [...] Através do diálogo, refletindo junto sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE, 1987, p. 123).

Para tanto, o diálogo entre os sujeitos participantes da pesquisa prezou por esta amplitude da diversidade. Nessa dimensão, os mesmos foram selecionados a partir dos critérios pré-estabelecidos e externados para os mesmos. Considerando que a escola está situada em quatro espaços distintos (Algodão, Assentamento Caiçara, Novolândia e Várzea Bonita), a seleção dos professores levou em consideração todas as localidades que a escola atua. Neste sentido, todos os anexos garantiram a representação dos professores, no mínimo dois por unidade escolar, totalizando dez.

Os estudantes foram selecionados levando em consideração os dois ciclos de aprendizagem das séries iniciais, na qual o primeiro ciclo compreende o primeiro, o segundo e o terceiro ano, e o segundo ciclo considera o quarto e o quinto ano do ensino fundamental das referidas séries iniciais. Nesta lógica, foram selecionados no mínimo um estudante de cada ciclo, em cada localidade de ensino, totalizando oito estudantes.

Em relação a equipe gestora foram convidadas dois membros, a diretora e a vice-diretora, as mesmas foram devidamente informadas sobre o objetivo da pesquisa, suas etapas e os principais instrumentos utilizados uma vez que, além de participar da pesquisa, foi solicitado a parceria da escola, a fim de que os resultados possam ser satisfatórios para todas as partes. Houve uma satisfatória recepção da proposta e as mesmas externaram a disposição em colaborar.

Os participantes assinaram os termos de consentimento, no caso dos adultos, e de assentimento, no caso dos participantes menores de idade, na qual foram devidamente autorizados pelos seus pais ou responsáveis, por meio de termos aprovados pela Plataforma Brasil⁵, responsável pela aprovação de pesquisas que envolvem seres humanos.

No próximo subcapítulo será retratado sobre a organização do currículo desenvolvido na escola, baseado na análise de Projeto Político Pedagógico da Escola, no Plano de Ensino e na Observação participante das práticas pedagógicas dos professores.

3.1. A organização do currículo na Escola Municipal Paulo Freire

Através da pesquisa documental, foi possível entender que o currículo da escola pesquisada esteve elaborado com base nas orientações da rede municipal de educação do município de Serrolândia, bem como nos documentos oficiais, de âmbito estadual e nacional, em especial os parâmetros e diretrizes citadas no

⁵A **Plataforma Brasil** é um sistema eletrônico criado pelo Governo Federal para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolvam seres humanos nos Comitês de Ética em todo o país. Está disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

primeiro capítulo, bem como se referenciando nos anseios e expectativas da equipe gestora da unidade escolar no período de elaboração e definição dos documentos curriculares.

Torna-se evidente a necessidade de apresentar a análise do currículo trabalhado pela escola pesquisada entre os anos de 2015 a 2017, como forma de aprofundar sobre os Atos de Currículo, que vem sendo praticados nestes últimos 3 anos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), da escola, enfatiza que o currículo trabalhado na escola optou pela organização curricular em forma de disciplinas, por acreditar, que esta forma atende melhor as necessidades dos alunos da zona rural, em função do domínio habitual que possui esta organização curricular.

Segundo o PPP da escola, a concepção de Educação do Campo, entende que a Escola deve estar inserida nas comunidades, pois é um espaço de convívio social, onde acontecem reuniões, festas, celebrações religiosas, atividades comunitárias, vacinações, etc., o que possibilita a permanente reconstrução de uma identidade cultural. Nesse sentido, o Plano estabelece que alguns eixos se fazem necessários nas diretrizes educacionais da Escola Municipal Paulo Freire, sendo:

a) Valorização da cultura dos povos do campo: cultura entendida, aqui, como toda produção humana que se constrói a partir das relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo e compreendida como modos de vida, que são os costumes, as relações de trabalho, familiares, religiosos, de lazer, etc. Por isso, os conteúdos científicos devem sempre partir dessas problemáticas nas práticas pedagógicas, gerando vínculos com a comunidade. Assim haverá, nos alunos, um sentimento de pertencer ao lugar onde vivem, o que cria uma identidade cultural, fazendo com que compreendam e transformem o mundo em sua volta.

b) Repensar a organização dos saberes escolares, ou seja, dos conteúdos que devem estar contidos nas disciplinas da base, de forma que a mesma trabalhe conhecimentos específicos e que a Educação do Campo não seja trabalhada somente em disciplinas específicas, criadas na parte diversificada da Matriz Curricular, indicando ainda, o trabalho com temas geradores, os quais articulam as disciplinas entre si e possibilitam um trabalho com a realidade do campo.

Para a escola, a pesquisa – observação, experimentação e reflexão – é outra prática pedagógica exercida, para que a educação aconteça para além das quatro paredes da sala de aula. Nesse sentido, os espaços pedagógicos devem ser repensados, sendo que todos os recursos disponíveis a serem usados fora da escola serão de grande importância para o trabalho pedagógico.

Os conteúdos das disciplinas da matriz curricular procuram contemplar tanto a Base Nacional Comum Curricular e os conhecimentos científicos universais, quanto as especificidades da realidade local. Portanto, devem ser voltados para a Educação do Campo.

Para a operacionalização deste currículo a escola elabora um Plano Anual de Ensino, construído pela Coordenação Pedagógica geral das escolas da rede municipal de Ensino de Serrolândia, na qual a coordenação da escola faz parte da equipe. O referido Plano apresenta uma estrutura formada pelo período de execução, semestre de execução, identificação da disciplina, objetivos, conteúdos, estratégias formativas, aprendizagens esperadas e formas de avaliação.

Segundo a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 7º, parágrafo 1º, a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. Diante disso, torna-se necessário o planejamento pedagógico específico das escolas do campo, tendo em vista seus atributos e características próprias.

Apresentaremos a seguir um quadro com os conteúdos trabalhados em cada ano, nas respectivas disciplinas.

QUADRO 2: Conteúdos/temas trabalhados em cada ano, nas respectivas disciplinas, entre 2015-2017

1º ano do Ensino Fundamental
Língua Portuguesa:
Prática de leitura pelo professor: Textos temáticos; Poemas; Fábulas; Contos clássicos; Parlendas; Adivinhas; Cordéis; Textos informativos.
Prática de leitura pelo estudante: Nome próprio; Alfabeto; Listas com diferentes campos semânticos; Poesias; Quadrinhos; Parlendas; Adivinhas; Trava-línguas e Frases.
Escrita pelo estudante: Alfabeto; Letras maiúsculas e minúsculas; Formação de palavras; Reescrita de textos curtos; Localização de palavras nos textos; Frases. Autoditado; Produção de

frases e textos curtos e Interpretação de texto.
Matemática:
Formas geométricas; Calendário; Noções de adição e subtração; Gráficos e tabelas; Números naturais e compostos; Sequência numérica; Sistema de numeração decimal e Sistema monetário.
Ciências:
A água; Hábitos de higiene; Órgãos de sentido; As plantas; Os seres vivos e não vivos; As estações do ano; O Sistema Solar; Meio ambiente; Poluição e Alimentação saudável.
História:
As Profissões; Tipos de moradia na comunidade; O bairro; Os documentos de identificação pessoal; A cultura da paz no cotidiano; História da cidade e Datas comemorativas.
Geografia:
Trânsito e meios de transporte; Meios de comunicação; O trabalho na comunidade; A família (as diferentes formas de constituição) e Identidade cultural da comunidade.
2º ano do Ensino Fundamental
Língua Portuguesa
Prática de leitura pelo professor Acentuação; Uso do C e Ç; Uso de M antes de P e B; Produção de texto; Pontuação; Gênero masculino e feminino; Encontros consonantais; Plural e singular; Alfabeto; Lista com diferentes campos semânticos; Gêneros textuais; Separação silábica; Formação de palavras; Interpretação de texto; Leitura e reescrita de texto; Ortografia – emprego do s e z, cedilha e estudo da escrita: uso de m antes de p e b.
Práticas de leitura pelo estudante Nome completo; Alfabeto cursivo; Listas com diferentes campos semânticos; Poesias; Quadrinhas; Parlendas; Advinhas; Trava-línguas; Auto ditado e Encontros consonantais.
Escrita pelo estudante Alfabeto cursivo; Textos não verbais; Letras maiúsculas e minúsculas; Formação de palavras; Reescrita de textos curtos; Localização de palavras nos textos; Frases; Auto ditado e som nasais.
Matemática
Moedas e cédulas do sistema monetário; Numerais; Par ou ímpar; Números ordinais até 100; Sequência numérica; Antecessor e sucessor; Localização espacial; Objetos e suas formas; Adição e subtração; Medidas e comprimentos; Centena; Maior e menor; Gráficos e tabelas; Números pares e ímpares; Medidas de tempo: o relógio; Calendário; Multiplicação; Divisão; Dobro; Triplo; Simetria e Figuras geométrica (cilindro, esfera...)
Ciências
Os seres vivos; Acontecimentos no ambiente; Os animais; As plantas; Água; Ar; Solo; Céu; Terra; Dia; Noite; Materiais do dia a dia; Sólido; Líquido; Gasoso; Transformações dos materiais e Tecnologia.
História
A nossa casa; Casas de todos os tipos; Casas de outros tempos; Escola de todos; Estudo do passado; A rua, o bairro e a comunidade; A história da comunidade e do bairro; Outras maneiras de morar; As festas da minha comunidade; Nossas tradições; Direitos das crianças; Lutar pelos direitos das crianças; No tempo em que as crianças não tinham direitos; Datas comemorativas; As brincadeiras e o Hino e a bandeira do município.
Geografia
Cuidado com o meio ambiente; Paisagem do campo; Paisagem da cidade; O trabalho; Diferentes paisagens; O tempo passa; Mudanças nas paisagens; Diferentes culturas; Desigualdades socioeconômicas; A cultura da paz no cotidiano.
3º ano do Ensino Fundamental
Língua Portuguesa

<p>Leitura pelo professor: Lendas; Poesia; Contos e Adivinhas</p> <p>Leitura pelo aluno: Fábulas; Textos instrucionais; Curiosidade; Bilhete; Textos informativos; Textos imagéticos.</p> <p>Escrita pelo aluno: Bilhete; Produção oral com destino a escrito; Produção de texto com autonomia; Texto informativo; Divisão e classificação de sílabas; Encontros vocálicos; Encontros consonantais; Dígrafo; Pontuação; Substantivo; Til; Cedilha; Frases (exclamativa, interrogativa, afirmativa, negativa); Pronome; Verbo; Grau do substantivo.</p>
<p style="text-align: center;">Matemática</p> <p>Números romanos; Situações problema envolvendo multiplicação e divisão; Gráficos e tabelas; Sistema monetário; Medida de comprimento; Medida de tempo; Medindo líquidos; Medindo massas.</p>
<p style="text-align: center;">Ciências</p> <p>Alimentação saudável; Meio ambiente (ar, água, solo); Plantas e suas classificações; Corpo humano; Higiene e saúde; Cuidados para prevenir acidentes.</p>
<p style="text-align: center;">História</p> <p>Uma história fora de ordem; Documentos e lembranças; Documentos de nosso modo de vida; Imagens que são documentos; Para contar uma história; Biografia; A documentação da história; Histórias pessoais e Datas comemorativas</p>
<p style="text-align: center;">Geografia</p> <p>Trabalho no comércio e na indústria; Sinalização; Agricultura; Pecuária e extrativismo; Paisagens e biomas</p>
4º ano do Ensino Fundamental
<p style="text-align: center;">Língua Portuguesa</p> <p>Leitura pelo professor e alunos: Anúncios; Jornal; Propagandas; Cartas; Convites; Contos; Fonemas e Letras; Texto Instrucional (Receita culinária, bulas de remédios); Letra de canções; Noticiário; Cordéis; Leitura de textos de variados gêneros que aludem a cultura da paz.</p> <p>Estrutura do Texto/Gramática: Encontro vocálico; Divisão silábica; Produção Escrita; Encontro Consonantal; Dígrafos; Discurso; Divisão silábica dos dígrafos; Mitos; Sílabas tônicas; Acentuação das palavras; Texto Expositivo; Sinônimos e Antônimos; Acentuação de palavras monossilábicas (Oxítona); Resenha; Variedades da Língua; Entrevista; Substantivos Simples e Composto; Pontuação.</p>
<p style="text-align: center;">Matemática</p> <p>Sistema de numeração decimal; Sistema de numeração: romano, egípcio e indo arábico; Valor relativo e absoluto; Números: ordem e classes; Adição e subtração; Composição e decomposição dos números; Situação problema; Geometria; Multiplicação; Problemas envolvendo as quatro operações e Gráficos</p>
<p style="text-align: center;">Ciências</p> <p>A Invenção do microscópio; As células; Os microrganismos e a saúde; Tecnologia a favor da saúde; Fungos; Bactérias e fungos; Decomposição; Os Ecossistemas e as Relações alimentares</p>
<p style="text-align: center;">História</p> <p>As grandes navegações; Produtos valiosos; Viagens espanholas e portuguesas; Os povos indígenas no Brasil; Os povos que vieram da África; Arte e Cultura africana; O início da colonização portuguesa na América; Portugueses e indígenas: os primeiros contatos; A fundação da cidade de Salvador; Trabalho com datas comemorativas do semestre; Contribuição coletiva para constituição da Paz; Datas comemorativas relevantes na História.</p>
<p style="text-align: center;">Geografia</p> <p>O Planeta onde vivemos; Conhecendo a Terra; Continentes e Oceanos; Sistema Solar; Representação da Terra; Localização e movimentos da Terra; Brasil: País da América do Sul; Brasil: Unidades Federativas e Regiões; Tolerância entre os povos: Um caminho para Paz.</p>

5º ano do Ensino Fundamental
Língua Portuguesa
<p>Práticas de Leitura pelo Professor e aluno: Fábulas; Contos; Poesias; Cordéis; Histórias em quadrinhos; Construção e leitura de relatos de experiência; Produção de textos escritos; Construção de gêneros propagandísticos (Lettreiros, cartazes, anúncios e folhetos); Produção de textos utilitários (Cartas, bilhetes, receitas, listas, e-mails e rótulos); Artigo de Opinião</p> <p>Gramática: Substantivos: próprio, comum, composto e processo de substantivação; Variação de gênero e número do substantivo; Artigos: definidos e indefinidos; Variação linguística; Aquisição de repertório vocabular.</p>
Matemática
<p>Resolução de problemas envolvendo as quatro operações; Sistema de numeração decimal; Antecessor e sucessor; Composição e decomposição de números naturais; Sequência dos números pares e ímpares; Multiplicação: dobro, triplo; Gráficos e tabelas de grandezas matemáticas; Ordens crescente e decrescente; Sólidos geométricos/Formas geométricas; Sistema de medidas.</p>
Ciências
<p>Hábitos de higiene; O Universo e o sistema Solar; Planeta Terra: Solo, ar e água. Meio ambiente/Preservação ambiental; Efeito Estufa/Aquecimento global; Reprodução humana; Corpo humano e seus sistemas; Agricultura e pecuária; Educação alimentar.</p>
História
<p>Formação do Povo brasileiro: Indígenas, Africanos e Europeus; Biografias e narrativas históricas; A história da vida pública no Brasil; Cronologia: do Brasil colonial até a atualidade; BRASIL: descobrimento, colonização, desenvolvimento, trabalho Escravo, independência, república; Paz no Brasil e Paz no mundo.</p>
Geografia
<p>Município: Serrolândia e sua constituição geográfica; Localização de diferentes espaços no município; Brasil: Um país de muita diversidade geográfica e cultural; Espaço rural e urbano; Atividades econômicas no campo e na cidade; Grande regiões brasileiras; População.</p>

Fonte: Plano de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, da Rede municipal de Ensino de Serrolândia - Bahia.

Ao analisar os conteúdos programáticos trabalhados na perspectiva de atendimento do currículo escolar da unidade pesquisada, observa-se que os mesmos atendem a base comum, solicitada pelo Ministério da Educação (MEC), porém não foi trabalhada a parte diversificada com temas específicos da Educação do Campo nesse período. Pode-se afirmar também que os conteúdos que mais se aproximam do contexto da Educação do Campo são das áreas das Ciências Humanas, nos componentes de Geografia e História, com destaque para a turma do 3º ano que traz como conteúdo “A paisagem do campo”. Além disso, trazem temáticas que se aproximam dos estudos do campo, sobre meio ambiente, espaço rural, agricultura, pecuária e alimentação saudável.

Durante a pesquisa documental verificamos que os conteúdos trabalhados, no período pesquisado das escolas do campo, são parecidos com os conteúdos

trabalhados pelas escolas urbanas. No entanto, tal situação contraria o que afirma Duarte, *et al*, (2013):

A primeira análise a ser feita para a construção do currículo deveria ser o diagnóstico da realidade local, para estudar profunda e criticamente os elementos políticos sociais, ambientais e culturais. (DUARTE, *et al*, 2013, p. 35):

Portanto, uma proposta curricular de ensino, passa pela construção coletiva dos agentes da Educação do Campo, inclusive para além dos sujeitos do espaço interno da escola, incorporando as comunidades locais em todo o processo de construção, da forma mais ampliada possível.

Para efetivar os conteúdos e habilidades na prática diária em sala de aula, a escola adotou um instrumento denominado de Rotina semanal, que contempla os componentes curriculares da base nacional comum, por meio das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, distribuindo de acordo com a carga horária estabelecida pelo Conselho Municipal de Educação (CME). Essa carga horária não define os componentes da parte diversificada a ser trabalhada na escola.

A Resolução nº 4, de 10 de maio de 2016, que define as matrizes curriculares para o Ensino Fundamental I e II, do Sistema Municipal de Ensino, reza em seu artigo segundo, que o referido documento tem referência na base curricular nacional e nas leis e diretrizes da educação. Cita as legislações sobre a Educação Ambiental, Relações Étnico-Raciais, Direitos Humanos, Idosos e Crianças e Adolescentes. Existem três capítulos que tratam das séries iniciais, finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, a Educação do Campo não está citada em nenhuma parte deste documento. Com isso, necessita de uma revisão para contemplar as especificidades e demandas da Educação do Campo no município de Serrolândia.

Destaca-se também a Resolução nº 8, de 10 de agosto de 2016, que estabelece o procedimento para homologação das Matrizes Curriculares das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino do município de Serrolândia. Assim, o artigo segundo esta Resolução reza que as referidas matrizes devem ser encaminhadas pela unidade escolar para aprovação do CME. No entanto, essas

matrizes foram elaboradas conforme padrão adotado pela rede municipal de ensino e não se diferencia das escolas da zona urbana. Além disso, considerando que as direções escolares são de livre nomeação por atos do executivo municipal, as decisões sobre o currículo ficam fragilizadas, e enfraquece a autonomia dos gestores.

Diante disso, pode afirmar que os conteúdos e temas trabalhados no período pesquisado não se difere o do currículo trabalhado nas escolas da sede do município, vinculados ao modo de vida urbano, e contempla de forma parcial e subjetiva, uma vez que traz alguns temas e elementos da Educação do Campo, a exemplo da temática de Meio Ambiente, Trabalho e Cidadania. Porém, não estabelece uma relação direta com uma proposta curricular com base no contexto da Educação do Campo e o semiárido.

3.2. Vivências do currículo da escola na prática

Para compreender a implementação do currículo adotado pela escola foi necessário a realização da Observação Participante (OP). Esta é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores/as em Educação que adotam a abordagem qualitativa de pesquisa. Os pressupostos e bases epistemológicas deste recurso sugerem que as ciências sociais são produtos das ações humanas e que de fato, precisam responder as demandas locais. A OP considera os sujeitos atores sociais ativos que representam grupos, instituições, classes sociais, profissionais, etnias, etc e, nesse contexto, definem o “campo científico” (HAGUETTE, 1987). Assim, sujeitos e lócus pesquisados adentram o campo das subjetividades em suas realidades distintas. Nesse meio, essa técnica reverbera não apenas ideologias ou meras constatações. O envolvimento do pesquisador e sua aproximação é essencial e segundo Macedo “não só desejável, por ser esta a forma mais congruente com os pressupostos da OP” (2000, p. 154).

Em linhas gerais, a OP consiste na inserção do/a pesquisador/a no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. Entretanto, a posição do pesquisador não deve ser unilateral e os sujeitos

envolvidos devem estar necessariamente implicados na pesquisa, de modo a formarem “um *corpus* interessado na busca do conhecimento: o conhecimento gerado na prática participativa que a interação possibilita” (MACEDO, 2000, p. 154)

Esse conhecimento ao qual Macedo se refere, revela um processo em que o saber comum e o saber científico dialogam e se articulam no objetivo da relevância social do conhecimento produzido. Assim, a OP se apresenta como recurso valorativo, necessário e fundamental, pois, problematiza as críticas atuais no que diz respeito às investigações desenvolvidas pela universidade e sua distancia com o campo da realidade concreta, quando estas legitimam a não implicação entre sujeito e objeto de estudo.

Assim, numa perspectiva de pesquisa qualitativa em Educação e considerando os contextos subjetivos a partir das realidades distintas, múltiplas e diversas que lócus e sujeitos envolvidos revelam, a OP possibilita ao pesquisador a oportunidade de, a partir das considerações levantadas do objeto investigado, descrever fenômenos em que sejam desvelados o que não está posto e muito longe de ser classificado.

Pesquisas da área da Educação nessa perspectiva debruçam-se principalmente para a tentativa de compreender e descrever escolhas, comportamentos, culturas e realidades sociais dos sujeitos envolvidos em contextos escolares. Um exemplo disso foi a experiência vivida por Macedo (2000) em seus estudos de doutorado. De forma sintetizada, o autor brevemente nos revela:

Durante meus estudos de doutorado, tive a oportunidade de vivenciar esse tipo de observação participante, quando ao chegar a uma escola comunitária de subúrbio para realizar minha pesquisa, fiquei durante um ano atuando como orientador psicopedagógico e consultor pedagógico da instituição, a partir da negociação de acesso à escola com líderes comunitários e pedagógicos. Tal condição facilitou ao extremo a compreensão das atividades cotidianas da escola, mesmo não sendo um membro originário da comunidade. (MACEDO, 2000, p. 157)

Durante a observação participante, tem-se a oportunidade de unir o objeto ao seu contexto, contrapondo-se ao princípio de isolamento no qual fomos formados. Para Morin (1997), o conhecimento é pertinente quando se é capaz de

dar significado ao seu contexto global, ver o conjunto *complexus*. Assim, a pesquisa participante que valoriza a interação social deve ser compreendida como o exercício de conhecimento de uma parte com o todo e vice-versa que produz linguagem, cultura, regras e assim o efeito é ao mesmo tempo a causa. Outro princípio importante na observação é integrar o observador à sua observação, e o conhecedor ao seu conhecimento.

Segundo Vianna (2003), observar tudo ao mesmo tempo é humanamente impossível. Como já dito anteriormente, há uma atitude do observador em selecionar previamente o seu centro de atenção e, numa perspectiva descritiva, observar a realidade dos sujeitos envolvidos na investigação para uma aproximação em diálogo com o objeto de pesquisa, permitindo ao pesquisador maior aproximação com o lócus e envolvimento dialógico com os sujeitos, onde se dará a construção dos dados no processo de investigação.

Nesse sentido, o foco desta aproximação de campo através da OP foi a compreensão e descrição das práticas pedagógicas e suas relações com o contexto do campo no semiárido, observando como a práxis docente se aproxima desse tema em sala de aula. Em linha gerais, a Educação do Campo se conceitua como um ensino contextualizado com a realidade local de uma escola de zona rural, onde sejam problematizados aspectos que envolvam os currículos escolares, projetos, vivências e experiências que dialoguem e “negociem” com as necessidades de diferentes comunidades, em nosso caso, do semiárido do interior da Bahia, região da cidade de Serrolândia.

A escolha do local ocorreu a partir do interesse em conhecer o lócus de pesquisa, optando-se pelo dispositivo focado na Observação Participante. A aproximação metodológica com o campo foi realizada durante as aulas de professoras das séries multisseriadas, do ensino fundamental no primeiro ciclo (1º ao 5º ano). O fato do pesquisador ser coordenador pedagógico da instituição facilitou a imersão em campo, desta forma, as observações aconteceram de forma mais tranquila.

As observações foram realizadas entre os meses de abril e maio, durante o ano letivo de 2019, momento da execução do cronograma da pesquisa de campo.

Foram realizadas na Escola Municipal Paulo Freire, no Anexo do Povoado de Novolândia, município de Serrolândia-BA, durante aulas de 2 diferentes docentes das séries multisseriadas, do ensino fundamental no primeiro ciclo (1º ao 5º ano). Para fins de sigilo quanto à identificação das professoras envolvidas, chamaremos a docente da primeira aula observada de Umburana e da segunda aula, de Juazeiro. A imagem 1 mostra um dos momentos de observação em sala de aula.

Imagem 1: Observação em sala de aula



Fonte: Araujo, 2019.

Durante este trabalho de campo, foram também considerados os seguintes elementos para OP: o período de realização, o local, a cidade, o nome da escola e sua caracterização. Para além das questões estruturais, consideramos inclusive as tensões ocorridas entre os sujeitos envolvidos e seus comportamentos, a descrição dos momentos observados, além do sigilo dos participantes e das informações levantadas, a descrição e justificativa do motivo da escolha do *lócus*, os estranhamentos causados com a presença de pessoas externas à escola, a faixa etária e as características de gênero dos participantes, assim como o detalhamento e caracterização da comunidade onde está inserida a escola. Esses elementos elencados auxiliaram no processo interpretativo e descritivo das escolhas feitas pelas professoras, na abordagem do tema da Educação do Campo contextualizada no Semiárido. Apresentaremos a seguir as questões observadas, acompanhadas de

uma análise prévia, que serviu como referência para a realização da observação em campo, promovendo um direcionamento dos trabalhos, assim como o registro das informações necessárias.

Notou-se que das duas classes observadas, apenas a classe da professora Umburana contemplou de forma satisfatória a Educação do Campo contextualizada e dialogada com a realidade das crianças. A professora Juazeiro não abordou a temática diretamente.

A docente Umburana, que contemplou a Educação do Campo, utilizou-se do tema “Alimentação saudável” para propor atividades que elencasse os alimentos produzidos pela comunidade local. A professora orientou os alunos sobre o que seria alimentação saudável e em seguida, pediu que eles desenhassem no caderno alimentos que eles gostem. Assim, com os desenhos dos alunos, a professora potencializou a discussão sobre o tema proposto, onde pode questionar com os alunos a correlação dos alimentos saudáveis com aqueles produzidos pelos familiares e comunidade daqueles alunos. Já a docente Juazeiro promoveu atividades de alfabetização, com propostas de coordenação motora, desenhos diversos e pintura.

Os alunos da professora Umburana, de forma participativa, respondiam e mostravam aos demais colegas as suas produções. A proposta da professora Umburana promoveu autonomia, desenvolveu oralidade e participação coletiva da turma. Os alunos traziam em suas respostas conhecimentos prévios do que entendiam ser “alimentação saudável” e a professora utilizou-se disso como recurso dinâmico para a aula.

Devido à repetição da ilustração de refrigerantes e sorvetes pelos alunos, a professora anotou no quadro quantos alunos escolheram esses alimentos como preferidos e problematizou a questão para um diálogo, considerando que estes alimentos estão a nossa disposição, mas não podem ser essenciais na mesa das famílias, pois são considerados prejudiciais.

O tema da aula “Alimentação Saudável”, a certo modo, possui correlação com a “Educação do Campo”. Alimentos considerados saudáveis são frutos do trabalho

dos agricultores familiares, realidade do lócus e dos sujeitos pesquisados que vivenciam esse contexto em suas famílias e comunidades. Observou-se, nesta aula, uma contemplação de elementos do campo contextualizados na sala de aula pela professora. Reconhecemos a tentativa da professora Umburana em trabalhar o currículo e a aula na perspectiva da realidade dos alunos e da escola, que, também apresenta experiências de produção dos alimentos consumidos na merenda escolar.

Entretanto, outras questões deveriam e/ou poderiam ser consideradas pela professora, pois, a Educação do Campo é um espaço amplo de discussões. Porém, é preciso considerar que essa análise foi feita a partir de uma aula observada, o que nos faz retomar as informações ditas anteriormente quando da necessidade de tempo em se aplicar a técnica de OP. Tempo, oportunidades e aproximações constantes e contínuas na rotina do lócus são fundamentais para compreensão e descrição dos objetos.

A professora Juazeiro é alfabetizadora. Em sua turma, alunos de 6 a 7 anos estão aprendendo a ler e escrever, assim como iniciando as primeiras operações matemáticas. Nesse sentido, observamos a prática docente sob o mesmo viés da docente Umburana, buscando compreender como suas aulas contemplam a Educação do Campo no contexto semiárido.

Durante a aula observada, no intervalo de duas horas, a professora aplicou uma atividade de coordenação motora e pintura, muito comum nesta fase de alfabetização. Alguns cobriam nos papeis as letras a, e, i, o, u, repetidamente. Outros pintavam um desenho xerografado de uma paisagem, onde encontrávamos elementos como cachoeira, mata, sol, nuvens e flores.

Observamos que a professora Juazeiro apresentou uma postura mais assistencialista e individual com os alunos, principalmente aqueles que tinham mais dificuldade em realizar os trabalhos. Atribuímos esse comportamento a idade dos discentes e suas limitações, consideradas normais para a idade.

Percebemos que a atividade de pintura proposta pela docente poderia ter sido melhor explorada, já que os desenhos representavam temas de fundamental interesse na Educação do Campo, a exemplo disso, a água da cachoeira. Fomos informados que a região onde a escola está situada depende de abastecimento de

água para agricultura e pecuária, fonte de subsistência de várias famílias da comunidade escolar. O uso racional da água e a sua importância para a vida humana são temas de interesse da Educação do Campo no semiárido. O desenho proposto como atividade poderia ter sido, por exemplo, recurso potencializador de aprendizagem e práticas de uso da água em tempos de estiagem.

Importante deixar claro mais uma vez que a observação ocorreu em um recorte curto de tempo. Não podemos afirmar se a professora desenvolveu ou não outras atividades a partir desses desenhos, o que deixa mais uma vez latente a necessidade do contexto “tempo” para uma Observação Participante. Apenas registramos aqui, possíveis caminhos da atividade docente.

O trabalho de aproximação de campo através da Observação Participante nos fez concluir que este método atende a muitas demandas da Educação, principalmente quando consideramos os espaços escolares como terrenos envolvidos em contextos de diversidade, multiculturais e de diferenças. É rico em detalhes, atravessa saberes e possibilita o diálogo entre saberes do senso comum e o saber científico.

Indicamos em nosso estudo que a OP pode ser feita, na qual os contextos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, suas relações com tempo e espaço, subjetividades, histórias e culturas precisam ser consideradas no processo de investigação. Assim, tentamos observar como as professoras citadas, em suas práticas de sala de aula, tencionam suas atividades para a Educação do Campo e nesse sentido, conforme exposto, a professora Umburana tencionou de forma mais concreta a temática.

Em nossa aproximação, elaboramos questões que foram registradas após a observação das aulas. Essas questões serviram como recurso metodológico da compreensão da prática docente. Porém, não sustentaram totalmente a proposta de investigação, já que, o fator tempo é de fundamental importância e necessidade para uma maior aproximação do pesquisador com o objeto de pesquisa.

O olhar do pesquisador junto com suas experiências individuais e coletivas, conhecimento de mundo e imersão no campo foram contextos essenciais neste processo de descrição. Esta ferramenta de pesquisa que nos fez enxergar um

pouco melhor as nuances que uma pesquisa em Educação, atentando para o rigor metodológico, tão necessário para a credibilidade dos resultados e fortalecimento do campo da Educação.

3.3. O papel da equipe gestora, estudantes e professores na educação do campo contextualizada no semiárido

Apresentaremos neste tópico uma análise das entrevistas realizadas com os professores, estudantes e gestores. As questões foram elaboradas com foco no objeto da pesquisa, com questões fechadas e abertas, na qual foram respondidas pelos sujeitos participantes em diálogo com o pesquisador. Inicialmente, os participantes da pesquisa, nos três segmentos pesquisados foram convidados para participar da pesquisa, cujo perfil foi analisado a partir do critério de interesse dos participantes pela temática pesquisada, conforme critérios apresentados no primeiro tópico deste capítulo.

O diálogo entre os sujeitos presentes no universo escolar se configura como uma etapa indispensável em uma pesquisa acadêmica. Imbuídos nessa perspectiva, inicialmente, os participantes, nos três segmentos foram convidados para participar, cujo perfil foi analisado a partir do critério de interesse dos participantes pela temática pesquisada, conforme critérios apresentados no primeiro tópico deste capítulo.

É pertinente realizar uma análise o mais coerente possível do objeto de estudo deste trabalho, considerando a perspectiva da análise de conteúdo. Assim, os dados coletados são interpretados a luz das referências e conhecimentos construídos, considerando as propostas, ideias e inquietações surgidas.. Assim, Moreira e Caleffe (2008) afirmam que:

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

Nesta perspectiva, as entrevistas foram realizadas através de 3 blocos, para melhor organização e sistematização das categorias pesquisadas. O primeiro bloco trouxe o perfil de cada participante a partir de questões ligadas ao trabalho docente. O segundo bloco direcionou-se para a atuação dos professores na Educação do Campo, visando compreender o envolvimento e o interesse dos mesmos nesta área. E, por fim o terceiro bloco que se buscou informações sobre as expectativas dos docentes em relação ao campo, com questões voltadas a agricultura familiar, cultura, alternativas e perspectivas em relação a vida no campo. Assim, consideramos necessário apresentar uma análise de cada segmento participante da pesquisa, uma vez que o perfil e as questões são diferentes em algumas partes do questionário.

A organização das entrevistas por meio de blocos temáticos objetivou uma maior compreensão para sistematização dos dados, estabelecendo categorias e favorecendo uma maior interpretação dos conhecimentos e resultados atingidos, considerando a afirmação de Bardin (2009):

A técnica de análise do conteúdo, se compõe de três grandes etapas: 1) a pré-análise; 2) exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação. A primeira etapa é a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda etapa: os dados são codificados a partir das unidades de registro. Na última etapa se faz a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns. Portanto, a codificação e a categorização fazem parte da análise do conteúdo (BARDIN, 2009, p.122).

Considerando a citação acima, no processo de análise tomou-se como opção apresentar as questões de uma forma sistemática, destacando os tópicos coerentes com a temática da pesquisa, na direção de seu objeto. Com isso, todas as falas foram consideradas no processo de compreensão no todo da pesquisa, permitindo uma seleção criteriosa das partes aglutinadoras de conhecimento na direção da pesquisa qualitativa.

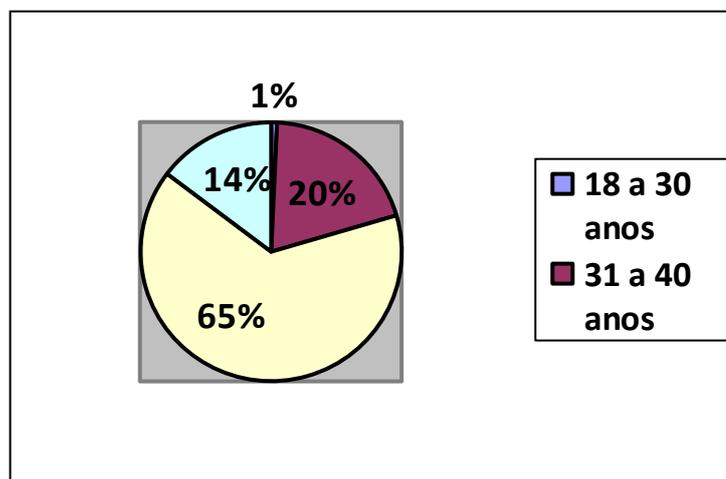
Vozes dos Professores

Partindo do princípio que os professores são agentes promotores das práticas curriculares na escola, articulando teoria e prática, torna-se necessário trazer à tona as vozes dos professores. Portanto, inicialmente foi essencial trazer o perfil dos participantes da entrevista em cada segmento, trazendo uma visão geral dos mesmos e ampliando as percepções sobre os sujeitos envolvidos no trabalho. Para análise do perfil dos professores foram considerados seguintes aspectos: a idade, o sexo, o local de nascimento, o grupo étnico a qual pertencem, o estado civil, escolaridade, profissão, tempo que mora no campo, quantidade de filhos, quantidade de membros da família que residem na mesma casa, anos de docência e o vínculo empregatício.

As entrevistas com os professores foram individuais, este momento de escuta foi bastante produtivo. . A partir desse diálogo, buscou uma interação que foi para além das perguntas pré-elaboradas, ampliando assim, a discussão em torno da temática da pesquisa. A entrevista realizada possuiu questões de caráter aberto e fechado, com pretensão de entender as questões específicas, assim como elementos subjetivos que não estavam pensados nas questões, que foram trazidos na fala dos sujeitos pesquisados e participantes da pesquisa.

Considerando a faixa etária dos professores, observou-se o perfil abaixo:

GRÁFICO 01: Faixa etária dos professores pesquisados



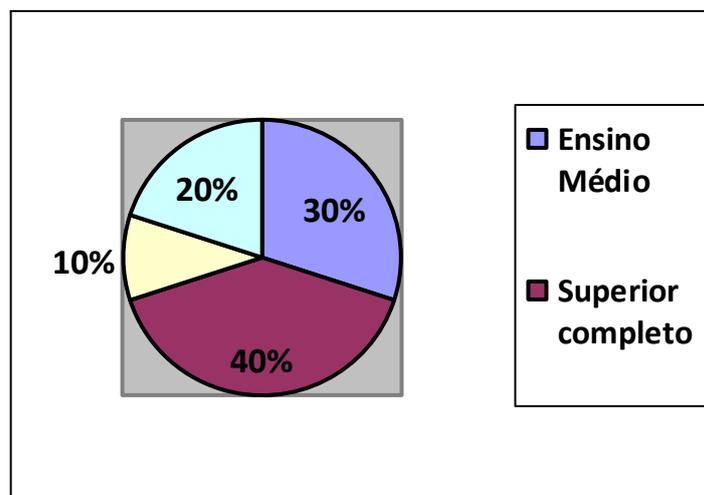
Fonte: Entrevista com os professores, 2019.

Pode-se observar no gráfico apresentado que a maioria dos professores que trabalham na escola (64%) possuem idade entre 41 e 50 anos. Esta situação se deve ao fato de serem funcionários efetivos de carreira na escola e estão próximos da aposentadoria. Neste sentido, observa-se a necessidade de renovação do quadro de professores através de concurso público.

Em relação ao gênero a pesquisa mostrou que foram 8 mulheres e 2 homens, afirmando a tendência da ocupação dos postos de trabalho na educação de predominância feminina. No tocante ao grupo étnico ao qual os mesmos se identificam a maioria se autodeclararam como pardos (6), seguido de 1 branco e 3 negros. Já o estado civil mostrou que 6 professores são casados e 4 solteiros.

A formação dos professores exerce influência na organização e nas práticas pedagógicas e curriculares na escola. Para ilustrar a formação dos professores foram diagnosticados dos seguintes resultados apresentados no gráfico seguinte:

GRÁFICO 02: Escolaridade dos professores pesquisados



Fonte: Entrevista com os professores, 2019.

O gráfico mostra que a maioria dos professores pesquisados da escola possuem nível superior completo. Este fato foi possível devido a adesão do município de Serrolândia, ao Programa de Formação dos Professores da UNEB-

PARFOR, denominado Plataforma 2000, a partir do ano de 2009, que proporcionou uma Licenciatura em Pedagogia para todos professores da rede municipal que eram efetivos, porém ainda não possuíam ensino superior. Neste sentido, considera-se que a escola avançou na formação acadêmica dos professores, refletindo de modo positivo na aprendizagem dos alunos, uma vez que esta formação foi centrada na educação básica. Desse modo, Molina & Antunes-Rocha (2014) ressaltam que:

A discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Com esse conjunto é possível definir qual o perfil e que formação é necessária para fundamentar práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção. (MOLINA & ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 225)

Na perspectiva dessa citação, observa-se que ainda que a maioria dos professores possui uma formação superior na área de educação, existe uma lacuna nos processos formativos relacionados diretamente com a Educação do Campo e o contexto semiárido, uma vez que a formação acadêmica na área de Pedagogia tradicionalmente privilegia questões da vida urbana da sociedade moderna. Nesta linha, Arroyo (2007) destaca que a visão urbanocêntrica do desenvolvimento tem trazido consequências marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas em todas as áreas, especialmente e de maneira particular na educação. Portanto, torna-se necessário repensar a formação dos professores das escolas do campo.

Um outro dado faz referência a residência dos professores. A maioria dos docentes residem na zona rural, em fazendas ou povoados próximos da escola. De certa forma, esta aproximação reflete num perfil mais próximo da realidade da Educação do Campo e das comunidades rurais, na qual a escola está inserida. Esse dado aponta para uma relação de identidade com o meio rural e a escola do campo, assim esses educadores são do campo e trabalham numa escola do campo, o que facilita o intercâmbio com os discentes, pois são conhecedores da realidade dos seus educandos. Sobre a identidade Pimenta (2012) afirma:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação da profissão, da revisão constante da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que

resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA , 2012, p. 67)

Em sintonia com o texto acima, alguns apontamentos se tornam necessários a construção da identidade docente se estabelece a partir da significação de ser professor, mediado pelo contexto e pelas relações que se constroem no âmbito interno e externo da escola. Essa relação favorece vínculos mais fecundos para a construção de conhecimentos na direção de uma Educação do Campo com viés no semiárido.

Observa-se também uma fragilidade na permanência desses professores na escola, uma vez que para além da condição de moradia a pesquisa apontou que 5 professores atuam na educação acima de vinte anos, e estão próximo de se aposentar, todos são do quadro efetivo de funcionários da educação. Já 5 professores têm apenas entre 2 e 3 anos de experiência com a docência. Portanto, o perfil apresentado apontam características que chamam atenção, ora favorecendo o contexto da Educação do Campo contextualizada na realidade local do semiárido, em especial quando se trata da aproximação da maioria dos professores com o campo, por residirem no meio rural, ora considera-se desfavorável, pelo fato da maioria está chegando ao final de suas carreiras profissionais no trabalho docente, que pode refletir no desempenho dos estudantes. Justificar, estes professores estão desestimulados e isso reflete no desempenho dos alunos? Seria bom justificar. Assim, considera-se que exista um desgaste físico e mental do professor que está concluindo sua etapa de vida profissional.

Quando se perguntou sobre a Educação do Campo contextualizada no semiárido, a professora Umburana respondeu: “Acredito que a Educação do Campo contextualizada no semiárido é uma proposta pedagógica que visa valorizar os conhecimentos, os saberes da população local sobre o meio em que vive”. (UMBURANA, 2019)

A professora Umburana traz em sua fala o recorte local na qual ela considera que a Educação do Campo contextualizada deve partir. Sua narrativa é coerente, pois trata-se de uma vertente da educação que se dedica a estudar as comunidades humanas e suas relações com a natureza e os seus diversos recursos materiais ou imateriais.

Nesta direção, a fala da professora encontra sentido na afirmação de Reis, (2009), quando afirma que:

A escola deveria ter o papel de contribuir com a integração e comunicação dos conhecimentos locais e globais, culturais e científicos sem a negação um do outro, com vistas ao desenvolvimento daqueles que a ela tem acesso, sem perder de vista a perspectiva do enraizamento. (REIS, 2009, p. 120)

Com esta afirmativa percebe-se um bom entendimento da professora sobre o que significa a esta vertente da educação que estamos discutindo nesta pesquisa. Portanto, o contexto local não se esgota em si mesmo, ele é um ponto de chegada e partida para novos conhecimentos e habilidades concretas.

Para compreender a relação dos professores entrevistados com a Educação do Campo e a terra foi perguntado aos mesmos qual é o interesse sobre a agricultura familiar? O Professor Angico respondeu o seguinte: “Trabalhar sem agrotóxico, trabalhando para uma alimentação saudável (orgânica)”. Em sua narrativa o referido professor levanta o debate sobre a sustentabilidade da produção de alimentos sem o uso de agrotóxicos, que se faz necessário nas escolas na conjuntura atual. A professora Faveleira respondeu: “Trabalhar sem agrotóxico”, tornando mais evidente o discurso da qualidade dos alimentos consumidos e produzidos nas comunidades do semiárido.

Assim sendo, é salutar considerar que nas práticas pedagógicas aplicadas às escolas do campo:

Ao decidir pela seleção, forma de organização e distribuição dos conhecimentos, as comunidades definem sua própria caminhada de opção teórico-metodológica transformadora, envolvendo suas discussões nas opções de concepção de homem, de sociedade e de educação. (ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 188).

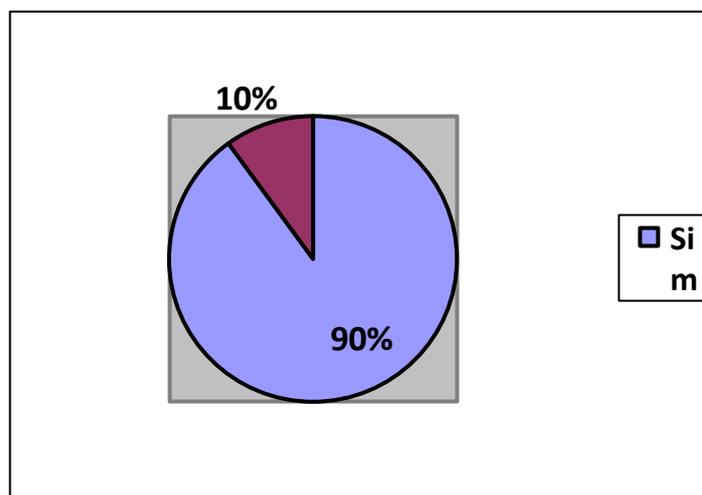
Portanto, temos consciência que as escolas que atendem as populações do campo, sobretudo da área objeto de estudo deste trabalho, devem relacionar em

suas práticas pedagógicas conteúdos cuja metodologia de trabalho em sala de aula estrutura-se na diversidade cultural, histórica e ambiental das populações do campo.

Para compreender os desafios da vivência das populações no campo, os professores foram perguntados sobre quais fatores que favorecem a saída das famílias do meio rural, os docentes apontaram dois fatores principais: a falta de emprego e de oportunidades para os seus filhos, para que estes possam permanecer no campo. Esses fatores são visíveis devido a carência de políticas públicas direcionadas para as populações do campo, na qual compromete a permanência das pessoas e fragiliza a Educação do Campo com a diminuição do seu público, impossibilitando o avanço de ações curriculares focadas nessa clientela.

Buscou-se também na entrevista conhecer a relação dos professores com processos formativos na Educação do Campo contextualizada no semiárido, com a intenção de compreender o grau de aproximação dos mesmos com a temática trabalhada nesta pesquisa e relacionando com a formação e as práticas dos professores. O gráfico a seguir mostra os resultados da pergunta: Você já participou de alguma qualificação profissional voltada para a Educação do Campo e semiárido?:

GRÁFICO 3: Percentual de professores que já participaram de alguma qualificação profissional voltada para a Educação do Campo e semiárido.



Fonte: Entrevista com os professores, 2019.

Os dados do gráfico que em princípio parece uma simples resposta apontam para uma situação em que a maioria dos professores (90%) já possuem alguma formação na área de Educação do Campo contextualizada no semiárido, o que pressupõe uma preparação para trabalhar com o tema na escola, bem como contribuir com um plano de ação pedagógico que estimule esse processo de ensino e aprendizagem.

Sobre essa situação, convém se atentar aos dados das Estatísticas dos Professores no Brasil:

Há muito que se avançar para melhorar as condições de ensino oferecidas à população rural. É tarefa de difícil solução e que demanda diferentes estratégias. De qualquer forma, melhorar a qualificação dos docentes que atuam nessas áreas tem como fator limitador a disponibilidade de mão-de-obra qualificada nessas localidades. Formação continuada para os profissionais que já atuam na zona rural e políticas de formação e melhoria das condições profissionais são tarefas que podem ser fomentadas e implantadas pelo poder público para diminuir a distância entre o meio urbano e o rural. (INEP, 2004, p, 31)

Para além da formação profissional na área, as entrevistas buscaram compreender o conhecimento dos professores em relação as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo. Os dados revelam que cinquenta por cento (50%) conhecem estas políticas públicas direcionadas. Pode-se analisar então que existe uma carência de informações e ações concretas dos governos nesta área, que são perceptíveis no cotidiano das escolas do campo, pois apenas metade dos entrevistados apontaram conhece-las. Por outro lado, existem questões subjetivas que podem levar a uma interpretação distorcida sobre estas políticas, uma vez que existem vários programas que atendem as escolas, a exemplo dos programas de alimentação escolar e do livro didático. Para Caldart (2004),

A educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público. Não pode ser apenas soma de projetos e programas. Por isso nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação. (CALDART, 2004, p.17)

Sendo assim, o processo de implementação de um currículo caminha ao lado de uma concretização de políticas públicas permanentes e efetivas tendo em

vista o campo como um território de saberes e promotor do desenvolvimento local sustentável, por via da Educação do Campo.

Um dos pontos da pesquisa buscou saber dos professores sobre as temáticas que eles sugerem para serem trabalhadas nas escolas do campo. Surgiu então uma gama de respostas baseadas na realidade do contexto das comunidades rurais do semiárido no município. Vale um destaque para a fala da professora Aroeira “É preciso trabalhar conteúdos reais de valorização do campo”. Na mesma direção desta resposta, a professora Licuri respondeu que “Precisa trabalhar o que os alunos conhecem do campo”. As respostas das duas professoras possuem uma aproximação com a realidade dos alunos em suas comunidades. Assim, supõe-se que estas temáticas apontadas pelas professoras favorecem a busca de respostas para problemas que estão próximos dos sujeitos, aproximando-os do objeto estudado com interfaces de novos conhecimentos.

Um das questões das entrevistas discutiu sobre a opinião dos professores em relação a importância da escola desenvolver uma metodologia voltada para a Educação do Campo contextualizada no semiárido. Por unanimidade os professores entrevistados disseram sim. Esta resposta aponta um caminho seguro na direção da construção de uma proposta metodológica que considere sobre um currículo contextualizado, que entrelace a Educação do Campo e o semiárido. Com base nessa explanação podemos afirmar que:

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

Desse forma, buscando uma maior compreensão sobre a expectativa dos professores entrevistados em relação a Educação do Campo contextualizada no semiárido, cabe destaque a resposta da professora Caatingueira: “Que sejam

desenvolvidas ações que possam melhorar a cada dia, resultando em melhor qualidade da Educação do Campo”. (CAATINGUEIRA, 2019).

A resposta da professora vai na direção das ações concretas no cotidiano das escolas. Tal questão levantada diz respeito a luta do movimento da Educação do Campo por políticas públicas que de fato aconteçam no chão das escolas rurais e que sejam respeitados os seus contextos. Nesse pensamento, a preocupação com a concretização das ações voltadas para a Educação do Campo aparece também com evidência na fala da Professora Mandacarú: As políticas públicas terão que continuar para que não acabe as escolas do campo. (MANDACARU, 2019).

Nesta fala a professora demonstra estar consciente de que para a Educação do Campo contextualizada acontecer é necessário a permanência e a ampliação das políticas públicas. Neste sentido, a implementação de um currículo contextualizado passa necessariamente por este debate da plena efetivação das políticas públicas, em especial da formação continuada.

A Educação do Campo contextualizada no semiárido se efetiva com os sujeitos sendo protagonistas e presentes no tempo e espaço. Dessa forma, o Bloco III das entrevistas trouxe as expectativas dos professores em relação a vida no campo. Ao serem perguntados sobre quais os benefícios que eles observam da agricultura familiar, os professores responderam por unanimidade, que a mesma garante os benefícios econômicos, sociais, culturais e ambientais. Nesta perspectiva, a Educação do Campo num contexto territorial se configura como um elemento aglutinador desses benefícios, ao passo que estimula as pessoas e estudantes a pensar sobre como conhecer melhor sua realidade e buscar alternativas de transformação do meio rural e social.

Foi perguntado aos professores sobre quais as melhorias que eles acham que devem ser realizadas nas comunidades do campo. A professora Umburana respondeu que: “São necessários mais projetos para o campo e promover investimentos na formação do homem e da mulher do campo”. (UMBURANA, 2019). E a professora Licuri respondeu:, dizendo: “Precisa melhorar e dar valor ao produtor

(rural), que sobre de sol a sol para trazer (produzir) o alimento saudável para a cidade grande”. (LICURI, 2019)

As narrativas deixam claro a falta de valorização do trabalho do homem do campo e de investimentos. Essa desvalorização passa necessariamente por reconhecer os saberes das populações do campo, em especial do semiárido, que começa na família e passa sobretudo pela escola, onde estão situadas as comunidades rurais. No entanto, essa valorização precisa traduzir em investimentos reais na produção local, na infraestrutura, na assistência técnica a agricultura familiar e na garantia dos serviços públicos básicos, junto a população do campo, para que os conhecimentos escolares possam de fato fazer sentido as famílias e populações camponesas.

Para compreender as expectativas dos professores numa projeção em anos, foi perguntado aos mesmos como eles imaginam a Educação do Campo daqui a uns dez (dez) anos, a professora Palma respondeu que:

Imagino o campo daqui a dez anos com valorização do trabalho das pessoas do campo e que aconteçam investimentos concretos na formação dos professores e na infraestrutura das escolas e comunidades rurais. (PALMA, 2019)

O professor Angico acrescenta que: “Imagino que possa acontecer um olhar especial para que as famílias do campo não precisem deixar sua comunidade e viver com dignidade”. (PALMA, 2019). Esse olhar em que o professor se apegua está relacionado ao conjunto de políticas públicas para o campo semiárido, sem o viés assistencialista.

Observa-se nas narrativas que a expectativa é de melhorias na vida no campo e na Educação do Campo. No entanto, essa expectativa sempre vem acompanhada de preocupações, quanto a realização de investimentos reais nesta área, visando uma permanência das ações no campo, de modo que o sentido do que é produzido na escola alcance as populações rurais de forma integrativa e não fragmentada, em que apenas alguns direitos são garantidos em detrimento de outros que são negligenciados.

Sabemos que essa situação não é simples e as expectativas dependem de vários fatores, considerando que:

A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias. Como, por exemplo, as relações entre professores, seus processos emocionais e atitudinais. (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Considerando esses fatores, os professores em suas narrativas demonstram uma dissociação das políticas públicas de Educação do Campo com a construção de um currículo contextualizado no semiárido. Eles compreendem que uma real efetivação curricular caminha junto com questões sociais e estruturantes do campo, com atenção especial, nesta região com escassez de água e vulnerabilidades sociais intensas.

O próximo subcapítulo traz uma análise das narrativas dos estudantes entrevistados com perguntas que buscam uma coerência com o seu estágio de formação, na qual entendeu- que as perguntas precisam se diferenciar das questões dos professores, uma vez que se trata de etapas e públicos com especificidades distintas.

Vozes dos estudantes

Entender as vozes e anseios dos estudantes na perspectiva de um currículo contextualizado, requer uma escuta atenta e sensível. Neste raciocínio, as entrevistas com os estudantes foram realizadas individualmente, a partir de um diálogo com o pesquisador e buscou uma interação para além das perguntas que foram pré-elaboradas, e ampliação de uma discussão em torno na temática da pesquisa. A entrevista realizada teve questões de caráter aberto e fechado, com pretensão de entender as questões específicas, assim como elementos subjetivos que não estavam previstos no planejamento e que surgiram na fala dos sujeitos pesquisados e participantes da pesquisa.

Entende-se que os estudantes também são “produtores” do currículo escolar, ao passo em que eles direcionam questões que instigam os professores a planejarem as suas aulas considerando as demandas levantadas ou questionadas. Assim, torna-se evidente que o docente ao pensar o seu trabalho pedagógico ele considera como base o perfil dos alunos e suas demandas formativas, que

necessariamente envolvem habilidades, conteúdos e competências, para além dos temas geradores do conhecimento.

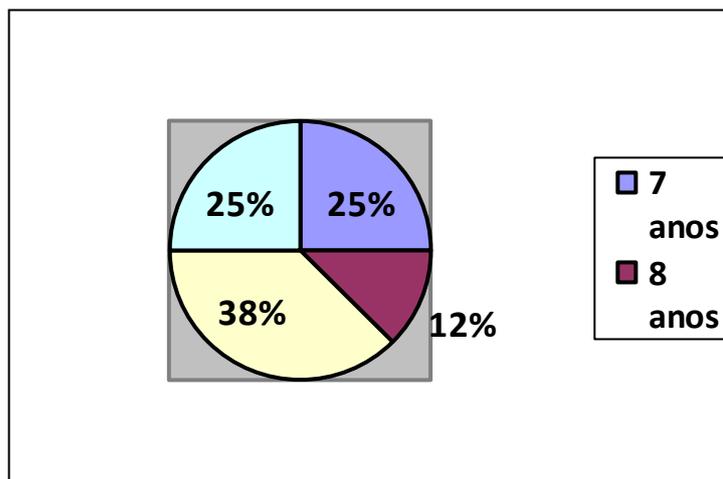
Segundo, Tura (2016):

O currículo está se construindo, se fazendo a cada momento nas salas de aula, nas relações entre alunos/as e professores/as e em tantos lugares da vida escolar. A escola é, pois, o espaço singular da ação educativa e tem muito a dizer sobre a produção do currículo. (TURA, 2016, p. 1.200):

Neste sentido, torna-se necessário apresentar o perfil dos estudantes entrevistados. Para tanto, na análise do perfil dos estudantes foram considerados seguintes aspectos: a idade, o sexo, o local de nascimento, o grupo étnico a qual pertencem, o tempo que moram no campo e a quantidade de membros da família que residem na mesma casa.

Sobre o aspecto de faixa etária dos estudantes observou-se o seguinte perfil:

GRÁFICO 04: Faixa etária dos estudantes pesquisados



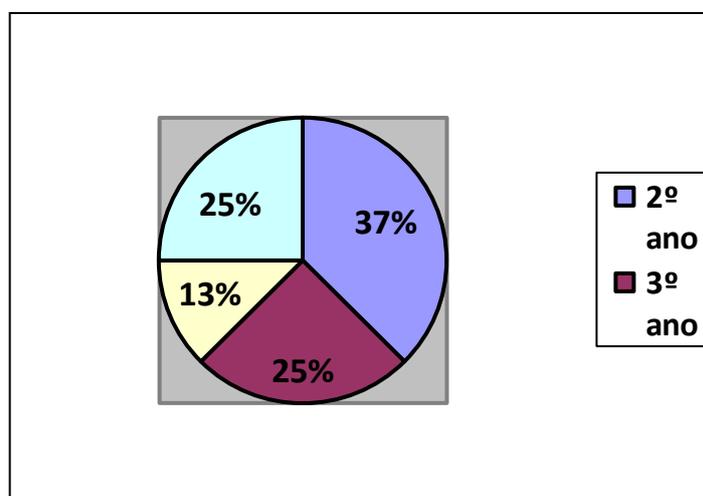
Fonte: Entrevista com os estudantes, 2019.

Pode-se observar no gráfico apresentado que a maioria dos estudantes da escola que participaram da pesquisa (34%,) possuem idade de nove (9) anos. Esta situação se deve ao fato de que são estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental I, na qual se encontram na faixa de idade entre 6 a 10 anos.

Em relação ao gênero, a pesquisa mostrou que participaram 3 mulheres e 5 homens, apontando que no caso, predomina o sexo masculino, cuja situação se configura como uma coincidência no processo de participação dos mesmos. No tocante ao grupo étnico, os mesmos se identificam e se autodeclararam como pardos (6), seguido de 2 estudantes que se autodeclararam brancos e nenhum se auto afirmou como negro, apesar de que todos possuem traços afro-brasileiros.

Para destacar a formação dos estudantes, foram diagnosticados os seguintes resultados apresentados no gráfico seguinte:

GRÁFICO 05: Escolaridade dos estudantes pesquisados



Fonte: Entrevista com os estudantes, 2019.

O gráfico mostra que a maioria dos estudantes pesquisados da escola (37%), estão no segundo ano do Ensino Fundamental I, seguido de 25% no terceiro e quinto ano e, 13% no quarto ano. Este perfil está de acordo com a prioridade da pesquisa focada nos anos iniciais do Ensino Fundamental e procurou contemplar a maioria dos estudantes, ficando apenas o primeiro ano sem representação dos estudantes, devido a prioridade com os alunos que estão alfabetizados e conseguem responder com maior clareza as questões da pesquisa.

Outro fator interessante é que todos os estudantes da escola residem na zona rural, em fazendas ou povoados próximos da escola. De forma geral, este perfil

reflete numa identidade mais próxima da realidade da Educação do Campo e das comunidades rurais, na qual os estudantes vivem. Neste pensamento, o perfil apresentado que pode refletir no bom desempenho escolar dos estudantes, quanto aos processos de educação contextualizada no campo, uma vez que existe uma relação inevitável e natural dos estudantes com o espaço rural. No entanto, é preciso considerar que:

A identidade é uma construção multirreferencial, definida por processos complexos de significação socialmente determinados. Portanto, não é uma positividade, não é um absoluto que se encerra em si mesmo, é uma relação (RIOS, 2011, p.44).

Portanto, não se pode afirmar que a relação entre morar no campo e ter uma identidade do campo caminha na mesma direção, ao passo em que essa identidade é envolta por diversos fatores, que recebem influências internas e externas de outras culturas e hábitos sociais, na qual as comunidades camponesas estão sujeitas, em especial as crianças do campo.

Quando se perguntou o que eles entendem por Educação do Campo contextualizada no semiárido, as respostas tiveram entendimentos diferenciados. O estudante Coroa-de-Frade respondeu: “A educação contextualizada fortalece a prática da sobrevivência no campo para buscar melhorar”. (COROA-DE-FRADE, 2019)

O estudante Coroa-de-Frade traz em sua narrativa uma compreensão geral da Educação do Campo contextualizada, como também, uma coerência no seu entendimento. Apesar de que esta resposta teve a ajuda direta da sua família, ela demonstra uma aproximação do estudante com a proposta. No entanto, na resposta da estudante Malícia, observa-se uma outra opinião contrária, na qual ela responde que: “Não tem diferença da educação de outros lugares, como nas cidades”. (MALÍCIA, 2009)

Segundo Moreira (2008):

[...] aprendemos o que somos em meio às relações que estabelecemos, tanto com os nossos semelhantes quanto com os que diferem de nós e aprendemos também o que somos em meio aos significados atribuídos pelos outros. (MOREIRA, 2008, p.41)

Portanto, as identidades vão se construindo por meio das intergerações ao longo da vida. Neste contexto, percebe-se nos estudantes um entendimento de que não existe diferença entre a educação urbana e a do campo, pois acredita-se que os conteúdos são semelhantes, a infraestrutura é “parecida” e a formação dos professores não tem diferença dos professores da cidade. Esta constatação possui coerência na prática cotidiana, onde se observa uma pouca ênfase da rede municipal de educação em relação as especificidades da Educação do Campo, num contexto semiárido. Uma outra fala do estudante Xique-Xique chama atenção: “Entendo que (a Educação do Campo contextualizada no semiárido) plantamos mandioca e milho” (XIQUE-XIQUE, 2019).

Chama atenção a relação direta que o aluno faz da educação com a produção local de alimentos, que referencia um sentido a compreensão do mesmo, pois está ligado diretamente a esta realidade por ser filho de agricultores, de familiares que trabalham com estes produtos, do plantio à colheita. Apesar das instabilidades da produção agropecuária do milho e do feijão, devido as frequentes estiagens nesta região.

Buscando entender a compreensão dos estudantes entrevistados com a Educação do Campo e a agricultura familiar foi perguntado aos mesmos sobre como é o interesse deles pela agricultura familiar, o estudante Sabiá respondeu o seguinte: “Muito pouca, devido à falta de interesse da comunidade”. A resposta do estudante revela uma sinceridade que o inclui também no contexto da comunidade. Ao perceber o desinteresse da comunidade, também a agricultura familiar se torna desinteressante para ele.

Dessa forma, Fernandes (2004) aborda que:

Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos o não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, 2004, p. 54)

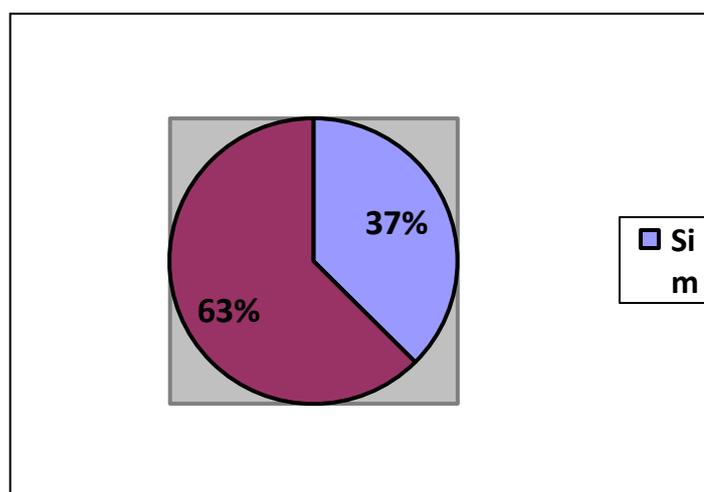
Neste raciocínio, o estudante Jitirana responde que o seu interesse pela agricultura familiar é “Não jogar o lixo no chão e respeitar o próximo”. Esta resposta está carregada de sentidos, na qual o estudante aproxima a natureza do ser

humano, estabelecendo uma relação de respeito e consciência. Logicamente a fala refere-se a restrições quanto a uma compreensão mais ampliada, supostamente devido a faixa etária e a etapa de formação em que se encontra o estudante (segundo ano do Ensino Fundamental I) e com 7 anos de idade. Estas duas falas demonstram de um lado a influência da comunidade e de outro lado a consciência humana que é despertada pela escola com o apoio da família, ao passo que as falas caminham juntas, estreitando relações e apontando direções em vários sentidos.

Os estudantes foram perguntados sobre quais os fatores eles acham que favorecem a saída das pessoas do meio rural, e assim responderam: a falta de emprego e de oportunidades dos pais para os filhos permanecerem no campo. Essa percepção, deve-se ao fato da baixa visibilidade de políticas públicas direcionadas para as populações do campo, na qual os estudantes não conseguem identificar com maior precisão.

Buscou-se também na entrevista conhecer a percepção dos estudantes com os aprendizados na Educação do Campo contextualizada no semiárido, com a intenção de compreender a aproximação dos mesmos com a temática trabalhada nesta pesquisa. O gráfico a seguir mostra os resultados da pergunta: Você já participou de algum curso ou atividade voltada para a Educação do Campo e semiárido?:

GRÁFICO 6: Percentual de estudantes pesquisados que já participaram de algum curso ou atividade voltada para a Educação do Campo e semiárido.



Fonte: Entrevista com os estudantes, 2019.

O gráfico apresentado aponta que a maioria dos estudantes entrevistados (62%) dizem que ainda não participaram de cursos ou atividades sobre Educação do Campo e semiárido. Pode-se então afirmar que ainda existe uma carência de atividades formativas para os estudantes nesta área e que torna-se um desafio para a escola buscar estes processos formativos, junto a rede local e regional de educação, integrando-se ao currículo escolar.

Indo além da aprendizagem dos estudantes na área, a entrevista buscou compreender o conhecimento dos estudantes em relação as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo. Os dados revelam uma aproximação com os percentuais do gráfico anterior e apontou que sessenta e dois por cento (62%) conhecem estas políticas públicas direcionadas e trinta e oito por cento (38%), ainda não conhecem. Com isso, observa-se que, a maioria conhecem estas políticas públicas, pois suponha-se que os mesmos considerem o contato com a escola uma aproximação direta das ações governamentais, ainda que mereça um ponto de atenção, pois uma parte considerável (38%) revela que a ainda não conhecem tais políticas, devendo a escola manter um constante busca por melhorias e ações.

Por outro lado, existem questões subjetivas que podem levar a uma interpretação distorcida sobre estas políticas, uma vez que existem vários programas que atendem as escolas no decorrer do ano, a exemplo dos programas de alimentação escolar e do livro didático.

Também foi perguntado aos estudantes sobre as temáticas que eles sugerem para serem trabalhadas nas escolas do campo. Uma diversidade de respostas foram apresentadas, baseadas na experiência dos mesmos. Cabe destaque a fala do estudante Facheiro: “São várias (temáticas) que *pode* ser trabalhadas, agricultura familiar, etc”. (FACHEIRO, 2019). Já o estudante Sabiá foi mais específico: “Quero aprender fazer plantação de hortaliça”. (SABIÁ, 2019)

Alinhado as respostas dos estudantes, Martins (2007), estabelece que:

Esta perspectiva de “educação contextualizada” está sendo sustentada em toda a região semiárida, a partir da premissa de que “a educação tem que tocar no chão que pisa”, ou seja, a educação não pode se dar ao luxo de flutuar sobre os lugares, sem dialogar com os modos de produção da vida, ou com as configurações e potencialidades ecossistêmicas com que a natureza brinda cada lugar. (MARTINS, 2007, p. 36)

As respostas dos estudantes demonstram um interesse mais amplo sobre os estudos e ao mesmo tempo, específico. Nesta perspectiva, contata-se uma aproximação com o objeto dessa pesquisa com estas falas, cujo processo de contextualização parte do específico para uma perspectiva mais ampliada possível.

Ao buscar a opinião dos estudantes em relação a importância da escola em desenvolver uma metodologia voltada para a Educação do Campo contextualizada no semiárido, por unanimidade os estudantes, assim como os professores entrevistados, disseram sim. Esta resposta sugere o aprofundamento de um currículo que contemple as demandas formativas imbricadas na contextualização dos conhecimentos produzidos na escola entre estudantes, professores e comunidades locais do campo semiárido.

Aos serem perguntados sobre as principais dificuldades que os estudantes encontram na aprendizagem, todas as respostas direcionaram para as áreas do conhecimento da base nacional comum (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História). Esta resposta revela que os estudantes associam suas dificuldades com os conteúdos dos componentes curriculares trabalhados na escola, que geralmente são trazidos pelos livros didáticos não direcionados para a demanda da Educação do Campo e fora do contexto local dos estudantes.

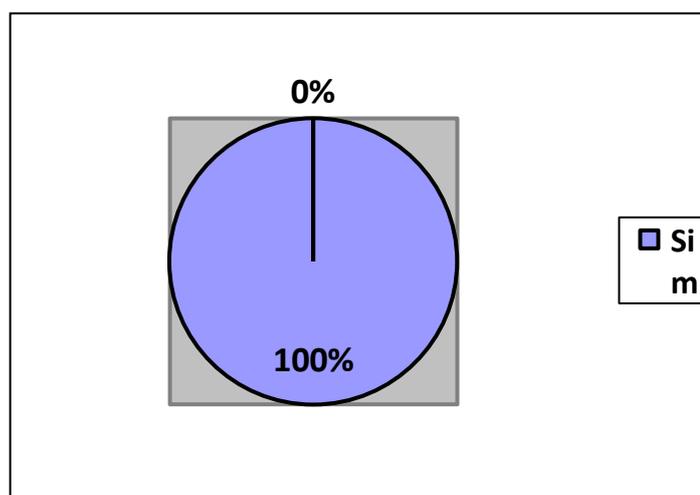
Santos (2009), destaca que:

A escola presente no campo, ainda preocupa-se em formar, desconsiderando a relação orgânica da sua função, com as necessidades e conhecimentos locais como potencialização do próprio campo e dos seus sujeitos coletivos, ostentando-se sempre a saída, a migração como a maior intenção. Para tanto, preocupa-se apenas com o conhecimento funcional-necessário diante da migração para a cidade e não para uma formação integral, para a vida, que busque a plenitude do sujeito no lugar em que se encontra, nesse caso no campo. (SANTOS, 2009, p. 208)

Esta citação de Santos reafirma a percepção dos estudantes que relacionam as dificuldades aos conhecimentos codificados e universalistas, apresentando dificuldades de estabelecer uma conexão com os conhecimentos contextuais. Essa afirmativa revela que a estratégia formativa centrada em conteúdos disciplinares precisa ser repensada.

Para entender de uma forma mais direta buscou-se entender se a escola pesquisada, corresponde as expectativas de aprendizagem dos estudantes. O gráfico a seguir apresenta as respostas.

GRÁFICO 7. Opinião dos estudantes entrevistados da pergunta: esta escola corresponde as suas expectativas de aprendizagem? :



Fonte: Entrevista com os estudantes, 2019.

Os dados apresentados das respostas dos estudantes pesquisados demonstram de um lado uma satisfação com a aprendizagem dos mesmos em relação a escola. Por outro lado, como a pergunta foi de caráter geral, supõe-se que os mesmos consideram aspectos subjetivos, levando em consideração questões visuais e abordagens dos professores. Neste sentido, não é possível identificar esta expectativa com o ensino contextualizado, uma vez que a escola ainda não possui uma proposta oficial curricular contextualizada.

Apresenta-se o Bloco III das entrevistas, que trouxe as expectativas dos estudantes em relação a vida no campo. Ao serem perguntados sobre quais os

benefícios que eles observam da agricultura familiar, os estudantes, assim como os professores responderem por unanimidade que a mesma garante os benefícios econômicos, sociais, culturais e ambientais. Assim revela-se um entendimento da amplitude da agricultura familiar em relação as suas oportunidades, inclusive de processos formativos na Educação do Campo.

Quando os estudantes foram perguntados sobre quais as melhorias que eles acham que devem ser realizadas nas comunidades do campo. O estudante Quixaba com ajuda de sua mãe respondeu que: “Precisa ter mais investimentos em formação e ter a tecnologia como aliada”. (QUIXABA, 2019). Já o estudante Ipê respondeu: “Precisa trazer oportunidade de emprego para a roça”. (IPÊ, 2019).

Os estudantes em suas narrativas marcam a importância da realização de ações que fomentem as atividades na agricultura familiar, destacando os aspectos de formação, a tecnologia e a geração de emprego. Estas três vertentes possibilitam uma qualidade de vida para as populações do campo, conforme defende a Educação do Campo contextualizada, com ênfase para as comunidades semiáridas.

Visando compreender as expectativas dos estudantes numa estimativa em anos, foi perguntado aos mesmos como eles imaginam a Educação do Campo daqui a uns dez (10) anos, a estudante Jitirana respondeu: “Imagino todas as pessoas gentis, as crianças correndo, todas felizes com saúde” (JITIRANA, 2019). Já o estudante Facheiro respondeu demonstrando preocupação: “Se o poder público não tiver um olhar diferenciado a tendência é aumentar o êxodo rural”. (FACHEIRO, 2019).

De acordo com Vendramini (2015):

O futuro das escolas está diretamente relacionado com o futuro do campo, um espaço, como já anunciado aqui, em crescente urbanização e mudanças, que implicam a saída de grande parte da população rural, visto que o modelo agrícola capitalista predominante é o do agronegócio e da financeirização da agricultura, mantendo poucos trabalhadores no campo. (VENDRAMINI, 2015, p. 65):

Constata-se assim, em consonância com a citação, na primeira fala que a expectativa é positiva e parte de um plano emocional de felicidade plena das

crianças, vivendo no campo e com dignidade, com condições plenas de saúde, educação, cultura, moradia, entre outros direitos básicos. Já a segunda fala, não traz uma resposta direta, ele demonstra uma preocupação com a carência de apoio dos governos para com as políticas públicas voltadas para o campo. Ambas as respostas, permeiam o cotidiano das famílias que por um lado possui uma relação de identificação forte com a vida no campo e de outro lado, demonstram preocupações com a permanência das famílias no campo.

Observa-se ainda que os estudantes se encontram numa fase de formação inicial na educação básica, os mesmos apresentam questões e respostas que caminham em direção de um entendimento sobre as potencialidades e demandas da Educação do Campo contextualizada em territórios camponeses e semiáridos. Eles trazem elementos que associam processos de construção do currículo escolar com a implementação de políticas ampliadas para as comunidades rurais e suas famílias, para além do ambiente da escola.

Veremos no subcapítulo seguinte as vozes dos gestores entrevistados com perguntas direcionadas, levando em consideração a formação e as funções que desempenham, na qual se diferem das questões dos professores e estudantes, cada um com suas especificidades.

Vozes dos gestores da escola

Os gestores são sujeitos essenciais na construção do currículo escolar. Neste intuito, ao realizar a entrevista com os gestores da escola (diretora e vice-diretora) organizamos em três blocos: Bloco I – Dados pessoais do(a) participante, Bloco II – Atuação na Educação do Campo e Bloco III – Expectativas no Campo. Essa forma de organização permitiu uma melhor compreensão dos dados obtidos de forma categorizada. Durante a entrevista foi possível o diálogo com duas (2) gestoras da unidade escolar pesquisada, composta por uma diretora e uma vice-diretora, ambas mulheres. Com idade entre 46 e 48 anos, ambas do sexo feminino. As duas gestoras nasceram no município de Serrolândia, estado da Bahia. Ambas se definem como grupo étnico de origem e cor parda. O estado civil das duas é casada. Em relação a escolaridade a diretora possui graduação em Pedagogia e a vice-diretora é graduada em Pedagogia e pós-graduada na área de educação. Ambas não moram atualmente na zona rural, porém nasceram e viveram a infância

na roça. Ambas possuem dois filhos e três membros moram atualmente na mesma residência. A diretora possui 2 meses que atua na direção da escola, na qual foi nomeada pelo atual prefeito municipal e a vice-diretora está atuando há doze anos na função, na qual a mesma é concursada na função de serviços gerais, possuindo vínculo efetivo no município.

Considerando o perfil e a essência da participação da gestão escolar no currículo contextualizado, Pereira (2012) discute que:

Na gestão democrática a construção do currículo deve se dar de modo participativo e não na mera execução de guias curriculares distribuídos nas escolas pelo governo, uma vez que a seleção dos conteúdos a serem inseridos no currículo é um processo que ultrapassa os limites da técnica, pois envolve juízo de valores ao se determinar quais saberes serão selecionados como válidos na produção do conhecimento. Desse modo, dependendo da visão que a equipe formadora desse currículo possui o mesmo poderá assumir um papel transformador ou conservadora. (PEREIRA, 2012, p. 69)

Neste sentido a gestão escolar se entrelaça com a diversidade de agentes presentes na escola, estabelecendo relações de construção participativa do currículo escolar, rompendo barreiras de distanciamento dos processos decisões, pensando e repensando num currículo escolar que contemplo as especificidades do contexto escolar.

Pode-se observar que as entrevistadas são nomeadas por ato do prefeito municipal, a partir de critérios não identificados. Essa forma de nomeação possui um grau elevado de fragilidade na autonomia das gestoras, uma vez que está condicionada a uma livre nomeação. Além disso, não existe um critério específico de nomeação dos gestores relacionados a experiência com a Educação do Campo. Pode-se observar que o critério considerado é “algum” vínculo que possui com a educação.

Contudo, torna-se salutar se atentar para a fala de Ferreira e Aguiar (2001):

A gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente, na sala de aula, onde se objetiva o projeto político pedagógico não só como

desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões para o estabelecimento de novas políticas. [...] A razão de ser da gestão da educação consiste, portanto, na garantia de qualidade do processo de formação humana – expresso no projeto político-pedagógico – que possibilitará ao educando crescer e, através dos conteúdos do ensino que são conteúdos de vida, humanizar-se, isto é, tornar-se mais humano. (FERREIRA E AGUIAR, 2001, p. 309):

Cabe então buscar a interrelação entre gestão e currículo escolar contextualizado. Assim, quando perguntadas sobre o entendimento das mesmas sobre a Educação do Campo, a gestora Calumbi revelou que: “É um tipo de educação voltada para a realidade dos estudantes da zona rural”.(CALUMBI, 2019)

Já a gestora Caróá respondeu:

É uma educação de resgate e valorização da família do campo, para não deixar morrer a cultura das pessoas do campo, assim como suas tradições e formas de trabalho, buscando uma vida com dignidade. (CAROÁ, 2019)

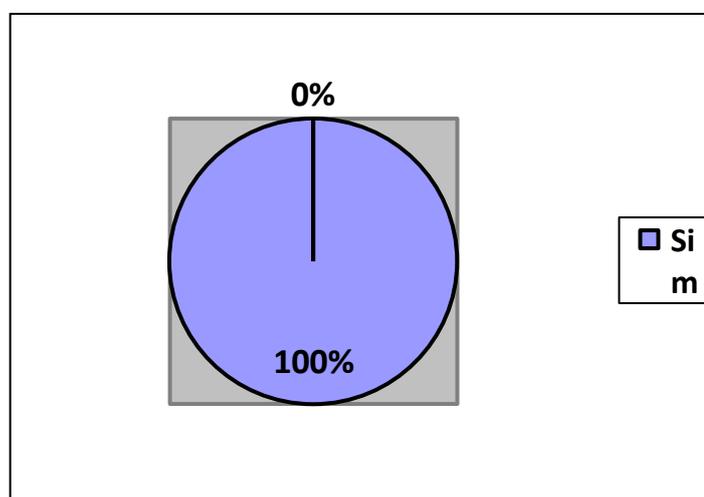
Ambas as respostas evidenciam aspectos de entendimento da associação da temática com a realidade vivenciada pelas famílias nas comunidades rurais e traz uma compreensão mais ampla sobre a Educação do Campo e a suas relações com as comunidades camponesas. Tal afirmativa, parte de uma visão geral, vista mais de forma externa e menos “apegada” a elementos do cotidiano das famílias rurais, distintamente dos dois segmentos analisados nos subcapítulos anteriores.

As gestoras da escola também foram perguntadas sobre quais os fatores elas acham que favorecem a saída das famílias do meio rural, na qual, as mesmas apontaram como fator principal a falta de oportunidade dos pais para os filhos permanecerem no campo, diferenciando em parte dos segmentos dos professores e estudantes. Essa resposta está relacionada com os aspectos familiares associados a carência de políticas públicas direcionadas para as populações do campo, na qual compromete a permanência dessas pessoas e fragiliza a Educação do Campo com a diminuição do seu público, comprometendo o avanço de propostas curriculares contextualizadas.

Perguntou-se sobre a relação das gestoras com processos formativos na Educação do Campo contextualizada no semiárido, com a intenção de compreender a relação das mesmas com a temática trabalhada nesta pesquisa e buscou-se relacionar esta formação com as práticas de gestão escolar. O gráfico a seguir

mostra os resultados da pergunta: Você já participou de alguma qualificação profissional voltada para a Educação do Campo e semiárido?:

GRÁFICO 8: Percentual de gestores escolares que já participaram de alguma qualificação profissional voltada para a Educação do Campo e semiárido



Fonte: Entrevista com as gestoras, 2019.

Os dados do gráfico acima, apontam para uma situação interessante, em que as duas gestoras já possuem alguma formação/aproximação na área de Educação do Campo contextualizada no semiárido, o que pressupõe uma preparação mais ampliada para trabalhar com o tema na escola, bem como contribuir com um plano de trabalho que estimule esse processo de ensino e aprendizagem e a construção coletiva dos conhecimentos na escola.

A entrevista também buscou compreender o conhecimento das gestoras em relação as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo. Os dados revelam que cinquenta por cento (50%) conhecem estas políticas públicas direcionadas. Pode-se analisar então que existe uma diferença no acesso as informações nesta área, que são perceptíveis no cotidiano das escolas do campo, pois apenas uma das gestoras entrevistadas tem conhecimento da existência dessas políticas voltadas para a Educação do Campo. Por outro lado, existem questões subjetivas que podem levar a uma interpretação distorcida sobre estas

políticas, uma vez que existem vários programas públicos que atendem as escolas anualmente.

Outro aspecto da pesquisa procurou saber das gestoras quais as temáticas que elas sugerem para serem trabalhadas nas escolas do campo. A gestora Caroá respondeu que:

É preciso trabalhar conteúdos sobre alimentação alternativa e saudável, pois tudo que consome na cidade e no campo também vem do campo. Então, entendo que as pessoas precisam valorizar o trabalho do campo. (CAROÁ, 2019)

Já a gestora Calumbí disse que:

Precisa trabalhar sobre assuntos que tem haver com a realidade da nossa localidade como estiagem e o desmatamento, que são problemas que a gente percebe no dia-a-dia das comunidades rurais. (CALUMBÍ, 2019)

Observa-se então que as respostas das duas gestoras possuem uma aproximação com a realidade dos alunos em suas comunidades. Assim, supõem-se que estas temáticas apontadas pelas professoras favorecem a busca de respostas para problemas que estão próximos dos sujeitos, aproximando-os do objeto estudado com interfaces de novos conhecimentos, semelhante ao que foi analisado nas narrativas dos professores, sujeitos dessa pesquisa.

Quando perguntadas sobre o que as gestoras acham da escola desenvolver uma metodologia voltada para a Educação do Campo contextualizada no semiárido, as duas gestoras disseram que é necessário que se adote uma metodologia específica. Esta resposta aponta que a gestão escolar percebe a necessidade de trabalhar as especificidades dos estudantes do campo, com adaptação do currículo da escola e possibilita um trabalho de intervenção pedagógica em conjunto com agentes parceiros, sobretudo pesquisadores na área. Neste aspecto, convém salientar que Hage (2005) afirma que:

Educação do Campo deve se constituir em uma ação “emancipatória”, que tem por objetivo incentivar os sujeitos do campo a pensarem e agirem por si próprios, “assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura”, pois “emancipar significa romper com a tutela de outrem, significa ter a possibilidade de tomar suas próprias decisões, segundo seus interesses e necessidades”, entendendo que “as populações do campo têm o

direito de definir seus próprios caminhos, suas intencionalidades, seus horizontes.” (HAGE, 2005, p. 15)

Partindo dessa citação, a gestão escolar exerce uma influência direta no processo de construção de um currículo engajado no contexto do campo. Para isso, a autonomia dos sujeitos deve ser um elemento predominante, pois a partir dessa autonomia nos processos decisões, se alcança um patamar de conhecimento que são significativos na escola do campo.

Tais elementos possuem reflexos nas expectativas das gestoras entrevistadas em relação a Educação do Campo contextualizada no semiárido. Cabe destaque a resposta da gestora Caroá:

Pensando no lado humano a tendência é regredir, pois existe pouco compromisso e não podemos deixar morrer essa educação, pois valoriza quem vive no campo, nos povoados e traz a família também para dentro da escola. (CAROÁ, 2019)

A narradora acima, percebe o lado humano que deprecia as questões locais e contextualizadas, e por outro lado, ela compreende a necessidade de manter viva a atuação da escola nesta vertente educacional, na qual busca-se apoio em diversas instâncias públicas e da sociedade civil, fortalecendo assim, a luta do movimento da Educação do Campo, os direitos sociais e propostas pedagógicas contextualizadas.

Torna-se salutar compreender a visão das gestoras em relação a vida no campo, no contexto contemporâneo. Desse modo, apresenta-se no Bloco III das entrevistas essas expectativas das gestoras. Quando perguntadas sobre quais os benefícios que elas observam da agricultura familiar, as mesmas responderam por unanimidade que a mesma garante os benefícios econômicos, sociais, culturais e ambientais, seguindo a percepção dos professores e estudantes. Neste sentido, percebe-se uma visão para além das questões produtivas trazendo a Educação do Campo como elemento que proporciona as transformações no campo.

Sobre esta expectativa é preciso considerar a contribuição de Arroyo (2004):

A educação não resolve por si só os problemas do país, nem tão pouco promove a inclusão social. Ela pode ser um elemento muito importante, se combinada com um conjunto de ações políticas,

econômicas, e culturais, que mexam diretamente no modelo econômico. A educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformação profundas na política agrícola do PIS. (ARROYO, 2004, p. 53)

Partindo desta perspectiva, perguntou as gestoras sobre quais as melhorias que elas consideram que devem ser realizadas nas comunidades do campo. A gestora Calumbi respondeu que: “É necessário que haja mais investimentos em geração de renda para as famílias do campo”. (CALUMBÍ, 2019)

Nesta linha de raciocínio, a gestora Caroá respondeu:

Precisa atrair mais fábricas produtivas para o campo do ramos de alimentos, fabricação de tijolos, biscoitos, entre outros. Pois para garantir a sobrevivência no campo é necessário que tenha trabalho para as famílias. (CAROÁ, 2019)

Percebe-se nas respostas que as gestoras associam as melhorias para as populações do campo as oportunidades de trabalho e emprego. Esta afirmativa está baseada na realidade de desemprego que vive o Brasil no contexto atual, especialmente no campo, pela falta de investimento e ausência de crédito para que as famílias possam investir nas atividades agropecuárias. Tal situação reflete em situações de abandono do campo e até mesmo com o fechamento de escolas, distanciando os estudantes de um currículo que valoriza os povos do campo e do semiárido. Neste entendimento é preciso considerar que a agricultura familiar, na perspectiva da Educação do Campo contextualizada não se trata apenas de um espaço de produção rural. Assim, Carneiro (1999) afirma que:

Não se trata de um grupo social homogêneo, nem de uma classe social, mas incluem diversidade social produzida pelas diferentes condições de produção a que estão submetidas, tais como: tamanho da propriedade, grau de emprego de técnicas agrícolas, acesso a crédito, capital cultural e social (CARNEIRO, 1999, p.340).

Numa tentativa de entender as expectativas das gestoras numa projeção temporal, foi perguntado as mesmas como elas imaginam a Educação do Campo daqui a uns dez (10) anos. A gestora Caroá respondeu que:

Penso num campo em que as famílias tenham qualidade de vida, com mais trabalho e renda, em especial para a juventude rural, pois estas crianças que estudam atualmente em nossa escola serão jovens que precisam trabalhar para garantir seu sustento e de suas famílias. (CAROÁ, 2019)

A gestora Calumbí acrescenta que:

Imagino que precisa ter melhoria na produção agropecuária em geral, para que haja uma fixação das populações no campo, através de projetos apoiados pelos governos, pois no momento atual os agricultores não estão tendo atenção. (CALUMBÍ, 2019)

Pode observar que nas falas das gestoras há uma preocupação com as políticas públicas de valorização e permanência das populações no campo. Elas apresentam uma consciência de que um elemento caminha ao lado do outro, para que a vida no campo possa melhorar, pois a Educação do Campo pautada na realidade do semiárido é influenciada pelas mudanças ocorridas no campo e na sociedade de modo geral.

Há que se considerar que o campo trata-se de um espaço em que emergem as transformações por meio de constantes lutas. Portanto os processos de mudança parte do reconhecimento dos saberes dos sujeitos do campo que perpassam os aspectos estruturais da sociedade. Dessa forma:

[...] em espaços e momentos diversos: em casa, no roçado, nas práticas produtivas e, também, nas possibilidades de articulação dos camponeses com os movimentos sociais. Nesse sentido, lugares comuns percorridos diariamente são lidos como espaços plenos de significados sociais e culturais e saberes de experiências. Tais leituras precisam ser reconstruídas em suas interfaces com os saberes de educação formal, na perspectiva de um currículo em ação que considere a relação de convivência dos assentados com o trabalho e a Educação do Campo (OLIVEIRA, 2008, p. 47).

Esse processo de entrevistas com os três segmentos da escola (estudantes, professores e gestores escolares) possibilitou um diálogo construtivo sobre a construção de um currículo diferenciado para a escola do campo focada nos elementos do semiárido. Foi interessante perceber que a maioria dos entrevistados percebem a importância de uma proposta curricular diferenciada para a escola e os sujeitos que estão presentes nela e ao mesmo tempo compreender que esta

proposta caminha ao lado de outras políticas públicas que direcionam e estimulem o desenvolvimento local sustentável das comunidades do campo.

Portanto, na dimensão desse diálogo coletivo, Martins (2004) propõe que:

O objetivo que se coloca é que a escola possa lidar com outros saberes, especialmente que ela possa dar sua contribuição para a melhoria das condições de vida do sertanejo, o que não se trata de reduzir a ação pedagógica ao localismo, mais sim assumir a ineficiência de um modelo universalista cunhado pelo racionalismo e pelo cientificismo, entrando pela crise de paradigmas, adotando as abordagens inter e transdisciplinares. (MARTINS, 2004, p. 31)

Apesar da escola ser denominada Escola do Campo, poucas são as ações que estão direcionadas nessa direção. O currículo escolar, o conteúdo e as atividades que são desenvolvidas na escola são semelhantes a uma escola urbana. É preciso que se pense em um currículo e em práticas pedagógicas que tenham como foco as atividades desenvolvidas no campo. Assim, os discentes irão compreender melhor seu papel, enquanto sujeito do campo e se ver no material didático, criando assim, possibilidades de mudança numa vida no campo.

3.4. Diálogos coletivos na construção de um currículo contextualizado

Apresentamos a seguir uma análise das discussões realizadas nos encontros dialógicos dos grupos focais que foram feitas com os professores, estudantes e gestores. A diversidade na composição do grupo focal visa permitir a identificação e a compreensão de diferentes percepções sobre o tema, sugerida por Debus (2004). Neste aspecto, os trabalhos do grupo focal foram organizados por meio de três encontros formativos com os três segmentos pesquisados (professores, estudantes e gestores), a análise apresentada tem como base aspectos relevantes para a pesquisa, que emergiram durante o diálogo realizado nos grupos focais, e trazem os desdobramentos e as discussões que ampliaram a compreensão dos sujeitos participantes em relação ao objeto estudado. Neste intuito, o critério principal utilizado para a participação dos membros foi a adesão a proposta apresentada previamente. Assim, durante esse processo não houve resistências pela não participação. Os participantes de cada segmento não se opuseram em colaborar com essa pesquisa.

Durante a aplicação dos trabalhos dos grupos focais observou-se alguns momentos de insegurança nas respostas, principalmente dos estudantes, uma vez, que algumas questões não foram respondidas pelo conjunto de estudantes que participaram dos encontros.

Interfaces entre os sujeitos da pesquisa

O diálogo na perspectiva da construção de conhecimento é uma etapa essencial num trabalho científico, em especial quando se trata de uma pesquisa de caráter essencialmente qualitativo. Esse diálogo precisa ser realizado com todas as forças sociais possíveis da escola. Assim, Freire (2004, p. 136), sugere que o sujeito que se abre ao mundo e aos outros, inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. Portanto, não há como dissociar a pesquisa desse processo dialógico e construtivista.

Imbuídos da linha da construção participativa, foram realizados três encontros formativos com os professores no sentido de promover um diálogo acerca da temática abordada. Foi adotado o critério de distribuição das questões que foram diluídas no decorrer dos encontros. Este momento se caracterizou como uma rica construção de ideias na direção de um currículo da Educação do Campo contextualizada no semiárido, com foco na escola pesquisada, que certamente terá desdobramentos e adesões das outras escolas do campo da rede municipal de Serrolândia.

Neste tópico, apresentamos uma análise das interfaces realizadas entre os professores, estudantes, gestores e o pesquisador, na qual inicialmente foi introduzido o objetivo do diálogo com o grupo, afirmando que não se tratava apenas de uma entrevista coletiva, mais de um processo de construção coletiva de conhecimentos, estabelecendo que o critério predominante é a autonomia dos participantes, trazendo os direcionamentos que o coletivo julgou necessário. As sessões realizadas foram devidamente registradas, com a anuência dos participantes.

Para Kitzinger (2000), o Grupo Focal é caracterizado como uma técnica que permite a realização de entrevistas com o grupo, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico, onde este é sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo. Neste sentido, torna-se necessário esclarecer o processo e o ambiente em que o trabalho será realizado.

É pertinente discorrer sobre o processo que o diálogo permitiu a sua fluência. Neste aspecto, o ambiente escolhido para realização dos encontros foi na sala de reuniões da Secretaria de Educação do município de Serrolândia, pois considerou um espaço central para o encontro dos participantes que residem em diferentes localidades do município. Além disso, esse é o espaço que a escola habitualmente utiliza para realização das Atividades Complementares (ACs). O horário acertado dos encontros foi com início às dezenove horas (19:00h) e término às vinte e uma horas (21:00h), todas com duas horas de duração. Na imagem 01 apresentamos um dos encontros com os participantes da pesquisa no grupo focal.

Para Gadotti (2005) a educação deve defender a valorização da diversidade cultural, para que todas as pessoas possam participar dos bens culturais da humanidade num fazer-se constante. No percurso de amadurecimento das ideias e construções coletivas, foi necessário a integração entre os sujeitos pesquisados de modo que a riqueza de informações tivesse mais consistência de forma integrativa e dinâmica. Nesta linha de atuação, criou-se um encontro de ideias de modo que todos pudessem compreender suas propostas em relação a escola e suas práticas pedagógicas e curriculares, sem perder de vista o direcionamento das questões específicas para cada segmento participante, quanto a forma e sentido. A imagem 1, mostra um dos momentos de diálogo com os professores e gestores da escola. Optou-se pela não exposição de imagens dos estudantes por questões de ordem ética.

IMAGEM 1. Momento de diálogos com os participantes

Fonte: Araujo, 2019.

No contexto inicial da aproximação com os participantes procurou-se um diálogo no sentido de compreender os sentidos e significados da Educação do Campo contextualizada no semiárido. Alinhada a essa discussão lançou a questão sobre o que os participantes entendem por Educação do Campo contextualizada no semiárido. A professora Umburana traz que “São metodologias que valorizam o homem do campo. Já o estudante Sabiá aborda que “ É uma educação para trabalhar o respeito na escola e com a agricultura”. A professora Mandacaru complementa que “Esta educação traz técnicas diferentes como aprendizados em seminários e oficinas”. Essas compreensões são questões que caminham na direção desse contexto e se entrelaçam. Assim, trata-se de um processo de constantes trocas entre práticas e teorias, na construção do conhecimento. No entanto, Martins (2006), afirma que:

Os projetos são atividades importantes no cotidiano escolar, mas a organização da escola, para estar organicamente vinculada ao campo, de forma institucional, deve ir além dos projetos de trabalho. Os elementos constituintes da realidade e da vida camponesa necessitam ser inseridos na organização escolar também através dos currículos, ou seja, através da materialização científica de determinada área do saber, no caso, o campo e suas relações. Muitos podem afirmar que a questão do campo pode ser trabalhada

em disciplinas como história, geografia, biologia ou ciências. Pode sim, mas a escola do campo tem direito de contar no rol curricular com disciplinas específicas, como introdução à agricultura, a própria educação ambiental, tópicos especiais etc. (MARTINS, 2006, p. 103).

Essa discussão está associada aos desafios pedagógicos que a escola enfrenta na direção de um currículo pautado na construção participativa de processos de ensinar e aprender na Educação do Campo. A partir dessa interface Morin (2000) nos traz uma reflexão:

O conhecimento das informações ou dos dados isolados em seu contexto é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados no seu contexto para adquirirem sentido. Para ter sentido a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se anuncia. (MORIN, 2000, p.36).

Para a professora Umburana os principais desafios encontrados na escola do campo é a ausência da participação das famílias nos projetos, oficinas e atividades para escola, pois hoje em dia a escola traz várias ações positivas e poucas famílias se interessam em participar. Essa situação nos remete ao contexto de negação das políticas públicas e a pouca ênfase destas políticas na contextualização da educação, desmotivando as famílias a participarem da escola.

Chama atenção o silenciamento dos estudantes em relação a questão sobre os principais desafios encontrados nesta escola do campo. Verificou-se uma dificuldade em discutir questões pertinentes a escola, para além da sala de aula. Sobre tal questão, Souza (2009), estabelece que:

A voz se coloca no intervalo entre dizer e não dizer, entre o sentido e o não sentido. É o caso de fixar o gesto analítico no movimento em que a voz circula do sentido rumo ao não sentido, dando a ver a singularidade vocal que age na ante-sala que dá para o espaço de emergência de uma subjetividade. [...] Aí o próprio da voz está no esquema rítmico que incide na cadeia da fala, indiferente às palavras que se arranjam sintaticamente na superfície enunciativa. (SOUZA, 2009, p. 35)

Compreende-se assim, que o silêncio de um sujeito no desencadeamento de um conjunto de ideias também “fala” de algum modo sobre o que é ou não compreendido, pois conforme a citação de Souza (2009) a fala não é captada somente na entonação vocal, mais encontra-se também presente no silêncio.

É imprescindível numa pesquisa científica direcionada para o currículo escolar, entender a adequação do currículo praticado na escola com o currículo oficial estabelecido pela escola e pelas redes de educação. Com base nesta explanação podemos afirmar que:

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

Imbuída nesta perspectiva a professora Aroeira discute que é possível a efetivação de uma educação contextualizada na Escola Municipal Paulo Freire. Para tanto, ela aborda que se não houver um avanço nas ações da Educação do Campo a tendência é a sociedade começar a desacreditar nessa proposta. Por outro lado, a professora Mandacaru traz em sua fala que antigamente essa discussão do contexto local não entrava na escola, porém hoje ela diz que está mais fácil de trabalhar questões locais, pois percebe uma maior valorização da rede municipal de educação para esse trabalho. Para além da questão pedagógica, o professor Angico diz que hoje em dia tem mais facilidade para o estudante do campo, pois tem transporte, livro didático e merenda todos os dias. Essa situação segundo ele, permite um trabalho mais adaptado para as escolas.

Esforços coletivos precisam emergir para a efetivação de medidas e procedimentos para que a mudança em prol de uma educação contextualizada aconteça. Neste ponto a professora Aroeira cita as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo de forma contínua. Não obstante a gestora Calumbi ,afirma que para que se tenha um currículo voltado para esta temática, os professores e pais precisam fazer sua parte, no sentido de inseri-la em suas práticas pedagógicas, em permanente participação das famílias. Nesta linha Morgado (2002) afirma que:

[...] é necessário perfilhar uma concepção de currículo substancialmente diferente da que tem imperado nos sistemas de ensino. Em vez de um plano previamente definido e estruturado, de

forma a ser implementado na prática, o currículo deve resultar de uma "construção participada" e de "uma partilha assumida de poderes e de responsabilidades" (MORGADO, 2002, p. 1035).

Esta citação de Morgado evidencia mais uma vez, sobre o viés do currículo pautado numa versão mais participativa possível, envolvendo todos os atores que permeiam o universo da escola. Na escola do campo não pode ser diferente, uma vez que as famílias possuem uma distância acentuada do ponto de vista geográfico e ao mesmo tempo de participação social.

Torna-se uma missão compreender o ponto de partida em que a escola vai se apegar para iniciar a construção curricular, tendo como base as práticas pedagógicas contextualizadas que a escola desenvolve. Neste intuito buscou-se saber dos participantes do grupo focal se eles consideram que na sua escola os professores desenvolvem algumas atividades voltadas para a educação contextualizada levando-se em conta o cotidiano dos alunos que residem no campo. Para a professora Palma, a escola trabalha em parte e precisa de ajustes, pois ainda não possui uma proposta curricular concreta. Já o estudante Facheiro reconhece que a escola valoriza o contexto da comunidade local, mais não soube explicar de que forma, quando questionado, ficando esta resposta no silenciamento. Este torna-se um desafio também para a escola, conforme citação de Molina: Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e apropriação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329).

Nesta perspectiva, vislumbra-se que todos os sujeitos contribuem com esta construção cada um ao seu modo, a partir de suas variadas experiências de vida. Portanto, ainda que os estudantes apresentam limitações por influência do seu estágio de formação, os professores, gestores e comunidade escolar também estão no caminho do aprender mediados por processos de construção implicada e participativa.

Para Martins, (2006):

Compreender para quê, para quem e como proceder o ensino escolar, apontando na direção do trabalho intencionalmente planejado e sequencial requerido à socialização dos conhecimentos

historicamente sistematizados e que referenciam a prática social ao longo da história (MARTINS, 2006, p. 295).

Neste sentido, buscou-se compreender em relação às práticas didático-pedagógicas da instituição escolar as sugestões no que diz respeito as melhorias no processo de ensino e aprendizagem da Escola Municipal Paulo Freire. Para a professora Umburana uma coisa nunca é demais: a formação dos professores. A gestora Caroá acrescenta que o livro didático precisa ser direcionado para as questões do campo. O estudante Sabiá comenta que a escola precisa ter mais segurança e ensinar a não jogar papel no chão. Nesta perspectiva, as falas se aproximam, no sentido de que os elementos trazidos pelos sujeitos permeiam de modo objetivo e ao mesmo tempo subjetivo a construção do currículo por meio das práticas pedagógicas. Neste viés, Sacristan, (2000, p.11) estabelece que o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Assim, cabe ao pesquisador e a comunidade se atentar as falas e contribuições de cada agente na escola.

Dessa forma, percebe que os professores, gestores e alunos estão preocupados com a construção de um currículo dentro de uma perspectiva contextualizada, que agregue as especificidades de uma clientela residente no campo.. Para o aluno Quixaba a escola precisa falar mais da natureza e praticar esportes diversos com apoio dos professores. Já o professor Umbuzeiro diz que precisa valorizar a cultura local, resgatando as brincadeiras de antigamente. Nesta mesma linha, a professora Umburana aborda que é preciso trabalhar temas de respeito a diversidade religiosa, pois seja no campo ou na cidade a religião tem influência direta na organização da sociedade. Os sujeitos afirmam a necessidade de trazer os conhecimentos da comunidade local para dentro do currículo. Dessa forma, ao pensar na organização e no currículo da escola do campo, é preciso lembrar que “Uma escola do Campo é antes de tudo uma escola no contexto da sociedade moderna capitalista” (SILVA, 2016, p. 110). Se apegar nessa compreensão é essencial, pois tem consequências para todo o funcionamento da escola, bem como as práticas pedagógicas dos professores.

Imbuídos na perspectiva desse trabalho, os professores revelam em suas narrativas a necessidade da efetivação de um currículo escolar que de fato contemple a Educação do Campo em seu contexto marcado pelo território semiárido. Tal afirmação é latente nas vozes dos sujeitos, e se estabelece num contante movimento de construção coletiva e engajada.

O próximo capítulo traz uma proposta pedagógica e curricular de implementação de um plano focado na perspectiva de uma Educação do Campo contextualizada no semiárido, respaldada pelo coletivo de sujeitos participantes e colaboradores desta pesquisa.

4. SEMEANDO O PLANO DE INTERVENÇÃO

O Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) traz a Intervenção como um elemento de contribuição concreta para além da pesquisa teórica conceitual, que em sua maioria possui um baixo retorno junto à comunidade pesquisada. Nesta lógica, este trabalho possibilitou um contato direto e mais efetivo com o *locus* de pesquisa, criou-se um enraizamento e permite processos de transformações no ambiente pesquisado.

Possibilitar a construção coletiva de uma proposta curricular da Educação do Campo contextualizada no semiárido, além de ser um aspecto inovador, nunca vivenciado antes na rede municipal de educação do município de Serrolândia, será um relevante desafio para a comunidade escolar e local, possibilitando provocar o debate entre os profissionais da educação da instituição, juntamente com a representatividade social das comunidades rurais, e contribuindo para uma educação significativa que assegure a todos o direito de todos os povos a uma educação emancipatória. No próximo tópico detalharemos a proposta em construção.

4.1. Debruçando sobre um Plano de Ação Curricular da Educação do Campo contextualizada no semiárido em Serrolândia – Bahia

Apresenta-se um Plano de Trabalho Pedagógico como um instrumento de intervenção no *locus* da pesquisa, construído pelo princípio participativo e construtivista, e expressa em sua maior parte as vozes e inquietações externadas pelo conjunto de agentes envolvidos na pesquisa.

Este trabalho foi realizado por meio dos encontros formativos realizados por meio dos instrumentos de pesquisa, baseados na entrevista semiestruturada e nos grupos focais, com a participação direta dos professores, gestores e estudantes, com as devidas autorizações requeridas pelos princípios éticos da pesquisa. Para tanto, vislumbra-se uma imersão nas práticas pedagógicas pautadas num currículo

escolar contextualizado e dinâmico.

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos nós atuamos o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos construídos que sistematizam nas escolas e nas salas de aula (MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 19).

Tecendo fios nesta perspectiva, o Plano de Trabalho Pedagógico nasceu do processo mediado pelos constantes diálogos com os participantes por meio de observações, entrevistas e pelo grupo focal, marcado em especial pela pergunta: Qual a proposta pedagógica e temáticas você gostaria de trabalhar na Educação do Campo contextualizada no semiárido. A partir dessa pergunta “disparou-se” uma sequência de elementos aglutinadores do plano. Trata-se de um plano com tema gerador, justificativa, objetivos geral e específicos, eixos de planejamento e avaliação. Esta proposta promove uma interface com o currículo contextualizado da escola que se pretende construir.

O Plano de Ação Curricular de Educação do Campo Contextualizada no Semiárido, envolveu o público interessado da escola através de oficinas formativas, que foram realizadas, em local previamente definido pelo pesquisador em conjunto com a direção da escola, teve a duração de oito (08) horas cada, sendo um (01) dia. Foram abordados conteúdos sobre Educação do Campo contextualizada no semiárido, conceitos e práticas e contará com a moderação do pesquisador, que ficou responsável pela coordenação da oficina.

A elaboração do Plano de Ação Curricular de Educação do Campo Contextualizada no semiárido aconteceu de forma colaborativa e teve como referência a metodologia do Projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT), cuja metodologia é desenvolvida pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC), em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e as Prefeituras dos municípios dos Territórios Sisal, da Bacia do Jacuípe e Piemonte da Diamantina, estado da Bahia, por meio de formação continuada de professores e gestores, assessoria pedagógica especializada e planejamento pedagógico

construído através da Ficha Pedagógica da Educação do Campo Contextualizada, elaborada de forma colaborativa e desenvolvida nas escolas participantes.

A metodologia do CAT vem sendo estudada por pesquisadores da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), através de estudos e teses que confirmam os resultados concretos desta ação e suas potenciais contribuições para uma Educação do Campo contextualizada no semiárido, que podem ser encontrados em publicações científicas, a exemplo do livro *Sementes de Educação Contextualizada: Resultados e Caminhos encontrados na pesquisa do Projeto CAT/ICEP/UFCG*, editado em 2015.

Segundo Silva, autora do livro citado:

O Projeto CAT tem como pressuposto que a construção do conhecimento se faz a partir da concretude da vida social e das vivências dos/as educandos/as. Adotando a pesquisa e o questionamento sistemático, como estratégia para o trabalho[...] (SILVA, 2015. p. 23).

Nesta perspectiva, esta metodologia revela seu caráter de pesquisa social construída de forma colaborativa e sistemática, cujo conhecimento se faz no percurso do caminhar, entre avanços e limites, o aprendizado é construído e não simplesmente transmitido como um conjunto de conteúdos e regras estabelecidas.

Reafirmando a importância dessa metodologia, Silva nos faz entender que:

A centralidade dos sujeitos e do contexto como sendo ponto de partida da escola, que rompe narrativas universalistas e homogeneizadoras da escola, e traz o cotidiano escolar a dinâmica da unidade e da diversidade na produção do conhecimento, portanto, na descolonização do currículo. (SILVA, 2015. p. 23).

Portanto, trata-se de um instrumento que visa suscitar os conhecimentos e interesses inerentes ao contexto e as necessidades formativas de crianças e adolescentes, inseridos nas comunidades camponesas com suas diversas especificidades.

Dessa forma, o Plano de Ação foi construído e sistematizado considerando a temática geral definida pelos sujeitos envolvidos, os objetivos do documento, a

justificativa, as etapas e atividades, a metodologia a ser trabalhada, a modalidade de ensino a ser atendida, as responsabilidades e os resultados esperados com esta ação. Assim, este Plano de Ação foi elaborado por várias mãos e mentes e foi sistematizado pelo pesquisador e será trabalhado pela escola no período de intervenção da pesquisa, com foco Educação do Campo contextualizada no semiárido, a fim de que possa contribuir com escola e a rede municipal de educação e, possa despertar conhecimentos significativos na formação dos agentes envolvidos. A imagem 2 mostra um dos momentos de construção do plano.

Imagem 2: Momento de construção do Plano de Ação



Fonte: Araujo, 2019.

No próximo tópico apresentamos o Plano de Ação Curricular que será implementado pela escola em conjunto com o pesquisador, por meio de um trabalho colaborativo de intervenção, cujo plano se configura como um instrumento de concretização de uma proposta curricular contextualizada.

O Plano de Ação Curricular de Educação do Campo Contextualizada no Semiárido – Ensino Fundamental – Séries Iniciais (1º ao 5º ano)

Tema Geral: Identidade cultural e Sustentabilidade Socioambiental das comunidades camponesas, no semiárido serrolandense.

Objetivo geral do plano:

Contribuir para a promoção e valorização da identidade cultural e da sustentabilidade socioambiental, buscando alternativas e alertando sobre os perigos do uso de agrotóxicos nas comunidades rurais do município de Serrolândia – Bahia, com a participação dos professores, estudantes e famílias das comunidades camponesas, melhorando a aprendizagem das crianças e adolescentes de forma significativa e contextualizada para os estudantes do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano), na escola municipal Paulo Freire

Objetivos específicos:

1. Aprofundar estudos e debates sobre a identidade cultural das comunidades rurais e do município de Serrolândia, facilitando o processo da aprendizagem a partir do conhecimento local;
2. Refletir, valorizar e fortalecer a sustentabilidade ambiental das comunidades rurais, enquanto conteúdos pedagógicos;
3. Desenvolver ações de proteção e conservação dos recursos naturais na comunidade com estudantes e famílias;
4. Identificar e realizar alternativas de combate ao uso de agrotóxicos na agricultura familiar, através de práticas agroecológicas na escola e na comunidade.

JUSTIFICATIVA:

O município de Serrolândia está localizado no território de identidade Piemonte da Diamantina, a 324 km de Salvador - Bahia. Sendo este um dos municípios situado na região do semiárido, cujo economia, cultura e identidades estão voltados para hábitos rurais. Durante muito tempo, o estilo de vida do campo foi negligenciado, devido à desvalorização das tradições, culinária, música, danças entre outros (manifestações culturais), bem como a falta de investimento por parte do poder público contribuindo assim para o êxodo rural.

Diante desse entendimento, faz se necessário que os cidadãos serrolandenses, a começar os estudantes das séries iniciais, adquiram sentimento de pertencimento, para que assim possam sentir parte integrante desse contexto, respeitando os itens acima existentes nessa localidade.

Para além da cultura popular, observa-se nas comunidades rurais hábitos e práticas que recebem influência de agentes de fora da comunidade que prejudicam a qualidade de vida das pessoas e o ambiente. Uma dessas práticas nocivas é o uso indiscriminado de agrotóxicos na agricultura, na qual muitos agricultores aplicam venenos nas pastagens para matar outro tipo de mato que cresce dentro das pastagens, que geralmente são malvas, e outras plantas de folha larga. Essa situação é grave em nosso município, pois não está havendo nenhum tipo de fiscalização dos órgãos ambientais, inclusive a aplicação desses agrotóxicos tem acontecido próximo das escolas do campo. Esta problemática diz respeito à escola e aos estudantes, pois são filhos e filhas de famílias agricultoras.

De modo geral esses agricultores que aplicam veneno nas pastagens e na agricultura não recebem nenhum tipo de orientação técnica. Na maioria dos casos o dono do trator e da máquina pulverizadora é quem exerce esse papel de “assistente técnico” do agricultor, provocando sérios riscos a terra e a saúde humana, pois segundo a ANVISA essas substâncias tóxicas são causadoras de graves doenças como o câncer e problemas de pele. E, como consequências desse mau uso de agrotóxicos, nossos estudantes podem sofrer problemas de saúde.

Compreendendo que a população do nosso município é carente de esclarecimentos no que se refere a identidade cultural local e a sustentabilidade socioambiental, torna-se imprescindível um estudo relevante do mesmo na escola e comunidade, principalmente para que as famílias e alunas/os desta região entendam a importância do cumprimento da legislação referida, como também para que possam conhecer os direitos acerca da proteção integral da criança e do adolescente das comunidades.

Lembretes iniciais para o professora e professor:

Antes de iniciar o trabalho com este plano, reunir todos as/os professoras/es para estudar os seus passos metodológicos, não esquecendo que é preciso fazer uma reunião também com as famílias, alunos/as e comunidade, para apresentar a proposta e falar sobre a importância da família está acompanhando os processos educacional dos/as filhos/as. Isso é muito importante para que o desenvolvimento do plano alcance

os seus objetivos primordiais e que haja uma participação efetiva de todos que estão inseridos nesse processo. Assim, torna-se essencial:

- Planejar as atividades (palestras, gráficos, tabelas, entrevistas, etc) a serem desenvolvidas organizando previamente os recursos necessários;
- Realizar oficinas e dinâmicas de socialização e integração;
- Cada questão do conhecer deve ser estudada de uma vez, aprofundando as reflexões antes de passar para outra perguntar.
- Utilização de materiais didáticos contextualizados: Construindo Saberes para Educação Contextualizada – do MOC-UEFS, para preparar alguns trabalhos. Todos (as) professores (as) do CAT devem ter acesso ao livro que contribuem para pesquisa e o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Especialmente os textos sobre Identidade, Agricultura Familiar e Práticas Agroecológicas.
- Cada item deve ser intercalado com dinâmicas, músicas, textos, livros contextualizados, a depender do assunto do momento e entrevistas com os membros da comunidade, para que se faça um comparativo do modo de vida dessa comunidade no passado e no presente com as experiências que eles possuem e visão em relação ao futuro.
- Para desenvolver o tema, antes de iniciar com o mesmo, é preciso buscar formas de **envolver bem a família**, convidá-la à escola para explicar a proposta, explicar a pesquisa-ação que as crianças irão fazer.

Etapas do Plano

Etapa 1 - CONHECER

Inicialmente, explicar, ou solicitar que pesquisem sobre questão da identidade cultural local, a fundação e a história da comunidade, a economia, os mesmos podem pesquisar o que a Lei garante sobre o direito a cultura e pesquisar sobre a identidade

cultural existentes em sua comunidade ou as que deixaram de existir por falta de incentivo.

Perguntas para as crianças fazerem a pesquisa com sua família:

1. Sua família conhece quais foram as primeiras famílias moradoras desta comunidade?

() Sim

() Não

() Quais? _____

a) Você conhece os moradores mais antigos que residem atualmente na comunidade?

() Sim

() Não

() Quais? _____

2. Você conhece quais são as manifestações culturais que aconteciam antigamente e que acontecem hoje na comunidade?

() Capoeira

() Samba de roda

() Artesanatos

() Quebra de licuri

() Reisado

() Festa de São João

() Festa da Padroeira

() Danças

() Rezadeiras/Benedeiras

() Futebol/Baba/Treino

() Cavalgada

() Vaquejada

() Corrida de cavalo

() Argolinha

() Outras

Quais? _____

a) Sua família participa ou participou de algumas dessas manifestações culturais?

Sim ()

Não ()

Quais ? _____

3. Sua família usa algum tipo de veneno/agrotóxicos em casa ou na roça?

() Sim

() Não

3.1 Se usa, qual é a finalidade:

() Matar as formigas

() Combater carrapatos nas criações

() Matar insetos domésticos (barata, pulgão, mosquito, etc)

() Combater ervas indesejadas no pasto

() Outra Qual(is)? _____

3.2.Sua família sabe que os agrotóxicos contaminam as águas e causam doenças graves e coloca em risco a saúde humana?

() Sim

() Não

3.3. Sua família sabe que existem alternativas de controle das pragas, doenças e do mato, sem necessidade de usar agrotóxicos?

() Sim

() Não

3.4 Quais dessas alternativas sua família conhece ou pratica

- () Faz uso de Caldas naturais, como a de alho, pimenta e sabão
- () Aproveita as folhas secas para fazer adubação e cobertura do solo
- () Faz uso de repelentes naturais com ervas medicinais (arruda, mangericão, cidreira, citronela, etc)
- () Usa a casca do licuri ou de mamona para adubar os pés de fruta no quintal
- () Faz cerca-viva com plantas folhosas ao redor dos plantios para evitar ataque de pragas que vem de fora
- () Cultiva horta no quintal
- () Faz roçagem ou capina do mato antes de crescer a semente
- () Faz plantio de palma
- () Faz capina seletiva na lavoura ou nos pastos retirando somente o mato indesejado
- () Planta flores ao redor da horta para afastar os insetos e pragas que vem de fora
- () Outras práticas. Quais _____

Etapa 2– ANALISAR

2.1. Após os/as educandos/as trazerem as respostas, ouvir e sintetizar cada questão. Escutar a questão 1.1 **Sua família conhece quais foram as primeiras famílias moradoras desta comunidade?** Sintetizar com os/as educandos/as:

Família de:	Sim	Não	Família de

- b) Ouvir e sintetizar a questão 1.2. **Você conhece os moradores mais antigos que residem atualmente na comunidade?**

2.2. Sintetizar as questões na planilha com os/as educandos/as:

Família de	Sim	Não	Nome dos moradores

Após a síntese das questões, analisar cada dado, observar a relação que a família dos estudantes tem com os moradores mais antigos. Refletir sobre a História de cada família e a contribuição deixada para a comunidade. Inserir todos os conteúdos do Plano de Ensino, contextualizando com a temática. Por exemplo:

- **Língua Portuguesa:** Produzir um texto sobre “Eu e minha família”. Incentivar a leitura prazerosa utilizando o Livro “Meu Lugar no Mundo” ou outros livros de histórias infantis contextualizados com a temática. Trabalhar as classes gramaticais, produção de texto, leitura, caça-palavras, palavras-cruzadas a partir de frases e palavras sobre Família. Utilizar Educomunicação, produzindo jornais murais com notícias e dados.
- **História:** ver linha do tempo das famílias na comunidade. Por exemplo a família de João dos Santos chegou em 1995, veio da cidade de ..., estado da...);
- **Matemática:** buscar dados quantidade de membros da família, quantos filhos. Dados sobre a quantidade de membros de cada família com o mesmo sobrenome na comunidade, data de nascimento, quantidade de moradores, entre outras
- **Geografia:** Dados estatísticos das famílias que vivem nas cidades e na zona rural. Quantas trabalham na agricultura familiar. As profissões dos membros da família, perguntando cada aluno sobre a profissão dos pais ou responsáveis.
- **Ciências e Saúde:** Trabalhar os hábitos alimentares das famílias da comunidade. Por exemplo o que as família consomem no café da manhã, no almoço e na janta. Estudar nutrientes dos alimentos produzidos na região, comparar o cardápio escolar. Trabalhar graus de parentesco.
- **Esportes, Atividades Físicas e Jogos Pedagógicos:** incentivar esportes cooperativos como direito ao lazer. Fazer gincanas culturais com perguntas e respostas envolvendo as famílias da comunidade.

Orientar as crianças pesquisar e fazer uma lista dos seus **deveres na família**, especialmente de respeitar as pessoas, cooperar, contribuir na arrumação da sala, da casa, dos brinquedos, respeitar horários, respeitar regras de jogos e brincadeiras. Como as famílias ajudam e contribuem para o cumprimento dos deveres?

Inserir todos os conteúdos do Plano de Ensino. Preparar os dados e descobertas com as perguntas do CONHECER, para preparar e apresentar na devolução.

2.3. Sobre a Cultura da comunidade, ouvir e sintetizar a pergunta: **Você conhece quais são as manifestações culturais que aconteciam antigamente e que acontecem hoje na comunidade?** Em seguida, elaborar um cartaz junto com os alunos, conforme modelo e expor na sala.

<i>Família de:</i>	<i>Manifestações que aconteciam antigamente e acontecem hoje</i>

2.4. Ouvir as respostas da pergunta: **Sua família participa ou participou de algumas dessas manifestações culturais?** Em seguida, sintetizar com as crianças em forma de cartaz ou gráfico e ir analisando, conforme o quadro a seguir:

Família de	Sim	Não	Qual/Quais

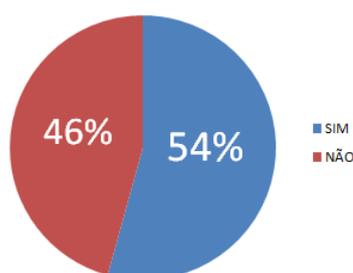
Trabalhar a produção de cordel sobre a cultura local em grupo, com algum elemento cultural tipo, licuri, capoeira, cantiga de roda, cavalgada, Arraiá Du Licuri, etc. Cada grupo produz uma estrofe e apresenta.

Expor os cordéis elaborados na escola em forma de cartaz com letras ampliadas.

Assistir o vídeo-documentário de 13 minutos sobre A Festa do Licuri: <https://www.youtube.com/watch?v=G6fnC-81-kQ> ou outro filme sobre o tema, e solicitar aos alunos uma ficha sobre o filme, destacando o título, os personagens, o lugar em que ocorre e as lições aprendidas. Realizar Rodinhas de Leitura de Livros Literários com temáticas sobre a cultura popular e confeccionar desenhos sobre essas leituras.

Promover uma feira ou mostra cultural junina, expondo os trabalhos dos alunos produzidos e valorizando os elementos da cultura local, através da culinária, do licuri, do artesanato, do milho, entre outros.

2.5. Sobre a problemática dos agrotóxicos na agricultura e pecuária na comunidade, ouvir e sintetizar a pergunta **3: Sua família usa algum tipo de veneno/agrotóxicos em casa ou na roça?** E a pergunta **3.1 Se usa, qual é a finalidade?** Elaborar um gráfico de pizza junto com os alunos conforme modelo e expor na sala.



Logo após, trabalhar a questão anterior, ouvir e sintetizar a pergunta **3.2: Sua família sabe que os agrotóxicos contaminam as águas e causam doenças graves e coloca em risco a saúde humana?** Em seguida elaborar um cartaz, conforme modelo para conhecer e analisar a realidade das famílias.

<i>Família de:</i>	<i>SIM</i>	<i>NÃO</i>

Logo após, trabalhar a questão anterior, ouvir e sintetizar a pergunta **3.3: Sua família sabe que existem alternativas de controle das pragas, doenças e do mato, sem necessidade de usar agrotóxicos?** E a pergunta **3.4: Quais dessas alternativas sua família conhece ou pratica?** Em seguida elaborar um cartaz, conforme modelo para conhecer a realidade das famílias e expor em sala de aula e durante a reunião com as famílias.

<i>Família de:</i>	<i>Alternativas conhecidas ou praticadas</i>

Trabalhar o vídeo “O veneno está na mesa”, com duração de 30 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q014JbYMqrl>. Após, realizar um debate sobre o filme destacando a os reais interesses das empresas produtoras de veneno, as vítimas, as consequências do uso.

Convidar um profissional para falar sobre Agroecologia na agricultura familiar e os riscos do uso de agrotóxicos no meio ambiente.

Realizar uma visita em alguma propriedade rural da comunidade que produz de forma agroecológica sem uso de agrotóxicos. Ou convidar algum agricultor para ir até a escola/sala de aula falar sobre a produção orgânica, adubação natural e sua importância na comunidade.

Após a síntese das questões, analisar cada dado, produzir jornais murais com notícias e dados. Propostas para as outras áreas de conhecimento:

- **História:** Estudar o período histórico em que se iniciou o uso de agrotóxicos no Brasil e suas motivações. Estudar a origem histórica de muitos alimentos provenientes da agricultura familiar e outros que consumimos no dia a dia (origem indígenas, cultura negra e outros povos)
- **Língua Portuguesa:** Trabalhar textos sobre a agroecologia e os malefícios do uso de agrotóxicos para o ser humano. Produzir textos informações com informações de outras áreas e aproveitar o mesmo texto para trabalhar elementos gramaticais. Trabalhar a leitura do panfleto educativo, disponível em: <http://contraosagrototoxicos.org/wp-content/uploads/2017/03/panfleto2012.pdf> (e em anexo)
- **Matemática:** Buscar dados sobre o uso e consumo de agrotóxicos por pessoa/ano no Brasil. Trabalhar os dados dos alimentos mais contaminados com agrotóxico no Brasil e problematizar. Trazer gráficos, tabelas, números de produção agrícola na Bahia

e no Brasil; Trabalhar com base no panfleto educativo, disponível em: <http://contraosagrotoxicos.org/wp-content/uploads/2017/03/panfleto2012.pdf>

Geografia: Dados estatísticos sobre a produção orgânica e a produção convencional. Agricultura familiar no semiárido. Tipos de solo, clima, vegetação. Sustentabilidade local. Trabalha a Carta da Terra. Orientar as crianças a pesquisar e fazer uma lista de materiais que podem ser utilizados para cultivar uma horta em casa (pá, enxada, pneus, sementes, adubo orgânico de curral, etc).

▪ **Ciências e Saúde:** Trabalhar a importância dos alimentos saudáveis sem o uso de agrotóxicos. Buscar e apresentar dados sobre os efeitos do uso de agrotóxicos na saúde humana e as doenças relacionadas ao uso de agrotóxico. Relacionar produtos oriundos da agricultura familiar e seus nutrientes.

▪ **Esportes, Atividades Físicas e Jogos Pedagógicos:** incentivar esportes cooperativos como direito ao lazer. Fazer gincanas culturais com perguntas e respostas envolvendo as famílias da comunidade.

Inserir todos os conteúdos do Plano de Ensino. Preparar os dados e descobertas com as perguntas do CONHECER, para preparar e apresentar na devolução.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE ACORDO COM O TEMA DO PLANO DE AÇÃO

ANALISAR – 1º ano

1 - Textos acerca da Identidade cultura e sustentabilidade socioambiental; Poemas; Fábulas; Parlendas; Contos clássicos. Textos que abordem a identidade cultural Afro-brasileira e Indígena;

2 - Receitas; Contos; Advinhas; Cordéis; Textos informativos. Nome próprio; Alfabeto; Listas com diferentes campos semânticos; Poesias; Quadrinhos; Parlendas; Adivinhas. Alfabeto; Letras maiúsculas e minúsculas; Formação de palavras; Reescrita de textos curtos;

3 - Localização de palavras nos textos. Números naturais e compostos; Sequência numérica; Sistema de numeração decimal; Sistema monetário; Resolução de problemas.

As estações do ano. Os documentos de identificação pessoal. Identidade cultural da comunidade. Datas comemorativas

ANALISAR – 2º ano

1. Lista de palavras; Quadrinhas; Parlendas; Advinhas;
2. Encontros consonantais. Localização de palavras nos textos; Frases; Auto ditado. Sons nasais. Moedas e cédulas do sistema monetário Numerais
3. Par ou ímpar. Números ordinais até 100; Medidas de tempo: o relógio; Calendário. Multiplicação. Divisão. Dobro. Triplo. Figuras geométricas (cilindro, esfera...). Transformações dos materiais. Nossas tradições culturais. Tecnologia no cotidiano. Datas comemorativas

ANALISAR – 3º ano

1. Lendas; Poesia; Contos; Curiosidade; Bilhete; Textos imagéticos.
2. Cordéis; Produção oral com destino a escrito; Produção de texto com autonomia. Textos informativos. Encontros vocálicos;
3. Encontros consonantais; Substantivo. Til. Cedilha. Frases (exclamativa, interrogativa, afirmativa, negativa); Pronome. Verbo. Grau do substantivo. Medida de comprimento. Medida de tempo; Medindo líquidos; Medindo massas. Higiene e saúde; As transformações das paisagens feitas pelo ser humano no seu município; Histórias pessoais.

ANALISAR – 4º ano

1. Verbos; Ortografia: (SC, SÇ, XC). Verbo: Pessoa e número. Terminação (es) (esa) Concordância: Substantivo e verbo; Ortografia: (S, X e Z com som de Z)

2. Tempos Verbais: Presente, passado e futuro; Ortografia; Terminações em (ÃO e AM). Problemas matemáticos envolvendo as quatro operações; Figuras planas e não planas; Unidade de medidas (Comprimento/altura e largura); Ângulos;

3. Polígonos e Ângulos; Multiplicação e suas propriedades; Relação entre multiplicação e divisão (Prova Real). Grandezas e Medidas; Medidas de comprimento, massa e tempo. Perímetro de Figuras; Fração e operações fracionais; Numeração: Décimos, centésimos e milésimos; Gente do Brasil; Energias e suas transformações; Formas de resistência a Escravidão;

ANALISAR – 5º ano

1. Resumo. Relatório. Resenha. Texto com diálogo. Entrevista. Descrição. Datas comemorativas; Consciência Negra.
2. Produção de textos utilitários (cartas, bilhetes, receitas, e-mail, rótulos, etc.) Construção de gêneros propagandistas (cartazes, anúncios, folhetos, etc.). Textos acerca dos direitos humanos e inclusão social; Situações de multiplicações; Expressões numéricas envolvendo adição, subtração e multiplicação e divisão; Data Comemorativa Proclamação da República.
3. Situação de sistema de numeração decimal; Composição e decomposição de números naturais; Formas geométricas e figuras geométricas; Textos que abordem a identidade cultural e sustentabilidade socioambiental; Porcentagem; Sistema de medidas; Sistemas de números romanos; Poliedros e corpos redondos; Frações; Leitura de números, ordem e classes; Aquecimento global; Agropecuária.

Etapa 3 - TRANSFORMAR (Devolutivas)

- Convidar as famílias, comunidade, representantes da prefeitura, conselhos ou secretarias para apresentar os resultados das descobertas da escola, com a pesquisa que as crianças fizeram.

- Realizar um Concurso de Fotografias com os estudantes sobre a Cultura do Campo, com o título “**Retratos do Campo no Semiárido**”, em conjunto com as escolas do campo de Serrolândia.
- Apresentar em cartazes, jornal mural ou outras formas criativas os problemas e discutir com a comunidade e tirar possíveis encaminhamentos.
- Convidar algum profissional para realizar uma Oficina sobre Defensivos naturais
- Elaborar panfletos educativos de alerta sobre o uso de agrotóxicos
- Formar uma comissão e ir até a Rádio comunitária local para divulgar os trabalhos realizados e chamar atenção para os casos de uso de agrotóxicos, principalmente próximo das escolas do campo.

4. CRONOGRAMA

Atividade	Período
2019	
Reunião/diálogo com os professores para entrega e planejamento da Ficha	Segundo semestre
Conhecer e Analisar	
Transformar (Devolutivas)	
Avaliações sobre a Ficha	
2020	
Reunião/diálogo com os professores para entrega e planejamento da Ficha	Primeiro semestre
Conhecer e Analisar	
Transformar (Devolutivas)	
Avaliações sobre a Ficha	
Avaliação dos estudantes	
Avaliação coletiva com as 03 escolas do Campo	

Etapa 4 - AVALIAÇÃO DO PLANO

Após todo percurso do itinerário pedagógico – CONHECER – ANALISAR – TRANSFORMAR, fazer uma avaliação com escola e comunidade o que mudou a partir da temática pesquisada. O que se aprendeu? O que se transformou? Como melhorar próxima e qual problemática/temática poderá ser trabalhada na próxima Ficha Pedagógica.

O que mudou através da temática trabalhada na ficha:	- - -
O que aprendeu com as temáticas da ficha?	- - -
O que transformou na escola, na comunidade e na família?	- - -
Como melhorar na próxima temática pesquisada?	- - -

Este plano de ação trata-se de um instrumento processual que dependerá de esforços coletivos dos professores, gestores, estudantes e famílias, cujo trabalho precisa ser monitorado e avaliado pelos atores e atrizes envolvidas, criando momentos específicos e se valendo de estratégias formativas, especialmente durante as Atividades Complementares, realizadas pela escola. Dentro dessa perspectiva, Luckesi (2002), afirma que:

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. (...) A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível (LUCKESI, 2002, p.118).

Portanto, o trabalho desenvolvido por via deste plano terá sentido se for baseado num processo de avaliação do ato do fazer. Não obstante, ela se torna um desafio no universo escolar que se entrecruza com uma diversidade de demandas e ações cotidianas. Assim, esse processo emergirá no fazer pedagógico da escola, na dimensão da contextualização dos processos educativos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se necessário considerar que a realização desta pesquisa visou sobretudo compreender e analisar os caminhos para as inquietudes em relação a garantia da Educação do Campo com base no contexto do semiárido no currículo das escolas do campo, como um instrumento potente de fortalecimento das lutas por autonomia e dignidade de vida.

As conquistas das populações do campo precisam continuar. Para isso, as vozes da classe camponesa precisam ecoar, ocupar um lugar de direito inclusive no currículo escolar, considerado como um documento que não só revela identidades, mais traz sentido as diversas identidades presentes no seio da escola.

Evidentemente, que mudanças não acontecem sem propostas concretas, sem a dose certa do “remédio”, o problema pode-se agravar. Assim, tem-se uma expectativa no processo de intervenção através da elaboração de forma participativa e interativa do Plano de Ação Curricular da Educação do Campo Contextualizada no Semiárido, que se apresenta como produto principal deste projeto de pesquisa.

Foi enriquecedor o momento de identificar e refletir sobre a estrutura curricular existente na Escola Municipal Paulo Freire e debater sobre a sua aplicabilidade na prática pedagógica dos docentes colaboradores da pesquisa, sendo possível perceber que ainda existem lacunas a serem superadas em relação ao que está posto nos documentos oficiais e o que é de fato evidenciado no contexto da sala de aula. Vale explicitar, que o currículo formal tende a apresentar metas, objetivos e referências para a Educação Básica, visto como um todo, e pode de certa forma inviabilizar processos mais flexíveis de um currículo contextualizado e engajado.

Entendeu-se que a pesquisa atingiu o objetivo de analisar de que forma a escola pesquisada tem trabalhado um currículo contextualizado na Educação do Campo, na perspectiva do contexto do semiárido, na Escola Municipal Paulo Freire, no município de Serrolândia-Bahia, através da participação de estudantes, professores, gestores escolares e famílias envolvidas, e, contribuiu para a construção de uma proposta curricular pedagógica municipal para a Educação do

Campo, pois o caminho trilhado pela pesquisa possibilitou essa construção. Dessa forma, os objetivos específicos também foram alcançados de modo favorável, pois conheceu a legislação específica que trata sobre currículo da Educação do Campo contextualizada no semiárido, analisou os principais documentos da escola que tratam sobre o currículo da escola, identificou na proposta pedagógica da escola pontos convergentes e divergentes com o currículo da Educação do Campo contextualizada no semiárido e elaborou de forma participativa uma proposta curricular de Educação do Campo contextualizada no semiárido, baseada num Plano de Ação Curricular

Conforme Silva (1995), as reflexões sobre currículo são de fato efetivas no âmbito educacional, quando é necessária a implantação de uma nova disciplina, caso contrário, pensar em currículo é algo raro e problematizá-lo junto as redes e aos profissionais da educação torna-se um instrumento quase que indiscutível. Isto nos remete a avaliar que trazer as identidades sociais ainda é algo desafiador para a nossa contemporaneidade.

Na trama do diálogo sobre um currículo contextualizado com a Educação do Campo no semiárido, os sujeitos apontam uma dissociação entre a teoria e a prática, o falar e o agir. Assim como, perceber sobre o que está sendo dito na escola e na sala de aula, e o que realmente acontece, no ambiente escolar, comunitário e social. Nesse movimento é evidente que as políticas do currículo contextualizado se entrelaçam com as políticas públicas de fortalecimento do campo e da agricultura familiar, e assim o discurso torna possível se concretizar na prática.

Portanto, as constatações que emergiram neste TFCC, apontaram que a construção de uma Educação do Campo contextualizada no semiárido extrapola os documentos oficiais e, trata-se, portanto, de um processo em permanente movimento de construção, na qual podemos constatar por meio da intervenção proposta pela pesquisa, o deslocamento do lugar comum, tendo em vista que as inquietações não se restringem somente ao pesquisador, mas sobretudo a todos aqueles que irão participar do processo de pesquisa. Para isso, é prosseguir na pesquisa, buscar apoio, somar forças, melhorando a proposta que se encontra em

andamento, buscando o envolvimento de todos os interessados para que se torne um instrumento de construção e transformação coletiva.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Clésio Acilino.; LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo:** Processos históricos e pedagógicos em relação. Cad. Cedes, Campinas, vol.27, n. 72, p. 184, maio/ago. 2007. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06/06/2019.

AMADO, Janaina. **Região, nação, sertão** (1995). Disponível em:<<http://virtualbib.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/1990/1129>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

AMARAL, Débora Monteiro. **Pedagogia da terra:** olhares dos/as educandos/as em relação a primeira turma do estado de São Paulo. 2010. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Estadual de São Carlos, São Carlos, 2010.

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

ARROYO, Miguel Gonzalez.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores do campo.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

_____, Miguel Gonzalez. Prefácio. In: KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Molina (Orgs.). **Por uma educação básica do campo** (Memória). Brasília: Editora da UNB, 1999, p. 7-12.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro, BAPTISTA, Naidson de Quintela. **Educação Rural:** sustentabilidade do Campo. Feira de Santana: MOC/UEFS, 2006.

BAPTISTA, Naidson de Quintela. Conhecendo e Refletindo Sobre o Semiárido e Agroecologia. *In:Construindo Saberes para a Educação Contextualizada.* Feira de Santana. 2011.

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

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

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. 2ª edição. Brasília: DF: MEC/SECAD, 2005.

_____. **Estatísticas dos professores no Brasil** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – 2. ed. – Brasília : Inep, 2004.

_____. **Parecer CNE/CEB 36/2001**. Brasília: MEC: Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução CNE/CEB 02/2008**. Brasília: MEC: Conselho Nacional de Educação, 2008.

CABRERA, Teresa Sanz. **El currículo su conceptualización**. In Revista Pedagogía Universitaria Vol. 9 No. 2 2004. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In.: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

_____. Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF, 2004. p. 13-52.

CANDAU, Vera Maria. e LEITE, Mírian Soares. **A Didática multi/intercultural em ação: construindo uma proposta**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas). 2007. v.37, n.132

CONTRERAS, José. **Enseñanza, curriculum y profesorado**: introducción crítica a la didáctica. Madri: Akal, 1990.

CHAUI, Marilena. **Cultura e Democracia** – O Discurso Competente e Outras Falas. 7.ed. São Paulo : Editora Cortez, 1997.

DEBUS, M. Manual de excelência em la investigación mediante grupos focales. In: ESPERIDIÃO, Elizabeth. **Reflexões sobre a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa**. São Paulo: Fundação Editora de UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo -"**Educação e Mudança**". Rio de Janeiro/ RJ: Paz e Terra,1993.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

_____ e SHOR Ira. **Medo e ousadia**. 2º ed. Editora Vozes. Petrópolis, RJ 1987.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. EditoraAtlas, 2010.

GÓMEZ, Angel I. Perez. **La cultura escolar em La sociedad neoliberal**. 2. ed. Morata, 1999. Disponível em: <www.isp7.edu.ar/proyectos/jornadas/jor_escuela_nueva_junio_2014/peregomezang-el-cap1laculturacritica.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilia Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

HAGE, Salomão. **A importância da articulação da identidade e pela educação do campo na construção da identidade e pela luta da educação do campo**. Texto apresentado no I Encontro de formação dos Educadores do Campo do Nordeste Paraense, realizado em Bragança. Abril/ 2005.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/serrolandia/panorama>>. Acesso em 16 jun. 2019.

Kitzinger, Jenny. **Focus groups with users and providers of health care**. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). *Qualitative research in health care*. London, BMJ Books, 2000.

LEAL, Inaira. R., Marcelo Tabarelli & José Maria C. da Silva. 2003a. **Ecologia e conservação da Caatinga**. Editora Universitária, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Roberto S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MALVEZZI, Roberto. **Semiárido – uma visão holística**. Brasília: Confea, 2007.

MARTINS, Josemar da Silva. **Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semiárido**. In RESAB – Secretaria Executiva (Org.). *Educação para a convivência com o semiárido: reflexões teórico-práticas*. 2ª ed. Juazeiro, BA: Selo Editorial RESAB, 2006, p. 52-53.

_____. **Educação no Brasil e a proposta de Educação Contextualizada**. In: KUSTER, Ângela; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Melo. Educação no contexto do Semiárido Brasileiro, Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004, p. 113-122.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, 2002.

MOLINA, Mônica Castagha; SÁ, Laís Mourão. **Escola do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete. et. alii. Dicionário da educação do Campo. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____, Monica Castagha. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (org.) Dicionário da Educação do Campo. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão popular, 2012. p.585-594.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

MORGADO, J. C. **Autonomia curricular: coerência entre o local e o global**. In: FERNANDES, M. et. al. O particular e o global no virar do milênio. Lisboa: Colibri, 2002, p. 1031-1040.

MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA (Org.). **Educação Rural: sustentabilidade do campo**. Feira de Santana-BA, 2005. 2ª edição.

NILSSON, Monica. **Organizational development as action research, ethnography, and beyond.** In: Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. 2000.

PEREIRA, Charlene Alana Altieri. **A Construção do Currículo na Gestão Democrática.** Revista Paulista de Educação. Vol. 1 | N. 1 | Ano 2012.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira.** Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015.

PIMENTA, S. G., & Lima, M. S. L. (2012). **Estágio e Docência.** 7ª ed. São Paulo: Cortez.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo.** Salvador, 2004. 318 p. II. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do campo: escola, currículo e contexto.** Juazeiro – Bahia: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC - SAB, 2011.

REIS, Pollyanna Júnia Fernandes Maia. **Paulo Freire: análise de uma história de vida.** Programa de pós-graduação em letras: teoria literária e crítica da cultura, 2012.

RIBEIRO, Marlene, **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: Edufba, 2011.

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

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAMPAIO, Rosana. Ferreira.; MANCINI, Marisa Cotta. **Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica.** V. 11, n. 1. São Carlos-SP: Revista Brasileira de Fisioterapia, p. 83-89, 2007.

SEMIÁRIDO. ARTICULAÇÃO NO SEMIÁRIDO – ASA. Disponível em: <<http://www.asabrasil.org.br/semiarido>>. Acesso em 15 mai. 2018.

SERROLÂNDIA. **Resolução nº 08 de 10 de agosto de 2016.** Serrolândia, BA: Conselho Municipal de Educação, 2016.

_____. **Resolução nº 04 de 04 de maio de 2016.** Serrolândia, BA: Conselho Municipal de Educação, 2016.

SILVA, Maria do Socorro. **Sementes de Educação Contextualizada: resultados e caminhos encontrados na pesquisa do Projeto CAT MOC/ICEP/UFCG.** Feira de Santana – Bahia: Editora Curviana, 2015.

SILVA, Paulo Roberto. **Fundamentos político-pedagógicos para a educação do campo I: a escola do campo.** In: ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues. Escola da Terra Ceará: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo. Assis: Triunfal, 2016. p. 293-302.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

_____. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **O currículo como política cultural e a formação docente.** In SILVA, TT; MOREIRA, A.F. (Org.) Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SODRÉ, Maria Dorath Bento. **O território de identidade de Irecê e o contexto das escolas do meio rural: lacunas e tensões na territorialização da Educação do**

Campo – Salvador, 2015. 156f. Tese (Doutorado) –Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, Salvador, 2015.

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

SOUZA, Pedro. **Michel Foucault, o trajeto da voz na ordem do discurso.** Campinas: Editora RG, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **A construção do currículo escolar e o protagonismo docente e discente.** Revista e-Curriculum, PUC-SP, São Paulo, v.14, n.04, 2016. p. 1193 – 1212.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade:** na história e na literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VASCONCELOS, Cláudia Pereira. **Ser-tão baiano: o lugar da sertanidade na configuração da identidade baiana.** Salvador, Edufba, 2011.

VENDRAMINI, Célia Regina Vendramini. **Qual o futuro das escolas no campo?.** Educação em Revista|. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Belo Horizonte|v.31|n.03|p. 49-69 |Julho-Setembro 2015.

APÊNDICE I – TABELA DE IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA COM PLANTAS DA CAATINGA

PROFESSORES	ESTUDANTES	DIREÇÃO
Angico	Coroa-de-frade	Caroá
Aroeira	Facheiro	Calumbi
Palma	Jitirana	
Umbuzeiro	Ipê	
Mandacaru	Malícia	
Catingueira	Quixaba	
Licuri	Sabiá	
Umburana	Xique-xique	
Juazeiro		
Faveleira		

APÊNDICE II – ROTEIROS DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES, ESTUDANTES E GESTORES

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Entrevista Nº:	Data da entrevista:
Nome do pesquisador: Fredson Rodrigues de Araujo	
Local da pesquisa: Escola Municipal Paulo Freire Serrolândia –BA (CES)	

BLOCO I – DADOS PESSOAIS DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS)

1.1	Idade	
1.2	Sexo	() Feminino () Masculino
1.3	Local de nascimento (cidade/estado)	
1.4	Grupo étnico de origem	() Branco () Negro () Pardo () Amarelo () Outro
1.5	Telefone	Celular: Fixo:
1.6	E-mail	
1.7	Estado civil	
1.8	Escolaridade	
1.9	Profissão	
1.10	Quanto tempo mora na zona rural	
1.11	Tem filhos?	() Sim () Não () Se sim, quantos?
1.12	Quantos membros da famílias moram em sua casa?	
1.13	Anos na docência	
1.14	Vínculo empregatício	() Efetivo () Contrato () Outros

BLOCO II – ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1	Como a Educação do Campo contextualizada no semiárido é entendida por você?
2.2	Como é o seu interesse pela agricultura familiar no semiárido?

2.3	Quanto tempo (em anos) você atua na Educação do Campo?
2.4	Quais os fatores você acha que favorecem a saída das famílias do meio rural? <input type="checkbox"/> falta de emprego <input type="checkbox"/> buscar melhor condição de vida <input type="checkbox"/> falta de infraestrutura <input type="checkbox"/> ausência de atividades culturais e de lazer <input type="checkbox"/> falta de oportunidade dos pais para os filhos permanecerem no campo <input type="checkbox"/> outra Qual?_____
2.5	Você já participou de alguma qualificação profissional voltada para a Educação do Campo e semiárido? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quais?_____
2.6	Quais os principais motivos que você acha que as pessoas podem sair do meio rural? <input type="checkbox"/> falta de emprego <input type="checkbox"/> buscar melhor condição de vida <input type="checkbox"/> falta de infraestrutura <input type="checkbox"/> ausência de atividades culturais e de lazer <input type="checkbox"/> falta de oportunidade dos pais para os filhos permanecerem no campo <input type="checkbox"/> outra Qual?_____
2.7	Quais as entidades ministraram esses cursos? <input type="checkbox"/> Associações <input type="checkbox"/> Cooperativas <input type="checkbox"/> ONGs <input type="checkbox"/> Prefeitura, governos estadual e federal
2.8	Você participa de alguma associação ou cooperativa no meio rural? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
2.9	Você conhece alguma política pública (projeto ou programa) do governo voltada para a Educação do Campo? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
2.1 0	Quais as temáticas você sugere para serem trabalhadas nas escolas do campo?
2.1 1	Você considera importante que a escola desenvolva uma metodologia voltada para a Educação do Campo contextualizada no semiárido?
2.1 2	Que tipo de metodologia que você sugere para ser trabalhada na Educação do Campo?
2.1 3	Você sabe dizer qual a diferença entre a educação realizada no campo e a educação da cidade?
2.1 4	Qual a sua expectativa em relação a Educação do Campo para os próximos 10 anos?

BLOCO III – EXPECTATIVAS NO CAMPO (MEIO RURAL)

3.1	Quais as atividades despertam seu interesse no meio rural? <input type="checkbox"/> Bovinocultura de leite <input type="checkbox"/> Bovinocultura de corte <input type="checkbox"/> Caprinocultura <input type="checkbox"/> Avicultura (criação de aves/galinhas) <input type="checkbox"/> Apicultura (criação de abelhas) <input type="checkbox"/> Agricultura (plantio de milho, feijão, etc) <input type="checkbox"/> Horticultura <input type="checkbox"/> Artesanato <input type="checkbox"/> Comércio <input type="checkbox"/> Serviços em geral <input type="checkbox"/> Industrialização e processamento de alimentos <input type="checkbox"/> Construção civil em geral <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____
3.2	Quais os benefícios que você observa com a agricultura familiar? <input type="checkbox"/> econômicos <input type="checkbox"/> sociais <input type="checkbox"/> culturais <input type="checkbox"/> ambientais <input type="checkbox"/> todos juntos <input type="checkbox"/> outros
3.3	Quais as melhorias que você acha que deve ser feita nas comunidades do campo?
3.4	Que alternativas profissionais você acha que deveria ser realizada para as populações do campo?
3.5	Sobre o futuro, qual é a sua expectativa em relação a vida no campo?
3.6	Como você imagina a vida no campo daqui a uns 10 anos?
3.7	Gostaria de acrescentar algo mais e/ou deixar uma mensagem?

Assinatura do(a) Entrevistador(a)

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES

Entrevista Nº:	Data da entrevista:
Nome do pesquisador: Fredson Rodrigues de Araújo	
Local da pesquisa: Escola Municipal Paulo Freire - Serrolândia –BA	

BLOCO I – DADOS PESSOAIS DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS)

1.2	Idade	
1.3	Sexo	(<input type="checkbox"/>) Feminino (<input type="checkbox"/>) Masculino
1.4	Local de nascimento (cidade/estado)	
1.5	Grupo étnico de origem	(<input type="checkbox"/>) Branco (<input type="checkbox"/>) Negro (<input type="checkbox"/>) Pardo (<input type="checkbox"/>) Amarelo (<input type="checkbox"/>) Outro
1.6	Telefone	Celular: _____ Fixo: _____
1.7	E-mail	
1.8	Escolaridade	
1.9	Quanto tempo mora na zona rural	
1.10	Quantos membros da famílias moram em sua casa?	

BLOCO II – ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1	O que você entende por Educação do Campo contextualizada no semiárido?
2.2	Como é o seu interesse pela agricultura familiar no semiárido?
2.3	Quanto tempo (em anos) você estuda na escola do campo?
2.4	Quais os fatores você acha que favorecem a saída das famílias do meio rural? <input type="checkbox"/> falta de emprego <input type="checkbox"/> buscar melhor condição de vida <input type="checkbox"/> falta de infraestrutura <input type="checkbox"/> ausência de atividades culturais e de lazer <input type="checkbox"/> falta de oportunidade dos pais para os filhos permanecerem no campo <input type="checkbox"/> outra Qual? _____

2.5	Você já participou de algum curso ou atividade voltada para a Educação do Campo e semiárido? () Sim () Não Quais? _____ _____
2.6	Quais os principais motivos que você acha que as pessoas podem sair do meio rural? () falta de emprego () buscar melhor condição de vida () falta de infraestrutura () ausência de atividades culturais e de lazer () falta de oportunidade dos pais para os filhos permanecerem no campo () outra Qual? _____
2.7	Quais as entidades realizam esses cursos? () Associações () Cooperativas () ONGs () Prefeitura, governos estadual e federal
2.8	Você participa de alguma associação ou cooperativa no meio rural? () Sim () Não
2.9	Você conhece alguma política pública (projeto ou programa) do governo voltada para a Educação do Campo? () Sim () Não
2.1 0	Quais as temáticas você sugere para serem trabalhadas nas escolas do campo?
2.1 1	Você considera importante que a escola realize atividades voltadas para a Educação do Campo de acordo com a nossa realidade do semiárido?
2.1 2	Que tipo de metodologia que você sugere para ser trabalhada na Educação do Campo?
2.1 3	Quais as dificuldades você possui de aprendizagem na escola?
2.1 4	Esta escola corresponde as suas expectativas de aprendizagem?
2.1 5	O que você gostaria que melhorasse nesta escola?

BLOCO III – EXPECTATIVAS NO CAMPO (MEIO RURAL)

3.1	Quais as atividades despertam seu interesse no meio rural? () Bovinocultura de leite () Bovinocultura de corte () Caprinocultura () Avicultura (criação de aves/galinhas)
-----	---

	<input type="checkbox"/> Apicultura (criação de abelhas) <input type="checkbox"/> Agricultura (plantio de milho, feijão, etc) <input type="checkbox"/> Horticultura <input type="checkbox"/> Artesanato <input type="checkbox"/> Comércio <input type="checkbox"/> Serviços em geral <input type="checkbox"/> Industrialização e processamento de alimentos <input type="checkbox"/> Construção civil em geral <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____
3.2	Quais os benefícios que você observa com a agricultura familiar? <input type="checkbox"/> econômicos <input type="checkbox"/> sociais <input type="checkbox"/> culturais <input type="checkbox"/> ambientais <input type="checkbox"/> todos juntos <input type="checkbox"/> outros
3.3	Quais as melhorias que você acha que deve ser feita nas comunidades do campo?
3.4	Que alternativas profissionais você acha que deveria ser realizada para as populações do campo?
3.6	Como você imagina a vida no campo daqui a uns 10 anos?
3.7	Gostaria de acrescentar algo mais e/ou deixar uma mensagem?

Assinatura do(a) Entrevistador(a)

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES

Entrevista Nº:	Data da entrevista:
Nome do pesquisador: Fredson Rodrigues de Araujo	
Local da pesquisa: Escola Municipal Paulo Freire - Serrolândia –BA	

BLOCO I – DADOS PESSOAIS DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS)

1.1	Idade	
1.2	Sexo	(<input type="checkbox"/>) Feminino (<input type="checkbox"/>) Masculino
1.3	Local de nascimento (cidade/estado)	
1.4	Grupo étnico de origem	(<input type="checkbox"/>) Branco (<input type="checkbox"/>) Negro (<input type="checkbox"/>) Pardo (<input type="checkbox"/>) Amarelo (<input type="checkbox"/>) Outro
1.5	Telefone	Celular: _____ Fixo: _____
1.6	E-mail	
1.7	Estado civil	
1.8	Escolaridade	
1.9	Profissão	
1.10	Quanto tempo mora na zona rural	
1.11	Tem filhos?	(<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) Se sim, quantos?
1.12	Quantos membros da famílias moram em sua casa?	
1.13	Anos na gestão escolar	
1.14	Vínculo empregatício	(<input type="checkbox"/>) Efetivo (<input type="checkbox"/>) Contrato (<input type="checkbox"/>) Outros

BLOCO II – ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1	Como a Educação do Campo contextualizada no semiárido é entendida por você?
2.2	Como é o seu interesse pela agricultura familiar no semiárido?
2.3	Quanto tempo (em anos) você atua na Educação do Campo?

2.4	<p>Quais os fatores você acha que favorecem a saída das famílias do meio rural?</p> <p>() falta de emprego () buscar melhor condição de vida () falta de infraestrutura () ausência de atividades culturais e de lazer () falta de oportunidade dos pais para os filhos permanecerem no campo () outra</p> <p>Qual? _____</p>
2.5	<p>Você já participou de alguma qualificação profissional voltada para a Educação do Campo e semiárido?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>Quais? _____</p>
2.6	<p>Quais os principais motivos que você acha que as pessoas podem sair do meio rural?</p> <p>() falta de emprego () buscar melhor condição de vida () falta de infraestrutura () ausência de atividades culturais e de lazer () falta de oportunidade dos pais para os filhos permanecerem no campo () outra</p> <p>Qual? _____</p>
2.7	<p>Quais as entidades ministraram esses cursos?</p> <p>() Associações () Cooperativas () ONGs () Prefeitura, governos estadual e federal</p>
2.8	<p>Você participa de alguma associação ou cooperativa no meio rural?</p> <p>() Sim () Não</p>
2.9	<p>Você conhece alguma política pública (projeto ou programa) do governo voltada para a Educação do Campo?</p> <p>() Sim () Não</p>
2.1 0	<p>Quais as temáticas você sugere para serem trabalhadas nas escolas do campo?</p>
2.1 1	<p>Você considera importante que a escola desenvolva uma metodologia voltada para a Educação do Campo contextualizada no semiárido?</p>
2.1 2	<p>Que tipo de metodologia que você sugere para ser trabalhada na Educação do Campo?</p>
2.1 3	<p>Quais as ações você acha que a gestão escolar pode fazer pela escola do campo contextualizada no semiárido?</p>
2.1 4	<p>Você sabe dizer qual a diferença entre a educação realizada no campo e a educação da cidade?</p>

2.1 5	Qual a sua expectativa em relação a Educação do Campo para os próximos 10 anos?
----------	---

BLOCO III – EXPECTATIVAS NO CAMPO (MEIO RURAL)

3.1	<p>Quais as atividades despertam seu interesse no meio rural?</p> <p>() Bovinocultura de leite () Bovinocultura de corte () Caprinocultura () Avicultura (criação de aves/galinhas) () Apicultura (criação de abelhas) () Agricultura (plantio de milho, feijão, etc) () Horticultura () Artesanato () Comércio () Serviços em geral () Industrialização e processamento de alimentos () Construção civil em geral () Outra.</p> <p>Qual? _____</p>
3.2	<p>Quais os benefícios que você observa com a agricultura familiar?</p> <p>() econômicos () sociais () culturais () ambientais () todos juntos () outros</p>
3.3	<p>Quais as melhorias que você acha que deve ser feita nas comunidades do campo?</p>
3.4	<p>Que alternativas profissionais você acha que deveria ser realizada para as populações do campo?</p>
3.5	<p>Sobre o futuro, qual é a sua expectativa em relação a vida do campo?</p>
3.6	<p>Como você imagina a vida no campo daqui a uns 10 anos?</p>

3.7	Gostaria de acrescentar algo mais e/ou deixar uma mensagem?
-----	---

Assinatura do(a) Entrevistador(a)

APÊNDICE III – ROTEIROS DE QUESTÕES DOS GRUPOS FOCAIS (PROFESSORES, ESTUDANTES E GESTORES)

ROTEIRO DE ENTREVISTA EM GRUPO FOCAL COM PROFESSORES

- O que vocês professores/as entendem por Educação do Campo contextualizada no semiárido?
- Quais são os principais desafios encontrados em uma escola do campo?
- Os currículos escolares da sua escola são adequados ao cotidiano dos alunos residentes no campo? Por que?
- É possível a efetivação de uma educação contextualizada na Escola Municipal Paulo Freire? Quais seriam as implicações para esta efetivação?
- Do que e de quem dependem a efetivação de medidas e procedimentos para que a mudança em prol de uma educação contextualizada aconteça?
- Você considera que na escola que você trabalha existe uma educação contextualizada de acordo com a realidade de vida dos alunos que moram no campo?
- Em relação às práticas didático-pedagógicas da instituição escolar quais são suas sugestões no que diz respeito as melhorias no processo de ensino e aprendizagem?
- O que sugere para melhorias e avanços da escola na qual trabalha para a implementação de uma Educação do Campo contextualizada no semiárido?
- O que você acha da construção de uma proposta curricular pensada e organizada com a sua contribuição e dos demais colegas?
- Considerando a discussão sobre currículo e Educação do Campo contextualizada, o que deve conter nesta proposta curricular? Quais são as suas sugestões?
- Para aprofundar a discussão sobre uma proposta curricular de educação contextualizada, de que forma você acha que deve acontecer a formação com os professores? Qual a sua sugestão?

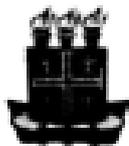
ROTEIRO DE ENTREVISTA EM GRUPO FOCAL COM GESTORES

- O que a gestão escolar entende por Educação do Campo contextualizada no semiárido?
- Quais são os principais desafios encontrados em uma escola do campo?
- Os currículos escolares da sua escola são adequados de vida dos alunos que moram no campo? Por que?
- É possível a efetivação de uma educação contextualizada na Escola Municipal Paulo Freire? Quais seriam as implicações para esta efetivação?
- Do que e de quem dependem medidas e procedimentos para que a mudança em prol de uma educação contextualizada aconteça?
- Você considera que na escola que você trabalha existe uma educação contextualizada de acordo com a realidade de vida dos alunos que moram no campo?
- Em relação às práticas didático-pedagógicas da instituição escolar quais são suas sugestões no que diz respeito à melhorias no processo de ensino e aprendizagem?
- O que sugere para melhorias e avanços da escola na qual trabalha para a implementação de uma Educação do Campo contextualizada no semiárido?
- O que você acha da construção de uma proposta curricular pensada e organizada com a sua contribuição e dos demais colegas?
- Considerando a discussão sobre currículo e Educação do Campo contextualizada, o que deve conter nesta proposta curricular? Quais são as suas sugestões?
- Para aprofundar a discussão sobre uma proposta curricular de educação contextualizada, de que forma você acha que deve acontecer a formação com os professores? Qual a sua sugestão?
- O que a gestão escolar pode fazer em prol da Educação do Campo contextualizada no semiárido?

ROTEIRO DE ENTREVISTA EM GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES

- O que os/as estudantes entendem por Educação do Campo contextualizada no semiárido?
- Quais são os principais desafios encontrados em uma escola do campo?
- Os conteúdos e atividades que vocês realizam são adequadas a realidade da escola e da comunidade? Por quê?
- É possível uma educação que valorize o campo e sua realidade na Escola Municipal Paulo Freire? De que forma pode ser feito?
- Vocês acham que podem ajudar a mudar a realidade da escola?
- Você considera que na escola que você estuda existe uma educação de acordo com a realidade de vida dos alunos que moram no campo?
- Em relação às práticas dos professores e dos gestores o que vocês acham que precisa melhorar?
- O que sugere para melhorias e avanços da escola na qual trabalha para a fazer acontecer uma Educação do Campo voltada para a realidade do semiárido?
- O que você acha de ajudar a construir as atividades que vocês vão estudar com a sua participação e dos demais colegas?
- Quais os temas e conteúdos que vocês acham que devem ser trabalhados na escola? Quais são as suas sugestões?

APENDICE IV- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PROPONENTE



Universidade do Estado da Bahia Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o (a) pesquisador (a) **Fredson Rodrigues de Araujo** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **O LUGAR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO – Ocupando espaços ocultos**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

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

Jacobina, 29 de setembro de 2018

João Silva Rocha Filho
Coordenador de Departamento de Ciências

Assinatura e carimbo do
responsável institucional

APENDICE V – TERMO DE CONCESSÃO DA PESQUISA

**Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP****TERMO DE CONCESSÃO**

Autorizo o acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam coletados os seguintes dados: **Projeto Político Pedagógico, documentos oficiais, informações acadêmicas de estudantes, narrativas pessoais de estudantes e professores**, que serão utilizados na execução do projeto intitulado **O LUGAR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO – Ocupando espaços ocultos**, sob a responsabilidade do pesquisador (a) **Fredson Rodrigues de Araujo** com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12.

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

Jacobina, 04 de setembro de 2018.


João Silva Rocha Filho
Diretor de Departamento 2021 P/UNEB
Mat. 35.614.777-8
RG: 1208 100154 de 04/02/2008

APENDICE VI – TERMO DE CONCORDÂNCIA



Universidade do Estado da Bahia Comitê de ética em Pesquisa - CEP

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado **O LUGAR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO – Ocupando espaços ocultos**, vinculado à Instituição Universidade do Estado da Bahia, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Jacobina, 12 de setembro de 2018.

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
Dra. Carmélia Aparecida Silva Miranda	
Fredson Rodrigues de Araujo	

APENDICE VII - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



Universidade do Estado da Bahia Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada **O LUGAR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO – Ocupando espaços ocultos**, cujos dados serão coletados através de observação participante, pesquisa documental e grupos focais na Escola Municipal Paulo Freire, município de Serrolândia, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados na Biblioteca do Campus IV-Estação, da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Pesquisador/a Fredson Rodrigues de Araujo. Após este período, os dados serão destruídos.

Jacobina, 12 de setembro de 2018.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Fredson Rodrigues de Araujo	
Dra. Carmélia Aparecida Silva Miranda	

APENDICE VIII – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA COPARTICIPANTE



Universidade do Estado da Bahia
Comitê de ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a Fredson Rodrigues de Araujo a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **O LUGAR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO – Ocupando espaços ocultos**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Jacobina, 04 de setembro de 2018.



Anderson Alves Sampaio

Diretor CEP, nº 03/2017

Ass. 03/09/2017

Val. 23/02/2018

Assinatura e carimbo do
responsável institucional

APENDICE IX – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

**Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP**

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado **O LUGAR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO – Ocupando espaços ocultos**, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Jacobina, 12 de setembro de 2018.


Fredson Rodrigues de Araujo

APENDICE X – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO



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



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome _____ do _____ Participante:

Documento de Identidade n^o : _____

Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Nome do responsável legal (quando aplicável):

Documento de Identidade n^o : _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

CEP: _____

Telefone: () _____ / () _____

II -DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: O LUGAR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO – Ocupando espaços ocultos

1. **PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** FREDSON RODRIGUES DE ARAUJO
2. **CARGO/FUNÇÃO:** DISCENTE DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **O LUGAR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO – Ocupando espaços ocultos**, de responsabilidade do pesquisador **Fredson Rodrigues de Araujo**, mestrando do **Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPEd** da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – CAMPUS IV, que tem como objetivo analisar o currículo da Educação do Campo contextualizada na perspectiva do semiárido, na Escola Municipal Paulo Freire, no município de Serrolândia- Bahia, através da participação de estudantes, professores e gestores escolares, contribuindo para a construção de uma proposta curricular pedagógica municipal para a Educação do Campo. A pesquisa ocorrerá na Escola Municipal Paulo Freire, município de Serrolândia, estado da Bahia, e terá como participantes estudantes, gestores e professores do nível fundamental das séries iniciais. Ao participar como voluntário nesta pesquisa, você também tem direito aos benefícios resultantes do estudo, pois sua realização poderá vir a construir uma proposta curricular de forma participativa para a escola e alcance autonomia na construção de documentos oficiais da unidade escolar, aumentando assim a sua autoestima em relação a participação na vida escolar e até o fim do trabalho, você é chamado de participante de pesquisa.

IV - ESPECIFICAÇÃO DOS RISCOS, PREJUÍZOS, DESCONFORTO, LESÕES QUE PODEM SER PROVOCADOS PELA PESQUISA:

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as entrevistas sobre a formação e perfil profissiográficos, como constrangimento e situações vexatórias na publicização das entrevistas, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que vocês fazem parte da mesma instituição (Secretaria municipal de Educação), portanto se conhecem, compartilham entre si seu dia a dia, contam histórias de vida entre si, suas opiniões, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde.

Caso você queira, poderá desistir e o pesquisador ira respeitar sua vontade. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo seu nome e da criança ou adolescente a quem for responsável, não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da criança e do adolescente desta forma a imagem se seu filho será preservada. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr. caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o

direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

V - ESCLARECIMENTO SOBRE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

- Caso o Senhor (a) aceite, serão adotados como procedimentos para construção dos dados a observação participante e o grupo focal, utilizados pelo mestrando **Fredson Rodrigues de Araujo**, do **Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPED**.
- Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela.
- Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr (a) não será identificado.
- Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
- Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e caso o (a) senhor (a) queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia.
- O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

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

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: FREDSON RODRIGUES DE ARAUJO

Endereço: Rua Isaque Malaquias, 300, Bairro Tangará, Serrolândia-BA, CEP 44.700-000.

E-mail: fredsonterra@hotmail.com

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

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

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador **Fredson Rodrigues de Araujo**, sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha

participação na pesquisa **O LUGAR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO – Ocupando espaços ocultos**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim será entregue.

Jacobina, 13 de março de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Fredson Rodrigues de Araujo
(orientando)

Dra. Carmélia Aparecida Silva Miranda
(orientadora)

APENDICE XI – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPEd
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**

**TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR
ESTABELECE OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **O LUGAR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO – Ocupando espaços ocultos**, seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como analisar o currículo da Educação do Campo contextualizada na perspectiva do semiárido, na Escola Municipal Paulo Freire, no município de Serrolândia-Bahia, através da participação de estudantes, professores e gestores escolares, contribuindo para a construção de uma proposta curricular pedagógica municipal para a Educação do Campo. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você será observado, e entrevistado em grupo focal, é possível que se sinta constrangido ou tenha algum desconforto para responder as perguntas durante as entrevistas, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que vocês fazem parte da mesma instituição (Secretaria municipal de Educação), portanto se conhecem, compartilham entre si seu dia a dia, contam histórias de vida entre si, suas opiniões, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde.

Caso você queira poderá desistir e o pesquisador irá respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá vir a construir uma proposta curricular de forma participativa para a escola e alcançar autonomia na construção de documentos oficiais da unidade escolar, aumentando assim a sua autoestima em relação a participação na vida escolar.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terá acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: FREDSON RODRIGUES DE ARAUJO
Endereço: Rua Isaque Malaquias, 300, Bairro Tangará, Serrolândia-Ba, CEP 44.700-000.
E-mail: fredsonterra@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB – Prédio da Reitoria- 1º andar - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000
Tel: (71) 31172399 E-mail: cepuenb@uneb.br

Eu _____ aceito participar da pesquisa **O LUGAR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO – Ocupando espaços ocultos**. Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Jacobina, 13 de março de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE XII - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO RESPONSÁVEL PELO MENOR



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPEP
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTABELECE OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome _____ do _____ Participante:

Sexo: F () M () Data de Nascimento: ____/____/____

Nome _____ do _____ responsável _____ legal:

Documento de Identidade nº: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____ / () _____ / _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

3. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: **O LUGAR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO – Ocupando espaços ocultos**

4. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Fredson Rodrigues de Araujo
Cargo/Função: Pesquisador

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **O LUGAR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO – Ocupando espaços ocultos**, de responsabilidade da pesquisadora Dra. Carmélia Aparecida Silva Miranda, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo analisar o currículo da Educação do Campo contextualizada na perspectiva do semiárido, na Escola Municipal Paulo Freire, no município de Serrolândia-Bahia, através da participação de estudantes, professores e gestores escolares, contribuindo para a construção de uma proposta curricular pedagógica municipal para a Educação do Campo. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios proporcionar a construção de uma proposta curricular de forma participativa para a escola e alcance autonomia na

construção de documentos oficiais da unidade escolar.

Caso o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho (a) ele(a) será convidado a participar de entrevistas em grupos focais e observações participantes, pelo discente Fredson Rodrigues de Araujo do Curso de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Devido a coleta de informações seu filho poderá se sentir constrangido e passe por situações vexatórias na publicização das entrevistas, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que vocês fazem parte da mesma instituição (Secretaria municipal de Educação), portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. Caso você queira poderá desistir e a pesquisadora ira respeitar sua vontade. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente desta forma a imagem se seu filho será preservada. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr. caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

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

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: FREDSON RODRIGUES DE ARAUJO

Endereço: RUA ISAQUE MALAQUIAS, 300, BAIRRO TANGARÁ, SERROLÂNDIA-BA, CEP 44.700-000.

E-mail: fredsonterra@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

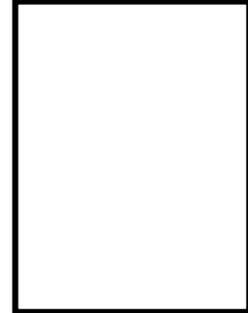
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEPSRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Jacobina-BA, 13 de março de 2019.

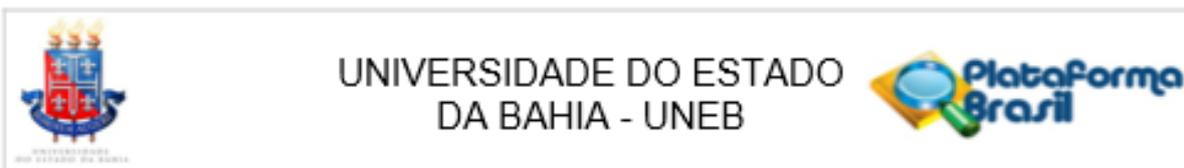
Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

APÊNDICE XIII – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O LUGAR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO Ocupando espaços ocultos

Pesquisador: FREDSON RODRIGUES DE ARAUJO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 99177818.8.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.195.512

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa vinculada ao

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPED

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED, DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/JACOBINA, UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Este projeto de pesquisa se ancora no contexto atual de debate sobre a Educação do Campo contextualizada que vem ganhando força a partir dos movimentos sociais ligados ao campo, entre eles Sindicatos de Trabalhadores Rurais, associações, cooperativas, tendo como anseio a demanda por uma formação que contemple os saberes da mulher e do homem do campo, potencializando suas atividades por meio de processos e técnicas apropriadas à sua realidade. A partir dessa articulação da sociedade civil, o estado brasileiro nos últimos quinze anos, incorporou parte dessas experiências e práticas através de políticas públicas, materializadas por meio das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pelo Ministério da Educação (MEC), em 2002. Nesta perspectiva, este



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.195.512

trabalho tem

por objetivo promover uma análise sobre o currículo desenvolvido na educação do campo contextualizada no semiárido, tendo como referência de análise a Escola Municipal Paulo Freire, com sede no Assentamento Caiçara, s/nº, Zona rural, e mais 03 anexos localizados nos Povoados de Novolândia, Algodão e Várzea Bonita, município de Serrolândia-BA. Pretende-se com esta pesquisa, construir de forma colaborativa uma proposta curricular que contemple as demandas das escolas do campo, tendo como base os agentes

sociais que vivem no espaço rural, aqui entendido como campo. A metodologia desta pesquisa é de cunho qualitativo, dentro da área de conhecimento das Ciências Humanas, que contempla uma pesquisa aplicada voltada para a aquisição de conhecimentos com vistas a aplicação numa situação específica e o método a ser adotado é a Pesquisa-ação, que vem emergindo como uma metodologia de intervenção, desenvolvimento e mudanças no âmbito dos grupos, organizações e comunidades. Almeja-se analisar de que forma a escola pesquisada tem garantido um currículo da educação do campo contextualizada no semiárido, à luz dos instrumentos legais vigentes e das experiências exitosas existentes. Assim, considera-se as vivências das pessoas envolvidas, o plano de ensino, a rotina de funcionamento da escola, sua filosofia, seus métodos e a pedagogia adotada pela unidade.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer a legislação específica que trata sobre currículo da educação do campo contextualizada no semiárido;

Analisar os principais documentos da escola que tratam sobre o currículo da escola;

Identificar na proposta pedagógica da escola pontos convergentes e divergentes com o currículo contextualizado na educação do campo;

Articular a criação de uma comissão municipal permanente de educação do campo para elaboração de um currículo contextualizado para a escola;

Elaborar de forma participativa uma proposta curricular de educação do campo contextualizada no semiárido.



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.195.512

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados dentro da Eticidade no TCLE, TCLE para os responsáveis e Assentimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

Os modelos do TCLE, TCLE para os responsáveis do memores e assentimento possuem uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo.

deve-se usar os termos apresentados anteriormente. descartando o arquivo do TCLE Fredson atual.

Recomendações:

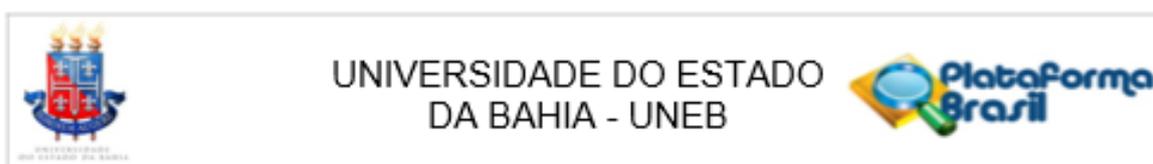
Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados

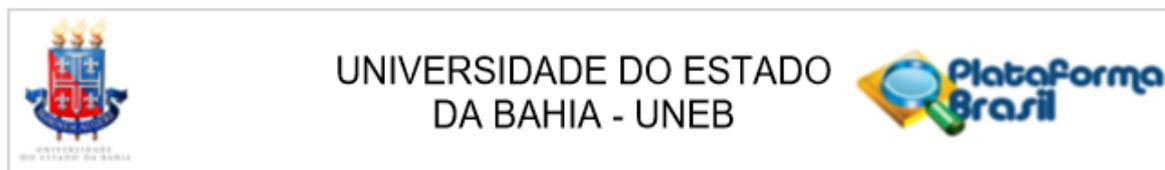


Continuação do Parecer: 3.195.512

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

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1198153.pdf	03/11/2018 14:53:05		Aceito
Outros	ROTEIRO_GRUPO_FOCAL.pdf	03/11/2018 14:51:47	FREDSON RODRIGUES DE ARAUJO	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	03/11/2018 14:50:37	FREDSON RODRIGUES DE ARAUJO	Aceito
Outros	Roteiro_observacao.pdf	03/11/2018 14:50:08	FREDSON RODRIGUES DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Fredson_atual.pdf	03/11/2018 14:38:47	FREDSON RODRIGUES DE ARAUJO	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_COPARTICIPANTE.pdf	22/09/2018 15:24:58	FREDSON RODRIGUES DE ARAUJO	Aceito
Outros	TERMO_CONCORDANCIA.pdf	22/09/2018 15:22:03	FREDSON RODRIGUES DE ARAUJO	Aceito
Outros	TERMO_AUTORIZACAO_PROPOSITIVA.pdf	22/09/2018 15:21:08	FREDSON RODRIGUES DE ARAUJO	Aceito
Outros	TERMO_CONFIDENCIALIDADE.pdf	22/09/2018 15:15:57	FREDSON RODRIGUES DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR.pdf	12/09/2018 10:35:43	FREDSON RODRIGUES DE ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PLATAFORMA_BRASIL.pdf	05/09/2018 22:02:17	FREDSON RODRIGUES DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/09/2018	FREDSON	Aceito



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

Continuação do Parecer: 3.195.512

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	21:55:32	RODRIGUES DE ARAUJO	Aceito
----------------	--------------------	----------	---------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 13 de Março de 2019

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA **Município:** SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

APÊNDICE XV – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: O LUGAR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA NO SEMÁRIO Ocupando espaços ocultos			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 20			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: FREDSON RODRIGUES DE ARAUJO			
6. CPF: 105.329.557-06	7. Endereço (Rua, n.º): RUA ISAAQUE MALAQUIAS, 300 TANGARÁ SERRCLANDIA BAHIA 44710000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (74) 9931-3376	10. Outro Telefone:	11. Email: fredsonraia@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Assumo as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data <u>05 / 09 / 2018</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	13. CNPJ: 14.485.841/0022-75	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (07) 3281-4155	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Fredson Silva Rocha Filho</u>	CPF: <u>361.153.205-34</u>		
Cargo/Função: <u>Assessor</u>	 Fredson Silva Rocha Filho Diretor de Departamento de Inovação Matr. 32.434.771-8 Núm. 0008/2008 de 08/02/2017 Assinatura		
Data <u>05 / 09 / 2018</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			

ANEXO I – LOGOMARCA ATUAL DA ESCOLA PESQUISADA



ANEXO II - MODELO DE ROTINAS SEMANAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES INICIAIS, ADOTADOS PELA ESCOLA

Rotina Semanal do 1º e 2º anos

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
<p>Acolhida Cantar o Hino Oficial de Serrolândia, leitura de uma Fábula.</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura do alfabeto e contagem dos alunos; 	<p>Acolhida Dinâmica curta, reflexiva que conduza as múltiplas leituras.</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura do alfabeto e contagem dos alunos; 	<p>Leitura pelo professor (Leitura de gênero por semana)</p> <ul style="list-style-type: none"> Registro da rotina, 	<p>Leitura pelo professor Leitura de um gênero por semana)</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura do alfabeto, contagem dos alunos e registro da rotina. 	<p>Leitura pelo aluno (Leituras de um gênero por semana) Pensando no tema: Educação e Valorização da Vida)</p>
<p>Comunicação oral com destino escrito (A partir de matérias de Jornais e revistas, mídias sociais)</p>	<p>Análise e reflexão sobre o sistema de escrita (Atividades que levem o aluno a pensar sobre o processo de escrita)</p>	<p>História</p>	<p>Matemática</p>	<p>Língua Portuguesa (Gramática)</p>
<p>Produção de texto escrito Escrita espontânea feita pelo aluno, escrita feita pelo professor como escriba, texto coletivo etc) (Foco na microestrutura)</p>	<p>Matemática</p>	<p>Ciências</p>	<p>Produção de texto (Coletivo ou individual com correção).</p>	<p>Ciências Noções de higiene</p>
<p>Intervalo</p>	<p>Intervalo</p>	<p>Intervalo</p>	<p>Intervalo</p>	<p>Intervalo</p>
<p>Ciências</p>	<p>Matemática (Problemas matemáticos com uso de materiais concretos).</p>	<p>Matemática (Problematização com questões matemáticas e materiais concretos)</p>	<p>Geografia (Foco no objeto de estudo da Geografia local e regional, Espaço, território, lugar e região, numa crescente analisando do micro para o macro).</p>	<p>Matemática com materiais concretos</p>

Matemática	Leitura	Língua portuguesa/Projeto ou temática da unidade (Quinzenal) (Proficiência leitora)	Língua Portuguesa Interpretação de texto (ideia central, reconhecimento e função do gênero)	Leitura com foco em conteúdos artísticos.
-------------------	----------------	---	---	--

OBSERVAÇÕES:

- Para oportunizarmos situações em que os alunos fossem postos em contato com uma maior diversidade de gêneros textuais, a **Leitura Permanente pelo Professor (LPP)**, será **um gênero para ser trabalhado a cada semana** (para que os alunos tenham, de fato, contato e familiaridade com os textos do gênero);
- Deve-se manter o trabalho com a sequência didática;
- A **LISTA** deve ser do mesmo campo semântico. Ex: lista de frutas, de nomes de alunos, de funcionários da escola, de material escolar etc;
- Em **MATEMÁTICA** o professor deve trabalhar com: coleções (formas geométricas, quantidades, operações de subtração, adição e multiplicação envolvendo os materiais de cada coleção), problematizações envolvendo a idade e a quantidade dos alunos, numeração dos calçados, calendário (tempo), medidas de tamanho;
- Na **LEITURA REALIZADA PELO ALUNO** que não sabe ler convencionalmente, o professor deve direcionar a leitura utilizando estratégias, tais como oferecer pistas (letras iniciais, finais, etc.) e propor a leitura imagética através de gravuras;
- Na **ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA**: O professor deve influenciar o aluno a pensar como se escreve, organizar agrupamentos produtivos para resolver desafios de leitura, solicitar a leitura ajuste onde verifica-se o que é lido e escrito por cada aluno identificação e reconhecimento das letras do alfabeto, relação letra/som, composição e decomposição de palavras etc) **TODOS OS DIAS**.
- Na **COMUNICAÇÃO ORAL** o professor deve ficar atento ao comportamento das crianças em uma situação que precisam ouvir e falar um de cada vez e identificar quais crianças precisam ser convidadas a relatar, expor etc.

- Em **INTERVENÇÕES SOBRE MICROESTRUTURA TEXTUAL**, o professor deve apresentar textos com palavras grudadas e pedir para os alunos fazerem a separação e pontuação correta, dando atenção às margens e segmentação;
- Nos processos de **INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS** é necessário que o professor proponha atividades diversificadas de modo a estimular a criatividade e a percepção Cultural dos alunos.

"O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis."

José de Alencar

Coordenação das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Escola Municipal Paulo Freire

Rotina Semanal para turma de 3º Ano

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Acolhida Hino Oficial de Serrolândia. Música infantil	Acolhida Dinâmica, curta, reflexiva que conduza as múltiplas leituras.	Leitura pelo professor (Leitura de um gênero por semana.)	Leitura pelo aluno A escolha do mesmo	Leitura pelo professor (Leituras de um gênero por semana)
Comunicação oral com destino escrito (a partir de matérias de Jornais e revistas)	Análise e reflexão sobre o sistema de escrita (Atividades que levem o aluno a pensar sobre o processo de escrita)	História	Matemática	Língua Portuguesa (Gramática)
Produção de texto escrito Escrita espontânea feita pelo aluno, individual e coletivo etc.) (Foco na microestrutura)	Geografia	Ciências	Produção de texto (Coletivo ou individual com correção).	Matemática
Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo

Ciências	Matemática (Problemas matemáticos com uso de materiais concretos).	Matemática	Geografia (Foco no objeto de estudo da Geografia; Espaço, território, lugar e região, numa crescente analisando do micro para o macro).	Matemática (Problematização com questões matemáticas)
Matemática	Leitura	Língua portuguesa Projeto/ temática da unidade. (Proficiência leitora)	Língua Portuguesa Interpretação de texto (ideia central, reconhecimento e função do gênero)	Historia

Coordenação das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

OBSERVAÇÕES:

- Para oportunizarmos situações em que os alunos fossem postos em contato com uma maior diversidade de gêneros textuais, a **Leitura Permanente pelo Professor (LPP)**, será **um gênero para ser trabalhado a cada semana** (para que os alunos tenham, de fato, contato e familiaridade com os textos do gênero);
- Deve-se manter o trabalho com a sequência didática;
- A **LISTA** deve ser do mesmo campo semântico. Ex: lista de frutas, de nomes de alunos, de funcionários da escola, de material escolar etc;
- Em **MATEMÁTICA** o professor deve trabalhar com: coleções (formas geométricas, quantidades, operações de subtração, adição e multiplicação envolvendo os materiais de cada coleção), problematizações envolvendo a idade e a quantidade dos alunos, numeração dos calçados, calendário (tempo), medidas de tamanho;

- Na **LEITURA REALIZADA PELO ALUNO** que não sabe ler convencionalmente, o professor deve direcionar a leitura utilizando estratégias, tais como oferecer pistas (letras iniciais, finais, etc.) e propor a leitura imagética através de gravuras;
- Na **ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA**: o professor deve influenciar o aluno a pensar como se escreve, organizar agrupamentos produtivos para resolver desafios de leitura, identificação e reconhecimento das letras do alfabeto, relação letra/som, composição e decomposição de palavras etc) **TODOS OS DIAS**.
- Solicitar a leitura ajuste onde verifica-se o que é lido e escrito por cada aluno;
- Na **COMUNICAÇÃO ORAL** o professor deve ficar atento ao comportamento das crianças em uma situação que precisam ouvir e falar um de cada vez e identificar quais crianças precisam ser convidadas a relatar, expor etc.
- Em **INTERVENÇÕES SOBRE MICROESTRUTURA TEXTUAL**, o professor deve apresentar textos com palavras grudadas e pedir para os alunos fazerem a separação e pontuação correta, dando atenção às margens e segmentação;
- Nos processos de **INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS** é necessário que o professor proponha atividades diversificadas de modo a estimular a criatividade e a percepção Cultural dos alunos.

Coordenação das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação do Campo

Escola Municipal Paulo Freire

Rotina semanal para turma de 4º e 5º ano

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Leitura pelo professor Cantar o Hino de Serrolândia. Leitura de uma fábula.	Leitura pelo aluno A escolha do mesmo, um gênero por semana	Leitura pelo professor (Leituras de um gênero por semana)	Acolhida (Orações, meditações e breves reflexões)	Leitura pelo professor Cantar Hino da Escola Deniolmar; (Leitura de um gênero por semana) Pensando no tema: Educação e Valorização da Vida)

Geografia	Ciências	Matemática (Problematização com questões matemáticas)	Produção de texto (Composição com recursos imagéticos, sonoros e escritos)	Linguagem Gramática
Matemática Livro didático	Produção de texto Escrita espontânea feita pelo aluno, individual e coletivo) (Foco na microestrutura)	História (Foco no desenvolvimento humano, nos processos da civilização, e nos períodos e personalidades relevantes do município).	Reescrita de texto com revisão (Foco na microestrutura)	Geografia (Foco no objeto de estudo da Geografia; Espaço, território, lugar e região, num crescente, analisando do micro para o macro).
Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
Leitura e interpretação Interpretação de texto (ideia central, reconhecimento e função do gênero)	Matemática	Gramática (Estudo contextualizado)	Matemática	Matemática (Problematização com questões matemáticas)
História	Matemática	Língua Portuguesa/Projeto de leitura	Ortografia/dicionário	Ciências/Arte

OBSERVAÇÕES:

- Para oportunizarmos situações em que os alunos fossem postos em contato com uma maior diversidade de gêneros textuais, a **Leitura Permanente pelo Professor (LPP)**, será **um gênero para ser trabalhado a cada semana** (para que os alunos tenham, de fato, contato e familiaridade com os textos do gênero);
- Deve-se manter o trabalho com a sequência didática;
- No **MOMENTO DA LEITURA PELO PROFESSOR**, devem ser oferecidos textos de qualidade literária em seus suportes reais, selecionados previamente pelo professor, (leitura somente para apreciação do aluno);

- Em **MATEMÁTICA** o professor deve utilizar conteúdos do livro didático juntamente com situações do cotidiano dos alunos e adequar à realidade de cada turma;
- A **PRODUÇÃO DE TEXTO** pode ser feita individual, coletiva ou em duplas. Ex: bilhetes, escrita de textos instrucionais: receitas culinárias, regras de jogo; reescrita de textos conhecidos; finalização de textos; produção integral, etc;
- Na **LEITURA PELO ALUNO** o professor deve selecionar alguns alunos por aula para realizarem a leitura em voz alta, atendendo a todos os alunos através de rodízio.
- Nos processos de **INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS** é necessário que o professor proponha atividades diversificadas de modo a estimular a criatividade e a percepção Cultural dos alunos.

"O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis."

José de Alencar

Coordenação Pedagógica das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

ANEXO III – PLANOS DE ENSINO TRABALHADOS PELA ESCOLA – 2015 A 2018

Ano de ensino: 1º

LINGUAGENS

OBJETIVOS:

- Integrar uma comunidade de leitores, compartilhando diferentes práticas culturais de leitura e escrita;
- Adequar seu discurso às diferentes situações de comunicação oral, considerando o contexto e os interlocutores;
- Ler diferentes textos, adequando a modalidade de leitura a diferentes propósitos e às características dos diversos gêneros;
- Escrever diferentes textos selecionando os gêneros adequados a diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
<i>Prática de leitura pelo professor</i>			
Tema Gerador: Educação e Família, valorizando a vida. <ul style="list-style-type: none">• Textos que abordem a educação, sociedade e valorização da vida na contemporaneidade (fevereiro);• Trava-línguas (março);	<ul style="list-style-type: none">• Círculo de leitura;• Músicas;• Dinâmicas;• Socialização;• Leitura individual e coletiva, roda de leitura;• Atividades xerocopiadas;• Jogos;• Palavras lacunadas;	<ul style="list-style-type: none">• Apreciar o comportamento leitor;• Familiaridade com os gêneros textuais;• Ter contato com as diversidades textuais;• Reconhecer as letras para escrever as palavras.	<ul style="list-style-type: none">• Realizar Observação e Registros;• Atividades direcionadas;• Atividades escritas.

- Textos informativos sobre temas da atualidade (abril);
- Alfabeto;
- Nomes próprios;
- Ordem alfabética;
- Lista com diferentes campos semânticos;
- Gêneros textuais;
- Separação silábica;
- Escrita do nome da família.

Tema Gerador: Diversidade Cultural no contexto nordestino.

- Textos que abordem a cultura no contexto nordestino;
- Fábulas(maio);
- Contos Clássicos (junho).
- Formação de palavras;
- Interpretação de textos;
- Leitura e reescrita de texto;
- Ortografia: emprego

- Utilizar o alfabeto móvel;
- Reescrita.

<p>do s, z e cedilha;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudo da escrita: m antes de p e b. <p><u>Observação: Trabalhar apenas com um gênero textual por mês a fim de aprofundar o conhecimento do aluno.</u></p>			
<i>Prática de leitura pelo estudante</i>			
CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
<p>Tema Gerador: Educação e Família, valorizando a vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nome próprio; • Alfabeto; • Listas com diferentes campos semânticos; • Poesias; <p>Tema Gerador: Diversidade Cultural no contexto nordestino.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadrinhos; • Parlendas; • Advinhas; • Trava-línguas; • Frases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar bingo com letras e palavras • Utilizar recortes • Fazer pinturas • Fazer colagens • Realizar leitura individual com suporte do professor; • Realizar leitura imagética; • Realizar Preguicinha; • Realizar leitura coletiva; • Proceder a formação de palavras com o alfabeto móvel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o gosto pela leitura; • Ter contato com as diversidades textuais; • Analisar e refletir sobre o sistema de escrita; • Estabelecer relações lógicas entre partes do texto de diferentes gêneros e temáticas, lendo com autonomia; • Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas lidos pelo professor ou outro leitor; 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação oral e escrita; • Identificação de letras e palavras.

		<ul style="list-style-type: none"> • Identificar semelhanças sonoras em rimas e sílabas; • Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas. • Fonemas e letras nas palavras. 	
Escrita pelo aluno			
CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
<p>Tema Gerador: Educação e Família, valorizando a vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto; • Letras maiúsculas e minúsculas; • Formação de palavras; <p>Tema Gerador: Diversidade Cultural no contexto nordestino.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frases incluindo a cultura nordestina; • Reescrita de textos curtos; • Localização de palavras nos textos; • Frases; • Autoditado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar o alfabeto móvel; • Trabalhar com textos lacunados de letras e palavras; • Atividades xerocopiadas; • Textos fatiados; • Reescrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras; • Perceber que palavras diferentes variam quanto a número, repertório e ordem de letras; • Reconhecer as letras de imprensa, maiúsculas e minúsculas; • Listas de palavras já conhecidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento registrado; • Atividades direcionadas; • Portfólio.

MATEMÁTICA

OBJETIVOS:

- Compreender que os conhecimentos matemáticos são meios para entender o cotidiano;
- Utilizar os conhecimentos matemáticos para investigar e responder a questões elaboradas a partir de sua própria curiosidade;
- Interagir com seus pares de forma cooperativa na busca de soluções para situações-problema, respeitando seus modos de pensar e aprender com eles.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
<p>Tema Gerador: Educação e Família, valorizando a vida.</p> <ul style="list-style-type: none">• Números e quantidades no dia-a-dia;• Identificação e leitura de números;• Números de 0 a 20;• Sequência numérica; <p>Tema Gerador: Diversidade Cultural no contexto nordestino.</p> <ul style="list-style-type: none">• Formas geométricas;• Calendário;• Números de 20 a 40;• Noções de adição e subtração;	<ul style="list-style-type: none">• Exposição de cartazes;• Jogos matemáticos;• Uso de materiais concretos;• Cantar e brincar antes ou depois;• Recortes e colagens;• Atividades xerocopiadas;• Exposições de calendário;• Construção de gráficos e tabelas.	<ul style="list-style-type: none">• Construir o conceito de número por meio de contagem de quantidade de objetos;• Conhecer números e grafá-los;• Identificar e escrever números de 0 a 20;• Discutir e socializar números do calendário que fazem parte do cotidiano;• Identificar e escrever números de 20 a 40;• Ler e resolver situações problemas envolvendo adição e subtração com	<ul style="list-style-type: none">• Acompanhamento registrado;• Observação do desempenho dos educandos;• Atividades direcionadas.

<ul style="list-style-type: none"> • Gráficos e tabelas. 		auxílio do professor; <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar gráficos e tabelas. 	
---	--	---	--

CIÊNCIAS

OBJETIVOS:

- Compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive;
- Formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das Ciências Naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar;
- Saber identificar e combinar leituras, observações, experimentações, registros, etc., para coleta, organização, comunicação e discussão de fatos e informações.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
------------------	-------------------------------	--------------------------------	----------------------------

<p>Tema Gerador: Educação e Família, valorizando a vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O dia e a noite; • Água; • Hábitos de higiene; • Cuidados com o corpo. <p>Tema Gerador: Diversidade Cultural no contexto nordestino.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentação; • Órgãos do sentido; • Cidade; • Os seres vivos e não vivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar desenhos; • Vídeos; • Exposição de gravuras e fotografias; • Atividade xerocada; • Colagem; • Utilizar cartazes; • Realização de pesquisas; • Realizar aulas de campo; • Realizar experimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar o dia da noite; • Reconhecer a importância da água para os seres vivos; • Orientação sobre a prevenção de doenças e os cuidados com o corpo; • Identificar e cuidar dos cinco órgãos do sentido; • Diferenciar seres vivos e não vivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do desempenho dos educandos; • Construção de desenhos; • Atividades escritas; • Maquete.
---	--	---	--

HISTÓRIA

OBJETIVOS:

- Compreender sua identidade e origem na história;
- Reconhecer e valorizar as diferentes culturas percebendo a formação do estado;
- Conhecer os fatos históricos do seu município e estados;
- Participar dos mais diferentes tipos de comemorações dentro da Comunidade Escolar;
- Identificar os símbolos cívicos e a importância deles na sociedade.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
-----------	------------------------	---------------	---------------------

		ESPERADAS	
<p>Tema Gerador: Educação e Família, valorizando a vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem sou eu?; • A família; • Educação, Sociedade e Valorização da vida na contemporaneidade; • O tempo (ontem, hoje e amanhã). <p>Tema Gerador: Diversidade Cultural no contexto nordestino.</p> <ul style="list-style-type: none"> • História da cidade; • Datas comemorativas; • Escola; • Lugar onde mora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar desenhos; • Confeccionar a árvore genealógica; • Realizar registros diversos; • Entrevistar familiares; • Pesquisar e elaborar cartazes; • Aplicar atividades lúdicas; • Realizar pinturas; • Analisar fotografias; • Aplicar questionamentos informais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a função social do nome e socializar a história de vida do seu nome; • Relacionar conteúdos aprendidos com situações do cotidiano; • Identificar o presente, passado e futuro; • Conhecer elementos históricos que valorizem a cultura do município; • Entender e apreciar as datas comemorativas. • Identificar e valorizar o lugar de origem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de desenho; • Observação e registro; • Participação nos eventos da escola e na sala de aula.

GEOGRAFIA

OBJETIVOS:

- Integrar a criança no meio em que vive, como ser social atuante, capaz de modificá-lo;
- Desenvolver o espírito crítico com uma formação voltada para a compreensão e transformação da realidade, visando a formação do cidadão;
- Ampliar o nível de compreensão do aluno para que ele perceba que não vive isolado e que é parte integrante de uma sociedade.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
------------------	-------------------------------	----------------------	----------------------------

		ESPERADAS	
<p>Tema Gerador: Educação e Família, valorizando a vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidade; • A casa; • A escola; • A comunidade. <p>Tema Gerador: Diversidade Cultural no contexto nordestino.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos geográficos do município (clima, relevo, vegetação, população, zona rural, zona urbana...); • Rua onde moro; • Paisagem; • As variações do tempo; • Estações do ano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisas geográficas; • Confeção de cartazes e desenhos; • Aulas de campo; • Realização de recortes e colagens; • Análise de fotografias; • Desenhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a sua identidade pessoal, nome, origem do nome, data de nascimento, etc. • Reconhecer e comparar diferentes tipos de moradia; • Identificar semelhanças e diferenças entre zona rural e zona urbana; • Conhecer os espaços físicos da escola e sua história; • Entender as características de uma comunidade; • Conhecer locais públicos e paisagens do município; • Localizar elementos da natureza (rio, matas, caatinga, pássaros, rochas, etc) 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades orais e escritas; • Observação da participação nas atividades escritas; • Notar o desenvolvimento oral.

Ano de Ensino: 2º ano /2018

LINGUAGEM

OBJETIVOS:

- Integrar uma comunidade de leitores, compartilhando diferentes práticas culturais de leitura e escrita;
- Adequar seu discurso às diferentes situações de comunicação oral, considerando o contexto e os interlocutores;
- Ler diferentes textos, adequando a modalidade de leitura a diferentes propósitos e às características dos diversos gêneros;
- Escrever diferentes textos selecionando os gêneros adequados a diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
<i>Prática de leitura pelo professor</i>			
Tema gerador: Educação e Família, valorizando a vida. <ul style="list-style-type: none">• Alfabeto• Nomes próprios• Ordem alfabética• Lista com diferentes campos semânticos• Gêneros textuais• Separação silábica	<ul style="list-style-type: none">• Bingo de letras e palavras• Fichas com nome e sobrenome• Nomes próprios e comuns• Dinâmicas• Produção textual (professor como escriba)• Ditado estourado com balões• Roda de leitura, exposição, dramatização, varal, textos fatiados.• Dominó silábico	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer os diferentes tipos de letras;• Identificar nomes próprios e comuns;• Escrever o próprio nome e sobrenome;• Identificar a ordem alfabética e aplica-la quando necessário;• Reconhecer e ter contato com diversidades textuais;• Compreender a unidade fonológica;• Apropriar-se do sistema de escrita;• Ler e interpretar diversos gêneros textuais;• Compreender a leitura e a escrita;• Aprender as normas ortográficas de acordo com o som da letra.	<ul style="list-style-type: none">• Acompanhamento registrado;• Atividades direcionadas;• Portifólio• Participação oral e escrita.
Tema Gerador: Diversidade Cultural no contexto nordestino.	<ul style="list-style-type: none">• Ditado de palavras, preguicinha, bingo de palavras, jogos.• Exposição e diversas gêneros textuais		

<ul style="list-style-type: none"> • Formação de palavras • Interpretação de texto • Leitura e reescrita de texto • Ortografia – emprego do s e z, cedilha; • Estudo da escrita: uso de m antes de p e b. <p><u>*No processo de leitura e escrita, trabalhar gêneros relacionados a Valorização da Vida, Família, Cultura nordestina, Direitos Humanos e Identidade racial e étnica</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura individual e coletiva, roda de leitura • Atividades xerocopiadas; • Jogos; • Palavras lacunadas. 		
---	---	--	--

Prática de leitura pelo estudante

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
<p>Tema gerador: Educação e Família, valorizando a vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nome próprio; 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar bingo com letras e palavras • Utilizar recortes • Fazer pinturas 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o gosto pela leitura; • Ter contato com as diversidades textuais; • Analisar e refletir sobre o sistema de escrita; • Estabelecer relações lógicas entre partes do texto de diferentes gêneros e 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação oral e escrita; • Identificação de letras e palavras. • Acompanhamento registrado; • Atividades direcionadas; • Portfólio

<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto; • Listas com diferentes campos semânticos; • Poesias; • Quadrinhas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer colagens • Realizar leitura individual com suporte do professor; • Realizar leitura imagética; • Realizar Preguicinha; • Realizar leitura coletiva; • Proceder a formação de palavras com o alfabeto móvel. 	<p>temáticas, lendo com autonomia;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas lidos pelo professor ou outro leitor; • Identificar semelhanças sonoras em rimas e sílabas; • Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas. 	
Tema Gerador: Diversidade Cultural no contexto nordestino.			
<ul style="list-style-type: none"> • Parlendas; • Advinhas; • Trava-línguas; • Lista de palavras; 			
Escrita pelo aluno			
CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
<p>Tema gerador: Educação e Família, valorizando a vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto; • Letras maiúsculas e 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar o alfabeto móvel; • Trabalhar com textos lacunados de letras e palavras; • Atividades xerocopiadas; • Textos fatiados; 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras; • Perceber que palavras diferentes variam quanto a número, repertório e ordem de letras; 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento registrado; • Atividades direcionadas; • Portifólio.

<ul style="list-style-type: none"> minúsculas; Formação de palavras; Reescrita de textos curtos; 	<ul style="list-style-type: none"> Reescrita. Ditado mudo 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as letras de imprensa, maiúsculas e minúsculas; Listar palavras já conhecidas 	
<p>Tema Gerador: Diversidade Cultural no contexto nordestino.</p> <ul style="list-style-type: none"> Localização de palavras nos textos; Frases; Autoditado. 			

MATEMÁTICA

OBJETIVOS:

- Compreender que os conhecimentos matemáticos são meios para entender o cotidiano;
- Utilizar os conhecimentos matemáticos para investigar e responder a questões elaboradas a partir de sua própria curiosidade;
- Interagir com seus pares de forma cooperativa na busca de soluções para situações-problema, respeitando seus modos de pensar e aprender com eles.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
<p>Tema gerador: Educação e Família, valorizando a vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Exposição de cartazes; Jogos matemáticos; Uso de materiais concretos; 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a necessidade e a função dos números no dia a dia; Conhecer os números ordinais; 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento registrado Observação do desempenho dos educandos;

<ul style="list-style-type: none"> • Numerais • Números ordinais até 50; • Sequência numérica; • Antecessor e sucessor; • Localização espacial; • Objetos e suas formas; • Adição e subtração; • Medidas e comprimentos; <p>Tema Gerador: Diversidade Cultural no contexto nordestino.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dezena; • Maior e menor; • Gráficos e tabelas; • Números pares e ímpares; • Medidas de tempo: o relógio; • Calendário. • Número por 	<ul style="list-style-type: none"> • Recortes e colagens; • Atividades xerocopiadas; • Exposições de calendário; • Construção de gráficos e tabelas; • Dinâmicas; • Inserir músicas • Utilizar material dourado; • Uso do ábaco; • Utilizar trilhas; • Brincadeiras pedagógicas; • Uso do relógio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes instrumentos de medida do tempo; • Introduzir habilidades de percepção espacial; • Compreender o conceito de unidade e dezena; • Interpretar gráficos e tabelas com auxílio do professor; • Estabelecer correspondência um a um; • Reconhecer os números no contexto de medidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades direcionadas; • Portfólio.
---	---	--	--

extenso			
---------	--	--	--

CIÊNCIAS

OBJETIVOS:

- *Compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive;*
- *Formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das Ciências Naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar;*
- *Saber identificar e combinar leituras, observações, experimentações, registros, etc., para coleta, organização, comunicação e discussão de fatos e informações.*

EIXO/CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
Tema gerador: Educação e Família, valorizando a vida. <ul style="list-style-type: none"> • Os seres vivos; • Os sentidos do corpo humano (tato, olfato, paladar, visão e audição); • Acontecimentos no ambiente; • Os animais; • As plantas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar desenhos; • Uso de Vídeos • Exposição de gravuras e fotografias; • Atividade xerocada; • Colagem; • Utilizar cartazes; • Realização de pesquisas; • Realizar aulas de campo; • Realizar experimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que o ser humano é parte do meio ambiente; • Perceber a necessidade do cuidado com o corpo humano; • Diferenciar seres vivos dos não-vivos; • Conhecer e reconhecer as partes de uma planta; • Identificar os animais, seu habitat e seus hábitos; • Conhecer e identificar os órgãos de 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do desempenho dos educandos; • Construção de desenhos. • Atividades escritas individual e coletiva; • Portfólio.

<p>Tema Gerador: Diversidade Cultural no contexto nordestino.</p> <ul style="list-style-type: none"> Alimentação saudável Hábitos alimentares Genética familiar simples (pai, mãe, filho, filha, neto, vó, vô) Estações do ano (verão, inverno, primavera e outono) 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de fotografias; Realização de entrevistas e palestras; Uso de terrário Aplicar teste de germinação de sementes (feijão, milho, etc) 	<p>sentido;</p> <ul style="list-style-type: none"> Adquirir hábitos de uma boa alimentação. Compreender o comportamento dos elementos da natureza 	
--	--	---	--

HISTÓRIA

Objetivos:

- Reconhecer sua identidade e origem na história;*
- Reconhecer e valorizar as diferentes culturas, percebendo a formação da sociedade;*
- Conhecer os fatos históricos do seu município e estados;*
- Participar dos mais diferentes tipos de comemorações dentro da Comunidade Escolar;*
- Reconheça os símbolos cívicos e a importância deles na sociedade;*

CONTEÚDOS CONCEITUAIS	ESTRATÉGIAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
<p>Tema gerador: Educação e Família, valorizando a vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> Identidade; A família; A educação e a valorização da vida no cotidiano; 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar desenhos; Realizar registros diversos; Entrevistas (familiares, autoridades, moradores antigos;) 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a função social do nome e socializar a história de vida do seu nome; Identificar o presente, passado e futuro; 	<ul style="list-style-type: none"> Produção de desenho; Observação e registro; Atividades escritas.

<ul style="list-style-type: none"> • O tempo (ontem, hoje e amanhã) • Lugar onde moro; • História da comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar e elaborar cartazes; • Aplicar atividades lúdicas; • Realizar pinturas; • Analisar fotografias; • Aplicar questionamentos informais; • Confeccionar a árvore genealógica; • Construção de brinquedos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e valorizar o lugar de origem; • Identificar elementos históricos que valorizem a cultura do município; • Entender e valorizar as datas comemorativas. • Identificar documentos pessoais existentes; • Reconhecer e utilizar endereço próprio. 	
<p>Tema Gerador: Diversidade Cultural no contexto nordestino.</p> <ul style="list-style-type: none"> • História do município; • Datas comemorativas; • As brincadeiras; • O hino e a bandeira do município. • Campo e Cidade (semelhanças e diferenças) 			

GEOGRAFIA

OBJETIVOS:

- *Integrar a criança no meio em que vive, como ser social atuante, capaz de modificá-lo;*
- *Desenvolver o espírito crítico com uma formação voltada para a compreensão e transformação da realidade, visando a formação do cidadão;*
- *Ampliar o nível de compreensão do aluno para que ele perceba que não vive isolado e que é parte integrante de uma sociedade.*

CONTEÚDO CONCEITUAL	ESTRATÉGIAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
---------------------	-------------	-------------------------	---------------------

<p>Tema gerador: Educação e Família, valorizando a vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidade; • O jeito de cada um; • Representação do corpo; • A casa; • A escola; • A comunidade; • A geografia do eu; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisas geográficas; • Uso de cruzadinhas; • Uso de caça-palavras; • Atividades xerocadas; • Confecção de cartazes e desenhos; • Aulas de campo; • Realização de recortes e colagens; • Uso de música 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a sua identidade pessoal, nome, origem do nome, data de nascimento, etc. • Reconhecer e comparar diferentes tipos de moradia; • Identificar semelhanças e diferenças entre zona rural e zona urbana; • Conhecer os espaços físicos da escola e sua história; • Entender as características de uma comunidade; • Conhecer locais públicos e paisagens do município; • Localizar elementos da natureza (rio, matas, caatinga, pássaros, rochas, etc); • Refletir sobre o conceito de diversidade, valorizando e respeitando as diferenças e semelhanças; • Inferir sobre a questão da desigualdade social e econômica; • Demonstrar atitudes de solidariedade em relação as pessoas mais vulneráveis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades orais e escritas; • Observação da participação nas atividades escritas. • Portfólio
<p>Tema Gerador: Diversidade Cultural no contexto nordestino.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos geográficos do município (clima, relevo, água, vegetação, população, zona rural, zona urbana...); • Desigualdades socioeconômicas. • A educação e o valorização da vida no cotidiano. • Meio ambiente e cuidado com a vida (água, reciclagem, reflorestamento, paisagem, preservação das espécies nativas do município (licuri, umbu, caatinga, etc) • Relações humanas (solidariedade, 			

Coordenação pedagógica das séries iniciais do Ensino Fundamental – I

Ano de Ensino: 3º

LINGUAGEM

Objetivos:

- Integrar uma comunidade de leitores, compartilhando diferentes práticas culturais de leitura e escrita;
- Adequar seu discurso às diferentes situações de comunicação oral, considerando o contexto e os interlocutores;
- Ler diferentes textos adequando a modalidade de leitura a diferentes propósitos e às características dos diversos gêneros;
- Escrever diferentes textos selecionando os gêneros adequados a diferentes comunicativas, intenções e interlocutores.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
<p>LEITURA PELO PROFESSOR:</p> <p>Direitos Humanos e Inclusão Social na promoção da vida.</p> <ul style="list-style-type: none">• Lendas;• Poesia;• Contos;• Adivinhas; <p>Identidade Cultural Afro-brasileira e Indígena.</p> <ul style="list-style-type: none">• Textos que abordem a identidade cultural Afro-	<ul style="list-style-type: none">• Circulo de leitura;• Dinâmicas;• Recital;• Conversa informal;• Vídeos;• Fantoques.	<ul style="list-style-type: none">• Comportamento leitor;• Reconhecer as características do gênero;	<ul style="list-style-type: none">• Atenção e envolvimento do ouvinte.

brasileira e Indígena;			
CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO

<p>LEITURA PELO ALUNO:</p> <p>Direitos Humanos e Inclusão Social na promoção da vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fábulas; • Textos instrucionais; • Curiosidade; • Bilhete; • Textos informativos; <p>Identidade Cultural Afro-brasileira e Indígena.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos imagéticos. • Contos clássicos; • Cordéis; • Advinhas; • Receitas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto fatiado; • Leitura individual, coletiva, marcada; • Leitura imagética; • Socialização; • Uso do dicionário; • Pesquisas direcionadas; • Compreensão leitora. • Ditado de palavras; • Produção de texto; • Auto ditado; • Compreensão leitora-(identificar os sinais de pontuação nas frases). 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o gosto pela leitura; • Analisar e refletir sobre o sistema de escrita; • Reconhecer as variedades linguísticas, valorizando as diferenças culturais, regionais, sociais e de faixa etária e gênero; • Identificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas; • Reconhecer a diferença entre linguagem verbal e não-verbal; • Estimular a expressividade oral; • Reconhecer os tipos de frases; • Produzir textos utilizando corretamente os sinais de pontuação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação oral; • Trabalhos em grupo e individual; • Avaliação escrita e individual; • Produções escritas. • Atividades direcionadas; • Exercícios em classe. • Trabalho em grupo e individual;
CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO

<p>ESCRITA PELO ALUNO: Direitos Humanos e Inclusão Social na promoção da vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bilhete; • Produção oral com destino a escrito; • Produção de texto com autonomia. • Texto informativo; • Divisão e classificação de sílabas; • Encontros vocálicos; <p>Identidade Cultural Afro-brasileira e Indígena.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encontros consonantais; • Dígrafo; • Pontuação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção escrita e leitura do mesmo; • História em quadrinhos • Atividades impressas; • Texto fatiado; • Reescrita; • Leitura de textos identificando-os; • Autoditado; • Ditado da loteria; • Produção de frases; • Escrita e leitura de palavras identificando-os; • Atividade xerocopiadas; • Produção de texto, individual, coletivo e em dupla; 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o alfabeto; • Reconhecer as letras do seu nome; • Identificar letras do nome; • Escrita de textos utilizando sua hipótese de escrita; • Selecionar informações explícitas no texto; • Identificar informações implícitas no texto; • Identificar o tema do texto; • Classificar sílabas; • Identificar encontros de vogais e consoantes nas palavras; • Identificar dígrafos em textos e palavras; • Conhecer os sinais de pontuação e fazer uso dos mesmos na escrita; • Compreender segmentação da 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento registrado; • Atividades direcionadas; • Portfólio; • Trabalhos em grupo e individual; • Confecção de cartazes; • Exercícios em classe. • Produção coletiva e individual. • Avaliação escrita e individual.
--	---	--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Substantivo. • Til • Cedilha • Frases (exclamativa, interrogativa, afirmativa, negativa); • Pronome • Verbo • Grau do substantivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de base alfabética (ordem alfabética); • Conjugar verbo do dia a dia; • Compreensão leitora escrita; • Selecionar informações gerais e específicas (no texto informativo). • Compreensão leitora das frases (identificar pontuação nas frases). 	<p>escrita;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a semelhança e a diferença entre linguagem oral e escrita; • Produzir textos utilizando corretamente os sinais de pontuação; • Separar palavras corretamente no término de linha; • Expressar corretamente as concordâncias verbais e nominais (gênero e número); • Compreender os substantivos próprios e comuns e coletivos. • Reconhecer os tipos de frases. 	
--	---	---	--

MATEMÁTICA

Objetivos:

- Compreender que os conhecimentos matemáticos são meios para entender o cotidiano;
- Utilizar os conhecimentos matemáticos para investigar e responder a questões elaboradas a partir de sua própria curiosidade;
- Interagir com seus pares de forma cooperativa na busca de soluções para situações-problema, respeitando seus modos de pensar e aprender com eles;
- Observar sistematicamente a presença da matemática no dia-a-dia (quantidades, números, formas geométricas, simétricas, grandezas e medidas, tabelas e gráficos, previsões etc);
- Perceber que os conceitos e procedimentos matemáticos são úteis para compreender o mundo e, compreendendo-o, pode atuar melhor nele.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
<p>Direitos Humanos e Inclusão Social na promoção da vida.</p> <ul style="list-style-type: none">• Números romanos• Situações problema envolvendo multiplicação e divisão;• Gráficos e tabelas;• Sistema monetário; <p>Identidade Cultural Afro-brasileira e Indígena.</p> <ul style="list-style-type: none">• Medida de comprimento.	<ul style="list-style-type: none">• Escrita dos números;• Exercício oral e escrito;• Uso da calculadora;• Materiais concretos/ Material dourado.• Utilização da fita métrica;• Atividades xerocadas;	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a importância do uso dos algarismos romanos;• Resolver situações problema de multiplicação e divisão;• Identificar e relacionar as unidades de medida de comprimento (metro, centímetro e milímetro);• Reconhecer o sistema monetário brasileiro	<ul style="list-style-type: none">• Atividades xerocadas• Pesquisa• Exercícios em classe.• participação

<ul style="list-style-type: none"> • Medida de tempo; • Medindo líquidos; • Medindo massas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visita ao mercado; • Maquete; • Recorte e colagem; 		
--	--	--	--

CIÊNCIAS

Objetivos:

- Criar condições de o aluno entender a importância da boa alimentação;
- Definir uma alimentação saudável, como sendo aquela balanceada e diversificada.
- Criar a possibilidade de os alunos perceberem a necessidade de diversos nutrientes para o bom desenvolvimento do organismo;
- Compreender a natureza como um todo dinâmico sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive;
- Formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das ciências naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar;
- Saber identificar e combinar leituras, observações, experimentações, registros, etc; para coleta, organização, comunicação e discussão de fatos e informações.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
Direitos Humanos e Inclusão Social na promoção da vida. <ul style="list-style-type: none"> • Alimentação saudável 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas; • Experiências; 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a necessidade de uma boa alimentação para adquirir uma vida saudável; 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação • Pesquisa • Trabalhos individuais

<ul style="list-style-type: none"> • Meio ambiente (ar, água, solo); • Plantas e suas classificações; <p>Identidade Cultural Afro-brasileira e Indígena.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corpo humano; • Higiene e saúde; • Cuidados para prevenir acidentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição de textos e gravuras informativas; • Vídeos; • Produção de cartazes; • Pesquisas; • Aulas de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a necessidade de cuidar do ambiente em que se vive e perceber que fazemos parte do meio em se que vive; • Identificar as partes do corpo humano e suas funcionalidades; • Compreender as partes das plantas e as suas classificações; 	<p>e coletivo</p>
---	---	--	-------------------

GEOGRAFIA

Objetivos:

- Integrar a criança no meio em que vive, como ser social atuante, capaz de modifica-lo;
- Desenvolver o espírito crítico com uma formação voltada para a compreensão e transformação da realidade, visando a formação do cidadão;
- Ampliar o nível de compreensão do aluno para que ele perceba que não vive isolado e que é parte integrante de uma sociedade.
- Relembrar a definição de ecossistema para, então, compreender o conceito de bioma;
- Compreender, de modo geral, as relações existentes entre a flora e fauna dos biomas.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
Direitos Humanos e Inclusão Social na promoção da vida.	<ul style="list-style-type: none"> • Confecção de cartazes; 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o trabalho do comércio e da indústria local e regional 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento

<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho no comércio e na indústria; • Sinalização; • Agricultura; • Pecuária e extrativismo; <p>Identidade Cultural Afro-brasileira e Indígena.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paisagens e biomas. • Os elementos da paisagem; • Diferentes paisagens; • Formas naturais e as formas construídas da paisagem. • As transformações das paisagens feitas pelo ser humano no seu município; 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas e experiências; • Vídeos. • Aulas de campo; • Entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a sinalização de trânsito; • Conhecer e importância da agricultura, pecuária e extrativismo; • Conhecer os biomas brasileiros. 	<p>registrado;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de classe; • Pesquisa; • Entrevista.
--	---	---	--

HISTÓRIA

Objetivos:

- Formular e expressar uma reflexão a respeito da importância dos grupos de convívio social;
- Sua identidade e origem na história;
- Reconhecer e valorizar diferentes culturas, percebendo a formação do estado;
- Conhecer os fatos históricos do seu município e estados;
- Participar dos mais diferentes tipos de comemorações dentro da comunidade escolar;
- Reconhecer os símbolos cívicos e a importância deles na sociedade.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	AVALIAÇÃO
<p>Direitos Humanos e Inclusão Social na promoção da vida.</p> <ul style="list-style-type: none">• Uma história fora de ordem• Documentos e lembranças• Documentos de nosso modo de vida• Imagens que são documentos <p>Identidade Cultural Afro-brasileira e Indígena.</p> <ul style="list-style-type: none">• Para contar uma história	<ul style="list-style-type: none">• Produção de texto (breve biografia)• Trabalho individual e em grupo;• Pesquisas;• Aulas de campo;• Confecção de cartazes;• Entrevistas;• Dinâmicas;• Vídeos;• Músicas.	<ul style="list-style-type: none">• Identificar ou expressar por escrito a ordem dos acontecimentos• Compreender ações ou eventos ocorridos sequencialmente, antes ou depois.• Comparar as condições de existência dos membros dos grupos de convívios existentes em sua localidade.• Identificar imagens que representam documentos da história.• Identificar e comparar os diferentes tipos de registros documentais, utilizados para construção, descrição ou memorização de fatos.• Identificar as vivências comuns dos grupos de convívio local.	<ul style="list-style-type: none">• Acompanhamento registrado;• Atividades direcionadas;• Observação• Pesquisa

<ul style="list-style-type: none">• Biografia• A documentação da história• Histórias pessoais• Datas comemorativas		<ul style="list-style-type: none">• Despertar valores de forma contextualizada e vivenciar os eventos, notando a sua importância.	
---	--	---	--

Ano de ensino: 4º

LINGUAGEM

OBJETIVOS:

- Participar de situações de intercâmbio oral que requeiram ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas justificando suas respostas, explicar e compreender explicações, manifestar e acolher opiniões, argumentar e contra argumentar. Apreciar textos literários.
- Planejar e participar de situações de usos da linguagem oral sabendo utilizar alguns procedimentos de escrita para organizar sua exposição.
- Selecionar os textos de acordo com os propósitos de sua leitura, sabendo antecipar a natureza de seu conteúdo e utilizando a modalidade de leitura mais adequada;
- Reescrever ou produzir textos de autoria utilizando procedimentos de escritor, planejar o que vai escrever considerando a intencionalidade, o interlocutor, o portador e as características do gênero; fazer rascunhos, reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para melhorar outros aspectos – discursivos ou notacionais do texto.
- Revisar textos (próprios e de outros) do ponto de vista ortográfico.
- Revisar textos (próprios e de outros), em parceria com os colegas, assumindo o ponto de vista de Leitor com intenção de evitar repetições desnecessárias (por meio de substituição ou uso de recursos de pontuação); evitar ambiguidade, articular partes do texto, garantir concordância verbal e nominal.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
Leitura pelo professor e alunos: <ul style="list-style-type: none">• Leitura de textos de variados gêneros que aludam a cultura da paz.• Histórias em Quadrinhos (HQs)• Contos de Memória• Biografia;• Reportagens;• Propagandas;• Notícias	<ul style="list-style-type: none">• Círculo de Leitura• Música• Leitura Compartilhada• Exposição de Cartazes	<ul style="list-style-type: none">• Estimular a formação leitora• Promover a familiarização dos alunos com os diversos gêneros textuais• Aprimorar os processos de leitura e escrita dos educandos• Apreciar textos literários.	<ul style="list-style-type: none">• Observação das produções• Atividades escritas e orais• Participação• Pesquisas individuais e coletivas• Seminários• Aquisição de repertório vocabular.

<ul style="list-style-type: none"> • Textos expositivos; • Textos não verbais; • Entrevista; <p>Estrutura do Texto/Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Substantivos simples e compostos; • Acentuação de palavras paroxítonas • Adjetivo e locução adjetiva; • Ortografia: terminação (oso) e (osa) • Graus do adjetivo: Comparativo e superlativo; • Acentuação de ditongos abertos e hiatos; • Pronome pessoal; • Ortografia (G) e (J) • Pronome de tratamento; • Ortografia (C) e (Ç) • Numerais; • Ortografia; (C, S, SS) • Ortografia: Fonética da consoante X • Verbos; • Ortografia: (SC, SÇ, XC) • Verbo: Pessoa e número • Terminação (es) (esa) • Concordância: Substantivo e verbo; • Ortografia: (S, X e Z com som de Z) • Tempos Verbais: Presente, passado e 	<ul style="list-style-type: none"> • Dicionários • Exposição Escrita • Livros e revistas • Recortes de Jornais • Livros paradidáticos • Vídeos 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a função social da escrita dos diferentes tipos de textos; • Compreender a base alfabética do sistema de escrita através de atividades de linguagem, utilizando o sistema alfabético da escrita de diferentes textos. • Ler, compreender e produz textos mesclando as linguagens verbais e não-verbais a partir do trabalho HQs • Identificar os adjetivos nos textos identificando suas funções; • Conhecer e aplicar as regras de acentuação de ditongos abertos e hiatos; • Identificar e utilizar pronomes de tratamento adequadamente; • Reconhecer os verbos, identificando as suas conjugações, sabendo utiliza-los nos tempos e modos adequados; 	
---	--	--	--

futuro; • Ortografia; Terminações em (ÃO e AM)			
---	--	--	--

GEOGRAFIA

- Conhecer a organização do espaço geográfico a partir das interações entre a sociedade e os processos da natureza;
- Demonstrar o domínio de tempo e espaço;
- Identificar o lugar como espaço vivido e produto das ações humanas em interação com o ambiente;
- Reconhecer e utilizar a linguagem cartográfica;
- Descobrir e analisar os aspectos sociais, políticos e culturais das diferentes paisagens

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Relevo do Brasil; • Hidrografia do Brasil; • Os climas brasileiros; • As Zonas de Iluminação da terra; • Tempo atmosférico e clima; • A vegetação do Brasil; • Recursos naturais do Brasil • Gente do Brasil; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartazes • Mapas • Globo • Gráficos • Pesquisas • Músicas • Filmes • Poesias 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as principais fontes de água do planeta e a importância da atmosfera, para manutenção da vida. • Conhecer a estrutura do planeta Terra. • Estudar as principais características da hidrografia do Brasil, analisando a atual situação de relevantes nascentes, mananciais e rios brasileiros. • Identificar os principais climas existentes no Brasil e suas implicações para o desenvolvimento sócio territorial das regiões brasileiras. • Compreender o que são recursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades escritas e orais. • Leitura Imagética • Trabalhos individuais e em grupos. • Leituras de mapas.

		naturais, bem como a dialética entre recursos naturais renováveis e não-renováveis. <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização política (física) do Brasil. • Analisar a formação identitária do povo brasileiro; 	
--	--	--	--

CIÊNCIAS

OBJETIVOS:

- Compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive;
- Formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das Ciências Naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar;
- Realizar leituras, observações, experimentos e registros, a fim de coletar, organizar e discutir informações;
- Compreender a saúde como bem individual, fruto da ação coletiva;
- Compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, distinguindo usos corretos daqueles prejudiciais ao equilíbrio da natureza e ao homem.
- Desenvolver na comunidade escolar a consciência da necessidade de mudanças de hábitos, em relação aos desperdícios que afetam o meio ambiente, projeto reciclagem.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação e Corpo Humano; • Industrialização dos alimentos; • Alimentos; Proteínas e nutrientes; • A digestão dos alimentos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição de cartazes • Pesquisas • Material Concreto 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender que algumas doenças ocorrem em detrimento da má alimentação. • Reconhecer e valorizar as práticas saudáveis de alimentação; • Utilizar a alimentação saudável enquanto fator de prevenção de saúde; 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências realizadas em sala de aula. • Trabalhos individuais • Participação em sala • Atividades orais e escritas • Trabalhos em grupos • Observações

<ul style="list-style-type: none"> • Respiração, Circulação e excreção. e a exceção; • Energias e suas transformações; • Movimento; • Movimento, forças e máquinas; • Universo e o sistema solar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeos • Gravuras (Exposição) • Experiência • Música 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar as especificidades e importância dos sistemas digestivo e excretor; • Perceber a energia enquanto elemento indispensável para a sobrevivência humana; • Estudar as propriedades do sistema solar, identificando como o sol influencia na vida dos seres vivos; 	
--	---	--	--

HISTÓRIA

OBJETIVOS:

- Conhecer as origens do povo brasileiro e o processo de formação do Brasil.
- Reconhecer e valorizar as diferentes manifestações Culturais
- Desenvolver habilidades de analisar, interpretar e criticar fatos e situações reais de sua região, país e do mundo;
- Reconhecer-se como sujeito histórico, com base na construção de sua cidadania;
- Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas e sociais;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento na construção de sua cidadania.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • A Produção do Açúcar e os Engenhos; • Formas de resistência a Escavidão; • Os Holandeses no Brasil; 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas • Cartazes • Entrevistas • Pesquisas • Músicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os motivos que levaram o portugueses a produzir e comercializar açúcar no Brasil colonial; • Entender as causas e as 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de mapas • Atividades escritas e orais • Leitura imagética • Trabalhos individuais e

<ul style="list-style-type: none"> • A pecuária e a ocupação da atual Região Nordeste; • Vilas e cidades no Brasil colonial; • Franceses no Brasil; • Os bandeirantes e a busca por riquezas; • Os indígenas e as bandeiras; • Os tropeiros e a ocupação do Sul; • 	<ul style="list-style-type: none"> • Gravuras • Objetos de cultura indígenas e africanas. • Filme • Fotografias da cidade de Salvador (Antigas e contemporâneas) 	<p>consequências da ocupação de terras da atual Região Nordeste pelos holandeses;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber que a ocupação do interior da Região Nordeste gerou conflitos entre os indígenas e fazendeiros. • Analisar os processos de fundação das primeiras vilas; 	<p>em grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debates
---	--	--	---

MATEMÁTICA

OBJETIVOS:

- Compreender e utilizar os conhecimentos matemáticos para investigar e entender a realidade;
- Observar aspectos quantitativos e qualitativos em diferentes situações.
- Utilizar conhecimentos relacionados aos números, às operações, às medidas, ao espaço e formas, ao tratamento das informações.
- Resolver situações problemas, a partir da interpretação de enunciados.
- Comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão.
- Interagir com seus pares de forma cooperativa na busca de soluções para situações-problema, respeitando seus modos de pensar e aprendendo com eles.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas matemáticos envolvendo as quatro operações; • Forma/Sólidos geométricos; • Figuras planas e não 	<ul style="list-style-type: none"> • Material dourado • Ábaco 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler, interpretar e resolver problemas matemáticos. • Resolver problemas que envolvam adição, multiplicação, 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades escritas e orais • Trabalhos individuais e em grupo • Confecção de gráficos • Atividades com jogos. •

<ul style="list-style-type: none"> • planas; • Unidade de medidas (Comprimento/altura e largura); • Ângulos; • Polígonos e Ângulos; • Multiplicação e suas propriedades; • Divisão (Exata e não exata) • Relação entre multiplicação e divisão (Prova Real) • Grandezas e Medidas; • Medidas de comprimento, massa e tempo • Perímetro de Figuras; • Fração e operações fracionais; • Numeração: Décimos, centésimos e milésimos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Gráficos • Material Concreto • Jogos e materiais da Escola • Calendários e horas • Sólidos geométricos • Balança de precisão • Fita métrica 	<p>subtração e divisão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar figuras planas e não planas • Leitura e interpretação de gráficos. • Reconhecer e representar partes de um todo, sob a forma de desenhos e frações. • Identificar e compara números racionais representados na forma de fração; • Explorar e compreender as ideias relacionadas a medidas e grandezas, atrelando-as ao seu cotidiano; • Explorar e compreender as ideias relacionadas a números na forma decimal, (décimos, centésimos e milésimos). 	
---	---	---	--

Ano de ensino: 5º

LINGUAGEM

OBJETIVOS:

- Participar de situações de intercâmbio oral que requeiram ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas justificando suas respostas, explicar e compreender explicações, manifestar e acolher opiniões, argumentar e contra argumentar. Apreciar textos literários.
- Planejar e participar de situações de usos da linguagem oral sabendo utilizar alguns procedimentos de escrita para organizar sua exposição.
- Selecionar os textos de acordo com os propósitos de sua leitura, sabendo antecipar a natureza de seu conteúdo e utilizando a modalidade de leitura mais adequada;
- Reescrever ou produzir textos de autoria utilizando procedimentos de escritor, planejar o que vai escrever considerando a intencionalidade, o interlocutor, o portador e as características do gênero; fazer rascunhos, reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para melhorar outros aspectos – discursivos ou notacionais do texto.
- Revisar textos (próprios e de outros) do ponto de vista ortográfico.
- Revisar textos (próprios e de outros), em parceria com os colegas, assumindo o ponto de vista de Leitor com intenção de evitar repetições desnecessárias (por meio de substituição ou uso de recursos de pontuação); evitar ambiguidade, articular partes do texto, garantir concordância verbal e nominal.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
Tema Gerador: Educação e Família, valorizando a vida. <ul style="list-style-type: none">• Textos que abordem a educação, sociedade e valorização da vida na contemporaneidade (fevereiro);• Trava-línguas (março);• Textos informativos sobre	<ul style="list-style-type: none">• Projetos de Leitura• Círculo de Leitura• Competências e habilidades da Prova Brasil• Jogos• Revisão de Textos• Aulas expositivas• Aparatos técnicos	<ul style="list-style-type: none">• Identificar a função social da escrita dos diferentes tipos de textos;• Compreender a base alfabética do sistema de escrita através de atividades de linguagem, utilizando-o sistema alfabético da escrita de	<ul style="list-style-type: none">• Observação das produções• Atividades escritas e orais• Participação• Pesquisas individuais e coletivas

<p>temas da atualidade (abril);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto; • Nomes próprios; • Ordem alfabética; • Lista com diferentes campos semânticos; • Gêneros textuais; • Separação silábica; • Escrita do nome da família. <p>Tema Gerador: Diversidade Cultural no contexto nordestino.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos que abordem a cultura no contexto nordestino; • Fábulas (maio); • Contos Clássicos (junho). • Formação de palavras; • Interpretação de textos; • Leitura e reescrita de texto; • Ortografia: emprego do s, z e cedilha; • Estudo da escrita: m antes de p e b. <p><u>Observação: Trabalhar apenas com um gênero textual por mês a fim de aprofundar o conhecimento do aluno.</u></p>	<p>tecnológicos (Data show, Caixa de som, Câmera fotográfica e internet)</p>	<p>diferentes textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se através da oralidade e escrita; • Sintetizar ideias; • Assegurar as habilidades necessárias para a formação de um leitor crítico. • Subsidiar o processo de escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminários <p>Aquisição de repertório vocabular.</p>
---	--	---	--

MATEMÁTICA

OBJETIVOS:

- Compreender e utilizar os conhecimentos matemáticos para investigar e entender a realidade;
- Observar aspectos quantitativos e qualitativos em diferentes situações.
- Utilizar conhecimentos relacionados aos números, às operações, às medidas, ao espaço e formas, ao tratamento das informações.
- Resolver situações problemas, a partir da interpretação de enunciados.
- Comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão.
- Interagir com seus pares de forma cooperativa na busca de soluções para situações-problema, respeitando seus modos de pensar e aprendendo com eles.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
<p>Tema Gerador: Educação e Família, valorizando a vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas envolvendo as quatro operações. • Sistema de numeração decimal. • Antecessor e sucessor. • Composição e decomposição de números naturais. • Sequência dos números pares e ímpares. <p>Tema Gerador: Diversidade Cultural no contexto nordestino.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Multiplicação: dobro, 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita numérica • Uso de materiais concretos • Dobraduras • Recortes • Fita métrica • Balança de precisão, Calendário e relógio. • Material dourado • Bingo de números • Ábaco • Tabelas e gráficos • Habilidade e competências da Prova Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e utilizar diversas medidas (Comprimento, tempo, proporção, dentre outras) • Criar e solucionar problemas envolvendo as quatro operações (Envolvendo números naturais) • Interpretar e produzir escrita de números de acordo com as regras e símbolos do sistema decimal. • Identificar numa escala numérica, antecessor e sucessor. • Construir gráficos e tabelas (Simples) • Solucionar situações problemas a partir da leitura de gráficos e tabelas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios escritos • Apresentação de trabalhos • Desempenho do aluno frente aos problemas apresentados na lousa. • Avaliação Oral • Participação nas atividades em sala

<ul style="list-style-type: none"> • triplo ... • Gráficos e tabelas de grandezas matemáticas. • Ordens crescente e decrescente. • Sólidos geométricos/Formas geométricas. • Sistema de medidas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer elementos geométricos nas formas da natureza e criações artísticas. 	
---	--	--	--

CIÊNCIAS

OBJETIVOS:

- Compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive;
- Formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das Ciências Naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar;
- Realizar leituras, observações, experimentos e registros, a fim de coletar, organizar e discutir informações;
- Compreender a saúde como bem individual, fruto da ação coletiva;
- Compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, distinguindo usos corretos daqueles prejudiciais ao equilíbrio da natureza e ao homem.
- Desenvolver na comunidade escolar a consciência da necessidade de mudanças de hábitos, em relação aos desperdícios que afetam o meio ambiente, projeto reciclagem.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
Tema Gerador: Educação e Família, valorizando a vida. <ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de higiene; • O Universo e o sistema Solas; • Planeta Terra • Solo, ar e água; 	<ul style="list-style-type: none"> • Músicas • Experiências • Aula de campo • Visita a Biblioteca • Aula de Campo • Confecção de Cartazes 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a localização do Planeta terra na Galáxia e no sistema solar. • Reconhecer a composição da água, os índices de potáveis e não 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios escritos • Apresentação de trabalhos • Desempenho do aluno frente as propostas de conscientização ambiental.

<ul style="list-style-type: none"> • Meio ambiente/Preservação ambiental; <p>Tema Gerador: Diversidade Cultural no contexto nordestino.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efeito Estufa/Aquecimento global; • Reprodução humana; • Corpo humano e seus sistemas; • Agricultura e pecuária; • Educação alimentar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatizações • Palestras com profissionais da saúde. 	<p>potáveis, bem como a importância da sua preservação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber que a água pode ser encontrada em três estados básicos. • Refletir sobre a atual situação do meio ambiente (Impactos humanos negativos sobre os recursos naturais) • Instigar hábitos que auxiliem na preservação ambiental. • Conduzir o aluno a pensar numa alimentação saudável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de experiências. • Avaliação Oral Participação nas atividades em sala • Seminários
--	--	---	---

HISTÓRIA

OBJETIVOS:

- Conhecer as origens do povo brasileiro e o processo de formação do Brasil.
- Reconhecer e valorizar as diferentes manifestações Culturais
- Desenvolver habilidades de analisar, interpretar e criticar fatos e situações reais de sua região, país e do mundo;
- Reconhecer-se como sujeito histórico, com base na construção de sua cidadania;
- Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas e sociais;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento na construção de sua cidadania.

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
-----------	------------------------	-------------------------	---------------------

<p>Tema Gerador: Educação e Família, valorizando a vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação do Povo brasileiro: Indígenas, Africanos e Europeus. • Biografias e narrativas históricas • A história da vida pública no Brasil; • Cronologia: do Brasil colonial até a atualidade. <p>BRASIL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descobrimento; • Colonização; <p>Tema Gerador: Diversidade Cultural no contexto nordestino.</p> <ul style="list-style-type: none"> • • Desenvolvimento; • Colonização; • Trabalho Escravo; • Independência; • República; • Paz no Brasil e Paz no mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Músicas • Entrevistas • Árvore Genealógica • Mapas • Álbuns de fotografias • Cartazes • Pesquisas • Poesias • Fotografias 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular hábitos que conduzam e promovam a Cultura da Paz. • Identificar, conhecer e respeitar a Cultura dos povos que deram origem aos Estado Brasil. • Reconhecer a Cultura indígena como a pioneira no território brasileiro. • Promover o contato com a cultura indígena. • Reconhecer a importância do povo negro na formação da Cultura brasileira e por consequente, na constituição do povo. • Entente o processo histórico que conduziram a independência e a constituição da república. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios escritos • Apresentação de trabalhos • Avaliação Oral Participação nas atividades em sala • Seminários
---	---	---	--

GEOGRAFIA

OBJETIVOS:

- Conhecer a organização do espaço geográfico a partir das interações entre a sociedade e os processos da natureza;
- Demonstrar o domínio de tempo e espaço;
- Identificar o lugar como espaço vivido e produto das ações humanas em interação com o ambiente;
- Reconhecer e utilizar a linguagem cartográfica;
- Descobrir e analisar os aspectos sociais, políticos e culturais das diferentes paisagens

CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	APRENDIZAGENS ESPERADAS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
<p>Tema Gerador: Educação e Família, valorizando a vida.</p> <ul style="list-style-type: none">• Município: Serrolândia e sua constituição geográfica.• Localização de diferentes espaços no município.• Brasil: Um país de muita diversidade geográfica e cultural. <p>Tema Gerador: Diversidade Cultural no contexto nordestino.</p> <ul style="list-style-type: none">• Espaço rural e urbano.• Atividades econômicas no campo e na cidade.• Grande regiões brasileiras.• População	<ul style="list-style-type: none">• Músicas• Pesquisas• Aulas de campo• Hino do município• Aulas expositivas• Observação de paisagens• Entrevistas• Cartazes• Dramatizações	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a história e, sobretudo, a geografia do município onde vivem.• Localizar seu município no Mapa.• Compreender que tanto o campo quanto a cidade possuem a sua importância na composição de um ambiente de progresso.• Perceber o trabalho rural tão importante quanto os da cidade.• Conhecer um pouco mais acerca da População brasileira.• Realizar leituras em mapas.	<ul style="list-style-type: none">• Exercícios escritos• Atividades em grupo• Avaliações• Participação em sala.

