



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA

O CURRÍCULO DA/PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO IMPLEMENTADO EM
UMA ESCOLA DO ESPAÇO RURAL LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE
SALVATERRA/PA

BELÉM/PA

2024

CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA

**O CURRÍCULO DA/PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO IMPLEMENTADO EM
UMA ESCOLA DO ESPAÇO RURAL LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE
SALVATERRA/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha

BELÉM/PA

2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S231c Santana, Cintia Wanily Oliveira Mendes.
O CURRÍCULO DA/PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO
IMPLEMENTADO EM UMA ESCOLA DO ESPAÇO RURAL
LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE SALVATERRA/PA / Cintia
Wanily Oliveira Mendes Santana. — 2024.
129 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2024.

1. Ilha do Marajó. 2. Educação do Campo. 3. Currículo. 4.
Justiça Curricular. 5. Estudo de caso. I. Título.

CDD 375

CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA

**O CURRÍCULO DA/PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO IMPLEMENTADO EM
UMA ESCOLA DO ESPAÇO RURAL LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE
SALVATERRA/PA**

Data da defesa: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha – PPEB/NEB/UFPA
(Orientador)

Prof. Dr. Andrio Alves Gatinho – PPEB/NEB/UFPA
(Examinador Interno)

Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio – UEAP
(Examinador Externo)

Experienciar a gratidão

“Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão.”

Jean de La Bruyere (1645–1696)

A escrita dos agradecimentos é um momento da pesquisa onde um misto de emoções nos toma conta. Somos invadidos pela ansiedade da defesa e pela satisfação de saber que cumprimos o nosso dever.

Mas como diz a citação acima, não há no mundo exagero mais belo que a gratidão. Nesse momento, com alegria no coração, expressei minha gratidão a TODOS E TODAS que de alguma forma, nesse universo dialético, impulsionaram o meu caminhar ao longo destes dois anos de pesquisa, estudo e muito aprendizado.

Sou grata a DEUS, pelo dom da vida e da saúde, por estar comigo em todos os momentos da minha trajetória, por velar por mim durante minha rotina de viagens, atravessando as marés em busca de sabedoria e de experiências de aprendizagens que me auxiliassem na compreensão do meu objeto de estudo.

Sou grata a minha FAMÍLIA, que são o meu suporte, a minha base de sustentação, desde muito, sempre ao meu lado acreditando no meu sonho. Um sonho de transformação, um sonho coletivo. Sem a família não somos completos, nossos sonhos são vazios e nosso propósito sem profundidade. VOCÊS são tudo para mim.

Sou especialmente grata à MINHA FILHA amada, uma criança que me enche de força e vitalidade, uma criança cujo seu bem-estar é o meu maior objetivo. Obrigada por ser o nutriente que potencializa o meu viver.

Sou grata aos meus AMIGOS, a todos aqueles que integram meu círculo social, aquelas pessoas que se sentirão acolhidas com essa breve mensagem de gratidão. VOCÊS fazem parte da minha história, estão marcados na minha memória e no meu coração.

Minha eterna gratidão ao Grupo de Pesquisa em Filosofia Ética e Educação – GPFEE/ICED/UFPA, sobretudo minha gratidão a nossa mais que líder, AMIGA, Profa. Dra. Raimunda Lucena por todo o conhecimento e aprendizados coletivos que, desde a graduação, somam para a construção da profissional e pesquisadora que sou hoje.

Sou grata ao meu PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, que apesar de eu não o ter vivido com mais intensidade, acumulei vivências e conhecimentos que se desenrolarão ao longo de toda a minha trajetória profissional.

Sou grata à COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA, que sempre acolheram minhas dúvidas, sempre de braços abertos para nos ajudar, socializando informações importantes e promovendo espaços de debate e de exercício da cidadania, de forma democrática.

Sou grata aos MEMBROS DA BANCA, que reservaram momentos, em suas alargadas agendas, para a leitura atenta e criteriosa deste estudo, desde a qualificação, e para além disso, nas disciplinas de Ateliê de Pesquisa, munindo o presente texto com suas expertises e importantes contribuições que culminaram no presente relatório.

Expresso minha sincera gratidão ao meu ORIENTADOR, Prof. Genylton Rocha, que embarcou comigo nessa proposta de trabalho, honrando-me com a sua confiança e seus conhecimentos que tanto contribuíram para as discussões que são travadas neste texto dissertativo.

Sou extremamente grata, a SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SALVATERRA, pela oportunidade concedida a mim de realizar essa pesquisa no âmbito da Educação do Campo neste município, e pelas tantas oportunidades e experiências que me complementaram profissionalmente.

Minha extrema gratidão, A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CURURU, que gentilmente, abriu suas portas para mim, escutou atentamente as minhas propostas e atuou ativamente na consolidação dos objetivos e metas construídos de forma coletiva.

Minha sincera gratidão, AS DOCENTES ENTREVISTADAS nesta pesquisa que abraçaram este estudo como uma oportunidade de crescimento mútuo, como uma oportunidade de esperar novas práticas, projetos e políticas que contribuam para pensar os Campos, as Águas e as Florestas de forma socialmente referenciada.

Por fim, agradeço À EDUCAÇÃO PÚBLICA, pois foi através desta que consegui chegar até aqui, rompendo barreiras estratificadas, onde os mais pobres são cerceados e impedidos de ascender. Sou mãe solo, filha de empregada doméstica, sou mulher e pesquisadora, sou transgressão! E hoje sou SERVIDORA PÚBLICA, esperando uma educação PÚBLICA DE QUALIDADE SOCIAL para os meus alunos.

A todos e a todas, os seres e as energias, minha eterna gratidão.

Então o (camponês) ao descobrir que tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história.

Paulo Freire

RESUMO

A Educação do Campo como projeto de educação para os povos do campo, das águas e das florestas questiona o movimento de padronização da escola nos moldes da educação urbana e capitalista, e reivindica uma educação do/para o Campo de qualidade e socialmente referenciada. Nessa direção, o currículo escolar como expressão dos conhecimentos socialmente produzidos não poderá abster-se das singularidades presentes nas instituições escolares localizadas no espaço rural. Ciente disso, a presente dissertação se trata de um estudo realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF de Cururu localizada no espaço rural do município de Salvaterra/PA na ilha do Marajó. Alinhada à Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA, este estudo teve como objeto de investigação “o currículo da/para a Educação do Campo implementado pela EMEF de Cururu localizada no município de Salvaterra/PA”. Para tanto, a pesquisa busca responder ao problema central: Que currículo a EMEF de Cururu implementa para a escolarização de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental do campo? Como objetivo geral propomos analisar o currículo implementado pela EMEF de Cururu para a escolarização de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental do campo. Os autores utilizados para fundamentação teórica foram Freire (1996), Arroyo (2009; 2011), Caldart (2001; 2008; 2012), Lima (2013), Forquin (1993), Sacristán (2003), Moreira e Candau (2007) e Santomé (2011), Roldão (2018), dentre outros. A metodologia de pesquisa empregada teve abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 2012), sendo uma pesquisa do tipo estudo de caso (Yin, 2001; André, 2005)) com utilização da entrevista aberta e da pesquisa documental como fonte de dados. Para o tratamento destes, foi utilizada a análise de conteúdo temática conforme ponderações de Franco, (2005) e Bardin (2011). A análise de conteúdo revelou que o currículo implementado pela EMEF de Cururu trata-se de um currículo moldado pelas singularidades do campo, onde ressoam identidades, saberes tradicionais e a valorização da cultura local e histórica, principalmente, a partir da valorização das narrativas dos mais velhos da comunidade. Sendo, também, um currículo culturalmente orientado alinhado à perspectiva da justiça curricular, na medida em que, valoriza as identidades dos educandos da vila pesqueira, os saberes tradicionais da comunidade e compreende a necessidade de uma organização escolar própria devido às singularidades culturais e econômicas travadas na relação sujeito-trabalho-natureza.

Palavras-chave: Ilha do Marajó; Educação do Campo; Currículo; Estudo de Caso; Justiça Curricular.

ABSTRACT

Rural Education as an educational project for rural, water, and forest peoples challenges the standardization movement of schools based on urban and capitalist education models and demands a quality and socially referenced rural education. In this direction, the school curriculum, as an expression of socially produced knowledge, cannot abstain from the singularities present in educational institutions located in rural areas. Aware of this, the present dissertation is a study conducted at the Municipal Elementary School – EMEF of Cururu located in the rural area of the municipality of Salvaterra/PA on the island of Marajó. The object of investigation was “the curriculum of/for Rural Education implemented by EMEF of Cururu located in the municipality of Salvaterra/PA.” Therefore, the research seeks to answer the central problem: What curriculum does EMEF of Cururu implement for the education of students in the early years of rural elementary education? The general objective is to analyze the curriculum implemented by EMEF of Cururu for the education of students in the early years of rural elementary education. The authors used for theoretical foundation were Freire (1996), Arroyo (2009; 2011), Caldart (2001; 2008; 2012), Lima (2013), Forquin (1993), Sacristán (2003), Moreira and Candau (2007), and Santomé (2011), Roldão (2018), among others. The research methodology employed had a qualitative approach (Bogdan and Biklen, 2012), being a case study type research (Yin, 2001; André, 2005)) using open interviews and documentary research as data sources. For data processing, thematic content analysis was used according to Franco (2005) and Bardin (2011). The analysis made it possible to define as a result that the curriculum implemented by EMEF of Cururu is culturally oriented and aligned with the perspective of curricular justice, as it values the identities of the fishing village students, the traditional knowledge of the community, and understands the need for a specific school organization due to the cultural and economic singularities present in the relationship between subject-work-nature.

Keywords: Marajó Island; Rural Education; Curriculum; Case Study; Curricular Justice.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTD/CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental De 9 Anos
DCEPA	Documento Curricular do Estado Do Pará
DOEBEC	Diretrizes Operacionais Para A Educação Básica Nas Escolas Do Campo
FCP	Fundação Cultural Palmares
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei De Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
UFPA	Universidade Federal do Pará

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1. Quantitativo de matrículas no espaço rural por etapas e modalidades
- QUADRO 2. Levantamento realizado no Catálogo de teses e dissertações da CAPES
- QUADRO 3. Caracterização dos profissionais da educação lotados na EMEF de Cururu
- QUADRO 4. Unidades de Registros para a análise das Entrevistas Abertas
- QUADRO 5. Apresenta a contextualização curricular feita pela Professora Água Boa na disciplina de língua portuguesa

LISTA DE IMAGENS

- IMAGEM 1. Prédio escolar da EMEF de Cururu
- IMAGEM 2. Critérios de organização de uma análise de conteúdo
- IMAGEM 3. Organização curricular do Ensino Fundamental
- IMAGEM 4. Relação percentual das taxas de reprovação, abandono e aprovação no município de Salvaterra em escolas de EF anos iniciais do espaço rural
- IMAGEM 5. Relação percentual das taxas de reprovação, abandono e aprovação no município de Salvaterra em escolas de EF anos finais do espaço rural

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Aproximação com a temática	14
1.2 A delimitação do objeto de estudo	17
1.3 O problema de pesquisa e o objeto de estudo	23
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	31
2.1 Aproximação metodológica com o estudo de caso	31
2.2 A caracterização do <i>locus</i> e dos sujeitos da pesquisa	33
2.3 Dos instrumentos de produção e análise de dados	36
3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR A PARTIR DO CURRÍCULO	41
3.1 A Educação do Campo: histórico e características	41
3.2 O currículo e o currículo para a Educação do Campo: o que apontam os teóricos e os documentos curriculares em vigor?	46
3.3 O currículo da Educação do Campo pela transformação da “forma escolar”	55
4 O CURRÍCULO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL IMPLEMENTADO PELA EMEF DE CURURU	63
4.1 Identificação e categorização dos dados da pesquisa	63
4.2 O processo de seleção de conhecimento na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cururu	68
4.3 Da seleção do conhecimento à contextualização curricular na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cururu	76
4.4 A flexibilização da organização escolar na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cururu.....	86
4.5 O currículo da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cururu na perspectiva da justiça curricular.....	94
5 CONCLUSÃO	101
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	111
APÊNDICE A	112
APÊNDICE B	113
APÊNDICE C	114
ANEXOS	123

1. INTRODUÇÃO

Esta seção se detém a apresentar minha trajetória acadêmica, as linhas de aproximação com a temática discutida e com o objeto de estudo proposto. Ainda neste texto, apresento as articulações feitas para a edificação da problemática, dos métodos de pesquisa e dos objetivos propostos. A presente seção está dividida em subseções que discorrem sobre os elementos constituinte do planejamento da pesquisa que deram coerência ao desenvolvimento deste estudo. Por fim, nos últimos parágrafos, estão apresentadas as demais seções que compõem a dissertação em tela.

1.1 Aproximação com a temática

Neste estudo realizo articulações entre o campo do currículo e a modalidade educação do campo. A educação do campo é uma modalidade da educação básica que transversaliza todas as etapas e demais modalidades deste nível. Foi instituída pelo Conselho Nacional de Educação – CNE por meio da consolidação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBEC em 2002, que teve seu texto revisado em 2008 e complementado pela Resolução nº 2 do CNE deste mesmo ano.

A educação do campo como modalidade da educação básica brasileira ergue-se no contexto da luta pelo direito à educação de qualidade para os povos do campo (Sauer, 2012), encabeçada pelos movimentos sociais, essa modalidade traz como abordagem central a necessidade de se pensar políticas públicas sociais e educacionais que garantam o direito à educação (Arroyo, Caldart e Molina, 2009) e a superação do fosso entre os resultados educacionais dos contextos rurais em relação aos contextos urbanos, conforme aponta o panorama da Educação do Campo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira – INEP¹

Nessa ótica, entendo que a transformação da Educação do Campo em realidade requer além de melhoria física das escolas e a qualificação dos professores; ela implica, sobretudo, um currículo escolar baseado na vida e valores de sua população, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural (Arroyo, 2011).

Parto dessa premissa por entender que o currículo é um artefato cultural (Moreira e Silva, 2002) e sobretudo, documento de identidade (Silva, 2009), uma vez que nele perpassam elementos que não se esgotam no currículo escrito (Goodson, 1995), mas o integram de modo a dá-lo sentido e significado. Com isso em vista, o estudo em tela desenvolve-se dentro da

¹ Ressalto que o panorama em questão foi publicado em 2007 e atualizado pelo Inep em 2021. Disponível em: [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](https://www.inep.gov.br/) acesso em: 12/05/2023

temática **currículo para a Educação do Campo** e procura estabelecer articulações entre os conceitos associados ao campo do currículo e da modalidade da educação do campo.

Desde graduanda, no Curso de Pedagogia, intento uma aproximação com o estudo do currículo e como este articula-se com a diversidade presentes nos níveis, etapas e modalidades da educação brasileira, sobretudo no que tange a educação básica pública, onde historicamente são silenciadas as diferenças, e as diversidades (Paraíso, 2010)

No trabalho de conclusão de curso debruzei-me ao estudo de gênero e sexualidades na Base Nacional Comum Curricular – BNCC no contexto do ensino fundamental e pude perceber as lacunas que existiam e as ressonâncias dessas fragilidades no currículo escolar.

Em minha compreensão o currículo assume um papel fundamental, e por vezes estratégico (Apple, 2006). Nas contribuições de autores como: Silva (2009), Moreira e Candau (2007), Moreira e Silva (2002), ao definirem, respectivamente, currículo como identidade, como um artefato cultural e como território onde se travam disputas para definir qual ou quais culturas devem fazer-se presentes no currículo.

Ao terminar o curso de pedagogia, ingressei no Curso de Especialização em Currículo da Educação Básica, ofertado pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, na Universidade Federal do Pará – UFPA no ano de 2020 buscando aprofundamento e maiores compreensões sobre o campo do currículo.

Este percurso deu-se porque tenho como meta pessoal ser pesquisadora e contribuir para a construção de conhecimento especializado para o campo da educação dentro da Universidade pública, a qual vejo como um *lócus* importante para a problematização da realidade, onde se entrelaçam relações com o conhecimento especializado e empírico para construir novos conhecimentos que auxiliem a ressignificar e reivindicar o direito a educação de qualidade para todos.

Na especialização enveredei uma pesquisa documental levando em conta o contexto da discussão calorosa sobre a BNCC (Aguiar; Dourado, 2020) e suas implicações para o currículo escolar. No estudo visei discutir sobre o Documento Curricular do Estado do Pará para a Educação infantil e Ensino Fundamental, apresentado em 2019 após as adequações normativas impostas pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC, e como este articulava-se com a questão da diversidade.

Ainda no contexto da especialização, fui instigada pelas disciplinas do curso à reflexão sobre o currículo e a garantia do direito à educação pública como algo subjetivo. E com a aprovação no concurso público de Salvaterra/PA para a zona rural em 2021, tais reflexões sobre

essas questões curriculares levaram-me a pensar sobre uma proposta de estudo que me aproximasse deste *locus* que, particularmente, era-me desconhecido.

Por essa razão, tendo em vista os conhecimentos construídos ao longo da minha trajetória formativa e as minhas necessidades epistemológicas na compreensão da singularidade dos sujeitos do campo, lancei mão de uma proposta de projeto para a seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, sabendo do empenho deste nas discussões de tais temáticas dentro da linha de pesquisa em currículo da educação básica. No ano de 2022 fui aprovada e venho desempenhando meus estudos junto ao meu orientador.

Somado a isto, no segundo semestre do ano de 2023, fui nomeada pela Secretaria Municipal de Salvaterra/SEMED coordenadora da modalidade educação do campo onde desempenhei, até fevereiro de 2024, atividades junto à SEMED para a consolidação desta modalidade neste município.

Para mim, o desencadear das ações que me trouxeram até o presente momento da minha carreira como profissional da educação corroboraram para o meu amadurecimento pessoal e profissional no sentido de proporcionar desafios que me fizessem refletir sobre as epistemologias que dão vazão ao meu fazer, e por direcionarem meu olhar para os diferentes contextos onde ocorrem a educação.

Ao partir do pressuposto constitucional de que a educação é um direito público subjetivo², entendo que os diferentes contextos influenciam os processos educacionais, e por conseguinte, as políticas públicas para a garantia da educação de qualidade. Sendo assim, quando planejei esta pesquisa tive como norte os pilares sustentados pelas Universidades Federais deste país, sobretudo, na Universidade Federal do Pará³.

Dentre os pilares, destaco a pesquisa científica, pois esta amplia nossa compreensão do mundo ao nosso redor, nos ajuda a (re)descobrir novos fenômenos a partir da problematização dos mesmos, na busca de melhor entendê-los. Além disso, espera-se que a pesquisa possa:

(...) dar o suporte a um projeto de desenvolvimento ambientalmente sustentável e socialmente inclusivo. Produzir conhecimento básico sobre os recursos naturais da Amazônia e desenvolver tecnologias para explorá-los de modo sustentável, garantindo riqueza e renda para a população, isso faz parte da agenda necessária para a maior universidade da região e é um requisito para a superação da desigualdade e da pobreza no estado do Pará (PDI/UFPA 2016-2025, p. 6)

² Ver Constituição Federal de 1988, art. 205 [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)

³ Ver Projeto de Desenvolvimento Institucional – UFPA [PDI da UFPA](#)

Com isso posto, face a importante responsabilidade assumida, ressalto a relevância pessoal e social da presente pesquisa científica.

Na subseção a seguir apresento a delimitação do objeto de estudo desta pesquisa.

1.2 A delimitação do objeto de estudo

Conforme apontado na subseção anterior, o percurso de aproximação com a temática em estudo parte de uma articulação entre os meus conhecimentos prévios adquiridos nas trilhas formativas percorridas e na curiosidade pelo campo do currículo.

No projeto submetido a seleção do programa, lancei como objeto de estudo **o currículo escolar da educação do campo no município de Salvaterra**. No entanto, a partir da pesquisa exploratória verifiquei que o município não apresentava propostas curriculares para essa modalidade, mas apesar disso discriminava as escolas do campo no Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação 2021-2024⁴.

Além disso, este objeto surgiu a partir de diálogos informais com o e Secretário de Educação do município de Salvaterra tidos durante a pesquisa exploratória realizada no ano de 2022 para a estruturação do projeto de pesquisa. Na ocasião, o Secretário evidenciou a necessidade de se compreender o currículo como um elemento importante do trabalho docente, que diz muito sobre a escola e a educação que se almeja.

No entanto, após os diálogos com o meu orientador e com as propostas dadas pelos professores da banca de qualificação desta pesquisa, foi necessário realizar uma delimitação mais clara e objetiva para o objeto de investigação.

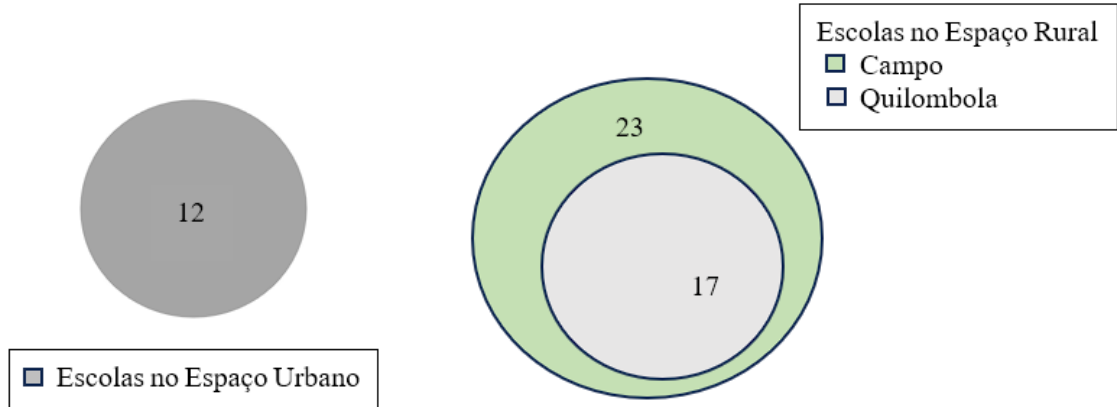
De posse das orientações concedidas, e ainda pela responsabilidade dada a mim pela SEMED/Salaterra para a condução da nova pasta da secretaria como coordenadora da modalidade da educação do/no campo no ano de 2023, lancei-me em uma nova empreitada em busca de mais informações e esclarecimentos sobre o objeto.

Nesta empreitada, inicialmente busquei entender como se dá a organização da educação básica no município de Salvaterra, e isso foi possível a partir do Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação de Salvaterra – SEMED/Salaterra. Com a leitura deste documento foi possível verificar que a SEMED/Salaterra faz a administração de 52 escolas, sendo estas divididas em escolas urbanas, “rurais/CAMPO” e rurais/QUILOMBOLAS” (SEMED, 2021-2024, p. 11).

⁴ Disponível em: [SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED - Prefeitura Municipal de Salvaterra \(prefeituradesalaterra.pa.gov.br\)](https://prefeituradesalaterra.pa.gov.br)

Na figura abaixo ilustra-se a quantidade de escolas conforme a discriminação apresentada pelo documento:

Figura 1 – Quantidade de escolas municipais



Fonte: A autora com base no Plano de Ação da SEMED/Salvatererra – 2021/2024

Ao observar a figura 1, pode-se perceber que a maior parte das escolas se situa no espaço rural, somando um total de 40 escolas. É importante destacar que as escolas sob administração da SEMED/Salvatererra são escolas municipais que ofertam as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), além das modalidades da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, como pode ser visto no quadro 1, a seguir, que mostra o quantitativo de matrículas por etapa e modalidade no espaço rural.

Quadro 1 – Quantitativo de matrículas no espaço rural por etapas e modalidades

MATRÍCULAS POR ETAPAS – Censo 2022 Escolas Rurais/Salvatererra/CAMPO/QUILOMBOLA	
Creche	138
Pré-Escola	424
Anos Iniciais	1.259
Anos Finais	992
EJA	106
Educação Especial	113

Fonte: [Salvatererra: Censo Escolar | QEdU: Use dados. Transforme a educação](#)

Apesar da maior parte das escolas e matrículas pertencerem ao espaço rural, no Plano de Ação da SEMED/Salvatererra não é evidenciado as características que condicionam cada escola à demarcação realizada (rural/urbano), assim como não são apresentadas orientações

pedagógicas e/ou curriculares para a condução das atividades escolares nestes contextos diversos.

No que tange as escolas quilombolas retomo o diálogo realizado com o Secretário de educação em 2022, durante a entrevista exploratória, quando o mesmo afirma que as escolas quilombolas são aquelas cujas terras são reconhecidas como remanescentes de quilombos por meio dos títulos de terra emitidos pela Fundação Cultural Palmares - FCP⁵, o que pôde ser confirmado pela coordenação do Censo escolar da SEMED/Salvaterra⁶ e pelo acesso ao site da FCP no sítio eletrônico em destaque na nota de rodapé⁷

Com a investidura no cargo de coordenadora em 2023, e no exercício da coordenação, tive a oportunidade de coletar informações pertinentes para a compreensão do cenário da modalidade da educação do campo em Salvaterra, e em visita técnica às escolas do campo notei que algumas escolas realizam suas atividades expressando cuidado e atenção as características do público-alvo que atendem nas suas instituições, mesmo não havendo orientações normativas expressas para a modalidade da Educação do Campo.

Dentre as escolas do campo visitadas, destaca-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Anos Iniciais de Cururu – EMEF de Cururu, pela sua articulação com o contexto da vila pesqueira de Cururu. Ressalto que no diálogo informal com o Secretário de Educação o mesmo evidenciou o trabalho realizado nesta escola e destacou os projetos⁸ premiados executados pela instituição de ensino, afirmando ainda que as experiências realizadas na EMEF de Cururu poderiam dar norte para o pensar sobre a modalidade da educação do campo no contexto do município de Salvaterra.

Apesar disso, é importante destacar que grande parte das escolas do campo deste município situam-se em comunidades e vilas que possuem forte identidade quilombola, e algumas estão em processo de reconhecimento que se dá após a emissão da certidão de território quilombola emitida pela FCP, o que por sua vez torna-se um dado comprovado pelo número de solicitações de certificados de terras requeridos pelas lideranças quilombolas das vilas rurais de Salvaterra⁹ e pela forte atuação da entidade Malungu¹⁰ que atua em defesa ao direito à terra e à

⁵ [Palmares — Fundação Cultural Palmares \(www.gov.br\)](http://www.gov.br)

⁶ Informação verbalizada pelo Coordenador do Censo escolar, o mesmo indicou a visita ao site da Fundação Cultural Palmares

⁷ [Certificação Quilombola — Fundação Cultural Palmares \(www.gov.br\)](http://www.gov.br)

⁸ Projeto Biblioteca Itinerante Boi Amigo; Projeto Saberes da Terra; Projeto Meu Meio Ambiente; Projeto Cultural Saberes do passado, conhecimentos do presente e experiências para o Futuro.

⁹ Acesso em: [Certificação Quilombola — Fundação Cultural Palmares \(www.gov.br\)](http://www.gov.br)

¹⁰ A Malungu é o espaço democrático e participativo que as comunidades quilombolas construíram coletivamente para garantir seus direitos nas esferas governamentais municipal, estadual e federal, bem como para reafirmar sua

políticas públicas para população negra e quilombola do Estado do Pará, com representatividade expressiva no Fórum Municipal de Educação de Salvaterra.

Com isso, apesar das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo e da Política de Educação do Campo abrangerem as populações quilombolas como sujeitos do campo, entendo que a Educação Escolar Quilombola possui singularidades que norteiam a formação integral dos quilombolas a partir, sobretudo, da problematização da sua história, o que traria a necessidade de se tecer uma pesquisa específica para entrar neste mérito.

Sendo assim, me detive a realizar uma pesquisa exploratória na EMEF de Cururu para compreender as dinâmicas, ressaltadas pelo Secretário de Educação, realizadas nesta instituição que me auxiliassem na delimitação do objeto de estudo, uma vez que pretendo abordar a temática currículo para a educação do campo.

Para este fim, no dia 09 de janeiro de 2023 agendei, por meio de um aplicativo de mensagem, uma entrevista exploratória com os profissionais de educação¹¹ lotados na EMEF de Cururu. Na mesma semana obtive retorno da instituição que agendou minha visita para o dia 13 de janeiro de 2023.

Neste dia estive na escola e fiz uma breve apresentação das intenções da pesquisa e as motivações que me levaram até a instituição.

Durante o diálogo coletivo que reuniu a professora responsável (conceito utilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Salvaterra para caracterizar a função correlata a de direção escolar), o coordenador pedagógico, e as quatro professoras lotadas na escola.

Com a apresentação das intenções desta pesquisa, os presentes no diálogo abraçaram a possibilidade da realização da pesquisa, mas alertaram que muitos estudos de natureza acadêmica já foram feitos na escola, e estes apenas a tiveram como “repositório de dados”, indo de encontro com as expectativas que eles tinham sobre os benefícios da pesquisa científica para o contexto prático da escola.

Em um dado momento as professoras tomaram a palavra e colocaram algumas situações sobre o desenvolvimento das atividades em sala de aula, expressaram que os alunos trazem consigo suas vivências de forma muito forte para dentro de sala de aula, sejam do cotidiano com a pesca, ou em relação a fragilidades de modo geral. O que me despertou curiosidade sobre a condução das atividades mencionadas durante o diálogo dada as singularidades descritas.

cultura e seu modo de vida junto à sociedade. [A Malungu – Malungu – Coordenação Estadual das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Pará](#)

¹¹ Conforme a LDB/96 em seu art. 61

Nesse sentido, pedi a autorização da professora responsável para realizar uma entrevista semiestruturada de caráter exploratório com as quatro professoras da instituição, para que eu pudesse me aproximar um pouco mais da realidade escolar e da compreensão do currículo da escola. A entrevista exploratória foi realizada na manhã do dia 28 de junho de 2023, de forma individual com cada uma das professoras e com duração média de 15-20min cada.

As atividades demarcadas na narração das professoras entrevistadas evidenciam uma forte preocupação em proporcionar uma educação contextualizada e articulada aos valores e identidades dos alunos da EMEF de Cururu, e isso conforme Caldart (2009) é um dos primeiros passos para o desenvolvimento de uma Educação do Campo, para o Campo e com o Campo.

Mediante os dados levantados na pesquisa exploratória, foi possível perceber que a EMEF de Cururu preocupa-se em conduzir suas atividades tendo como norte o público-alvo que atende e as particularidades do espaço onde se localiza, mesmo a SEMED/Salvaterra não apresentando documentos e normativas que direcionem o trabalho realizado no contexto das escolas do campo.

Nesse contexto, tenho como norte para a consolidação do objeto de estudo os diálogos oportunizados com o Secretário de Educação de Salvaterra, os dados levantados na pesquisa exploratória no *locus*, e em complemento, o levantamento bibliográfico feito no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – CTD/CAPES.

Ao realizar a busca tive como resultado um total de 7 (sete) estudos. No quadro 2, a seguir, apresento o resultado da busca conforme os refinamentos: Tipo de pesquisa (Mestrado e Doutorado); Grande Área de Conhecimento (Ciências Humanas), Área de Conhecimento (Educação), Área de Concentração (Currículo). Além disso, foram utilizados os termos de busca "CURRICULO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO" e "CURRICULO" AND "EDUCAÇÃO DO CAMPO" AND "MARAJO" tal como descritos com a utilização do operador booleano¹² AND.

Quadro 2. Levantamento realizado no Catálogo de teses e dissertações da CAPES

TIPO	AUTORIA	TÍTULO	IES	ANO
Dissertação	Paoline. Bresolin	POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO	UFFS	2016

¹² Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas. Fonte:

<http://www.capes.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/#:~:text=Os%20Operadores%20Booleanos%20atuam%20como,sejam%20escritos%20em%20letras%20mai%C3%BAsculas>

		RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO SOBRE O CONHECIMENTO ESCOLAR'		
Dissertação	Iris Campos de Andrade	A RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL ESTADUAL PONTA DO TUBARÃO (RDSEPT) E O CURRÍCULO ESCOLAR: caminhos e descaminhos de uma proposta curricular para a educação do campo	UFRGN	2016
Dissertação	Assis Farias Machado	Educação Profissional e Tecnológica no Marajó agroflorestal: A experiência do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal do Pará Campus Breves'	IFPA	2017
Dissertação	Marcelo da Silva Gama	Que currículo é esse? Estudo das relações entre as concepções curriculares da escola e a identidade ribeirinha na Resex Mapuá- Ilha do Marajó- Pará'	UFPA	2018
Dissertação	Elke Quilião de Oliveira	GIRA...GIRA...GIRASSOL: MOVIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CACHOEIRA DO SUL/RS'	UFSM	2021
Dissertação	Andre Giovanni Klinkoski	POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CACHOEIRA DO SUL.	UFSM	2022
Dissertação	Fernando Luis Couto da Silva Junior	História e educação do campo: as possibilidades para o ensino de história.'	UFPA	2022
			TOTAL	7

Fonte: elaborado pelos autores, 2023

Mediante a busca, pode-se ter ciência da insuficiência da produção intelectual sobre a temática, como já apontado pelos autores Hage (2018) e Silva (2020) ao discutirem em suas pesquisas que a Educação do Campo ainda caminha em passos lentos no que diz respeito às políticas públicas de qualidade para o espaço rural.

Pode-se perceber, também, que é incipiente a quantidade de estudos que se debruça sobre o estudo do currículo do/para a Educação do Campo, no Brasil. No que tange o objeto de

estudo desta pesquisa, não foram encontrados estudos que se aproximem deste, o que confere o seu caráter inédito se considerado, principalmente, o *locus* de pesquisa delimitado.

A partir do levantamento feito, identifiquei que duas dissertações encontradas discutem sobre currículo tendo em vista as singularidades dos municípios que compõem o Arquipélago do Marajó, no entanto, ambas as produções não delimitam como objeto de investigação o município de Salvaterra, e tão pouco, o currículo da/para a educação do campo implementado pela escola de Cururu.

Na primeira dissertação, produzida por Machado (2017), o currículo é discutido em articulação com a modalidade da educação profissional a partir da análise das experiências vivenciadas pelos alunos do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal do Pará Campus Breves.

Já na segunda dissertação, escrita por Gama (2018) é apresentada a concepção de currículo desenhada por uma escola ribeirinha em uma reserva situada em Mapuá, na ilha do Marajó. Para a discussão o autor destaca a intrínseca relação entre conhecimento, cultura e identidade como elementos do currículo do campo e das águas.

Não obstante a Educação do Campo, no Marajó, já ter sido investigada em pelo menos duas dissertações, nenhum dos estudos encontrados se dedicaram a investigação do *locus* definido nesta pesquisa.

Destarte, para esta pesquisa delimito como objeto de estudo: **o currículo da/para a Educação do Campo implementado pela EMEF de Cururu localizada no município de Salvaterra/PA.**

A delimitação do objeto surge a partir dos indícios de que a EMEF de Cururu implementa um currículo levando em consideração as singularidades dos estudantes do campo, os quais atende.

Dito isto, na subseção a seguir, apresento as problematizações e os objetivos propostos para a condução desta investigação.

1.3 O problema de pesquisa e os objetivos do estudo

Essa pesquisa investiga o tema currículo para a Educação do Campo. A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que se destina a atender as especificidades e demandas das populações rurais, reconhecendo a importância de valorizar as particularidades do ambiente rural e proporcionar uma educação contextualizada e relevante para os estudantes que vivem nesses espaços.

Por essa razão, a Educação do Campo desempenha um papel importante nas dinâmicas sociais ao reconhecer (reivindicar) a necessidade de se ter políticas públicas e educacionais que

atendam às particularidades das comunidades rurais em diálogo direto com os sujeitos a elas pertencentes (Arroyo; Fernandes, 1999).

Com isso, a Educação do Campo, em seu âmago, visa a promoção da democracia, da cidadania e da inclusão a partir do acesso à educação de qualidade como um direito social garantido aos sujeitos do campo, sendo o princípio da qualidade definido pela valorização e reconhecimento das diferentes identidades culturais que compõem o campo brasileiro (Caldart, 2009; Arroyo (2011); Fernandes, 1999).

Portanto, ao integrar saberes locais ao processo educativo nas escolas do campo, e ao considerar que a identidade da escola do campo está intrinsecamente relacionada com as dinâmicas do espaço rural (Brasil, 2002), a Educação do Campo não apenas prepara os estudantes para atuar no mundo do trabalho a partir da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas também contribui para a conscientização das dinâmicas que complementam o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo as dinâmicas travadas entre os sujeitos do campo e o território. E essa abordagem holística e contextualizada não apenas enriquece a formação dos estudantes, mas também promove uma sociedade mais equitativa e consciente de sua diversidade.

Tendo em vista que a organização dos aspectos educacionais nas instituições escolares depende das políticas estabelecidas para esse fim, ressaltamos que o desenrolar das ações delineadas no parágrafo acima devem estar articuladas aos princípios, as normas e diretrizes que foram estabelecidas para a educação básica brasileira.

No que tange a educação do campo, a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE) por intermédio da Câmara de Educação Básica (CEB) estabelece em 2002 as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBEC, cuja principal orientação afirma que as propostas educacionais das escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Com base nestas diretrizes, as quais são alinhadas, também, aos princípios e orientações estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica Nacional – LDB de 1996, as propostas educacionais desenhadas no espaço rural devem estar articuladas com as dinâmicas e particularidades das comunidades onde as escolas estão inseridas com o intuito de proporcionar maior grau de autonomia às instituições e aos seus respectivos sistemas de ensino.

Promulgada em 2017, por intermédio da Resolução nº 2 do CNE/CEB, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC orienta a construção dos currículos escolares em todo o Brasil,

estabelecendo as competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de desenvolver ao longo da educação básica.

Na BNCC a ênfase dos processos educativos está sobre o desenvolvimentos das competências e habilidades, sendo a primeira relacionada as capacidades mais amplas que os estudantes devem adquirir, e as habilidades são as expressões mais específicas e detalhadas dessas competências em cada disciplina ou área do conhecimento.

Em complemento, a BNCC destaca que na parte diversificada o currículo escolar deve orientar-se a partir da pluralidade de saberes, da diversidade de manifestações culturais, pelo respeito a diferença e pela valorização dos diferentes conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, princípios que para a educação do campo são essenciais.

A parte diversificada da Base Nacional Comum Curricular se refere à parte complementar da formação educacional que é elaborada pelas redes de ensino, escolas e professores, com o objetivo de enriquecer e diversificar o currículo além dos conhecimentos essenciais. Essa parte visa contemplar especificidades locais, regionais, culturais e também interesses específicos dos estudantes.

Enquanto a BNCC estabelece as competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, a parte diversificada permite a inclusão de temas, projetos e abordagens que atendam às necessidades e realidades específicas de determinada comunidade, região ou contexto escolar.

No entanto, conforme Hage (2021) a centralidade dada nas prescrições curriculares que visam a avaliação em larga escala, e a prevalência dos aspectos quantitativos sob os qualitativos no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo a centralidade dada a BNCC, desresponsabiliza o Estado a promover políticas educacionais inclusivas que compreendam as especificidades dos contextos educacionais, e delega aos sistemas de ensino, escolas e professores a responsabilidade de promover a inclusão desses aspectos através da parte diversificada que adorna a BNCC.

Nessa mesma direção, Lima (2021) aponta que a BNCC traz inúmeros desafios à consolidação da política de Educação do Campo, uma vez que se concentra no desenvolvimento de competências e habilidades atreladas aos interesses do capital, o desenvolvimento individual e a meritocracia, em detrimento de uma sólida formação teórico-prática que favoreça a compreensão crítica da realidade dos estudantes do campo.

Nesse paradigma, o currículo da e para a Educação do Campo distancia-se de prescrições curriculares alinhadas e engessadas à visão urbanocêntrica de desenvolvimento, e disputa por espaço, protagonismo e pela valorização das pluridiversidades culturais, sociais,

econômicas e políticas que atravessam toda e qualquer ação desenvolvida na escola do/no campo.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), estabelecidas pela Resolução nº 4 do CNE/CEB, o currículo escolar 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” (Brasil, 2010, Art. 13). Por essa ótica, “o currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais” (Moreira; Candau, 2007, p. 28).

Dada, neste sentido, a natureza dialógica do currículo, este apresenta-se como passível a processos de contextualização e a flexibilização para, de acordo com seu público-alvo, estabelecer por meio da autonomia legitimada à escola os processos de seleção, planejamento, e organização dos conteúdos curriculares a serem desenvolvidos com os educandos. Ora, se o foco da educação é o educando (Brasil, 1996; 2010), então tornasse inegável, e um direito inalienável, a garantia de um processo educativo que leve em consideração as singularidades que complementam esse educando em sua integralidade.

Nesse sentido, a necessidade de se pensar um currículo do/para o campo torna-se uma corresponsabilidade a ser assumida pelo Estado, pela comunidade, escola e pela família, nas suas respectivas formas de participação e autonomia.

Tendo em vista as colocações na subseção anterior, com este estudo pretendo investigar o currículo implementado pela EMEF de Cururu, por entender este objeto como um caso singular dado o contexto de manifestação desse fenômeno.

Pela pesquisa exploratória, cheguei à constatação de que apesar da Secretaria Municipal de Educação do município de Salvaterra reconhecer a EMEF de Cururu como um *lócus* de pesquisa rico em experiências que tornam evidente a importância de se pensar um currículo para a educação do campo neste município, ainda carecem esforços para a consolidação normativa das ações desenvolvidas no contexto das escolas do campo.

Esse fato se dá pela falta de diretrizes pedagógicas e curriculares municipais para essa modalidade. No entanto, a SEMED/Salaterra compreende essa lacuna e consente a realização desta pesquisa buscando reconhecer e valorizar os conhecimentos produzidos na/pela EMEF de Cururu, e por intermédio destes alargar as discussões para os outros contextos educacionais do campo presentes no município de Salvaterra.

Cabe salientar que a abertura, no segundo semestre de 2023, da coordenação de educação do/no campo pela SEMED/Salvaterra e pela Prefeitura Municipal de Salvaterra demarca um movimento importante de tomada de decisão e de responsabilidade para com os alunos e profissionais da educação que atuam no campo, uma vez que entrarão em pauta o respeito e a garantia da educação de qualidade, tendo em vista os diferentes contextos e as singularidades deste público-alvo.

E este foi um ponto comumente mencionado durante as entrevistas exploratórias com as professoras da EMEF de Cururu, “a necessidade de se entender que tipo de educação devemos fazer (...), que tipo de currículo devemos trabalhar com os meninos”.

Neste ínterim desenha-se o caso: O município de Salvaterra não apresenta um proposta curricular voltada para a educação do campo, mas a Secretaria de Educação indica uma escola que têm ações que se aproximam de uma proposta curricular dentro da modalidade da educação do campo, e ao realizar a pesquisa exploratória na EMEF de Cururu foram identificados possíveis elementos que caminham para essa constatação, mas que precisam ser melhor analisados.

Isso porque, o movimento empreendido pela EMEF de Cururu vai, inclusive, na contramão da falta de um documento orientador do município para a modalidade da educação do campo, uma vez que esta poderia, somente, transpor os conhecimentos presentes no Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA), e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais são seguidos no município devido seu caráter normativo, estadual e nacional, respectivamente.

A EMEF de Cururu, nesse caso, disputa espaço no currículo prescrito pelo DCEPA e pela BNCC e, o que me parece, implementa um currículo que vai na contramão destes ao levarem em consideração, principalmente, os conhecimentos tácitos dos educandos da vila pesqueira onde habitam. E esse movimento empreendido nesta escola, retoma o que foi dito nas linhas acima, e corrobora com o que as DOEBC/2002, LDB/1996 e as DCNs/2010 orientam para a consolidação de um currículo que prime pelo desenvolvimento integral do educando, sobretudo do espaço rural.

Com isso demarcado e sabendo que o currículo da educação do campo deve evidenciar as vivências e identidades dos educandos do campo (Caldart, 2002; Arroyo, 2009; Lima, 2013), esta pesquisa buscará responder ao seguinte problema de investigação: **Que currículo a EMEF de Cururu implementa para a escolarização de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental do campo?**

Para o desenvolvimento deste, têm-se como questões de aprofundamento: Que conhecimentos a EMEF de Cururu seleciona para estimular a valorização da cultura e dos saberes tradicionais da comunidade atendida pela escola? Como a EMEF de Cururu promove a contextualização curricular tendo em vista a Educação do Campo? A EMEF de Cururu promove flexibilização da organização escolar considerando a realidade da comunidade atendida pela escola?

Para a condução do estudo tem-se como **objetivo geral**: Analisar o currículo implementado pela EMEF de Cururu para a escolarização de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental do campo. E como **objetivos específicos**: Identificar que conhecimentos a EMEF de Cururu seleciona para estimular a valorização da cultura e dos saberes tradicionais da comunidade atendida pela escola; Descrever como a EMEF de Cururu promove a contextualização curricular tendo em vista a Educação do Campo; Analisar se a EMEF de Cururu promove flexibilização da organização escolar considerando a realidade da comunidade atendida pela escola.

Para pensar a questão de investigação e seus desdobramentos, partiu-se das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBC, das Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação do Campo, estabelecida pela Resolução nº2, de 28 de abril de 2008, e do que orienta a Política de Educação do Campo, instituída pelo Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.

Tais princípios legais apontam os elementos que foram demarcados nas questões e objetivos da pesquisa, necessários para a constituição de propostas educacionais, pedagógicas e curriculares para a educação básica nas escolas do campo.

Vale ressaltar, que as questões de investigação e os objetivos da pesquisa trazem categorias teóricas que possuem densas discussões no campo do currículo. Assim, para discutir a *contextualização curricular* utilizamos as contribuições de Pacheco e Paraskeva (1999), Beane (2003), Roldão (2018) e Zabalza (2012), para discutir sobre *flexibilização da organização escolar* utilizamos as normativas educacionais que referem sobre as formas de organização de tempo e espaço na educação básica nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. No que diz respeito a valorização da cultura e saberes tradicionais, apreendemos o que referem os autores Forquin (1993), Sacristán (2003), Moreira e Candau (2007) e Santomé (2011).

Os elementos destacados serão melhor tratados na seção quatro deste estudo, no contexto da discussão dos dados como categorias analíticas. No mais, destaca-se como

necessário e urgente assumir um compromisso ético e político frente aos projetos de educação que nós, educadores e educadoras fazemos parte. Nossas práticas precisam ser entendidas como intencionais, uma vez que materializam nosso compromisso social com os sujeitos que educamos.

Assim, atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica a partir do fortalecimento da relação entre Educação Superior e a Educação Básica é um empreendimento louvável assumido pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica¹³.

Destarte, ajudar a potencializar essa troca de experiências, conhecimentos e vivências é fundamental, na medida em que contribui, sobremaneira, para a minha formação como educadora e pesquisadora, criando possibilidades para que eu possa reivindicar com propriedade e resistência uma educação democrática de direito e qualidade social para todos.

Metodologicamente, a pesquisa está fundamentada em uma abordagem qualitativa (Trivinos, 2009; Flick, 2009; Bogdan e Biklen, 2012) e se configura enquanto uma pesquisa do tipo estudo de caso (Yin, 2001; André, 2005), os dados da pesquisa serão analisados por meio da análise de conteúdo (Franco, 2021). No entanto, os procedimentos metodológicos terão detalhamento na segunda seção, onde discorro sobre o tipo de pesquisa utilizada, as técnicas de coleta e de tratamento de dados.

Esta pesquisa está organizada em cinco seções. A primeira se constitui da presente introdução, onde discorro sobre meu encontro com o tema, a delimitação do objeto, apresento o problema e os objetivos da mesma.

A segunda trata das aproximações metodológicas e dos procedimentos adotados para a delimitação do estudo e para a condução da investigação.

A terceira seção tem como título: A Educação do Campo: um olhar a partir do currículo e trata do histórico e das características do currículo para a educação do campo a partir da incursão nos documentos curriculares em vigor e dos aportes teóricos dos autores base.

A quarta seção intitulada: O currículo para os anos iniciais do ensino fundamental na EMEF de Cururu, discute sobre os conhecimentos selecionados para compor o currículo, e o processo de contextualização e flexibilização feito pela EMEF de Cururu para a caracterização do currículo escolar da instituição.

¹³ Em conformidade com o Regimento interno do programa disponível em:

<https://ppeb.propesp.ufpa.br/index.php/br/documentos/regimentos-normas-e-atas/24-regimento-e-normas>

A quinta seção é o espaço dedicado a retomada dos principais resultados obtidos com a análise, apresenta as minhas considerações finais sobre o estudo desenvolvido e as principais interpretações construídas ao longo do processo de alcance dos objetivos estabelecidos no projeto de dissertação.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, é feita uma abordagem teórica a investigação qualitativa em educação, incidindo particularmente no estudo de caso qualitativo. Seguidamente, é feita uma breve descrição e caracterização dos profissionais da educação pertencentes a *escola lócus* e das participantes da investigação (professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da EMEF de Cururu). São ainda referidas as estratégias de produção de dados durante a investigação, e a maneira como serão tratados os dados produzidos.

2.1 Aproximação metodológica com o estudo de caso

A necessidade do direcionamento da pesquisa para um estudo de caso foi evidenciada durante o meu exame de qualificação. Na ocasião, os membros da banca fizeram contribuições importantes para o esclarecimento de dúvidas e lacunas que se encontravam na proposta metodológica anteriormente definida.

A aproximação com o estudo de caso se deu por intermédio da pesquisa exploratória realizada para a definição do objeto de estudo, conforme detalhado na seção anterior. Com a condução da pesquisa exploratória foi possível constatar que o currículo implementado pela EMEF de Cururu corrobora para a condução de um processo de ensino e aprendizagem alinhado aos princípios da Educação do Campo.

Deste modo, o estudo de caso nos proporciona melhores estratégias para a condução da investigação definida, porque sua abordagem preocupa-se em compreender o objeto em sua especificidade e em profundidade (Yin, 2001). Além disso, o estudo de caso busca compreender o fenômeno como um todo, de forma holística (André, 2005).

Ludke e André (1986) afirmam que o interesse do estudo de caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. As autoras acrescentam ainda que devemos escolher este tipo de estudo quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

Outro aspecto importante a ser levado em conta, para esta pesquisa em particular, é que neste tipo de pesquisa a interpretação e análise dos dados, geralmente, são qualitativas para enfatizar a compreensão profunda do caso.

De acordo com Ludke e André (1986) o estudo de caso apresenta sete características, quando uma investigação qualitativa, são elas: (1) visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; (2) enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social

em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspectos; (3) retratam a realidade de forma holística e profunda; (4) usam uma variedade de fontes de informação; (5) permitem generalizações naturalistas e não meramente estatísticas; (6) procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social; e (7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Partindo desse pressuposto, e tendo em vista que o estudo em tela se debruça sobre o currículo implementado pela EMEF de Cururu, o estudo apresenta-se com abordagem qualitativa, pois o currículo implementado pela EMEF de Cururu parte do movimento de contextualização dos conteúdos curriculares, da flexibilização da organização escolar e do processo de seleção de conhecimentos feito pelos sujeitos participantes da pesquisa, conforme constatado na pesquisa exploratória descrita.

Bogdan e Biklen (1994) referem que o estudo de caso pode ser representado como um funil em que o início do estudo é sempre a parte mais larga. Com esse raciocínio os autores pontuam que o estudo de caso deve considerar as diferentes nuances que envolvem o objeto investigado, para que somente após a análise adequada, possam ser estruturadas inferências concretas e profundas sobre a constituição do fenômeno em foco na pesquisa.

Além disso, ao traçar uma abordagem qualitativa para o estudo de caso, temos como norte as ponderações feitas por André (2013), no que tange a utilização do estudo de caso qualitativo.

No contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade (André, 2013, p. 97)

Dentro dessa perspectiva, valoriza-se o fenômeno estudado, reconhecendo a singularidade do objeto de pesquisa. No entanto, ressalta-se a necessidade crucial da análise situada e em profundidade, a fim de compreender as complexidades inerentes ao contexto em que o fenômeno se manifesta.

Mediante isso, se entendemos o currículo como uma prática (Sacristán, 2000), então os sujeitos participantes da pesquisa e o contexto de atuação destes, exercem influência sobre as formas que pesquisamos o objeto de estudo delimitado. Assim, “todos os que participam nela são sujeitos e não objetos, isto é, elementos ativos”. E por essa razão, entendemos que a abordagem qualitativa assume centralidade, pois o papel que o investigador exerce “não consiste em modificar pontos de vista do entrevistado; mas, antes, compreender os pontos de

vista dos sujeitos e as razões que os levam assumi-las e praticá-las” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 138).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 67), na investigação qualitativa, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos”. A finalidade dessa pesquisa é a capacidade de “gerar teoria, descrição ou compreensão”, busca-se compreender o processo mediante o qual os agentes entrevistados constroem significados sobre o tema a ser investigado.

Minayo (2007, p. 24) enfatiza que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” e, a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, busca compreender e interpretar a realidade. Em soma, Bogdan e Biklen (1994) destacam que o investigador que lança mão deste tipo de pesquisa busca compreender, acima de tudo, o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Tratando-se, assim, de uma pesquisa que produz conhecimento sobre os fenômenos humanos pela observação e interpretação das práticas humanas.

Para esse feito, no tópico que segue apresentamos a caracterização do *locus* e dos sujeitos da pesquisa.

2.2 A caracterização do *locus* e dos sujeitos da pesquisa

Para a caracterização do *locus* e dos sujeitos da pesquisa, retornamos aos dados produzidos na entrevista exploratória e a leitura do Projeto Político-Pedagógico da instituição. A começar pela apresentação da escola, a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cururu – EMEF de Cururu é uma escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º) organizada em classes seriadas e multisseriadas.

Trata-se de uma instituição escolar moldada pela necessidades educacionais da população de Água Boa e Cururu, conforme o PPP da instituição (2023), a primeira atividade educativa formal aconteceu em meados da década de 90, com a iniciativa de uma educadora chamada Raimunda Aragão que cria, nas dependências de sua residência a primeira escola da região chamada de Escola Isolada de Cururu.

Com o passar dos anos, e por intermédio das ações políticas e educacionais, a escola que antes contava com apenas uma sala de aula, foi crescendo e ganhando legitimidade administrativa. Atualmente a escola possui prédio escolar próprio e código INEP 15033180.

De acordo com a professora responsável, a EMEF de Cururu possui quatro turmas, sendo duas funcionando no período da manhã e duas com funcionamento no período da tarde. No período da manhã, o 1º e o 2º anos ficam juntos em uma sala, e o 3º e o 4º ficam juntos em uma sala, já no turno da tarde temos a multissérie que reúne o 2º e o 3º anos e o 4º e o 5º.

O prédio escolar é próprio e conta com duas salas de aula, uma cozinha, dois banheiros, uma área coberta e a secretaria escolar. Abaixo, apresenta-se na imagem 1, o prédio escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cururu.

Imagem 1 – Prédio escolar da EMEF de Cururu



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

Em relação a caracterização dos profissionais da educação (professores, gestor e coordenação escolar), no quadro 3, a seguir, são apresentadas informações sobre a formação, tempo de atuação na escola e vínculo empregatício.

Quadro 3 – Caracterização dos profissionais da educação lotados na EMEF de Cururu

PROFISSÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA	VÍNCULO
Professora Responsável	Ciências Naturais especialista em Ed. Especial	8 anos	Contrato Temporário
Coordenador pedagógico	Pedagogo	4 anos	Contrato Temporário
Professora A	Pedagoga e especialista em Ed. Especial	3 anos	Contrato Temporário
Professora B	Pedagoga	7 anos	Efetivo
Professora C	Pedagoga	10 anos	Efetivo
Professora D	Pedagoga	18 anos	Efetivo

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023 com base no PPP da EMEF de Cururu e na Entrevista exploratória

Diante das informações levantadas, percebe-se que a escola possui um quadro docente de pedagogas, com tempos de atuação significativos na instituição de ensino, o que pode indicar uma extensa memória e uma forte noção de pertencimento destas docentes com o seu contexto de trabalho.

Dentre os sujeitos discriminados no quadro 3, identificamos a partir da entrevista exploratória que apenas as professoras efetivas são residentes da vila de Cururu, e os servidores temporários residem em Salvaterra e na comunidade de Água Boa, que fica nas proximidades

da vila de Cururu. A professora responsável reside em Salvaterra, assim como o coordenador pedagógico.

Para a condução da investigação, contamos com a colaboração da professora responsável e das quatro professoras listadas no quadro 3 acima. A professora responsável é uma mulher de estatura média, cabelos lisos e negros, e pele morena. Tem 42 anos de idade e mais de 20 anos de experiência na educação básica, no município de Salvaterra.

A professora A é uma mulher de estatura baixa, cabelos lisos e negros, e de pele morena. Tem 27 anos de idade, e um pouco mais de 5 anos na educação básica, no município de Salvaterra.

A professora B, é uma mulher de estatura baixa, cabelos encaracolados castanho escuro, e cor da pele morena. Usa óculos, tem 51 anos de idade e, mais de 18 anos de experiência na educação básica, no município de Salvaterra.

A professora C, é uma mulher de estatura média, cabelos negros e lisos, e cor da pele morena. Usa óculos, tem 41 anos de idade, e um pouco mais de 15 anos de experiência na educação básica, no município de Salvaterra.

A professora D, é uma mulher de estatura média, cabelos grisalhos e encaracolados, cor da pele negra. Usa óculos, tem 65 anos de idade, e um pouco mais de 30 anos de experiência na educação básica, no município de Salvaterra.

O critério de seleção das participantes foi a homogeneidade e pertinência. Ambas as professoras são do quadro funcional da EMEF de Cururu, atuam em uma escola do espaço rural, e possuem um tempo significativo na educação básica no município de Salvaterra, sobretudo, no contexto do espaço rural. Além disso, o problema de investigação indaga o currículo implementado pela EMEF de Cururu, o que exprime uma compreensão de currículo para além da prescrição normativa, um currículo que se dá na prática.

Conforme Flick (2009, p. 46) “a maioria das sugestões para a amostragem qualitativa gira entorno do conceito de propósito ou de intervenção da pesquisa”. Por essa razão, a seleção das professoras como sujeitos da pesquisa garante maior coerência aos dados a serem discutidos e analisados.

Além disso, para a seleção dos sujeitos também utilizamos como critério a disponibilidade e a concordância das colaboradoras para com a pesquisa apresentada durante a fase exploratória, além do critério de homogeneidade que se preocupa em manter relações de proximidade entre os participantes da pesquisa (Flick, 2009), neste caso, todas as colaboradoras são professoras lotadas na EMEF de Cururu.

Flick (2009) destaca que a amostragem não se limita à seleção de pessoas a serem entrevistadas, por exemplo, mas também trata da seleção do contexto e suas singularidades “para se construir um corpus de exemplos empíricos com vistas a estudar o fenômeno de interesse” (Flick, 2009, p. 46).

Neste caso, consideramos que a singularidade da docência em uma escola situada no espaço rural pode desenhar particularidades no exercício da docência empreendido pelas professoras colaboradoras, refletindo nas suas escolhas curriculares, por exemplo.

2.3 Dos instrumentos de produção e análise dos dados

Mediante as ponderações feitas no subseção anterior, partimos para a definição das técnicas de produção de dados. De acordo com Yin (1994) o estudo de caso é uma investigação que se baseia principalmente no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa ou uma instituição na sua realidade, utilizando para isso, entrevistas, observações, documentos, questionários e artefatos, enfim. No entanto, ainda conforme o autor, ele refere que as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: (1) Entrevistas, (2) análise de documentos e (3) através da observação.

Para este estudo utilizaremos a técnica da entrevista aberta. A utilização da entrevista aberta na condução de um estudo de caso oferece uma abordagem valiosa para a coleta de dados qualitativos e aprofundados. Ao permitir que os participantes expressem suas experiências, perspectivas e emoções de forma livre, a entrevista aberta possibilita a obtenção de informações ricas e contextuais (Minayo, 1993; Boni e Quaresma, 2005).

Essa abordagem promove uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados, permitindo ao pesquisador explorar nuances e complexidades que podem não ser capturadas por métodos mais estruturados. Além disso, a flexibilidade da entrevista aberta permite a adaptação às respostas dos participantes, possibilitando a exploração de tópicos emergentes. Essa abertura, facilita a descoberta de *insights* inesperados, enriquecendo a análise do estudo de caso e contribuindo para a construção de uma narrativa mais completa e contextualizada.

Sendo assim, a entrevista aberta é utilizada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão. Ela é utilizada geralmente na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos (Minayo, 1993).

No entanto, cabe ao pesquisador ter competência necessária para a condução da entrevistas abertas, e um olhar atento para as respostas apresentadas pelos sujeitos, buscando

nelas os conceitos, intenções, características e significados necessários para se chegar aos objetivos estabelecidos para o estudo.

Para Duarte (2004, p. 215), as entrevistas, se forem bem realizadas, permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelece no interior do grupo investigado.

Tendo em vista o exposto, realizamos a entrevista aberta com a professora responsável, e com as com as professoras das salas regulares que atuam na escola.

Porém, mediante a mudança de gestão da escola, mais precisamente em outubro deste ano¹⁴ de 2023, a entrevista aberta seria realizada também com a ex-professora responsável pela EMEF de Cururu, no entanto quando entrei em contato com esta, a mesma afirmou que não teria disponibilidade para participar da entrevista por motivos pessoais. Assim, para a condução da pesquisa, entrevistamos a nova professora responsável, que se trata da professora B e as demais professoras efetivas C e D.

Esta seleção decorreu das mudanças no quadro de funcionários da escola, uma vez que a quarta professora que havia concordado em participar foi transferida para outra instituição de ensino e não mais teria disponibilidade para a entrevista (Professora A).

Sendo assim, a entrevista contou com a colaboração das três professoras efetivas lotadas na EMEF de Cururu, levando em consideração o tempo de expressivo de permanência destas na escola, a função a qual elas exercem e o fato de ambas serem residentes da Vila de Cururu.

Tendo em vista que a pesquisa qualitativa exige uma postura ética do pesquisador (Bogdan e Biklen, 1994; Ludke; André, 2013), no processo de aplicação da entrevista aberta foi apresentado as professoras o termo de consentimento livre e esclarecido, documento este necessário, inclusive, para a submissão do projeto de pesquisa readequado ao Comitê de Ética por meio da Plataforma Brasil, para a avaliação e liberação da pesquisa em tela.

Em complementariedade ao uso deste, realizamos uma pesquisa documental cujas fontes foram os planos de aula das professoras e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição de ensino para dar conta dos objetivos deste estudo, e por entender que “as interações e os documentos são considerados como formas de construir, de forma conjunta (ou conflituosa) processos e artefatos sociais” (Flick, 2009, p. 8).

¹⁴ Portaria nº 563

O marco temporal dos documentos vai de 2022 a 2023, considerando o ano de indicação da escola pelo Secretário de Educação (2022) e o ano de desenvolvimento da pesquisa exploratória *in loco* (2023), e ainda, tendo em vista o tempo estipulado para a conclusão desta pesquisa pelo programa de pós-graduação.

Os documentos mencionados, conforme a direção escolar, estão arquivados no computador da escola, no caso do PPP, e os planos de aula estão impressos nas pastas de arquivos institucionais da EMEF de Cururu, e outros planos de aula estão em arquivos de mensagem online.

Compreende-se que a pesquisa documental na condução de estudos de caso, proporciona uma base sólida e abrangente para a análise. Ao recorrer a fontes documentais, o pesquisador enriquece a compreensão do contexto histórico e institucional que envolve o caso em estudo (Cellard, 2008).

Além disso, a pesquisa documental pode revelar *insights* valiosos sobre eventos passados, decisões estratégicas e a evolução de políticas, contribuindo para a construção de uma narrativa mais abrangente e embasada. Ao integrar a pesquisa documental no estudo de caso, os pesquisadores podem contextualizar de maneira mais robusta os acontecimentos, promovendo uma análise mais profunda e fundamentada do fenômeno em questão.

Segundo Cellard (2008), a pesquisa documental na educação é uma ferramenta robusta e flexível, capaz de proporcionar uma visão detalhada e contextualizada do desenvolvimento educacional. A abordagem crítica proposta pelo autor contribui para uma análise mais aprofundada, permitindo aos pesquisadores ir além da superfície dos documentos e compreender as complexidades subjacentes dos documentos em análise.

E dentro do viés da pesquisa qualitativa, a “preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (Ludke; André, 2013, p. 12). Assim, o significado que as pessoas conferem às coisas e à sua vida e suas perspectivas se mostram essenciais para o pesquisador qualitativo, ou seja, existe uma relação entre o participante da pesquisa e o objeto de estudo (Bogdan; Biklen, 1994). Nesse sentido, com a utilização destas diferentes fontes de dados, procuramos identificar como as docentes colaboradoras negociavam os significados dentro dos diferentes contextos de produção das informações (EA, Planos de Aula).

Com os dados levantados, os mesmos foram submetidos à técnica de análise do conteúdo. Optou-se pela técnica análise do conteúdo por esta proporcionar protagonismo aos sujeitos da comunicação e por fortalecer uma abordagem crítica e qualitativa dos processos educacionais. Para isso, seguimos as orientações propostas por Laurence Bardin (2011) e por Maria Laura Franco (2005).

A análise de conteúdo é uma técnica que envolve processos metodológicos que se aplicam a discursos, ou seja, se ocupa de um processo chamado por Bardin (2011) de o “desvendar crítico da mensagem”. Nesse processo, a mensagem passa por inferências, e estas por sua vez procuram esclarecer as causas da mensagem ou as consequências que a ela pode provocar.

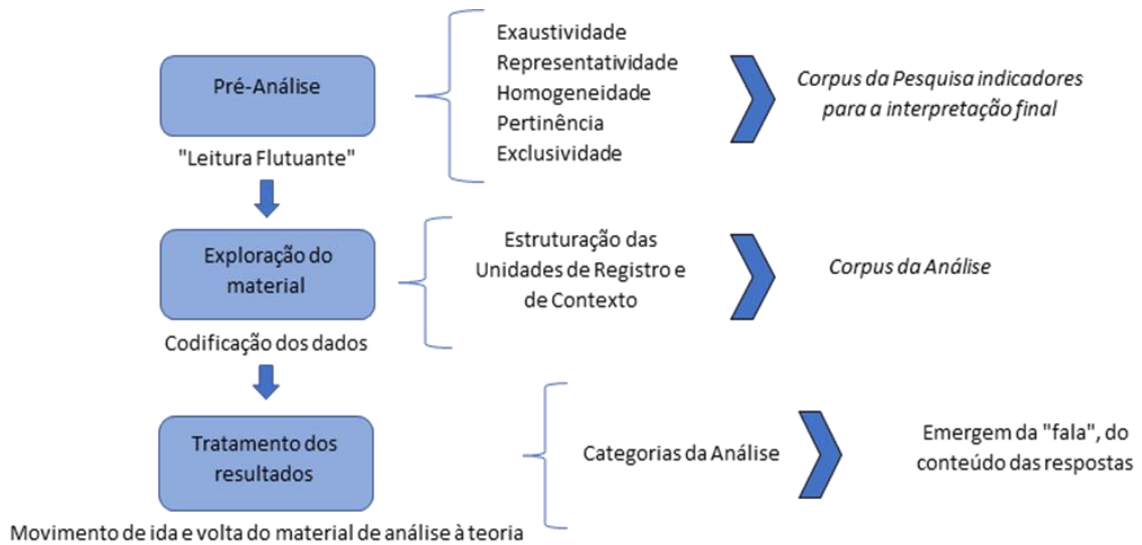
Compreende-se que a utilização desta técnica demanda muita cautela por parte do pesquisador. Franco (2005) aponta que a utilização desta técnica requer dos pesquisadores menos experientes o aprofundamento e estudo dos critérios e definições envolvidos no processo de análise.

Além disso, a autora preocupa-se com o resgate de posturas enviesadas pelo positivismo por parte de pesquisadores pouco experientes, isso porque de acordo com ela, essa técnica de análise surge a partir do viés positivista que compartimentalizava os resultados das observações, verificações e experimentações dando origem a um discurso desprovido de significado social (Franco, 2005). E por isso, a mera descrição das características das mensagens contribui pouco para a compreensão das características de seus produtores.

Deste modo, A análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa que se ocupa da inferência de uma determinada mensagem. Esta última busca os significados e os sentidos das mensagens, que vão além da leitura comum. E dada a tipologia de pesquisa em tela (estudo de caso), a análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, desempenha um importante papel nas investigações no campo das pesquisas sociais, já que analisa com profundidade a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto.

Em ciência disto, parto das contribuições das autoras base para esquematizar o movimento que esta pesquisa decorreu. Observe abaixo na figura 2.

Imagem 2 – Critérios de organização de uma análise de conteúdo



Fonte: A autora, 2023 adaptado de Bardin (2011) e Franco (2005)

Na fase da pré-análise, serão levantados os dados oriundos das entrevistas abertas e da pesquisa documental. Para tanto, foram adotadas as regras de exaustividade, homogeneidade, representatividade e pertinência.

Estes critérios decorrem dos objetivos específicos do estudo que envolvem a identificação, descrição e análise das formas de seleção e organização do conhecimento que serão narradas pelas entrevistadas e descritas nos planos de aula e no PPP da instituição.

Conforme Bardin (2011) a análise do conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras. Com isso, objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores, o que Franco (2005) demarca como conteúdo latente, sendo aquele que está por trás da mensagem anunciada.

Assim, toda análise requer comparações contextuais que podem ser multivariadas, mas que devem, impreterivelmente, ser orientadas a partir da sensibilidade, intencionalidade e competência teórica do investigador e das necessidades da pesquisa.

Este processo se deu no desenvolvimento das fases de exploração do material (*corpus de análise*) e no tratamento dos resultados (categorias de análise) onde estão estabelecidas as unidades de contexto e as unidades de registro. O que se encontra desenvolvido na seção quatro (4) deste estudo.

Com esse entendimento finalizo esta seção para apresentar, na seção seguinte, as categorias teóricas que darão sustentação ao estudo.

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR A PARTIR DO CURRÍCULO

Nesta seção tratamos das categorias teóricas que dão embasamento a este estudo. As discussões tecidas neste espaço correspondem as concepções de Educação, Educação do Campo, Currículo e Currículo da/para a Educação do Campo que defendemos, apoiados em autores que se dedicam ao estudo de tais categorias, como Freire (1996), Arroyo (2009; 2011), Caldart (2001; 2008; 2012), Lima (2013), Sá e Pessoa (2013), dentre outros, e assim como, nos documentos curriculares e educacionais que norteiam o trabalho na educação básica brasileira.

3.1 A Educação do Campo: histórico e características

Pode-se afirmar, de acordo com Sauer (2012), que a ascensão do campo como território de contestação e reivindicação de direitos está historicamente ligada ao período de redemocratização do Estado brasileiro. Nesse ínterim, mais especificamente a partir de 1969, surgem movimentos e entidades como a Associação brasileira de reforma agrária (Abra), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) que contribuíram para dar o pontapé inicial na mobilização e problematização de políticas destinadas ao campo. Isso porque, em suas discussões, priorizavam a reinvidicação e a afirmação dos direitos dos sujeitos camponeses diante um projeto de sociedade democrática (Sauer, 2012).

No que concerne à educação, pode-se dizer que esses movimentos contribuíram para o alargamento da noção de educação do campo, assim como para a desconstrução de pressupostos ideológicos, políticos e mercadológicos que reprimiam os sujeitos camponeses e os lançavam a margem dos direitos que logo seriam constitucionais.

Segundo Matos e Rocha (2020) a educação na perspectiva do campo perpassou por momentos históricos marcados por diferentes noções de sujeito e, principalmente, diferentes compreensões a respeito da função da escola situada no campo para o atendimento dos sujeitos camponeses. De acordo com os autores, a “Educação do Campo é um espaço marcado por contradições, conflitos e interesses, orientados pelos pressupostos de um Estado capitalista que intervém no processo educativo em função das prioridades do capital” (Matos; Rocha, 2020, p. 4).

De forma resumida, pode-se dizer que o desenrolar da educação no espaço do campo foi empreendida a partir das transformações sociais e históricas que intensificaram as relações econômicas e políticas e, sobretudo, as disputas por espaço e território. Conforme a análise de Matos e Rocha (2020), a preocupação com a educação no cenário do campo, inicialmente, estava diretamente ligada com o aumento do movimento migratório, no Brasil.

E essa preocupação foi expressa, de forma alienante, a partir do Movimento Ruralista. Segundo Caldart (2008, p. 78) essa se apresenta como uma “armadilha da visão liberal de educação”. Uma vez que “o movimento ruralista...é muito mais do que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural. O que realmente o define é sua face político-ideológica que permanece oculta pela questão educacional” (Matos; Rego, 2020 *apud* Maia, 1982, p. 28).

Lima (2022, p. 93) sustenta que o Movimento Ruralista, com o seu “modelo de “educação rural” contribuiu para que se perpetuassem as desigualdades sociais e as relações de dependências no campo (...)”. Isso porque, ao imprimir a necessidade de fixar os sujeitos camponeses no campo, esse movimento silenciou os direitos desses indivíduos na medida em que se utilizava de pressupostos educacionais vestidos de aparatos ideológicos os quais, muitas vezes, são utilizados na perspectiva de uma formação instrumentalizada e desconexa, onde o saber fazer supera a razão do fazer.

Nessa perspectiva, com o intuito de promover uma mudança de paradigma na educação rural os movimentos sociais do campo e suas lideranças empreendem uma nova noção de educação que possa “(...) conceber e desenvolver uma formação contra hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social (...)” (Molina; Sá, 2012, p. 327).

Desse modo, entende-se junto a Caldart (2008, p. 71) que a Educação do Campo nasce a partir da mobilização, da problematização e da afirmação dos direitos subjetivos dos sujeitos camponeses. Ou seja, esse processo de tomada de consciência: “(...) nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas (...)”.

Sendo assim, torna-se imprescindível compreender a Educação do Campo no interior das “(...) relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados” (Ribeiro, 2012, p. 296). E essa inclinação, de forma conceitual, deve direcionar o debate sobre a Educação do Campo para o tempo histórico e para a realidade a que esse se refere (Caldart, 2008).

De acordo com Lima (2022) os movimentos sociais ao iniciarem críticas ao antigo modelo de “educação rural” levaram à tona as reais intenções desse modelo de educação, uma vez que este fora concebido a partir do contexto urbano e oferecido de modo precário aos camponeses, desconsiderando as especificidades sociais, culturais e política deste território.

Infere-se, assim, que a Educação Rural partia de “[...] princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital” (Fernandes, 2006, p. 37 *apud* Lima, 2022, p. 93).

Nessa direção, pode-se dizer que a Educação do Campo (EC) se apresenta como um movimento de resistência e tem como bandeira de luta a promoção de uma educação que garanta o pleno desenvolvimento dos indivíduos do campo desde o seu chão de origem. Ao firmar esse primado maior, a Educação do Campo rompe com os dispositivos de controle do capitalismo e com as amarras ideológicas que insistem em aprisionar as singularidades do campo. O que, conseqüentemente, contribui para a construção de estereótipos e silenciamento dos direitos conquistados por esses sujeitos.

Ao discutir sobre a razão de existir da Educação do Campo, Caldart (2008, p. 81) afirma que existe uma relação indissociável entre os “(...) processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo”.

Desse modo, a Educação do Campo sob uma perspectiva contra hegemônica “desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola” (Caldart, 2008, p. 81), o que segundo Duarte (2008, p. 34) faz todo o sentido, uma vez que “só tem sentido pensar a educação, assim como os demais direitos sociais se a sua concretização tiver como diretriz fundamental a redução das desigualdades sociais existentes na sociedade”.

Observa-se, assim, que “enquanto a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios” (Fernandes, 2008, p. 41). Nesse sentido, a Educação do Campo se ergue tendo como base a educação como um fenômeno social, político e de direito. E que se constitui como um espaço potente para a reivindicação do direito de ter uma educação pensada desde o seu lugar.

No entanto, para que uma proposta de Educação do Campo consiga superar os pressupostos políticos, ideológicos, e, principalmente, mercadológicos é imperioso que este projeto de educação se sustente em sua razão histórica, política e social de existir. O que de acordo com Caldart (2012) está intimamente ligado ao debate conceitual dessa modalidade de educação. Para a autora, “o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente.” (Caldart, 2012, p. 260).

Pode-se dizer que esse posicionamento ativo defendido por Caldart (2012), vai diretamente ao encontro com que Gomes (2007, p. 18) coloca como importante movimento de

ação pedagógica, nas palavras da autora “é preciso ter clareza sobre a concepção de educação que nos orienta”. Sendo assim, é preciso entender que o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte de uma luta histórica de reivindicação, não só educacional, mas de afirmação, valorização e respeito de sua cultura, economia e, principalmente, suas identidades.

Nesse contexto de discussão, entende-se junto a Gomes (2007, p. 18) que a educação “é um processo constituinte da experiência humana”, e por essa razão um projeto de educação emancipadora deve ir na contramão de qualquer projeto político e ideológico que “produz um tipo de conhecimento deslocado do contexto sociocultural e das experiências coletivas, que traz poucas contribuições para o desenvolvimento de outro projeto de sociabilidade justo e sustentável” (Lima, 2022, p. 92).

Ciente dessa urgência, e apoiada na Constituição Federal de 1988 (CF/88), mais especificamente, no seu art. 208, inciso 1º que expressa com força de lei o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 destaca no seu Art. 22º que a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, de modo a assegurar a esse indivíduo uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornece-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Com a leitura do que se expressa na referida Lei, fica evidente a mudança de paradigma educacional anunciada. E essa mudança se desdobra não só para a realidade das instituições educacionais da cidade, mas também do campo.

A consagração dessas discussões, segundo Caldart (2012) nasceu “(...) a partir das discussões do Seminário Nacional por uma Educação do Campo realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004”. Culminando, também, para o primeiro marco legal para a Educação do Campo: as “Diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo”, de abril de 2002, expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (Molina; SÁ, 2012, p. 328).

Do ano de sua instituição, até o ano atual as Diretrizes da Educação do Campo sofreram algumas alterações, sendo que uma das suas últimas atualizações foi dada pela Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 do Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica, que estabeleceu as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Observa-se que o desencadear de ações atreladas ao desenvolvimento da Educação do Campo têm se constituído de grande relevância para o alargamento dos direitos dos sujeitos

atendidos por essa modalidade da Educação Básica. No entanto, autores como Caldart (2018), Hage (2018) e Silva (2020) discutem em suas pesquisas que a Educação do Campo ainda caminha em passos lentos no que diz respeito às políticas públicas de qualidade para o espaço rural, principalmente, no que diz respeito à educação.

Caldart (2018) ao realizar um balanço sobre os 20 anos de Educação do Campo no Brasil revela uma preocupação importante. De acordo com ela, a escola do campo precisa expandir o diálogo para a compreensão da educação para além dos espaços escolares institucionalizados. Possibilitando práticas e ações que integrem as relações que os educandos estabelecem com a natureza, com o seu território, e sobretudo, com o trabalho.

Além disso, nos alerta sobre uma normatização curricular baseada nas escolas das capitais para as escolas do campo, o que acaba por ir na contramão das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (DOEBC/2002), uma vez que o documento coloca que a identidade das escolas do campo possui intrínseca relação com as diferentes formas de relações socioeconômicas e culturais estabelecidas no campo.

Corroborando com a autora, Silva (2020) apresenta um estudo sobre as principais conquistas e resistências do Movimento Nacional da Educação do Campo. O autor realiza uma incursão pelos Fóruns Nacionais da Educação do Campo [FONEC] (2010, 2012, 2013-2014, 2015, 2017, 2018, 2019), pelo primeiro e segundo Encontro Nacional das Educadoras e Educadores na Reforma Agrária [ENERA] (1997, 2015) e pelas duas Conferências Nacionais da Educação do Campo [CNEC] (1998, 2004) a partir da análise dos documentos produzidos nesses espaços.

Como resultado da análise, o autor identificou dois momentos distintos, mas complementares para se entender a trajetória da Educação do Campo no Brasil.

o primeiro marcado por lutas e conquistas e o segundo por lutas e resistências. Lutas e conquistas atreladas à conjuntura política e econômica que se estende de 1997 a 2010, na constituição e institucionalização da educação do campo no âmbito do Estado brasileiro. Lutas e resistências atreladas à conjuntura política e econômica que se estende de 2011 a 2019 marcando dois momentos específicos: o dos governos Dilma Rousseff - PT e os governos Michel Temer - MDB continuando com o início do governo Jair Messias Bolsonaro - PSL. Segundo momento marcado pelo aprofundamento da política econômica neoliberal com incremento do conservadorismo a partir do governo, em início, de Jair Messias Bolsonaro. (Silva, 2020, p. 2)

Além disso, Silva (2020) apresenta que a construção de conhecimento sobre Educação do Campo por intermédio dos fóruns e encontros realizados precisam ser alargados para que a sociedade em geral compreenda que a educação do campo é, assim como a educação para cidade, um direito público inalienável.

Assim como Silva (2020), Hage (2018) já havia ressaltado a importância da produção de conhecimento sobre a temática e a necessidade de expandir a discussão sobre a educação do campo no seio das universidades a partir dos grupos de pesquisa, dos programas de pós-graduação e dos seminários, dos congressos e encontros para a divulgação e reivindicação dos princípios e das singularidades da educação do campo para contribuir na garantia de uma educação de qualidade para os sujeitos do campo.

Sendo assim, esta incursão teórica sobre a história da Educação do Campo como movimento de luta pelo direito à educação indica que a Educação do Campo se trata de uma modalidade insurgente, uma vez que trilha caminhos contra uma educação homogeneizadora, tecnicista e neoliberal através da reivindicação de políticas públicas sociais e educacionais que valorizem suas identidades, ancestralidades, cultura e formas de ser e viver no espaço, na natureza.

Tendo em vista o exposto, no tópico seguinte, destacamos as categorias teóricas utilizadas para a definição do currículo da/para a educação do campo a partir do diálogo com os autores base e os documentos curriculares em vigor para a educação básica brasileira, sobretudo, para a etapa do ensino fundamental.

3.2 O currículo e o currículo para a Educação do Campo: o que apontam os teóricos e os documentos curriculares em vigor?

Pode-se dizer que as questões curriculares constituem um eixo central nas preocupações dos sistemas educativos. Não seria por menos, ora, se o currículo se constitui como um território em disputa (Arroyo, 2011).

Tendo como base esse pressuposto, objetiva-se investigar o currículo da/para a Educação do Campo implementado por uma escola localizada no espaço rural do município de Salvaterra tendo como norte os documentos curriculares em vigor e as ponderações estabelecidas pelos autores que se debruçam ao estudo da Educação do Campo.

Para tanto, é preciso desenvolver as categorias centrais que dão sustentação teórica ao desenvolvimento deste estudo. Sendo assim, ao conduzir uma pesquisa tendo em vista que o currículo do/para o campo é construído pelos próprios sujeitos do campo e com estes (Brasil, 2002; Caldart, 2009), parto da definição de currículo versada por Michael Apple (2002, p. 59) que diz “[...] o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação, ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém...”.

Nesse entendimento, o currículo é visto como um “artefato social e cultural” (Moreira e Silva, 2002, p. 7) pois trata-se de um objeto passível de intervenção e transformação que de forma dialética transita entre as prescrições políticas e normativas e as práticas curriculares desenvolvidas nos diferentes espaços escolares, pelos múltiplos sujeitos cognoscentes.

Segundo Moreira e Silva (2002) o currículo apresenta-se como um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos. É por isso importante desviarmo-nos do enfoque meramente técnico e adotarmos o conceito de currículo como construção sociocultural e histórica.

Nessa perspectiva, como defende Veiga (1995, p. 82),

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

Por este entendimento, torna-se imprescindível que os docentes desenvolvam uma visão crítica acerca dos aspectos políticos e ideológicos que estão envolvidos no processo de construção do currículo, desconstruindo a ideia de neutralidade científica, disseminada sobre a produção das políticas curriculares (Pacheco, 2016).

Moreira e Silva (2002, p. 8) asseveram, ainda, que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”, ao contrário disto, “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (p. 8).

Diante desse contexto, é necessário que as escolas repensem seus currículos, tornando-os mais democráticos e abertos para o diálogo com os diferentes saberes produzidos para além dos contextos escolares e acadêmicos, possibilitando o encontro de saberes e a resignificação das práticas educativas e suas finalidades. O que me parece ser primordial quando falamos sobre o currículo para a modalidade da Educação do Campo.

Por esse assunto, Lima (2013, p. 610) considera que a organização do currículo das escolas do campo se dá de forma vertical e fragmentada, sem a preocupação com o aprofundamento do saber escolar e sem articulação com os saberes sociais produzidos pelos alunos. Isso porque, conforme apresentado na subseção anterior, a educação ruralista visava a mera instrução dos sujeitos camponeses, esvaziava-se os significados culturais e históricos dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Para Lima (2013, p. 611) “O processo de construção do currículo deve estar para além da dinâmica de seleção e organização dos conteúdos, voltando-se principalmente para

redefinição do papel da escola”. Nesse sentido, o currículo das escolas do campo tem que considerar os alunos como sujeitos do conhecimento e atores históricos e sociais, possibilitando um diálogo entre os diferentes saberes que se entrecruzam no cotidiano da escola.

Nesta mesma direção, Arroyo (2009, p. 74) defende que os profissionais da educação precisam compreender os alunos “Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo”.

Silva (2009), em suas conclusões define que:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 2009, p.)

A citação de Silva (2010) revela, entre outras coisas, que o currículo é plural, criado e recriado conforme uma dada intencionalidade. Apple (2002) ao dedicar-se ao estudo do currículo refere que este não é neutro, pelo contrário, o autor afirma que o currículo é moldado por valores, crenças e relações de poder presentes na dinâmica de um modelo de sociedade.

Por essa razão, o autor enfatiza a importância de adotar-se uma postura crítica frente às estruturas educacionais, e sobretudo, curriculares existentes, buscando problematizar propostas de currículo que favoreçam apenas determinadas perspectivas e valores em detrimento de outros. Para Apple (2002) a análise das relações que entrelaçam a constituição do currículo é essencial para entender como as instituições educacionais podem ser utilizadas para reforçar ou desafiar as estruturas de poder existentes na sociedade.

No Brasil, as políticas educacionais e curriculares vêm assumindo um caráter tecnicista, neoliberal e conservador. Segundo Dourado (2017) o golpe sofrido no ano de 2016 pela ex-presidente Dilma Rousseff representou um ataque à democracia do estado brasileiro. E este processo desencadeou, por conseguinte, o desmonte educacional e a ruptura com os objetivos e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), pois no cenário brasileiro, efervescia disputas em torno de projetos para uma educação pública, diante de interesses e projetos privados, sobretudo relacionados à questão do financiamento e da gestão da educação (Dourado, 2017).

Ainda no que refere o autor supracitado, os documentos, as políticas e os projetos educacionais, na historicidade, estiveram ora vinculados a planos de desenvolvimento econômico do País, ora pensados na perspectiva da sistematização de suas etapas, a partir de diferentes concepções filosóficas acerca da educação (Dourado, 2017). Fato que revela, entre outras coisas, o caráter não neutro desses processos.

“As escolas, queiramos ou não, veiculam finalidades educativas” (Freitas 2023, p. 23). Conforme o autor, as finalidades educativas que orientam todo o cenário educacional, e sobretudo às discussões sobre o currículo, são expectativas extraídas de uma determinada forma de concebemos a sociedade que temos ou que desejamos construir.

E esse posicionamento demanda uma visão crítica destas finalidades, principalmente as “que estão sendo impostas pelo sistema-mundo do capital às escolas e demanda uma identificação de quais são as nossas finalidades educativas destinadas a preparar, especialmente a juventude, para lutar e construir alternativas” (Freitas, 2023, p. 24)

Freitas (2023) afirma que as pressões geradas pela agenda do conservadorismo no Brasil, disputa a educação regular da pré-escola até a pós-graduação. “Uma disputa que visa destruir a educação pública de responsabilidade do Estado transferindo-a para empresários e sacerdotes ou delegando-a aos próprios pais na forma de ensino domiciliar– tudo regado a dinheiro público que deveria estar financiando a escola pública” (Freitas, 2023, p. 22).

A partir das reflexões dos autores supracitados, compreende-se que no desencadear das ações atreladas ao planejamento, organização e sistematização da educação brasileira entrelaçam-se interesses e finalidades distintas ligadas a noção que se tem acerca da função que a educação assume em uma dada sociedade, primando pela manutenção ou transformação desta.

E o currículo como uma unidade inserida nesta totalidade, de forma dialética, pode contribuir para a consolidação das finalidades estabelecidas pelas políticas educacionais estruturadas pelo governo, mas também pode ser instrumento de transformação a partir da formação crítica e emancipadora dos educandos (Freire, 1970)

Com isso em vista, a compreensão dos aspectos legais que envolvem a estruturação das dinâmicas educacionais deve estar alinhada às proposições que temos para a transformação da realidade, pois a educação apresenta-se ao indivíduo como um direito constitucionalmente adquirido.

Conforme refere Dourado (2017) é por intermédio da Constituição Federal de 1988 – CF/88 (Brasil, 1988) que há de fato um avanço considerável no planejamento educacional, ao inserir-se a educação no campo dos direitos sociais.

A CF/88, também conhecida como Constituição Cidadã, apresenta no seu Art. 6 que a educação se constitui como um direito social a ser garantido a todos os brasileiros. Mais adiante, no Art. 23, parágrafo V, refere que é dever da União em regime de colaboração com os demais entes federados (Estados, Distrito Federal e Municípios) proporcionar os meios de acesso à cultura, à **educação**, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação a todos os brasileiros.

A Constituição Cidadã prevê, ainda, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, Art. 205).

Para a realização desta finalidade, a CF/88 aponta nove princípios basilares do ensino, no Brasil:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988, Art. 206)

Ressalta-se que o nono princípio estabelecido só entrou em pauta no ano de 2020, por intermédio da Emenda Constitucional nº 108, adicionado como medida disciplinar mediante a disposição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), indicando a relevância e a necessidade da garantia do direito subjetivo à educação.

Para além dos princípios definidos pela CF/88, a LDB/96 adiciona os seguintes princípios no seu Art. 4, parágrafos: III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; VI- Respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VII- Valorização da experiência extraescolar; XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - Consideração com a diversidade étnico-racial; XVI - Respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

Os princípios elencados pela LDB/96 pautam-se na compreensão e no respeito às diversidades que integram o campo da educação brasileira. Os parágrafos VII e XII trazem dois princípios importantes no contexto da educação do campo por entenderem que os processos de ensino e aprendizagem devem estar articulados com as dinâmicas culturais, econômicas e sociais que integram os tempos, os espaços e os sujeitos participantes desse processo.

E no contexto das discussões da educação do campo, esses princípios podem trazer elementos para se “construir uma perspectiva de currículo referenciada nas práticas e reflexões resultantes das experiências educativas nos múltiplos territórios camponeses” (Costa; Batista, 2021, p.7), o que se apresenta exequível, na medida em que a LDB orienta que a educação de qualidade social deve abranger “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, Art. 1º).

Tomando como norte os pressupostos elencados pela LDB/96, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEPEC referem no Art. 5º:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002, Art. 5º)

As DOEPEC explicitam que os processos educativos desenvolvidos nas escolas do campo devem ter como norte os aspectos inerentes aos educandos camponeses, aspectos estes ligados à cultura, à memória individual e coletiva das múltiplas identidades que compõem o espaço rural brasileiro.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, orienta no seu Art. 11 que:

A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas (Brasil, 2010, Art.11)

As DCN apresentam uma concepção de currículo alinhada aos elementos da cultura e das relações sociais mais abrangentes que integram os educandos na perspectiva da educação integral. Conforme o inciso 1 desta resolução, 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.

Desse forma, o currículo passa a ser compreendido como um conjunto de “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos” (Brasil, 2010, Art. 13).

A perspectiva de currículo adotada pelas DCN corrobora para o desenvolvimento do que as DOEBEC definem no Art. 2, parágrafo único:

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 (Brasil, 2002, Art. 2).

Sendo o currículo um conjunto de experiências que se desdobram em torno do conhecimento para a construção da identidade do educando, a concepção de conhecimento definida salta o que se entende como conhecimento científico materializado nas disciplinas escolares, abrangendo as diferentes formas de conhecer, produzir e compreender as diferentes manifestações de conhecimento.

Em complemento, a Resolução nº 2 do CNE/CEB no ano de 2008 refere no seu inciso primeiro que 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” (Brasil, 2008, Art. 10).

E para tanto, no Art. 11 estabelece que o desenvolvimento rural deve apresentar-se como um eixo integrador das políticas educacionais pensadas, sobretudo pelos municípios, dada a condição de estarem mais próximos dos locais onde residem as populações rurais.

Esse processo de contextualização das propostas educacionais, em respeito às singularidades territoriais do Brasil, também aparece em destaque na Base Nacional Comum Curricular – BNCC como complementação na parte diversificada deste documento.

De acordo com a Base, a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. E por essa razão, BNCC e currículos assumem papéis “complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (Brasil, 2017, p. 16).

O conjunto de decisões as quais a BNCC faz alusão, diz respeito a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares em adequar à BNCC ao contexto e as características dos alunos na parte diversificada da Base, de modo a:

- 1) Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- 2) Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- 3) construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- 4) manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (Brasil, 2017, p. 16).

Conforme a Base, essas orientações devem ser consideradas quando da organização de currículos e propostas educacionais adequadas às diferentes modalidades de ensino. Com essa afirmação, a BNCC coloca a necessidade dos sistemas de ensino e as instituições escolares assumirem a responsabilidade para com a adequação dos currículos e propostas a serem implementadas nos diferentes contextos do Brasil.

A educação do campo está inserida na diversidade que compõe o campesinato brasileiro, neste estudo entendemos o currículo como um território de disputas, mas também com um espaço de (re)criação, o que conforme Moreira e Candau (2007) também propicia a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais.

O delinear dos documentos curriculares no Brasil, sobretudo a partir da CF/88 indicam uma preocupação com os diferentes fatores sociais, econômicos, culturais, ambientais que envolvem os processos educativos que se dão no espaço escolar. Essa evidência nos dá perspectivas para o desenho de um currículo alinhado aos princípios da Educação do Campo como aponta o Decreto nº 7.352 de novembro de 2010 que dispõe sobre a Política de Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

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

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

e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, Art. 2)

A Política de Educação do Campo baseia-se em princípios que valorizam a diversidade, a contextualização, a participação e a interação com a realidade do espaço rural. Esses princípios buscam promover uma educação mais inclusiva e alinhada às reais especificidades das comunidades do campo, considerando suas práticas, culturas, tradições e saberes locais.

Nesse sentido, a incursão pelos documentos curriculares que regem a Educação do Campo deixa claro que o currículo do/para a Educação do Campo precisa ter como norte o princípio da educação como direito público e subjetivo, pois as ações empreendidas para esse fim deverão garantir o respeito as identidades, culturas e formas de ser e estar no campo e no espaço escolar do campo.

Os documentos consultados apontam para uma compreensão mais ampla, inclusiva e democrática desses princípios, que se encontram a cada dia construindo e (re)construindo os alicerces das escolas em seus mais diversos campos do conhecimento, levando em consideração as contribuições trazidas pelos educandos para dentro dos espaços escolares e fora deles.

Nesse sentido, ao promover uma educação no campo que seja contextualizada, relevante, inclusiva e que respeite a diversidade e a identidade cultural das comunidades rurais, como referem os documentos, contribui-se para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Conforme Caldart (2008), a tríade que alicerça a educação no contexto do campo (Campo – Protagonista; Educação – Direito subjetivo e Política Pública – Ações de garantia, acesso e permanência) reivindica a participação da União como órgão garantidor e gerador de políticas públicas para o campo e com o campo.

Nessa linha, o Art. 3º da Política de Educação do Campo deixa claro a incumbência delegada a União.

Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial:

- I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;
- II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental;
- III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e
- IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo (Brasil, 2010, Art. 3º).

Nesse sentido, concordamos com Thiesen e Oliveira (2012) quando os autores referem que o problema curricular das escolas do campo não pode ser discutido e tratado sob fundamentos da concepção burguesa de escola, uma vez que, segundo os autores, esta foi pensada, organizada e instituída para realidades urbanas, visando atender, sobretudo, as demandas da sociedade capitalista em ascensão.

A partir do exposto, se entendemos que “o currículo produz identidades individuais e coletivas” (Silva, 1999, p.16), então não se mostra coerente a elaboração de currículos da/para as escolas do campo deslocados dos constructos sociais produzidos no/pelo campo. No subtópico que segue, são apresentadas as discussões dos autores bases utilizados para a defesa deste ponto.

3.3 O currículo da Educação do Campo pela transformação da “forma escolar”

Por intermédio da leitura feita das legislações vigentes, entendemos que a CF/88 se tornou fundamental para a consolidação de políticas e dispositivos legais em diferentes setores da sociedade. Na educação, temos a LDBEN/1996 que desde sua publicação vem elencando princípios fundamentais pela garantia de padrão de qualidade, pela valorização da experiência extraescolar, e pela vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais que integram os sujeitos cognoscentes.

E a Política de educação do campo ao trazer a necessária articulação entre os saberes tácitos e escolares no contexto das aprendizagens dos discentes do campo enfatiza o que para Caldart (2004) configura-se como uma das funções da educação do campo, justamente resgatar as raízes dos povos camponeses e mostrar sua vinculação com a realidade social, com sua origem e desenvolvimento.

Nessa mesma direção, Freire (1996) afirma que os saberes advindos da realidade sincrética dos educandos são essenciais para a promoção de uma educação preocupada com a transformação da realidade social.

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? [...] **Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?** Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (Freire, 1996, p. 34 – grifo nosso)

Ao alinhar os conteúdos à realidade dos educandos, Freire (1996) entende como indissociável a relação travada entre a educação e a sociedade, e isso ocorre porque a educação exerce uma função na vida dos alunos, sendo essa função intimamente relacionada a forma como a sociedade enxerga o homem, a vida e as relações sociais.

Quando tratamos da educação do campo, tais questões são centrais e assumem protagonismo, pois como afirma Caldart (2008) a educação do campo surge como uma agenda pela transformação da sociedade da agropecuária, da agroindústria e da exploração da vida e da terra. E por isso, compreender a dinâmica societal e as tensões que a contornam são indispensáveis no processo educativo.

Arroyo (2004) ao tratar da questão cultural que adorna a formação humana do/no campo, ressalta que o importante é constatar que a cultura tem sido agregadora a ponto de unir organizações, movimentos sociais e formas de resistências diversas em prol da transformação da realidade societal brasileira onde prevalecem, entre outras coisas, vieses hegemônicos, urbanocêntrico e excludente.

Conforme Costa e Batista (2021) as relações sociais mais amplas imprimem singularidades que devem ser observadas quando do processo educativo. Desse modo,

é fundamental que o currículo das escolas do campo contribua para a formação de uma memória histórica das lutas, das resistências, da identidade, dos processos produtivos, do trabalho no campo, todas essas temáticas trabalhadas de forma interdisciplinar, apoiada na pesquisa como princípio educativo, adotando metodologias participativas que promovam teoria e prática, tendo os estudantes como protagonistas do processo de construção do conhecimento (Costa; Batista, 2021, p. 9).

Para tanto, importa saber que conhecimento interessa à Educação do Campo. Pacheco (2016, p. 70) refere que “a centralidade do currículo é o conhecimento”. Em Pacheco (2016) o conhecimento científico e o conhecimento popular exercem diferentes influências sobre o currículo. O primeiro, a partir da transposição didática pela mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar (disciplinar ou não), e o segundo nos processos de transformação didática a partir do que o autor caracteriza como “currículo em ação” (p. 70).

Pode-se dizer que o posicionamento do autor frente as relações entre o conhecimento científico e popular se dão no contexto da ação dos sujeitos que selecionam estes

conhecimentos, tanto a nível macro, quanto a nível micro, dentro de um sistema universal de produção de conhecimentos, assim como singular nos diferentes contextos socioculturais.

Conforme Antoni Zabala (1998) o conhecimento é um elemento central no processo educativo. Isso porque, segundo o autor, ele é a base para o desenvolvimento intelectual, para a tomada de decisões críticas e para a formação de cidadãos conscientes e éticos.

O mesmo enfatiza que o processo educativo não se trata apenas de transmitir informações, mas de ajudar os alunos a compreender, aplicar e refletir sobre o conhecimento de maneiras significativas e relevantes para suas vidas.

Segundo Zabala (1998) os conhecimentos podem ser classificados em três dimensões:

- **Conhecimento Factual:** aborda o conhecimento declarativo como o conjunto de informações, fatos e conceitos que os alunos podem aprender. Isso inclui os conteúdos tradicionais das disciplinas escolares, como informações históricas, conceitos científicos, fórmulas matemáticas, entre outros. O autor reconhece que o conhecimento declarativo é essencial, mas destaca que apenas transmitir informações não é suficiente para uma educação significativa.
- **Conhecimento Procedimental:** O conhecimento procedimental, segundo Zabala, está relacionado às habilidades e processos que os alunos desenvolvem para aplicar o conhecimento na resolução de problemas reais. Isso envolve não apenas saber conceitos, mas também saber como utilizá-los em situações práticas.
- **Conhecimento Atitudinal:** O conhecimento atitudinal refere-se às atitudes, valores e posturas que os alunos desenvolvem ao longo do processo educativo. Zabala (1998) ressalta a importância de cultivar atitudes como a curiosidade, o respeito, a empatia e a responsabilidade. Ele acredita que a educação não deve apenas se concentrar em transmitir informações, mas também em desenvolver cidadãos éticos e conscientes.

Vale ressaltar que apesar das diferentes classificações, Zabala (1998) assevera que os três tipos de conhecimentos – Factual, Procedimental e Atitudinal – estão interconectados e são interdependentes no processo educativo. Por isso, eles não devem ser considerados isoladamente, mas sim como elementos que se complementam e contribuem para uma aprendizagem completa e significativa.

Pode-se dizer que Antoni Zabala é um dos autores que trazem grandes contribuições para o pensar sobre a prática educativa, sobretudo, quando se trata da organização dos conhecimentos dentro de uma proposta curricular, pedagógica e didática.

Todavia, para além dessas conhecimentos, Young (2007) defende a ideia de que as escolas desempenham um papel complexo na construção da identidade, na transmissão cultural, na reprodução de desigualdades e na formação da cidadania. Ele enfatiza a importância do

currículo como uma ferramenta política e culturalmente carregada, com implicações profundas para a sociedade.

O autor descreve que as escolhas curriculares não são apenas baseadas em critérios educacionais, mas também em agendas políticas e interesses de grupos sociais. Ele destaca que a seleção de conhecimentos a serem ensinados é uma decisão carregada de significado político e que pode refletir e reforçar desigualdades sociais.

E por essa razão, o conhecimento deve ser entendido como parte de uma totalidade que se exprime através das relações sociais, que por sua vez são históricas e marcadas por contradições.

No contexto escolar, isso pode ser visto, conforme Pacheco (2016) no processo de transposição curricular, onde o conhecimento científico “válido” passa a constituir-se como conhecimento escolar e este último expressa os conteúdos, que por sua vez “estabelecem fronteiras de aprendizagem e delimitam formas de conhecimento” (p. 72).

Nesse sentido, concordamos com Freire (1997) quando este afirma que o professor deve ter em mente a criticidade no ato de ensinar. Isso porque, ao embeber-se de criticidade, o professor redimensiona suas práticas para a realidade concreta daquele que lhe escuta (sujeito cognoscente), tendo como preocupação o diálogo indispensável com a realidade social, cultural e econômica que adorna os processos educativos dentro e fora da escola. Nesse sentido,

uma educação descontextualizada das realidades dos educandos adormece a criatividade do professor e produz conhecimentos repetitivos e mecânicos. O professor emancipado toma a palavra e não reproduz pensamentos, ideias que já foram faladas e pensadas (Freire, 1997, p. 81).

No contexto da Educação do Campo, a mediação entre o conhecimento científico e os saberes populares, segundo Santos (2009), devem ser integrados nas propostas de currículo para a Educação do Campo.

Nesse aspecto, Santos (2009, p. 13) propõe a produção de um currículo que “[...] busque a integração de conteúdos de diferentes campos, rompendo com a organização disciplinar”, que se articule com os problemas da vida cotidiana, “buscando formas de trabalho que permitam ao aluno construir conhecimento, bem como diferentes habilidades intelectuais, formas de conduta e valores”.

E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades, “aspectos não considerados pelo paradigma da educação rural” (Fernandes; Molina, 2004, p. 61). Nesse sentido, a Educação do Campo “procura romper com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local – global – local”

(p. 68). A produção de conhecimento para a Educação do Campo deve ser “espaço de renovação dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas” (p. 84).

Arroyo (2009, p. 98) diz que “na luta pela terra se reafirmam as formas de produção da existência, se dá uma nova enraizamento social e cultural, base de todo processo educativo e formador”, ou seja, os processos de culturais, históricos e sociais exercem influência na produção de conhecimento na perspectiva da educação do campo, e por conseguinte, na sua produção curricular.

Conforme De Jesus (2004) um outro fator importante na produção dos conhecimentos e saberes no contexto da educação do campo está no fato de que há uma necessidade de relacionarmos como complementares, os saberes da tradição e alguns conhecimentos científicos, visto que essa relação de complementaridade está presente na exigência da qualificação dos diferentes saberes e formas de organização do conhecimento no campo, que toma como referência a terra de forma complexa e transdisciplinar.

Diante disso, em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

E o modo de fazer a luta pela escola que compreenda esses conhecimentos como válidos e valiosos tem desafiado os camponeses a reivindicá-la como um direito subjetivo inalienável. Assim, é preciso compreender os sujeitos camponeses como sujeitos de direito, humanos, sociais, coletivos, com a vida real e por inteiro, trazendo as contradições sociais, as potencialidades e os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico, requerendo uma concepção de conhecimento e de estudo que trabalhe com essa vida concreta (Caldart, 2012).

Destarte, a Educação do Campo vem exigindo um Estado articulador, onde ele tem que ser o lugar do aprender a estabelecer novas relações com a sociedade, garantindo a ela um conjunto de ações de forma participativa e democrática; a Escola o lugar do conflito e do diálogo entre os conhecimentos e saberes e a Sociedade, o espaço privilegiado da produção de novos sentidos democráticos e solidários. Esta tríade se complementa e se articula na produção de uma outra cultura emancipatória (De Jesus, 2004).

Assim, depreendemos que o conhecimento na perspectiva da educação do campo parte da compreensão das singularidades dos sujeitos do campo, e da integração destes aos conhecimentos científicos socialmente produzidos, o que resulta em uma proposta de intervenção oriunda da síntese desses dois momentos.

O movimento demarcado resumido à interrelação entre o compreender, o analisar, e o intervir, parte da compreensão do princípio da práxis, vista em Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido”, onde o tripé ação-reflexão-ação determina a intencionalidade do processo educativo e a prática docente.

Para Pacheco (2016, p. 69) a relevância cultural do currículo é adquirida pelo modo como este se torna num projeto de conhecimento socialmente organizado, no quadro de uma problematização mais alargada de fatores que contribuem para a sua fundamentação, transformando-se qualquer proposta curricular “numa representação específica de um universo do conhecimento.”

A educação do campo não pode ser compreendida separada do espaço, tempo, processos e produtos. Está intrinsecamente ligada à forma de morar, trabalhar e viver no campo. Por isso, é preciso educar a partir das relações de trabalho, da cultura, da vivência e das situações de operações, de miséria, de dominação, das lutas e movimentos sociais, “abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos” (Arroyo, 2011, p. 38).

Com isso em vista, somamos às reflexões feitas as contribuições de Santomé (2013) quando o autor destaca a importância de interpretar as mudanças culturais da atualidade através de outros critérios para a construção de conhecimentos no contexto escolar.

O autor refere que esse processo de interpretação e posteriormente a construção de critérios para a seleção de conteúdos, por exemplo, visa “contemplar aspectos como a inclusão, a representação, o reconhecimento, as contribuições e as valorizações das pessoas, dos grupos e das culturas que estão presentes nas salas de aula e na sociedade mais ampla na qual a escola está inserida” (Santomé, 2013, p. 11).

Deste modo, entendemos que a pauta curricular estabelecida busca a promoção de aprendizagens libertadoras em contextos democráticos, processo o qual o autor define em seus estudos como justiça curricular.

A compreensão deste conceito, em Santomé, pressupõe que a garantia de sucesso na educação se baseia no fato de que os alunos não precisam abandonar suas identidades culturais para aprender, mas que os professores as considerem um ativo ponto de partida, com o qual podem começar a construção e a remodelação de novos conhecimentos, mais que tratá-las como um obstáculo ou um freio a ser solucionado ou ignorado. Portanto, o autor coloca que:

referir-se à justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas

de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. Esta meta, é lógico, preocupa os professores comprometidos com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo (Santomé, 2013, p. 10)

Os estudos de Moreira e Candau (2007) produziram aproximações a este entendimento, sobretudo ao compreenderem o currículo como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (Moreira; Candau, 2007, p. 18). A essa compreensão, associa-se uma preocupação com o papel do professor, considerando-o “um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”. Sendo assim podem ser materializados, nos currículos, os esforços pedagógicos que a instituição escolar coloca em ação para a condução de suas atividades.

A nosso ver, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao (à) aluno (a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu repertório cultural (Moreira; Candau, 2007, p. 21).

Nessa perspectiva, corroboramos com Arroyo (2011, p. 12) no entendimento de que “os conhecimentos, os valores aprendidos nessa diversidade de lutas por identidades coletivas pressionam para obter vez nos currículos”, e o debate estabelecido pela Educação do Campo enquanto projeto político em prol de uma educação de qualidade social e de direito aos povos do campo, sugere a incorporação das culturas e das identidades dos estudantes na composição de sua pauta formativa, exigindo “reconhecimento nos conhecimentos curriculares” (p. 12).

Entendemos que a singularidade demarcada pelas legislações analisadas e pelos autores(as) consultadas nos levam a inferir que a educação do campo reivindica um processo de seleção, organização e planejamento curricular alicerçada no que Santomé (2013) sustenta como justiça curricular.

Além disso, as DOEBEC trazem como elementos para a consolidação curricular das escolas do campo a flexibilização da organização escolar, que diz respeito a organização dos tempos e espaços escolares nas escolas do campo, a contextualização curricular que traz a necessidade da articulação entre os saberes tácitos dos alunos com os conhecimentos disciplinares e a valorização desses saberes e das experiências trazidas pelos estudantes oriundas da sua prática social.

O delinear dos processos elencados nesta subseção e os elementos a serem lançados mão para a construção do currículo do/para o campo, caracterizam o que Caldart (2009) conceitua de transformação da “forma escolar”.

Para a autora, é necessário trabalhar pela transformação da escola e com ela o projeto formativo vigente vinculando-os aos interesses sociais e culturais dos trabalhadores e ao projeto de emancipação humana. “A transformação da forma escolar busca preparar um educador que seja capaz de promover, em suas práticas pedagógicas, essa constante articulação entre escola do campo e as comunidades camponesas” (Molina, 2017, p. 597).

É nesse sentido que, ao propor uma educação diferenciada, contra hegemônica, contextual, flexível e que considere nos processos de ensino e aprendizagem do educando seus interesses e necessidades de aprender, suas culturas e tradições, que a Educação do Campo enseja uma educação articulada de forma crítica ao meio social em que vivem, trabalham e estudam, os educandos, para que com isso, consequentemente, sejam protagonistas na transformação da realidade da qual fazem parte.

Mas, para isso, é preciso que nessa transformação esteja incluída não apenas o conhecimento desses sujeitos, seus saberes construídos ao longo de suas vidas, mas também o conhecimento científico. A esse respeito, Costa e Cabral (2016) alertam que os saberes camponeses precisam dialogar com o conhecimento acadêmico, pois assim, é possível desenvolver uma educação contextualizada.

Sabemos que a Educação do Campo nasceu das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais, e portanto, o currículo do/para o campo apresenta-se imbricado com os conhecimentos resultantes desses plurissaberes.

Na seção seguinte, apresentamos os resultados e as discussões produzidas a partir das técnicas de produção e análise de dados. Nos debruçamos, ainda, na discussão dos elementos estabelecidos pelas DOE/2002 para a organização do currículo das escolas do campo à luz dos autores apresentados na introdução deste estudo, na LDB/96, no Documento Curricular do Estado do Pará (2018) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Etapa do Ensino Fundamental (2010).

4 O CURRÍCULO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL IMPLEMENTADO PELA EMEF DE CURURU

O currículo nunca é apenas um conjunto de conhecimentos, experiências e saberes neutros. O currículo é resultado da ação de sujeitos ativos que são impulsionados pela intencionalidade educativa inerente ao processo educacional. Nesta seção, estão registradas as narrativas das professoras entrevistadas, os elementos destacados no Projeto Político-Pedagógico da Escola e nos planos de aula das docentes que nos auxiliaram na compreensão do currículo implementado na EMEF de Cururu. Apresentamos, ainda, a discussão dos dados produzidos na pesquisa e a apresentação das inferências e interpretações suscitadas pela análise de conteúdo.

4.1 Identificação e categorização dos dados da pesquisa

Como referido na seção metodológica, este estudo lançou mão da análise de conteúdo como técnica de tratamento de dados. Nesta pesquisa, foram utilizadas três fontes de dados: a entrevista aberta com as docentes colaboradoras, o Projeto Político-Pedagógico da EMEF de Cururu e os Planos de Aula das docentes colaboradoras. A fonte principal de dados foi a entrevista aberta, sendo a utilização da análise documental importante para uma compreensão mais holística e integrada das dinâmicas narradas pelas docentes durante as entrevistas.

Os dados da entrevista aberta feita com as docentes foram categorizados conforme as ponderações de Franco (2005) e Bardin (2011). Nesse momento da pesquisa, foi de suma importância para a análise, a identificação e a categorização das narrativas das docentes durante as entrevistas. Isso foi possível a partir do estabelecimento de unidades de registro e de contexto para a construção do *corpus* de análise.

De acordo com Franco (2005, p. 37), a unidade de registro é “a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas”. A autora destaca dois tipos comumente utilizados: “a palavra”, que se caracteriza como a menor unidade de registro usada na análise de conteúdo; e “o tema”, que é definido como “uma asserção sobre determinado assunto. O tema pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo”. Neste caso, as unidades de registro foram categorizadas a partir dos elementos trazidos pelas DOEBEC (2002), caracterizando uma análise de conteúdo temática (Bardin, 2011).

No quadro 4, a seguir, apresentamos as unidades de registro categorizadas a partir da leitura flutuante das transcrições das entrevistas abertas (EA), conforme os objetivos e questões de investigação da pesquisa.

Quadro 4 – UNIDADES DE REGISTRO EA

Unidades de registro categorizadas a partir da leitura das três entrevistas abertas realizadas no dia 01 de fevereiro de 2024	
CÓDIGOS	UNIDADES DE REGISTRO
VALORIZAÇÃO DA CULTURA	<i>“Quando tem o festival do peixe, a gente, a escola é envolvida também no dia, não é um dia que assim... um dia de festival profano, não! É o dia que vamos reunir lá com as crianças e elas elaboram poesias, apresentam o teatro para homenagear o pescador, tem várias outras atividades que nossa escola sempre participou, sempre faz parte desse momento lá”</i> (Professora Campesina, 2024).
SABERES TRADICIONAIS	<i>“[...] na minha casa, a gente recebe os alunos do quarto, quinto ano fazendo pesquisa com o meu esposo que é um pescador antigo daqui. Entendeu? Pesquisando tudo sobre a pesca. Enfim”</i> (Professora Passarinhos, 2024)
CONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR	<i>“Então é assim, eu procuro situar os conteúdos que trabalho a partir das problemáticas da nossa comunidade, a partir do que temos de concreto e fazendo essas associações produzimos conhecimentos durante as aulas, falamos muito sobre o peixe, utilizo muito a questão da pesca para ilustrar, as feiras que acontecem, trouxemos os produtos pra cá, mangaba, peixe. Eles fazem a pesquisa de campo para ver o preço das coisas. Tem alunos que veem de outra comunidade pra nossa escola, aí tem produtos que tem valores diferentes, então a gente já trabalha em cima dessa diferença, mas porque lá é mais caro, entendeu?”</i> (Professora Água Boa, 2024).
FLEXIBILIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	<i>“Tem outros lugares que se chegar a colheita do açaí, eles... chega naquela época só tem a adaptação das aulas, não tem presencial. Né? Só que aqui na minha turma não acontece isso, e na escola também, ao meu ver, não é algo comum.”</i> (Professora Passarinhos, 2024).

Fonte: A autora, 2024.

Ao todo foram categorizadas 53 unidades de registro (Apêndice C) a partir dos códigos: VALORIZAÇÃO DA CULTURA; SABERES TRADICIONAIS; CONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR E FLEXIBILIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR. No quadro 4, acima, elencamos uma unidade de registro para cada código definido com fins de apresentação e demonstração.

Além das unidades de registro, estabelecemos as unidades de contexto. Conforme Franco (2005) as unidades de contexto podem ser caracterizadas como:

[...] a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (tanto do ponto de vista do emissor, quanto do receptor) e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de “significado” e de “sentido”, os quais devem ser consistentemente respeitados, quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis (Franco, 2005, p. 43).

Nesse sentido, as unidades de contexto são o “pano de fundo” de uma situação de comunicação. Elas evidenciam o sentido dado a um determinado discurso por serem intrinsecamente relacionadas ao momento histórico, temporal e situacional no qual a mensagem foi elaborada e transmitida. Por isso, entendemos que as unidades de contexto desta pesquisa não poderiam ser, senão, os elementos estabelecidos pelas DOEBEC (2002) para a consolidação de currículos na perspectiva da Educação do Campo. Ou seja, foram estabelecidas como unidades de contexto os códigos relacionados no quadro 4.

Deste modo, percebemos que durante as entrevistas as docentes colaboradoras traziam à tona estes elementos quando a pergunta¹⁵ as direcionava para a reflexão sobre as formas de flexibilização da organização escolar, sobre a valorização dos saberes tradicionais e da cultura da comunidade, bem como o processo de contextualização desses saberes no currículo vivido.

As entrevistas abertas (EA), conforme delimitado na seção metodológica, foram realizadas com 3 (três) professoras do quadro efetivo da SEMED/Salvaterra com tempo de atuação significativo na escola *locus*, ambas são licenciadas em Pedagogia, são moradoras da comunidade de Cururu e possuem experiência no contexto da multissérie, forma de organização muito presente nas escolas do campo, sobretudo no município de Salvaterra.

Tendo em vista os critérios éticos, para a identificação das participantes foram utilizados os seguintes codinomes:

- PROFESSORA CAMPESINA - PC
- PROFESSORA PASSARINHOS – PP
- PROFESSORA ÁGUA BOA – PA

Os codinomes foram sugeridos pelas participantes da pesquisa, o PC representa a Vila de Cururu, o PP representa a Escola de Educação Infantil Passarinhos (de onde geralmente vem os alunos da EMEF de Cururu), a EMEI Passarinhos e a EMEF de Cururu realizam projetos e parcerias ao longo do ano. E o codinome PA diz respeito a Vila de Água boa, próximo à comunidade de Cururu.

¹⁵ O roteiro da entrevista aberta pode ser consultado no Apêndice B desta dissertação

As EA aconteceram no dia 01 de fevereiro de 2024, duraram cerca de 20-30 minutos cada, foram feitas individualmente, e de forma presencial com as docentes colaboradoras, nas dependências da EMEF de Cururu.

Por conseguinte, para fins de aprofundamento das informações coletadas pela EA, foram consultados os planos de aula disponibilizados pelas docentes entrevistadas e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

O PPP da EMEF de Cururu, foi estruturado pela equipe pedagógica da escola em conjunto com a comunidade geral entre os anos de 2021 à 2023. Conforme a coordenação escolar, o PPP finalizado e enviado a Secretaria Municipal de Educação de Salvaterra, no início de 2023, ainda não retornou com o parecer avaliativo da secretária de educação. Diante disso, a escola segue alguns princípios do PPP elaborado, mas ainda não pode sistematizar algumas ações devido a necessidade de um posicionamento da Secretaria de Educação de Salvaterra sobre o Projeto Político-Pedagógico construído.

De acordo com o documento, o PPP da escola foi um documento de construção participativa que envolveu a equipe gestora, pedagógica, os pais e a comunidade. Destacando, sobretudo, o papel do professor como fundamental, quando diz: “mais do que participar de forma ativa dos processos educativos, o professor conhece cada dificuldade de seus alunos, potenciais e fragilidades, então seu saber é de suma importância para a consolidação das propostas escolares” Projeto Político-Pedagógico EMEF Cururu, 2023, p. 4).

A partir da leitura do PPP, verificamos que a escola assume como compromisso social e político respeitar as diferentes expressões de conhecimento, e a pluralidade de saberes tendo em vista que são uma instituição que pertence a uma comunidade pesqueira e com expressões culturais marcantes. Assim como adota como filosofia, a frase do educador popular Paulo Freire: “Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” (Projeto Político-Pedagógico EMEF Cururu, 2023, p. 12) frase que, inclusive, compõe o brasão da escola.

Tendo em vista o viés político do PPP (Veiga, 1998), ao considerar a pluralidade de saberes no contexto educativo, a EMEF de Cururu, além de respeitar um dos princípios estabelecidos pela LDB/96, desempenha sua função social compreendendo a importância da formação de sujeitos críticos e inclusivos, comprometidos com a consolidação de uma sociedade democrática.

Em soma, a EMEF de Cururu assume como compromisso ético e social “valorizar a cultura e os costumes locais das comunidades de Cururu e Água Boa, inserindo a figura do pescador, coletor de castanhas e mangaba, e do pequeno produtor rural no currículo escolar”

(Projeto Político-Pedagógico EMEF de Cururu, 2023, p. 6). Deste modo, é possível identificar que a escola compreende o currículo como uma construção social, e como uma seleção de conhecimentos relevantes para o contexto social a que pertence.

Muito se tem discutido sobre possibilidades para a construção de propostas curriculares que garantam uma educação que seja socialmente referenciada (Moreira, 2009; Brasil, 2010). A escola como um espaço privilegiado de construção e reconstrução dos conhecimentos historicamente produzidos, constitui-se como um agente democratizador de tais finalidades, e é por meio do currículo que as ações pedagógicas se desdobram nas escolas e nas salas de aula, por meio do currículo que se busca alcançar as metas discutidas e definidas, coletivamente, para o trabalho pedagógico. O currículo corresponde, nesse sentido, como elemento precursor da educação que se pretende alcançar.

E ao destacar o compromisso com a dignidade da pessoa humana, tendo em vista o objetivo lançado pela EMEF de Cururu, o qual versa “propor uma proposta pedagógica que crie condições para a construção e afirmação de identidades” (Projeto Político-Pedagógico da EMEF de Cururu, 2023, p. 6), a escola compreende, também, a função política da escola para com a promoção da justiça social.

Por conseguinte, como afirmado no início do texto, utilizamos em complemento para a análise os planos de aula das professoras entrevistadas. Os planos de aula disponibilizados pelas docentes, são de grande maioria do ano de 2023, havíamos demarcado como marco temporal os anos de 2022 e 2023, contudo, devido a mudança na coordenação escolar, em novembro de 2023, a maioria dos planos de aula do ano de 2022 foram perdidos, pois os arquivos foram enviados pelas docentes de forma online por um aplicativo de mensagens à antiga coordenação.

Por essa razão, foram catalogados 12 planos de aula, os quais foram disponibilizados de forma impressa pelas professoras entrevistadas. Os documentos são organizados conforme as orientações dadas pela Base Nacional Comum Curricular, dessa forma, apresentam-se delineados a partir dos objetivos de aprendizagens e das competências e habilidades descritas para cada componente curricular do ensino fundamental anos iniciais.

Os planos de aula são construídos semanalmente pelas professoras e estão atrelados aos objetivos estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico da escola. A partir do exposto, buscamos produzir as inferências e interpretações a partir da utilização das transcrições das EA e da análise dos documentos supracitados para uma compreensão holística do currículo implementado pela EMEF de Cururu.

Neste contexto, o movimento empreendido para a produção de dados foi imprescindível para o processo de definição das categorias analíticas deste estudo. Conforme mencionado na

página 21 da introdução desta dissertação, as categorias analíticas delineadas são compreendidas a partir dos elementos constitutivos do currículo da Educação do Campo, sendo estes definidos pelas normativas educacionais para essa modalidade de ensino, como já visto.

Sendo assim, as categorias analíticas deste estudo são: Seleção de conhecimento, Contextualização curricular, Flexibilização da organização escolar e Valorização da cultura e dos saberes tradicionais. As discussões destas apresentam-se em paralelo com a análise de dados, sobretudo, com as interpretações feitas das unidades de registro. Estas categorias estão apresentadas e subdivididas nos subtópicos que seguem abaixo.

4.2 O processo de seleção de conhecimento na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cururu

A seleção dos conteúdos curriculares foi considerada por muito tempo como uma atividade racional, que deveria ser levada a termo tendo por referência alguma teoria da aprendizagem ou necessidade social (Silva, 2010).

Por outro lado, ao termos como atual prerrogativa que a educação brasileira abrange um conjunto de processos formativos que não se limitam a educação formal (Brasil, 1996), concordamos com Moreira e Candau (2007, p. 21) quando os autores afirmam ser indispensáveis a seleção de conhecimentos escolares que “facilitem ao (à) aluno (a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu repertório cultural”.

Pode-se afirmar que o currículo opera com conhecimentos que não conformam um conjunto estável, imutável de significados socialmente produzidos. Isso porque, segundo Moreira e Candau (2007), o currículo além de uma seleção de conhecimentos socialmente produzidos, trata-se de uma seleção da cultura, e desta forma as "discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares" (Moreira, Candau, 2007, p. 18).

De acordo com Lima (2013) a seleção de conhecimentos no contexto da educação do campo, precisa, necessariamente, passar por um processo de ressignificação dos saberes e das práticas escolares. Conforme Pedra (1993) no ato de seleção e organização dos conteúdos escolares é inevitável que se levem em consideração os sujeitos educandos, o estado do conhecimento científico e a realidade cotidiana da cultura. E essa mediação a qual refere o

autor, torna-se imprescindível para a ressignificação dos saberes e práticas escolares sugerida por Lima (2013).

Pedra (1993) destaca que, historicamente, a seleção de conteúdos curriculares apresentou-se como um processo racional, técnico e hegemônico, onde disputam-se noções de sujeitos, sociedade e escola a partir de uma concepção hegemônica de cultura e sociedade.

[...] a seleção de conteúdos curriculares, mais que uma atividade racional, é, sobretudo, um processo no qual múltiplas esferas (sociais e individuais) de mediações se inter cruzam, construindo e reconstruindo aqueles conteúdos. Isto significa que a seleção dos conteúdos curriculares não deriva de alguém ou de algum grupo em particular, mas de negociações que se estabelecem no interior de determinada cultura. (Pedra, 1993, p.33)

Com essa reflexão, entendemos que a seleção dos conteúdos curriculares se dá por mediações e não por determinações centralizadoras, e meramente prescritivas advindas de negociações externas aos contextos de desenvolvimento do ensino. Tendo em vista que a Educação do Campo se apresenta para além de uma modalidade da educação básica, como um projeto de educação popular, torna-se evidente a função social do currículo como elemento de ressignificação dos conteúdos normativos estabelecidos, historicamente, por interpretações urbanas e eurocêntricas de educação, escola, sociedade e cultura.

Nesse sentido, tendo em vista que o conhecimento é um dos principais elementos do currículo (Pacheco, 2016; Moreira; Candau, 2007), buscamos a partir da categoria analítica Seleção de Conhecimentos, evidenciar os processos de negociações estabelecidas na EMEF de Cururu para a seleção de conhecimentos e conteúdos no contexto da Educação do Campo, a partir da inferência e interpretações obtidas pelas EA e análise documental.

Sobre esta categoria, a Professora Campesina traz como elemento central para o processo de seleção de conhecimentos, no contexto da sua turma, a valorização dos saberes tradicionais, no excerto onde diz: “A gente procura trazer os saberes da comunidade, porque nós temos muitos saberes, e as poucas pessoas idosas que temos de 90 anos que estão, graças a Deus, lúcidas, ainda conseguem compartilhar alguns saberes com as crianças” (PC, 2024).

Pela leitura do excerto, fica evidente a preocupação demonstrada pela docente em proporcionar protagonismo aos saberes historicamente produzidos pelos mais velhos da comunidade, e ao inserir as memórias e as narrativas destes sujeitos, a docente entende que o processo de seleção de conhecimento diz respeito, também, a compreensão que a instituição escolar e os educadores têm sobre o processo de formação do indivíduo, e não apenas como um processo neutro e sem intencionalidade crítica e social.

Conforme Armstrog (2008), as instituições escolares que compreendem o currículo como um resultado acadêmico, buscam selecionar e priorizar as disciplinas com maior valor no mercado, valorizam aspectos mecânicos de memorização e disciplinamento. Por outro lado, em instituições escolares onde a ênfase está no desenvolvimento integral do ser humano, o educando é o centro do processo educativo, pela valorização dos seus conhecimentos sincréticos, o currículo deixa de apresentar-se como um instrumento rígido de controle, para apresentar-se como flexível e referenciado nas práticas e experiências dos educandos.

Ao ser indagada nesse sentido, a Professora Passarinho relata que a influência dos saberes tradicionais da comunidade na escola é bastante forte, e que a instituição procura sempre propiciar esse momento de troca. Em um momento da entrevista, a Professora Passarinho aponta para um quadro pendurado na secretaria da escola, onde apresenta a imagem de uma senhora de cabelos encaracolados e grisalhos, de 92 anos de idade, portando um livro nas mãos, sentada em uma cadeira de balanço.

A minha mãe escreveu um livro também. Minha mãe é essa (a entrevistada mostra a foto da mãe em um quadro pendurado na sala da secretaria da escola), que já faleceu, já tem uns 4 ou 5 meses. Então, ela tem um livro que tem tudo sobre a comunidade, até onde ela conseguiu escrever. Ela era presidente da comunidade. Ela ajudou a fundar a Igreja Católica, o Barracão, a creche, outras. Então, ela tem o livro com essas coisas. Tem muitas coisas escritas, os ditos populares (PP, 2024).

Nas entrelinhas do parágrafo transcrito acima, escorrem as lágrimas da Professora Passarinho ao rememorar as histórias de sua mãe, que foi uma figura importante no contexto de organização da comunidade de Cururu. Nessa situação de comunicação, fica evidente a noção de pertencimento e os laços de afetividade que são instituídos neste espaço escolar, o que inclusive pode ser constatado pela inserção da fotografia de sua mãe no espaço da secretaria escolar, segurando a sua produção textual que relata parte da história da comunidade de Cururu.

Por conseguinte, a PP ainda relata que trabalha de forma dialogada com os seus alunos, em vista de compreender suas singularidades e atuar para ampliar seus repertórios durante as experiências de aprendizagem desenvolvidas na sala de aula.

A gente precisa ter humildade de ouvir os alunos e transformar aquilo que dizem em coisas que vai edificar esses conhecimentos. Ah, o meu pai é pescador. Meu pai é pescador, professora! Eu vou valorizar o pescador. Porque, às vezes, o pescador, ele só tem a canoa. Aí, às vezes, eu olho e digo assim, mas é uma profissão. É uma profissão. Se não tivesse o pescador, teria peixe? Teria, mas não teria quem fosse lá pescar. Então, é uma profissão. Não tem que ter vergonha disso. (PP, 2024)

Pelo exposto, inferimos que a Professora Passarinho compreende que o processo de seleção de conhecimentos está para além das prescrições normativas, e se dá, sobretudo, pela escuta e atenção as singularidades dos seus alunos e pela valorização dos saberes tradicionais

presentes na comunidade. Fica evidente, ainda, a sua preocupação com a valorização das diferentes identidades que corporificam a pluralidade na sua sala de aula.

Com isso em vista, entendemos junto a Sacristán (2000) que o processo de seleção de conhecimentos apresenta-se como uma negociação, onde os conteúdos a serem selecionados não são estáticos, e tão pouco se esquivam da compreensão que se tem sobre a função social da escola, a concepção que se tem sobre aluno e sobre a cultura. Portanto, “o que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto” (Sacristán, 2000, p. 150).

Para este autor, a seleção de conhecimento no currículo envolve tomadas de decisão de determinados grupos, e envolve os interesses particulares destes que selecionam o que é mais relevante a partir de suas conveniências, com isso, “o processo de decisão de conteúdos mostra que os currículos são opções tomadas por quem pode fazê-lo dentro de um determinado equilíbrio de forças sociais” (Sacristán, 2000, p. 158).

Nessa perspectiva, adiante, este mesmo autor refere que o currículo é uma prática “desenvolvida através de múltiplos processos e no qual se entrecruzam diversos subtemas e práticas diferentes [...] e o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo”. Nessa direção, percebemos que as falas descritas acima, evidenciam o processo de negociação referido pelo autor, o que entre outras coisas demonstra a consolidação do que a LDB/96, art. 13 define como incumbências dos docentes, quais sejam: participar da elaboração e consolidação de propostas educacionais que alinhem a escola, a família e a comunidade.

Na leitura do PPP da EMEF de Cururu, identificamos o objetivo específico definido na página 12, o qual objetiva “Realizar visitas comunitárias visando conhecer o contexto social e cultural dos educandos atendidos na escola”, objetivo este que corrobora com as narrativas das professoras, consolidando uma unidade às decisões estabelecidas, formando um coletivo de ações em prol da valorização dos saberes e dos conhecimentos tradicionais que constituem a comunidade na qual a escola está inserida.

Na entrevista com a Professora Água Boa, a perspectiva da valorização dos saberes é apresentada quando ela descreve que realiza uma revisita às memórias afetivas e significativas que os alunos trazem, justamente pela influência de seus antepassados.

Tem também muito presente na cultura da comunidade, que já estava sendo até esquecida, essa questão... é... dos bois, das quadrilhas, dos cordões... então com o tempo ficou esquecido, algo que vem se perdendo aqui na comunidade. Então já se pensa, na verdade já se fez ano passado, a introdução do boi bumbá aqui na escola, para resgatar essa cultura dos nossos antepassados, pais, mães, tios e avós, porque era algo forte na comunidade. Então quando, é... as pessoas mais antigas faleceram parou

um pouco, então hoje os filhos, os netos hoje estão buscando essas memórias e as vezes isso é narrado pelos nossos alunos. Então isso faz parte também do nosso trabalho, o resgate dessas memórias. E eles gostam muito mesmo dessa participação, os alunos no caso (Professora Água Boa, 2024).

Conforme apresentado pela Professora Água Boa, os elementos da cultura demarcados pelo processo de revisita às memórias dos antepassados e pela história oral evocada, às vezes, na sala de aula pelos alunos, constituem os conhecimentos prévios que são trazidos por estes a sala de aula, que desafiam a professora em questão e a incentivam a buscar formas de integrar estes conhecimentos sincréticos às suas propostas educativas.

Eu pretendo e quero ir atrás dessas pessoas para construir um livro memorial feito dessas narrativas, é muito trabalhoso, mas fazer um livro de poesias locais, das histórias orais, para valorizar seria muito significativo para nós. E nós temos alunos muito talentosos, que desenham, escrevem, teve o festival de poesias. A senhora precisava ver. Mas a gente valoriza, fizemos as atividades nesse dia, mas ai acabou, né? O que que eu tenho de concreto desses momentos? então é isso, eu quero assim, ver o que que eu faço para contribuir (Professora Água Boa, 2024).

De acordo com a leitura deste trecho, fica evidente que a Professora Água Boa, no processo de seleção do conhecimento, prioriza os aspectos culturais e os saberes tácitos trazidos pelos seus alunos para a construção das suas propostas educativas, o que inclusive revela seu compromisso social como educadora no contexto do espaço rural.

Sobre esse assunto, Santomé (2013) destaca a importância de interpretar as mudanças culturais da atualidade através de outros critérios para a seleção dos conteúdos. Na acepção do autor, a importância desta seleção evidencia-se pela exigência de “contemplar aspectos como a inclusão, a representação, o reconhecimento, as contribuições e as valorizações das pessoas, dos grupos e das culturas que estão presentes nas salas de aula e na sociedade mais ampla na qual a escola está inserida” (Santomé, 2013, p. 11).

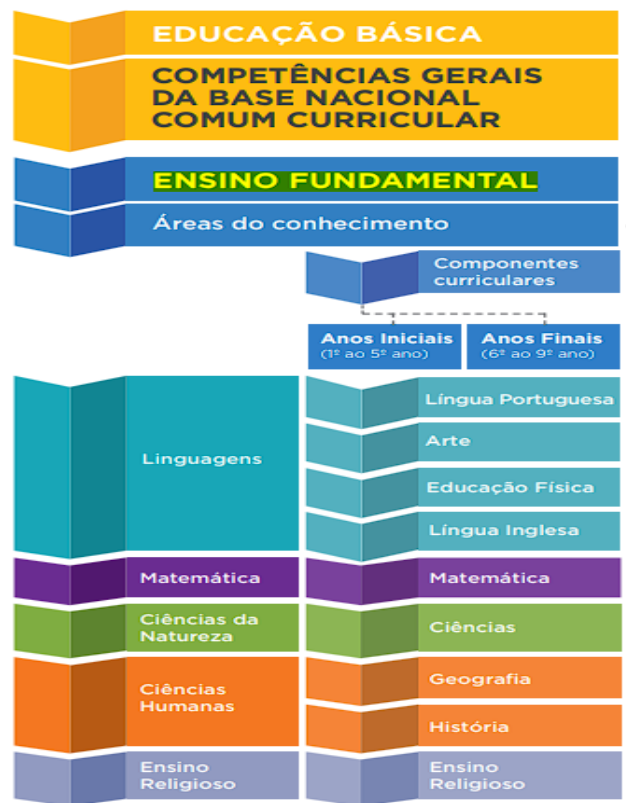
Deste modo, a pauta da seleção dos conhecimentos para a composição dos currículos busca a promoção de aprendizagens libertadoras e significativas em contextos democráticos, o que na perspectiva da Educação do Campo se mostra muito coerente, uma vez que se reivindica o direito à educação socialmente referenciada, o respeito e a valorização das identidades do campo a partir de políticas educacionais concernentes, e o papel da escola como espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos do campo, valorizando saberes, e promovendo a expressão cultural onde ela está inserida.

A garantia de sucesso na educação se baseia no fato de que os alunos não precisam abandonar suas identidades culturais para aprender, mas que os professores as considerem um ativo ponto de partida, com o qual podem começar a construção e a remodelação de novos conhecimentos, mais que tratá-las como um obstáculo ou um freio a ser solucionado ou ignorado (Santomé, 2013, p. 12).

Considerando que “o currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante” (Moreira; Candau, 2007, p. 28), o processo de seleção dos conhecimentos que o incorporaram não poderia, senão, estar ligado às singularidades descritas nas falas das professoras entrevistadas, pois tais singularidades configuram os educandos em sua integralidade, e por conseguinte, materializam suas existências e identidades.

Como descrito na introdução deste estudo, o *locus* da pesquisa foi uma escola de ensino fundamental anos iniciais, que conforme a BNCC/2017 vai do 1º ao 5º ano, e que deve apresentar um currículo estruturado a partir de áreas do conhecimento conforme ilustra a imagem 3.

Imagem 3 – Organização curricular do Ensino Fundamental



Fonte: BNCC (2017, p. 27)

Tendo em vista as indicações normativas da BNCC para a organização curricular no ensino fundamental, a seleção de conhecimentos deve estar atrelada às áreas de conhecimentos descritas, bem como às competências específicas de cada área, que por conseguinte, estão imbricadas com as 10 competências gerais estabelecidas por esta mesma normativa curricular.

Compreendemos a partir da análise das entrevistas que as professoras entrevistadas, no processo de seleção dos conhecimentos saltam as prescrições apontadas na BNCC/2017 e

atribuem maior valor às experiências prévias e concretas dos educandos durante o processo de negociação dos conhecimentos que irão compor o currículo escolar, imprimindo maior importância aos saberes tradicionais e a valorização da cultura e das vivências produzidas no contexto local.

Não obstante, o movimento realizado pelas professoras ressoa no que refere a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos – DCNEF, no seu artigo 9º inciso terceiro o qual refere que:

Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

Neste interim, entendemos que o processo de constituição do currículo perpassa diferentes instâncias normativas e contextuais que precisam ser entrecruzadas, além disso, importa ressaltar que durante este movimento, a escola do campo precisa ter por primazia os aspectos contextuais, uma vez que dentro da perspectiva da Educação do Campo, as variáveis socioculturais imprimem singularidades políticas aos processos educativos desenvolvidos no âmbito escolar, dentre eles o direito à educação de qualidade social aos povos do campo, alinhada aos seus interesses e modos de ser e estar no território (Arroyo, Caldart e Molina, 2009).

Dentro deste aspecto, identificamos a partir da leitura das Diretrizes Curriculares do Estado do Pará, instituídas em 2019 (DCEPA/2019), documento que também compõe o marco legal seguido pela EMEF de Cururu (PPP, 2023, p. 13), que existe uma preocupação com o trato da cultura e dos saberes da experiência concreta para a consolidação e respeito as diferentes identidades que constituem a educação no Estado do Pará.

pretende-se discutir e executar variadas ações educativas que possibilitem aos educandos e aos educadores entendimentos e interpretações sobre identidades a serem estudadas em seus múltiplos caminhos e trajetórias, visando a possibilidades, inclusive de transgressões em práticas que se supõem permanentes, a partir de significações e conceitos menos rigorosos, condizentes com os aspectos culturais onde esses estão inseridos, sem emoldurá-los, mas principalmente abertos a novas possibilidades de entendimento sobre as relações sociais do ser humano com o mundo (DCEPA, 2019, p. 102).

Neste trecho, o documento sugere que a autonomia escolar e docente direcione os processos educativos conforme as necessidades contextuais, rompendo, inclusive, com formas de seleção e organização dos conhecimentos arraigadas e centralizadoras.

Pedra (1993, p. 33) destaca que o currículo escolar, incorpora diferentes aspectos da vida social, que muitas vezes, estão impregnados e modelados por ideologias. “Nada há de estranho, assim, em considerar que as ideologias dominantes nos conteúdos curriculares

reflitam as formas ideológicas dominantes na cultura de uma sociedade”. No entanto, o autor continua afirmando que apesar dos aspectos ideológicos e dominantes impregnarem o corpo do currículo, os conhecimentos previamente selecionados por estas instâncias “sofrerão, inevitavelmente, uma nova seleção, agora pelas condições materiais e psicossociais da escola concreta” (Pedra, 1993, p. 35).

Nesse sentido, compreendemos que os movimentos de negociações empreendidos pelas professoras entrevistadas da EMEF de Cururu, para a seleção dos conhecimentos, edificam uma compreensão de currículo que ultrapassa a prescrição normativa das legislações vigentes, quando tomam como norte os conhecimentos da experiência prévia dos estudantes, suas culturas e saberes. Caracterizando, assim, o que Moreira e Candau (2007) chamaram de currículo culturalmente orientado, um currículo aberto as diferentes manifestações culturais que dão materialidade as identidades dos educandos.

E ao movimentarem esse ponto de vista, comungam com os princípios estabelecidos pela DCNEF no seu artigo 6º, o qual versa:

Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias (Brasil, 2010, Art. 6º).

Em suma, o processo de seleção dos conhecimentos na EMEF de Cururu evidenciado nas EA com as professoras, contribui para o que Lima (2013) destaca como primordial no contexto da Educação do Campo, que se trata da redefinição do papel da escola. conforme o autor:

Os saberes e conhecimentos abordados no currículo das escolas do campo, além de terem uma relação direta com as vivências e as experiências dos jovens, devem possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento das atividades sociais, culturais e produtivas no meio rural (Lima, 2013, p. 611)

Nesse processo, os conteúdos precisam ser pensados, não como verdades absolutas e neutras, mas como saberes históricos e culturais construídos socialmente a serem questionados e confrontados com as experiências dos alunos, possibilitando a produção de novos conhecimentos produzidos “a partir do velho, negando-o e transformando-o num processo dialético de continuidade/ruptura” (Saviani, 2003, p. 73).

No tópico a seguir, apresentamos como os conhecimentos selecionados pelas docentes compõem, explicitamente, pela contextualização curricular, as experiências de aprendizagem desenvolvidas na EMEF de Cururu.

4.3 Da seleção do conhecimento à contextualização curricular na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cururu

Tendo em vista o que refere o artigo 2º das DOEBEC (2002), sobre a identidade da escola do campo, feita a seleção do conhecimento, o próximo passo para a articulação desses saberes “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” (Brasil, 2002, art. 2º), seria a contextualização curricular.

De acordo com a BNCC (2017, p. 11) “o conhecimento curricular deve ser contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado”, isso se dá, conforme a normativa, pelo imperativo constitucional presente no artigo 210 da CF/88 o qual orienta sobre a composição da parte diversificada nos currículos locais.

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (Brasil, 1988, art. 210).

Para tanto, a BNCC (2017, p. 12) discorre sobre o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, ou seja, indica que as singularidades locais devem assumir primazia no processo de tomada de decisão relativas ao currículo e aos processos educacionais mais amplos.

Sacristán e Pérez Gómez (1998) ao tratarem sobre esse processo, propõem uma visão da contextualização curricular que está em linha com a ideia de situar o currículo dentro do contexto mais amplo da sociedade e da cultura. Conforme os autores, a contextualização curricular implica uma compreensão profunda das realidades sociais, culturais e históricas dos alunos, bem como das comunidades em que estão inseridos. Isso significa que o currículo deve

refletir as necessidades, interesses e valores dos alunos, sobretudo, suas experiências de vida e as condições sociais em que vivem.

Ao refletir sobre isso, situamos o que os autores argumentam com o que as DCNEF (2010), artigo 23, orientam para as propostas educacionais no ensino fundamental:

No Ensino Fundamental, acolher significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens (Brasil, 2010, art. 23º).

Pela leitura da normativa, torna-se evidente que a natureza em que está contido o conteúdo no currículo merece, assim, ser analisado de forma crítica, face às circunstâncias, necessidades e públicos-alvo atendidos (Roldão, 2018). Sendo, também, uma análise que coaduna com o que as DCNEB (2010) apresentam sobre a função da escola básica, caracterizando esta como “o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País” (Brasil, 2010, art. 11).

Segundo Roldão (2018), o currículo escolar corporifica as variações do contexto onde as dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais mais gerais, ocorrem. Portanto, “o que se considera desejável varia, as necessidades sociais e econômicas variam, os valores variam, as ideologias sociais e educativas variam e/ou conflituam num mesmo tempo” (Roldão, 2018, p. 7).

Nesse sentido, as DCNEB ao afirmarem a natureza do currículo, “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” (Brasil, 2010, art. 13), imprimem, também, a necessidade da contextualização dos conhecimentos escolares, desde o planejamento participativo, até a gestão democrática dos processos educativos, garantindo direcionamento e significado a estes.

Conforme Beane (2003, p. 97) “a ‘contextualização’ do conhecimento o torna mais acessível, especialmente quando esses contextos se encontram relacionados com as experiências de vida dos jovens”. Além disso, pela contextualização curricular, valoriza-se as diferenças, a pluralidade e a diversidade cultural, promovendo, inclusive o resgate e o respeito aos direitos humanos, temática importante e transversal na educação pública brasileira (LDB/96, artigo 26).

Portanto, compreendemos que a escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos educandos, valorizando suas raízes e saberes, promovendo a expressão cultural e a construção de identidades plurais e coletivas, tendo como ponto de partida a realidade histórica e social onde a escola está inserida.

Sobre esse aspecto, a Professora Água Boa narra que o processo de contextualização curricular se dá a partir da necessidade de cada turma, e está atrelado, também, à temática geral planejada pela escola anualmente.

De acordo com a necessidade, de acordo com o que tá sendo trabalhado naquele momento, aí procuro fazer as adaptações, inserir o máximo que puder o contexto local, dentro da BNCC, do currículo, né? Mas assim, a escola não tem aquele documento que diz um norte ou um aprofundamento do que precisamos fazer. Então fica que cada professor realiza suas atividades de acordo com a necessidade da turma e o que tá sendo trabalhado de forma geral como temática na escola (PA, 2024).

Identificamos, a partir da análise de um dos planos de aula da professora supracitada, que ela desenvolveu atividades nessa perspectiva, quando descreve em seu plano que trabalhou uma das 06 (seis) competências específicas da área das linguagens a qual versa:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (Brasil, 2017, p. 63).

Tendo como base essa competência, a Professora Água Boa elaborou como proposta de atividade baseada na pesquisa dos ditos populares que são geralmente usados na comunidade, pelos seus pais, avós, tios, amigos etc. Nesse sentido, as palavras e/ou expressões foram trazidos pelos alunos para a sala de aula, o que por sua vez, dá relevância e significado social para aquilo que os alunos significam a partir da linguagem oral local, pelo seu regionalismo.

O desenvolvimento da atividade se deu pela roda de conversa, pela produção oral e escritas dos estudantes, e por conseguinte, uma atividade relacionando as palavras significadas com seus aspectos morfológicos.

Observe o quadro 5, onde apresentamos algumas das palavras utilizadas na situação de aprendizagem descrita.

Quadro 5 – Apresenta a contextualização curricular feita pela Professora Água Boa na disciplina de língua portuguesa.

ÁREA DAS LINGUAGENS 1º-5º ANO EF, COMPETÊNCIA 1, OBJETO DE CONHECIMENTO: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.				
PALAVRAS	SIGNIFICADOS	SUBSTANTIVOS	VERBOS	ADJETIVOS
GEBRE	Campos de difícil acesso, longe	Sim Nomeia um lugar		

QUARAR	Colocar a roupa em água com quiboa para pegar sol		Sim Indica uma ação	
GEBRISTA	Ladrão de galinhas			Sim Diz algo sobre o sujeito
CAMBAR	Quando dobramos o barco		Sim Indica uma ação realizada pelo sujeito	

Fonte: elaborado pelos autores, com base no plano de aula da PA.

Conforme Zabalza (2012), o patrimônio cultural com o qual os sujeitos chegam à escola apresenta-se como uma marca definida de sua identidade, e isso deve constituir o quadro de referência para a construção dos suportes didáticos que são disponibilizados para sua educação.

Deseaba començar este texto resaltando la importancia que el contexto adquire en la construcción de la identidad de los sujetos. No somos lo que somos porque tengamos una edad determinada (como, a veces, parecen suponer las propuestas curriculares) sino porque hemos nacidos en un contexto particular en el que la naturaleza (en todas sus dimensiones, desde los aspectos estructurales como la orografía hasta los más dinámicos como el clima), la biología (tanto en lo que se refiere a la flora como a la fauna) y, sobre todo, la sociedad humana (con sus características antropológicas, productivas, culturales o tecnológicas) generan un ecosistema particular que hace que seamos lo que finalmente llegamos a ser (Zabalza, 2012, p. 15).

As DCNEF (2010) orientam, nos artigos 24 e 25, que é necessário a devida integração dos saberes curriculares com as experiências dos alunos, afim de promover a aproximação entre esses dois aspectos, contribuindo, assim, com o desenvolvimento integral dos educandos.

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos. § 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

Art. 25 Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas (Brasil, 2010, Art. 24-25).

Nessa perspectiva, as relações estabelecidas entre o território, a cultura e o processo de contextualização dos conhecimentos escolares assumem um viés transformador do caráter educacional, e porque não, da noção de educação escolar, de escola, de saberes e dos educandos. Assim, afirmamos a importância que o contexto e a contextualização do currículo escolar têm

para o desenvolvimento de uma escola bem alinhada com seu próprio território e com o público-alvo que atende (Zabalza, 2012).

Es en esa perspectiva que cabe destacar la importancia transformadora que poseen los tres términos que conforman el título de este trabajo, -TERRITORIO, CULTURA y CONTEXTUALIZACIÓN-, como elementos capaces de volver a los antiguos principios de la Pedagogía, aquellos que señalaban que los buenos aprendizajes escolares debían construirse a partir de los significados que se iban elaborando a partir de las experiencias de la vida cotidiana (Zabalza, 2012, p. 10).

Alinhada à prática descrita pela Professora Água Boa, identificamos que a Professora Campesina também realizou o processo de contextualização curricular, quando trabalhou o desenvolvimento da oralidade e da escrita por meio da produção textual.

Em janeiro tivemos o aniversário de Água Boa e Cururu, e lá fizemos a exposição das produções das crianças feitas na semana do concurso de poesia e redação aqui da escola, voltado para os saberes da comunidade, foi excelente. Poemas que revelam muito sobre os conhecimentos aqui da comunidade, foi muito bonito e emocionante. E esses textos vão ser expostos na semana literária aqui da escola, para serem base para outros textos. Para dessa forma valorizar as produções dos nossos alunos que já saíram da escola e outros que ainda estão. E em cima disso pretendemos trabalhar com os textos deles com os outros alunos. Porque foram textos excelentes com muito sentimento na escrita, e eu fiquei impressionada (risos) e eles amaram e se sentiram muito importantes (Professora Campesina, 2024).

O desenvolvimento da oralidade e da escrita é uma habilidade a ser desenvolvida no ensino fundamental anos iniciais, sobretudo nos três primeiros anos dessa etapa (BNCC, 2017). Pela narrativa da docente, inferimos que o processo de contextualização curricular se deu quando a professora, por intermédio do desenvolvimento da habilidade específica do EF anos iniciais, trabalhou o gênero literário poesia com as crianças, trazendo como proposta para a produção escrita, os saberes tradicionais e a cultura local, o que por sua vez gerou, de acordo com a professora, senso de pertencimento, que se evidenciou pelo valor sentimental agregado e a valorização da cultura local pelos próprios alunos.

Morgado e Mendes (2012) ao tratarem sobre a contextualização curricular, evidenciam justamente o que inferimos, sobretudo quando destacam que esse processo como uma estratégia para a condução do trabalho pedagógico, cujo objetivo é relacionar os processos de ensino-aprendizagem e os conteúdos curriculares com as realidades sociais e culturais dos alunos, os seus saberes prévios e estilos cognitivos. “No fundo, pretende-se que os alunos atribuam sentido e significado às aprendizagens que realizam na escola” (Morgado; Mendes, 2012, p. 35).

Ao dialogarmos com a Professora Passarinho, identificamos o desenvolvimento da contextualização curricular quando a docente proporciona aos seus alunos o processo de significação através da pintura e do desenho.

E imagina como as crianças demonstram isso? Suas identidades? Fazendo de desenho. Eles desenham, eles desenham a canoa. Se eles têm, quando eu vou falar do meio de transporte, eu uso a canoa. Qual é o meio de transporte que o teu pai usa pra pescar? A canoa, professora. Então, desenha a canoa. Você tem uma canoa? Entendeu? Então, tudo isso é trabalhado com o meu aluno. O desenho, a pintura, o nome da canoa dele, qual é a cor, por exemplo. Se estou trabalhando a letra P. O que tem na nossa comunidade que começa com a letra P, por exemplo? Tu almoçasses o peixe? Ah, o peixe assado, o peixe frito, o peixe cozido. Então, eles já estão falando, e representando as letras da palavra. Aí a gente começa a nossa aula dialogando sobre o que será trabalhado, contando cantigas, Entendeu? (Professora Passarinho, 2024).

Outra estratégia utilizada pela PP é a contação de histórias locais, no primeiro momento ela realiza um diálogo para saber quais lendas e histórias os alunos conhecem, que tipo de relações eles estabeleceram com esse conhecimento prévio, questionando os alunos se o que eles conhecem dessas lendas foram contadas pelos avós, tios ou responsáveis, “[...] ou será história de pescador?” (Professora Passarinho, 2024).

Precisamos ouvir. E eu não tenho dificuldade de trabalhar assim, por exemplo, eu vou pegar a história. Por exemplo, contou que tem a história do boto, tem a história da Matinta Pereira, tem a história... Qual lenda vocês conhecem? Aí a partir daí eu vou contar a história. Entendeu? Eu vou contar a história e dizer que é um mito da comunidade, ou uma lenda indígena, vou buscar a raiz. Será que é um mito da comunidade. Aí já trabalha linguagem, né? As tipologias textuais, né? E, também, é preciso falar das sílabas. Conhecer. Vamos dizer, né? Pega uma habilidade que lá está dizendo como eu vou trabalhar as sílabas, né? Aí eu posso pegar essas sílabas, posso trabalhar nome próprio, né? Porque a gente não pode pegar só a palavra lá e mostrar. Que agora não é mais assim. Você tem que mostrar no contexto. Por exemplo, você pode pegar uma parlenda, não é? Você pode pegar uma música e trabalhar. Por exemplo, pegar uma música. Vou cantar uma musiquinha. Vou cantar uma música da Piaba, que é um peixe muito comum aqui. Assim... Cai, cai, Cai, Piaba da Lagoa (professora cantarolando). Então, faço dessa maneira, porque temos que fazer de acordo também com a BNCC. Entendeu? E, cumprimentando, a gente traz as coisas da nossa comunidade, os conhecimentos, os ditos populares que falei pra senhora (PP, 2024).

Além da contação de histórias, a professora utiliza as cantigas de roda para situar os objetivos de aprendizagem ao contexto de valorização da pesca e da figura do pescador, “eu vou valorizar o pescador. Porque, às vezes, o pescador, ele só tem a canoa, e isso é uma profissão. É uma profissão. Se não tivesse o pescador, teria peixe? Teria, mas não teria quem fosse lá pescar. Então, é uma profissão. Não tem que ter vergonha disso” (Professora Passarinho, 2024).

Nesse contexto, onde o currículo apresenta-se como “um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante” (Moreira; Candau, 2007, p. 28), a contextualização curricular constitui um processo através do qual as propostas curriculares se ajustam aos parâmetros particulares dos diversos meios, instituições e coletivos onde se aplicarão. Nesse processo, a lógica do geral, do estandardizado, do prescritivo contrapõe-se à

lógica do local, do situacional, do adaptativo. Trata-se de uma visão da educação e da função das escolas contrária à homogeneização e respeitadora da diversidade (Zabalza, 2012).

Portanto, tendo em vista as narrativas das professoras entrevistadas, inferimos que ambas trabalham com o conceito de contextualização curricular, de forma intencional elas planejam e desenvolvem ações que imprimem a necessidade de valorizar os saberes tradicionais e culturais presentes na comunidade de Cururu. Identificamos na fala da Professora Água Boa uma clara compreensão de que a contextualização curricular assume grande importância no contexto da produção de conhecimentos, isso porque, de acordo com ela, esse processo incentiva a memorização dos saberes tradicionais e mantém viva a cultura local da comunidade.

[...] se nós enquanto professores não repassarmos essas informações, esses conhecimentos, a tendência é esses conhecimentos e essas vivências culturais irem se perdendo, né? Então eu vou trabalhando essas questões de forma interdisciplinar, eu não centralizo em uma disciplina, eu trabalho língua portuguesa, montar um texto, ou uma poesia, encima de um determinado conteúdo, eu trabalho então ciências, história, geografia. Então eu trabalho encima de questões, porque isso não tem mais? Será que é por causa de toda essa evolução tecnológica? Então, ao meu ver não tem como trabalhar isoladamente, eu trabalho sempre dentro de um contexto interdisciplinar. Tem muitas possibilidades (PA, 2024).

A organização do conhecimento em disciplinas têm sido alvo de intensas críticas, sobretudo baseando-se no argumento que tal organização provoca uma fragmentação do conhecimento. Santomé (1998) afirma que o currículo centrado em disciplinas impõe obstáculos na relação entre professores e alunos, desfavorece a curiosidade e criticidade, não valoriza o interesse dos alunos, dentre outras problemáticas. Pela leitura do trecho, a Professora Água Boa sugere a superação da organização das aprendizagens pelo regime disciplinar apontando como possibilidade a interdisciplinaridade.

Santomé (1998) destaca a interdisciplinaridade como um conceito fundamental na educação contemporânea, especialmente na perspectiva crítica e transformadora. Para ele, a interdisciplinaridade vai além da simples integração de disciplinas ou conteúdos; ela envolve uma abordagem que promove a conexão entre diferentes áreas do conhecimento de maneira profunda e significativa. Além disso, ele enfatiza que essa abordagem educacional deve promover uma compreensão mais ampla e complexa dos problemas e questões da sociedade contemporânea, o que significa dizer que os estudantes não apenas aprendem conteúdos de várias disciplinas, mas também desenvolvem habilidades para integrar esses conhecimentos na análise e na resolução de problemas do mundo real, desafiando visões unilaterais e promovendo uma educação mais crítica e inclusiva.

Nessa mesma perspectiva, a Professora Campesina argumenta que no contexto das atividades realizadas no espaço rural, os professores são desafiados a buscarem abordagens educacionais que vão além das fronteiras disciplinares tradicionais.

Os alunos quando podem trazem as plantas, e escreverem o que as avós falaram sobre elas, e a gente vai conversando sobre isso com os coleguinhas, cada um traz uma erva, uma planta. E assim vamos trabalhando ciências, geografia, as características das ervas, suas finalidades medicinais (Professora campesina, 2024).

De acordo com Lima (2013), o conhecimento na perspectiva educativa da Educação do Campo está para além dos conhecimentos factuais, historicamente produzidos e sistematizados pelos seres humanos, nesse caso intenta-se trazer de forma integrada e articulada estes conhecimentos junto aos conhecimentos procedimentais e atitudinais (Zabala, 1998).

Os conhecimentos e saberes produzidos na sala de aula possibilitem que os alunos atuem de forma ativa e reflexiva nos projetos de transformação social e na produção de novos saberes sociais, culturais e tecnológicos voltados para o desenvolvimento que utilize de forma sustentável os potenciais culturais, ambientais, organizativos e produtivos de cada região (Lima, 2013, p. 609).

No processo de transcrição e leitura das entrevistas, identificamos nas falas da Professora Campesina algo nesse sentido, quando a docente afirma que:

Olha, por exemplo quando trabalhamos a erosão, em geografia, a gente vê a mudança da paisagem das nossas praias e orlas. E aí eu incentivo eles a buscarem como era antes a paisagem, procurem saber como ficou assim, o que tinha ali que agora não tem mais. Tinham árvores? Casas? São muitas coisas boas que nós precisamos trabalhar, né? Boas e fundamentais para a visão crítica da criança. E é assim que eu trabalho, sempre com esse olhar voltado para a comunidade, para formar uma consciência ambiental também, ao observar as mudanças que ocorreram e ocorrem na paisagem da comunidade (PC, 2024).

Entendemos que as formas para a organização curricular orientadas pelas DCNEB (2010) conferem ao processo de organização do tempo curricular, direcionamentos para a construção de processos flexíveis e contextualizados em função das particularidades do meio e dos alunos, havendo flexibilidade ainda, para que no percurso formativo haja inserção de novos componentes curriculares conforme os interesses dos estudantes. Confrontando, inclusive, com a política generalista da BNCC, como reflete a Professora Campesina:

Porque nós temos o geralzão, que é a BNCC, temos o Documento do Estado, mas e aqui em Salvaterra? O que nós podemos afunilar mais um pouco para darmos a cara da educação aqui em Salvaterra? A gente sabe que é muito trabalho, é muita pesquisa, mas seria muito bom, porque um documento norteador ajuda muito a olhar para a nossa realidade. Porquê quando a gente vai pra essa BNCC aí, nossa é muita coisa e muito assim, geral, Brasil! E nós temos culturas diversas, lendas, danças, esportes. (PC, 2024).

Pelo descrito, compreendemos a partir dessa perspectiva que as abordagens utilizadas pelas docentes promovem o que Freire (2005) define como uma educação problematizadora da realidade. De acordo com o autor, a educação problematizadora proporciona a tomada de consciência dos indivíduos sobre sua realidade.

[...] o educando deve descobrir-se como construtor desse mundo da cultura. Somente a consciência crítica organiza um recorte viável da realidade, concebendo os fatos como eles e as suas múltiplas relações. Por crer que o mundo é passível de mudança, à consciência crítica liga-se ao mundo da cultura e não da natureza (Freire, 2005, p. 181).

A partir da função socializadora da escola, Sacristán (1998, p. 172) argumenta que os professores estão envolvidos “num processo de observação, interpretação, construção de significados sobre a realidade pedagógica”. Com isso, entendemos que por meio da ação de ensinar se transmite (intencionalmente ou não), não só a literatura, o conhecimento social ou a ciência, mas um pouco de tudo isso modelado pelos sistemas escolares.

Conforme o documento resultante da primeira reunião Por uma Educação do Campo, “a escola precisa estar presente na vida da comunidade” (Brasil, 1998, p. 2). E pela leitura do Projeto Político-Pedagógico da EMEF de Cururu alguns objetivos estabelecidos no documento caminham nessa direção:

Educar para a cidadania, reconhecendo as condições, direitos e deveres inerentes a cada um, respeitando as diferenças, acreditando no potencial de cada um como agente de transformação social; Realizar visitas comunitárias visando conhecer o contexto social e cultural dos educandos, suas necessidades na locomoção, aprendizagem e singularidades e Elaborar propostas pedagógicas de acordo com a realidade do campo, visando promover uma educação voltada para às necessidades da comunidade. (Projeto Político-Pedagógico EMEF Cururu, 2023, p. 12).

Percebemos, ainda de acordo com a análise desse documento, que a EMEF Cururu ao destacar no seu PPP o papel ativo e crítico do professor, fica claro que esta reconhece “o poder da seleção da memória docente” (Forquin, 1993, p. 15), sobretudo quando destaca que dentre as incumbências dos professores, este “precisa combinar conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos culturais do contexto que atua, com capacidade crítica, se tornando um agente de produção de conhecimento e de transformação social” (PPP, 2023, p.11).

Por essa ótica, os professores são vistos como elementos de primeira ordem na transformação dos saberes técnicos e científicos em saberes contextualizados às experiências dos estudantes (Sacristán, 1998).

Até aqui podemos entender que a contextualização curricular se caracteriza como uma forma de gerir o currículo escolar, ela visa, dentre outras coisas, direcionar os conhecimentos escolares às características do contexto onde estão inseridos, para dar significado e sentido aos

processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para a valorização social e cultural deste espaço coletivo (Zabalza, 2003; Roldão, 2018).

Nessa perspectiva, a contextualização curricular mostra-se interessante para a Educação do Campo, pois apresenta-se como condição necessária para a organização das atividades a serem desenvolvidas com os alunos, relacionando as propostas educativas com os saberes oriundos da experiência desses sujeitos, criando condições para dar lugar, na escola, para a diversidade, a heterogeneidade de saberes, culturas, identidades e tradições que enriquecem o currículo em vista ao atendimento dos educandos do campo, das águas e das florestas. Como descreve Lima (2013, p. 612):

Os saberes construídos no contexto das práticas educativas e curriculares, devem tanto partir das experiências concretas dos alunos, quanto voltar-se para a ampliação das competências e habilidades dos educandos para intervirem de forma crítica e competente enquanto agente político responsável pela transformação social da realidade do campo (Lima, 2013, p. 612).

A complexidade de um currículo é que ele expressa uma ação social e não se reduz a um documento rígido, mesmo que nos contextos normativos estatais prevaleça essa concepção, deixando pouco espaço para que essa adaptação institucional se concretize (Pacheco, 2000).

Dessa forma, o currículo torna-se um poderoso instrumento de democratização dos processos contextuais e plurais que acontecem na escola, e a Educação do Campo se configura, no seu interior, pela exploração de saberes, atitudes e valores reconhecidos nas diferentes territorialidades, intersetados pelos conhecimentos teóricos e científicos normativamente previstos.

Neste sentido, inferimos que os processos de contextualização curricular desenvolvidos na EMEF de Cururu, podem ter um elevado potencial educativo, contribuindo, assim, para melhores desempenhos na aprendizagem dos saberes veiculados nas escolas e para promover o sucesso escolar e a equidade no processo educativo. Compreendemos que neste espaço de socialização e construção de conhecimentos, tem se construído uma educação que problematiza o currículo como processo de construção de um conhecimento que emerge do cotidiano dos sujeitos, o que por este efeito contribui para a implementação de um currículo coerente e configurador de uma escola democrática (Beane, 2003).

Outra questão importante para o desencadear das ações alinhadas a contextualização curricular diz respeito a organização dos tempos e espaços escolares. Sobre essa categoria discutiremos no tópico a seguir.

4.4 A flexibilização da organização escolar na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cururu

As discussões sobre flexibilização na educação, geralmente estão em palco em debates envolvendo temáticas oriundas da educação especial, apresentando-se como uma das formas de promover a garantia do direito ao ensino e a aprendizagem dos alunos público-alvo desta modalidade de ensino. Categoria, particularmente densa e cara, aos autores que se debruçam a esse estudo.

A autora Fonseca (2011, p. 36) define flexibilização como uma “programação de atividades elaboradas para sala de aula que diz respeito a mudanças de estratégias em âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino”. Neste caso, a flexibilização compreende um processo de tomada de decisão no âmbito da sala de aula, não se aplicando às dinâmicas integrais da instituição escolar.

A flexibilização da organização escolar a qual nos referimos, diz respeito às diferentes estratégias educacionais a serem levadas a cabo para a organização dos tempos, dos espaços e das diferentes dinâmicas que envolvem o todo institucional, sendo um processo que envolve, sobretudo, modificações nos planejamentos, nos planos institucionais e docentes, assim como no próprio calendário escolar.

Molina (2012) ao tratar sobre Flexibilização da organização escolar, indica que “a intencionalidade da definição apresentada é que a garantia do direito à educação que propugna considere a incorporação dos diferentes sujeitos que garantem suas condições de reprodução social a partir do trabalho ligado diretamente à natureza.” (Molina, 2012, p. 455).

Sobre este aspecto, consultamos as DCEPA (2019) em busca de subsídios para a compreensão deste processo no contexto da Educação do Campo no Estado do Pará. De acordo com essa normativa:

O desafio da flexibilização curricular está na adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo e espaço escolar, etc.; as decisões sobre as adequações a serem feitas nos componentes curriculares não podem estar baseadas nas características de aprendizagem próprias de cada deficiência, mas sim nos interesses e possibilidades de cada estudante. Na busca por estratégias que possibilitem o respeito à diferença e o rompimento desses estereótipos é preciso pensar em que estratégias didáticas, políticas e pedagógicas são necessários a fim de proporcionar novos olhares acerca do processo inclusivo (DCEPA, 2019, p. 329)

Pela leitura do trecho, identificamos que a normativa destaca o processo de redimensionamento do tempo e espaço escolar, elementos importantes para a organização das dinâmicas no contexto escolar rural. De acordo com a LDB/96, artigo 23, inciso 2º, “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e

econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei”. O presente artigo da legislação nacional, corrobora com o que a Política de Educação do Campo refere como princípios para a Educação do Campo:

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

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 2010, art. 2º).

Observamos que os dispositivos legais apontam ser necessário o respeito as diferentes dinâmicas sociais, culturais, ambientais e políticas e a valorização da identidade das escolas do campo a partir da garantia de organizações próprias dos seus calendários, e espaços escolares, tendo em vista as condições ambientais presentes e as diferentes relações estabelecidas com o território.

Conforme a Professora Campesina, apesar da EMEF de Cururu estar inserida em uma comunidade pesqueira, as dinâmicas dos pescadores não exercem influências pontuais no planejamento do calendário institucional e na organização dos tempos e espaços.

[...] aqui é uma comunidade pesqueira, mas como lhe falei outro dia, as atividades deles não interferem no nosso calendário, porque as crianças que muitas vezes vão com os pais, eles não vão no horário da aula. Ainda não aconteceu isso, ah, o aluno deixou de vir a escola porque foi pescar com o pai, pelo menos na minha sala de aula não acontece isso (PC, 2024).

Além da atividade da pesca, a docente menciona que existe uma outra atividade de subsistência praticada, geralmente, pelas mães dos alunos da escola. Porém, tal como a atividade da pesca, que é a colheita de castanha de andiroba e de mangaba, não influencia no desenvolvimento das atividades escolares.

No início do ano, geralmente, as famílias vão colher a mangaba, novembro, dezembro, janeiro. Mas também não interfere. Lá na praia também, as mães nessa época agora (janeiro/fevereiro) vão colher a castanha de andiroba, que as águas trazem. E é uma corrida, elas acordam cedo, as vezes as crianças vão, mas como você vê não estamos em aula ainda (PC, 2024).

Pela leitura dos trechos da entrevista, fica evidente que no contexto da comunidade de Cururu são praticadas diferentes atividades de subsistência que, em algum grau, envolve a participação dos alunos da EMEF de Cururu. No entanto, conforme apontado pela Professora Campesina, os alunos são envolvidos nessas atividades em períodos diferentes daqueles cuja presença deles se fariam necessárias no decorrer de um ano letivo.

Ainda de acordo com a Professora Campesina, a frequência escolar dos alunos é uma das principais pautas previstas nas reuniões institucionais com a comunidade escolar e os responsáveis dos alunos. E esse movimento de diálogo, conforme a docente, torna-se imprescindível no início do primeiro semestre letivo, para que seja possível, entre outras coisas, entender as diferentes dinâmicas da comunidade e das famílias.

[...] no início das aulas nós sempre trazemos os pais e a comunidade para dialogar em uma reunião antes de iniciar os dias letivos na sala de aula. Daí temos a consciência de situações que tenham necessidade de serem adequadas, porque cobramos muito a frequência do aluno certinho. Sabe, aqui tem a festividade de São Pedro, em junho, as vezes cai no sábado, mas as vezes no domingo, e se cair no domingo muitos pais trabalham ou vão pra festa com as crianças. Ai na segunda poucos aparecem. E esse ano tem o festival do peixe, já estamos atentas aqui para saber se as mães e os pais vão se preparar para a venda na sexta. Para que a gente consiga manter os 200 dias letivos. Só que conversamos aqui na escola e talvez não seja necessário mexer no calendário, porque são só esses dois momentos que a comunidade se movimenta forte para vendas (PC, 2024).

Neste trecho da entrevista, podemos identificar que na comunidade de Cururu ocorrem dois momentos de grande festividade e mobilização, a Festividade de São Pedro, santo padroeiro de Cururu e o Festival do Peixe, onde os moradores se articulam para realizarem vendas e apresentações culturais, esses momentos a depender do ano, caem em dias distintos da semana. Quando ocorre das festividades caírem no domingo, apesar da grande mobilização da comunidade na festividade, a segunda-feira pós evento não é facultada pela secretaria municipal de educação do município.

Sobre esse aspecto, a Professora Passarinho apresenta críticas:

Aqui temos o Círio da Água Boa, tem o festival do peixe, tudo isso as vezes faculta, entendeu? Não é certo que vai facultar. Olha, tem o círio da comunidade, que é do São Pedro, as vezes te a festividade, aí na segunda-feira, as vezes não tem aula, porque os pais estão envolvidas e levam as crianças. Mas nós vamos pra escola. E são essas coisas, e eu fico triste professora, porque sinceramente eu não entendo, como pode o círio de Belém influenciar aqui nosso calendário e os eventos locais não estão (PP, 2024).

Ao refletirmos sobre as colocações da Professora Passarinho, inferimos que a sua postura questionadora frente aos pontos facultativos presentes e ausentes no calendário escolar oficial, da secretaria de educação de Salvaterra, indica uma fragilidade no contexto da realização da flexibilização da organização escolar. Isso porque, prevalecem no calendário escolar oficial, as datas institucionalizadas pela SEMED/Salaterra que por sua vez, não estão alinhadas com as singularidades do espaço rural onde está localizada a EMEF de Cururu.

Mas é assim, nós temos nosso cronograma aqui, planejamento. E aí a gente fica esperando o oficial só para adequar. Os feriados, as vezes, são na quinta-feira, aí já não tem aula na quinta e na sexta. E aí a gente espera o oficial, as vezes não tá lá esses pontos facultativos, e aí, por exemplo, se formos juntar os pontos facultativos que vem do calendário oficial, com os daqui, não bate os 200 dias, entendeu? Não vai dar 200

dias letivos, porque lá tá uma coisa e aqui tá outra. Não é verdade? E a gente tem que acompanhar, é uma hierarquia. Mas é isso, o calendário da SEMED não vem as datas locais, mas a prefeitura quase sempre faculta e aí vamos nos planejando como dá (PP, 2024).

Ainda conforme a docente, a falta de alinhamento entre o calendário escolar oficial da secretaria municipal de educação e os calendários singulares de cada comunidade no espaço rural do município, acaba por ocasionar implicações ao cumprimento dos 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, conforme refere o artigo 24 da LDB/96.

Por esse motivo, entendemos que apesar das singularidades culturais e tradicionais influenciarem, de certa forma, a organização dos dias letivos, a PP nos apresenta que são cumpridas as exigências da SEMED/Salvaterra em detrimento a essas particularidades, conforme menciona: “E a gente tem que acompanhar, é uma hierarquia. Mas é isso, o calendário da SEMED não vem as datas locais, mas a prefeitura quase sempre faculta, e aí vamos nos planejando como dá” (Professora Passarinho, 2024).

Sobre essa questão, a Professora Água Boa, confirma que as festividades expressivas na comunidade não influenciam no calendário escolar e acrescenta, ainda, que nos dias após os eventos, poucos alunos frequentam a escola, sobretudo quando é o caso da festividade de São Pedro, que se trata de uma festividade católica.

Sobre a questão do calendário escolar, e mais quando tem uma data expressiva na comunidade, como por exemplo o festival do peixe, dia de segunda-feira ninguém espera alunos, porque é um ou dois que vem, são mais os evangélicos que vem. Então a gente tem na segunda-feira, aula normal, mas não vem. E aí já se pensou em realizar uma atividade extraclasse para essas datas específicas, pra... na verdade professora, eu gosto muito de trabalhar com atividades extraclasse, eu sempre mando, pesquisas, e seria uma estratégia interessante (PA, 2024).

Segundo Martins (2008, p. 103), “a organização do trabalho educativo da escola do campo não pode prescindir da realização de projetos educativos que consideram sua realidade”. Desse modo, entendemos que pelo contexto narrado pelas professoras entrevistadas, a flexibilização da organização escolar nas escolas do espaço rural do município de Salvaterra deveria integrar a proposta educativa para esse contexto, priorizando os aspectos culturais e tradicionais dessas localidades.

Conforme este autor, um dos elementos mais importante, e silenciado no processo de consolidação da Educação do Campo é o calendário escolar. Apesar disso, Martins (2008, p. 102) refere o seguinte:

Um dos argumentos mais usados para a preservação das singularidades da escola do campo é a necessidade de um calendário específico. Assim se evidenciam como as estruturas escolares não consideram a realidade das escolas. As escolas que são compostas por educandos oriundos do campo, nas épocas de safra, sofrem

acentuadamente com a evasão escolar, uma vez que o trabalho familiar necessita do envolvimento direto ou indireto do jovem educando (a). A própria localização geográfica da região rural é um diferencial, como a época das cheias na região amazônica. Os tempos camponeses são diferentes dos tempos urbanos, isso é público e notório, mas a existência de escolas com calendários específicos é praticamente nula. O que ocorre é uma transposição mecânica do calendário da “rede urbana” de ensino.

O denso processo de reivindicação, feito no decorrer da história, por uma Educação do Campo alinhada a um projeto de educação popular, leva em consideração que os saberes, os costumes e as dinâmicas socioambientais dos povos camponeses se apresentam como princípios para a organização escolar. Sendo assim, seria incoerente pensar sobre o direito a uma educação socialmente referenciada para o campo, sem refletir-se sobre um calendário específico que dê protagonismo aos processos plurais que ocorrem neste espaço.

Entendemos que a escola, imbuída de seus graus de autonomia e gestão democrática e participativa, apresenta-se como um espaço importante para a mobilização e negociação desse aspecto dentro da comunidade a qual está inserida.

Sobre este aspecto, depreendemos que a Professora Passarinho, compreende que a flexibilização da organização escolar existe, e quanto esta é importante para a garantia do direito à educação em comunidades com dinâmicas socioeconômicas diferentes do que comumente se apresenta no contexto urbano.

Eu ainda não presenciei nenhuma situação de que o aluno não veio, porque estava pescando. Então não implica. Mesmo que alguém leve, levam eles no final de semana, não no horário da aula, pelo menos na minha turma não. Comigo acontece mais de a criança não vir por questões de saúde, e não devido aos pais estarem em atividades que impossibilitam trazer o aluno na escola. Tem outros lugares que se chegar à colheita do açaí, eles... chega naquela época só tem a adaptação das aulas, não tem presencial. Né? Só que aqui na minha turma não acontece isso, e na escola também, ao meu ver, não é algo comum (PP, 2024).

Outro aspecto importante a ser tratado, diz respeito ao que a Professora Água Boa refere no trecho a seguir:

[...] como eu falei anteriormente, é uma comunidade com característica pesqueira, mas também se destaca uma parte a coleta da castanha, da mangaba, mas assim a gente não percebe, eu não percebo, assim a questão dos alunos, tipo, não ele não veio a aula porque ele teve que ir trabalhar pela subsistência, para ajudar na renda da família, não a gente não vê isso como implicação durante esse período da colheita ou da pesca, nós percebemos mais isso no ensino fundamental maior, eles começam a pegar o gosto pela pesca, passam a receber, a gente vê aluno que desiste de estudar pra ir pra pesca, evadidos mesmo, mas no fundamental menor nós não vemos muito isso acontecer.

De acordo com a Professora Água Boa, no ensino fundamental anos finais torna-se mais evidente a influência das atividades socioeconômicas no contexto da organização do tempo e espaço escolar. Isso porque, a relação entre o trabalho e a construção da identidade dos educandos do espaço rural se entrelaçam e produzem experiências outras que tensionam a

estrutura rígida da escola, o que pode indicar a necessidade de o município de Salvaterra repensar abordagens educacionais, e formas outras de organização da proposta educativa para os anos finais do ensino fundamental nas escolas do espaço rural, alinhadas, sobretudo, a natureza do trabalho no campo. Tal como orientam as normativas educacionais anteriormente analisadas (Seção 3).

Com o intuito de evidenciar a narrativa da Professora Água Boa, realizamos uma busca na plataforma de indicadores educacionais QEdu. Pela navegação no site, identificamos que no ano de 2019 os índices de abandono escolar foram superiores a 30% na etapa do ensino fundamental anos finais, representando um pouco menos de 80 estudantes em situação de abandono escolar, paradigma diferente do que se apresenta no ensino fundamental anos iniciais, que em 2019 registrou um índice de abandono escolar inferior a 10%, representando um pouco menos de 30 alunos em situação de abandono escolar. Abaixo, ilustramos os dados por intermédio das imagens 4 e 5.

Imagem 4 – Relação percentual das taxas de reprovação, abandono e aprovação no município de Salvaterra em escolas de EF anos iniciais do espaço rural

Detalhamento por ano escolar

2019 ▾ Anos iniciais ▾ Municipal ▾ Rural ▾

Anos iniciais

	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	0% 0 reprovações	0,5% 1 abandonos	99,5% 214 aprovações
2º ano	0,4% 1 reprovações	0,5% 1 abandonos	99,1% 234 aprovações
3º ano	23% 76 reprovações	1,6% 5 abandonos	75,4% 249 aprovações
4º ano	18,2% 52 reprovações	3% 9 abandonos	78,8% 227 aprovações
5º ano	7,8% 24 reprovações	3,4% 10 abandonos	88,8% 274 aprovações

Fonte: [Salvaterra: Taxas de Rendimento | QEdu: Use dados. Transforme a educação](#)

Imagem 5 – Relação percentual das taxas de reprovação, abandono e aprovação no município de Salvaterra em escolas de EF anos finais do espaço rural

Detalhamento por ano escolar

2019 ▾ Anos finais ▾ Municipal ▾ Rural ▾

Anos finais

	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano	17,6% 58 reprovações	10% 33 abandonos	72,4% 239 aprovações
7º ano	16,5% 43 reprovações	9,5% 25 abandonos	74% 193 aprovações
8º ano	9,1% 18 reprovações	8,6% 17 abandonos	82,3% 165 aprovações
9º ano	7,7% 11 reprovações	1,4% 2 abandonos	90,9% 135 aprovações

Fonte: [Salvaterra: Taxas de Rendimento | QEdu: Use dados. Transforme a educação](#)

A indicação da Professora Água Boa e os dados apresentados nas imagens 1 e 2 apresentam que a flexibilização da organização escolar realizada de forma adequada às necessidades contextuais da instituição de ensino, pode ser uma estratégia importante para a garantia do direito à educação em contextos singulares. Visto que, o calendário escolar na Educação do Campo prevê formas diferenciadas de organização da educação básica, conforme a LDB/96 orienta, em seu artigo 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, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, art. 28).

Desta forma, articular as dinâmicas escolares aos processos socioculturais e econômicos do campo, pode ser uma forma de garantir a relevância do ensino e da aprendizagem alinhadas às perspectivas de uma dada comunidade rural, respeitando seus saberes oriundos do trabalho e da produção da vida no território rural. E com isso, respeita-se o que as Diretrizes Curriculares

Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) referem no artigo 35, quando trata da modalidade da Educação do Campo:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 2010, art. 35).

As DCNEB destacam que na organização do espaço escolar, os elementos curriculares e físicos são estreitamente ligados e ampliados, não sendo reduzidos às salas de aula. Ou seja, entendemos que as singularidades culturais e tradicionais de um dado contexto, poderão em algum grau, influenciarem a organização do calendário escolar, implicando em diferentes estratégias para a condução do ensino regular. Sendo assim, as experiências de aprendizagem a serem produzidas a partir do currículo, abrangem todos os aspectos do ambiente escolar, conforme dispõe o artigo 9º, inciso segundo, das DCNEF (2010).

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola (Brasil, 2010, art. 9º).

Destarte, pela discussão desta categoria analítica, compreendemos que na organização do trabalho escolar, a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural são perspectivas importantes dentro do projeto por uma Educação do Campo.

Apesar de a EMEF de Cururu não apresentar necessidades expressivas, conforme as colocado pelas professoras entrevistadas, há indícios de que seria necessário a realização de um diálogo entre a SEMED/Salvaterra e os representantes da comunidade escolar das 40 escolas do espaço rural dentro do município, para que seja possível o alinhamento de ações administrativas e pedagógicas que visem o respeito e a valorização das identidades destas instituições de ensino, sobretudo porque estas correspondem mais da metade das instituições sob administração dessa secretaria de educação (imagem 1).

Em síntese, compreendemos que os elementos delineados pelas DOEBEC (2002) imprimem significado e relevância histórica, social, política e cultural as diferentes experiências

que se desdobram em torno do conhecimento escolar na perspectiva da Educação do Campo. Por essa razão, a consolidação do currículo da/para essa modalidade de ensino, transgride a racionalidade técnica e meritocrática da seleção curricular, valoriza os saberes extraclasse, compreende a cultura como fundamental e torna o conhecimento significativo e poderoso para aqueles que experienciam as situações de aprendizagem proporcionadas.

Por essa ótica, compreendemos que o currículo se transforma em instrumento de justiça social, por intermédio da promoção de um currículo alinhado à perspectiva da justiça curricular.

4.5 O currículo da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cururu na perspectiva da justiça curricular

A justiça social e curricular imprime a necessidade de possibilitar educação com equidade a todos aqueles que à educação tem direito subjetivo. E esse processo se dá efetivamente na prática, como um traço cultural a ser compartilhado entre os pares (Sacristán, 2000).

A justiça curricular, descrita por Santomé (2013), é posicionada como um critério para a valorização dos saberes locais nos espaços escolares. Em sua perspectiva, a referida noção apresenta-se como indispensável para a construção de um futuro humano melhor. Para tanto, os professores, em seu exercício profissional, precisariam justapor essa reflexão com determinados princípios éticos, a saber: “integridade e imparcialidade intelectual, coragem moral, respeito, humildade, tolerância, confiança, responsabilidade, justiça, sinceridade e solidariedade” (Santomé, 2013, p. 12).

Outra possibilidade de tratamento da noção de justiça curricular atribui maior importância para a questão do conhecimento escolar, uma vez que a noção de justiça curricular é posicionada como estratégia de reflexão e de intervenção sociopolítica para pensar os sistemas educativos.

Nesse sentido, Santomé (2013, p. 10) salienta que como prática social de caráter pedagógico, ao currículo estarão interligadas as características das instituições escolares e dos sujeitos que o colocam em ação.

Referir-se à justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. Esta meta, é lógico, preocupa os professores comprometidos com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo (Santomé, 2013, p. 10).

Santomé (2011) refere que dentre as distintas finalidades que toda intervenção curricular tem, uma delas objetiva preparar os estudantes para serem cidadãos ativos, críticos e democráticos. No entanto, para se atingir essa meta, conforme o autor, é preciso que “a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/ã” (Santomé, 2011, p. 155).

Por essa via, compreendemos que o processo de ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político (Apple, 2002; Silva, 2010; Santomé, 2011).

[...] a educação obrigatória tem que recuperar uma das suas razões de ser: a de ser um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade. As salas de aula não podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas (Santomé, 2011, p. 171).

Nesse direcionamento, a perspectiva da Educação do Campo como um projeto social, apresenta que “a identidade da escola do campo não pode ser outra senão a identidade de sujeitos cujas práticas sociais estão intimamente vinculadas à cultura da produção dos meios de vida mediada pelo trabalho” (Reis; Murta, 2017, p. 96). Com isso, a escola ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontece fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade (Brasil, 1998).

Trata-se de uma reflexão que também nos permite compreender que são as relações sociais que a escola propõe, através do seu cotidiano, que condiciona o seu caráter formador, indo muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino. Sendo assim, compreender o lugar da escola na Educação do Campo significa compreender “o tipo de ser humano que ela necessita ajudar a formar, bem como contribuir com a formação de novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje” (Caldart, 2004, p. 320).

A negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo, o tipo de escola que está ou não está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses. E a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações, é a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo, assumindo um papel importante na disputa por projetos de campo, de sociedade e de formação humana mais democráticos e igualitários (Molina; Jesus, 2004).

Sob esse olhar, Santomé (2011) refere que a justiça curricular é um conceito fundamental a ser implementado nas políticas e práticas educacionais, quando o objetivo do processo educativo busca garantir a equidade e o direito à educação de qualidade aos estudantes. Para além disso, trabalhar com esse conceito envolve uma análise crítica e minuciosa das estruturas e práticas educacionais que perpetuam desigualdades e injustiças, análise esta cuja perspectiva da Educação do Campo, como projeto de educação popular, caracteriza como princípio basilar de suas ações.

Na escola, o currículo (espaço em que se concretiza o processo educativo) pode ser visto como o instrumento central para a promoção da qualidade na educação. Por isso, a necessidade de permanentes discussões sobre o currículo, que nos permitam avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre o conhecimento escolar, a sociedade, a cultura, a formação individual e o momento histórico em que estamos situados. E “(...) os professores comprometidos com a educação de seus alunos não podem deixar de se interrogar sobre a importância e relevância daquilo que estão ensinando” (Arroyo, 2011, p. 25).

Sobre este aspecto levantado pelo autor, identificamos na fala da Professora Água Boa que o diálogo formativo e a presença da Universidade, a partir da pesquisa científica, tem muito a agregar aos saberes produzidos no chão da escola.

Eu gostaria de dizer que esses momentos de trocas aqui com a senhora estão sendo muito bom porque nós vamos fazendo essas colocações e refletindo a gente vai tendo também... abrindo novas janelas, né? Poxa, eu to fazendo isso que tá sendo legal, mas eu posso implementar de outra forma que talvez contemple melhor meus alunos. (Professora Água Boa, 2024).

Entre educação e cultura se estabelece uma relação indissociável e orgânica (Forquin, 1993). E o currículo, ao ser concebido como prática concreta, resultado das relações sociais e políticas expressas no âmbito da prática docente, pressupõe organização e sistematização dos saberes em determinados eixos temáticos pautados pela cultura e pelo caráter científico das produções intelectuais no âmbito da sociedade contemporânea (Saviani, 2003). Sendo assim, essas ações se desdobram desde o currículo, perpassam pela flexibilidade no calendário letivo, pela estrutura curricular dos componentes disciplinares, e ao agregar o valor semiológico da vida no campo, produzem diferentes estratégias de ensino e procedimentos metodológicos que integrem as condições de vida e trabalho no movimento camponês.

De acordo com Molina e Jesus (2004, p. 63), uma primeira condição para se construir a escola do campo é a “clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento”.

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social (Molina; Jesus, 2004, p.12)

Para Santomé (2011, p. 171) “as distintas culturas destacam os caminhos e as maneiras através das quais os seres humanos dão sentido a suas vidas, constroem seus sentimentos, crenças, pensamentos, práticas e artefatos”. Nessa direção, podemos dizer que as diferentes culturas traduzem os diferentes sujeitos que as praticam. A cultura, constitui-se, assim, como elemento de identidade.

Para Martins (2008, p. 103) 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”. Pela narrativa das professoras PA e PP, podemos exemplificar essa perspectiva:

No meu fazer, a gente sempre busca resgatar a questão da valorização. Eu sempre abordo na minha sala de aula, a questão das experiências extraclasse, porque se você não vivencia, a cultura se perde (Professora Água Boa, 2024).

[...] além de falar da importância, a gente tenta proporcionar a vivência, inclusive, dessas brincadeiras dos antepassados, trazer na prática para vivenciar porque senão se perde mesmo. (Professora Passarinhos, 2024).

De acordo com Zabalza (2012) esse processo de contextualização é visto como a maneira pela qual as escolas gerenciam sua própria autonomia na hora de adaptar suas propostas curriculares oficiais às características de cada instituição.

Forquin (1993) refere em seus escritos que a cultura é central, ela se relaciona tanto com os alunos quanto com os professores, e mais do que isso, relaciona-se com a identidade dos sujeitos. A identidade apresenta-se como expressão da cultura. E por isso, “o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob a pena de cair na superficialidade” (Forquin, 1993, p. 10).

Oliveira (2021) em sua dissertação, concluiu que pelo currículo é possível fazer o resgate e a valorização da cultura local, sendo “necessário um currículo específico para atender tal realidade, bem como, conteúdos e metodologias adaptados, de modo a abranger as peculiaridades da vida desses sujeitos e articular os diferentes interesses e conhecimentos”

(Oliveira, 2021, p. 23). Desse modo, é preciso “abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos” (Arroyo, 2011, p. 38).

O que conforme os documentos educacionais e curriculares, os quais fizemos o estudo nesta pesquisa, revelam como possibilidade, e sobretudo, diretrizes essenciais a serem seguidas. Como identificamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, no seu Art. 40 e seus incisos:

Art. 40 O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010)

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de: I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam; III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade; IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo; V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação

Apesar disso Arroyo (2011), pontua que as atuais políticas de currículo deixam de reconhecer as subjetividades dos educandos, suas culturas, valores e modos de vida precarizados. Os currículos tornam-se estruturas rígidas, quase sagradas, delineadas por um “conhecimento curricular [que] não é o conhecimento nem a racionalidade do senso comum, do povo comum, da vida comum. Mas é o território do conhecimento e da ciência, da racionalidade e da cultura nobres; da norma culta” (Arroyo, 2011, p. 41).

Portanto, percebemos que para além do prescrito, o currículo é uma construção marcada por processos contínuos de decisão (Pacheco, 2005). Sendo necessário, dentre outras coisas, compreender que a disputa por modelos curriculares não diz respeito apenas a uma decisão escolar. Ela envolve uma perspectiva social e política, um modo de compreender as pessoas, a educação, a cultura, a arte, a sociedade, enfim, dizem respeito a um universo complexo que, constantemente, se entrelaçam contradições e afirmações.

E os processos decisórios que ecoaram na investigação por nós empreendida, evidenciaram que o currículo implementado pela Escola Municipal de Endino Fundamental de

Cururu, é um currículo culturalmente orientado e está alinhado à perspectiva da justiça curricular, na medida em que, valoriza as identidades dos educandos da vila pesqueira, os saberes tradicionais da comunidade e compreende a necessidade de uma organização escolar própria devido às singularidades culturais e econômicas travadas na relação sujeito-trabalho-natureza.

Identificamos que mesmo a SEMED Salvaterra não se posicionando, normativamente, a EMEF de Cururu assume como compromisso social a promoção de uma educação socialmente referenciada, respeitando e valorizando os elementos culturais e os saberes tradicionais da comunidade de Cururu, tal como descrito no seu PPP, e pela análise das entrevistas e documentos das docentes colaboradoras da pesquisa.

Refletimos, ainda, que o currículo implementado pela EMEF de Cururu caracteriza a identidade e o valor singular desta comunidade. Assim, o currículo apresenta-se como expressão da cultura, quando se imbricam na sua construção as singularidades do território de saberes onde está inserida e a valorização das diferentes expressões culturais que no território se fazem presentes. Isto posto, o currículo se torna dinâmico e na perspectiva da justiça curricular quando se debruça no contexto social, político e cultural onde está inserido trazendo para a problematização as relações assimétricas que impedem o acesso à educação de qualidade e socialmente referenciada, de forma inclusiva e equitativa.

A justiça curricular compreende o currículo como espaço de (re)criação (Ponce; Araújo, 2019). Nesse caso, ao possibilitar o protagonismo aos saberes tradicionais dos mais velhos, ao trazer para a construção identitária da escola a cultura local, a EMEF de Cururu promove a justiça curricular, e ainda contribui para a compreensão de um currículo culturalmente orientado, que conforme Moreira e Candau (2007, p. 31) “demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais”.

Segundo Gadotti (2004, p. 89), “entenderemos de educação ao entendermos o homem concreto, suas necessidades básicas e suas privações”. Assim, a educação deve ser tão ampla quanto a vida. Sobre isso, Molina e Jesus (2004, p. 22) referem que “a Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais”. Nesse sentido, a implementação da justiça curricular requer um esforço conjunto de toda a comunidade educativa, criando um ambiente de aprendizagem inclusivo, democrático e equitativo. E ao promover a diversidade e a justiça social na educação, a justiça curricular contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados na sociedade.

Paulo Freire (2005) nos disse, certa vez, que não é possível educar sem a capacidade de indignar-se diante das injustiças. Portanto, concluímos que o currículo como construção marcada por processos contínuos de decisão, jamais poderá abrir mão da reflexão sobre os diferentes contextos envolvidos a esses processos, sobretudo quando projetos de educação hegemônicos ameaçam a diversidade e marginalizam as singularidades.

A escola do campo deve ser um lugar onde ressoam as demandas e os sonhos dos povos do campo, e a cultura compreendida em sua dinamicidade, “é alterada por sujeitos que dela se apropriam e a subjetivam” (Sacristán, 2003, p. 66).

5 CONCLUSÃO

Sempre existirá uma visão de mundo que o sujeito detém, que vai anteceder as formas de agir no mundo. Sempre existe uma compreensão por trás do fenômeno (Freire, 2005). Por esta via, entendemos que “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos” (Forquin, 1993, p. 9). Neste contexto, evidencia-se a natureza dos conteúdos ensinados e o seu valor educativo e cultural.

Esta pesquisa buscou estudar o currículo implementado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cururu, a partir de um estudo de caso desenhado pelas singularidades que materializaram esse objeto, e responder a seguinte questão problema: Que currículo a EMEF de Cururu implementa para a escolarização de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental do campo? Pelo desdobramento desta, buscamos analisar esse currículo tendo em vista o que as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo e a Política de Educação do Campo referem sobre o processo de construção curricular.

Pela utilização da entrevista aberta e da análise documental produzimos os dados necessários para o alcance dos objetivos traçados, que posteriormente passaram pela técnica de tratamento de dados definida por Bardin (2011) como análise de conteúdo.

A análise de conteúdo revelou que o currículo implementado pela EMEF de Cururu trata-se de um currículo moldado pelas singularidades do campo, onde ressoam identidades, saberes tradicionais e a valorização da cultura local e histórica, principalmente, a partir da valorização das narrativas dos mais velhos da comunidade.

Identificamos que os conhecimentos selecionados pelas docentes para compor o currículo real e vivido, passam pelo processo de contextualização curricular, onde as docentes entrevistadas, em grande parte, iniciam pelo diálogo com os alunos, trazendo para o centro do processo educativo, as vivências dos alunos com a pesca e com a colheita, as narrativas dos pais e avós das crianças e a observação atenta dos espaços onde eles vivem. Como por exemplo, a atividade proposta por uma das docentes, onde o objetivo foi observar as modificações na paisagem da orla próximo à escola, fazendo uma pesquisa com os moradores mais velhos e com o grupo de pescadores que lá produzem sua subsistência.

No que tange aos processos de flexibilização da organização escolar, por se tratar de uma escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais, de acordo com as docentes, a influência da pesca e da colheita é mínima, sendo mais evidente a evasão de alunos para a realização dessas atividades nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que pode, também, ser inferido a partir das imagens 4 e 5, apresentadas nesta dissertação nas páginas 90 e 91.

Apesar disso, as docentes entrevistadas apresentaram críticas ao calendário letivo organizado pela Secretaria de Educação. As docentes compreendem que as singularidades e dinâmicas da comunidade podem influenciar o planejamento institucional, e por isso ressaltam a importância de conhecer a realidade local antes da organização do calendário oficial. As críticas das docentes giraram entorno, do que consideram ser lacunas no calendário, pois este não incorpora as datas comemorativas que são importantes para a comunidade local, como o Festival do Peixe, momento expressivo para a economia local, e a Festividade de São Pedro, o Santo padroeiro da comunidade de Água Boa e Cururu.

A luz do levantamento da literatura e das legislações educacionais vigentes, concluímos, ainda, que a Educação do Campo, no contexto de discussão dos documentos estudados e autores, traz para o debate a singularidade do campo, suas formas próprias de organização, sua cultura, tradições e relações estabelecidas com o território. São singularidades que atravessam o currículo prescrito e disputam espaço no currículo real. Nessa relação, reivindica-se o real papel do currículo na transformação social, na construção da identidade e da formação do educando em sua integralidade.

Entendemos que as escolhas curriculares refletem e perpetuam relações de poder e desigualdades sociais (Apple; Young, 2007). Por isso, um currículo que seja sensível às múltiplas dimensões que entornam o contexto onde a educação escolar ocorre, torna-se de suma importância. Pois, por meio deste, vislumbram-se possibilidades para a promoção de um processo educativo mais inclusivo, equitativo, e sobretudo, democrático.

Por meio deste estudo, atrelamos os processos de gestão do currículo, no contexto da Educação do Campo, aos princípios da justiça curricular por entender que um currículo culturalmente orientado pode contribuir para a garantia de qualidade e o direito à educação socialmente referenciada com e para os educandos e educadores dos campos.

Com isso, perpetuamos a noção de educação de qualidade como um direito fundamental, definida pelas DCNEF (2010) no seu art. 5º, inciso 2º, como, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa. Sendo a relevância e a pertinência princípios alicerçados nas singularidades contextuais e nas singularidades dos estudantes em suas múltiplas relações com os espaços e os tempos, e a equidade como princípio fundante das propostas educativas; uma vez que contribui para a garantia da igualdade de direito a educação.

E a relação entre a justiça curricular e a construção de currículos que tenham como norte a identidade das escolas do espaço rural é fundamental. Em um contexto rural, onde a comunidade, a relação com o território e a cultura local desempenham um papel central na vida dos estudantes, e porque não, na vida dos professores, a justiça curricular apresenta-se como

uma abordagem educacional coerente. Visto que, a partir dela, compreendemos como central a importância de trazermos para os processos decisórios, empreendidos no chão da escola (e para além dele), o sujeito educando em sua totalidade, a valorização da cultura, dos saberes, das identidades, bem como, o reconhecimento de suas experiências e vivências como fonte de conhecimento singular e significativo.

Sabemos que a Educação do Campo nasceu das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político-pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais, e portanto, o currículo do/para o campo apresenta-se imbricado com os conhecimentos resultantes desses plurissaberes.

Nesse sentido, ao promover uma Educação do/no Campo que seja contextualizada, relevante, inclusiva e que respeite a diversidade e a identidade cultural das comunidades rurais, como referem os documentos educacionais consultados, contribui-se para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Compreender a Educação do Campo como um direito público e subjetivo imprime a necessidade de serem desenvolvidas políticas públicas e educacionais que deem ênfase as reais particularidades e nuances do espaço rural onde o processo educacional acontece. Uma vez que a prática educacional tem um fim e uma intencionalidade intrínseca com o contexto que atua, isso porque a educação caracteriza-se, historicamente, pela sua importância, e por vezes, estratégica, função social.

Nesse sentido, pode-se refletir que o problema curricular das escolas do campo não pode ser discutido e tratado sob fundamentos da concepção burguesa de escola, uma vez que, esta foi pensada, organizada e instituída para realidades urbanas, visando atender, sobretudo, as demandas da sociedade capitalista em ascensão.

A partir do exposto, se entendemos que “o currículo produz identidades individuais e coletivas” (Silva, 1999, p.16), então não se mostra coerente a elaboração de currículos da/para as escolas do campo deslocados dos constructos sociais produzidos no/pelo campo, como pode ser visto nas legislações educacionais em vigor e nas contribuições dos autores e autoras discutidos.

A educação é um fenômeno histórico, político e social marcado por tensionamentos em diferentes frentes ideológicas, e diferentes perspectivas moldam a maneira de conduzir esse

processo. Desse modo, é preciso manter-se vigilante sobre os projetos de educação e de currículo que são implementados e materializados por essas diferentes perspectivas.

Portanto, ao realizarmos pesquisas que interroguem as latências existentes nos processos de implementação de currículos, assumimos como compromisso ético e profissional, contribuir para a superação de barreiras e fragilidades que por ventura possam estar em evidência, e sobretudo, contribuir para o fortalecimento e reconhecimento de currículos e práticas curriculares comprometidas com a justiça social.

A Educação do Campo traz para o debate a singularidade do campo, suas formas próprias de organização, sua cultura, tradições e relações estabelecidas com o território. São singularidades que atravessam o currículo prescrito e disputam espaço no currículo real (Sacristán, 1999). Nessa relação, reivindica-se o real papel do currículo na transformação social, na construção da identidade e da formação do educando em sua integralidade.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO É UMA SEMENTE QUE VAMOS CULTIVAR! A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo, são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais.

Valorizar os povos do campo e sua cultura significa criar vínculos com seu local de origem, possibilitando o surgimento de pertença ao lugar e ao grupo social existente. Isso levará o sujeito a criar uma identidade sociocultural, proporcionando-lhe compreender a realidade que o cerca e a poder ter atitudes conscientes e de transformação.

REFERÊNCIAS

ARMSTROG, T. **As melhores escolas: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, M. W. Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: Moreira, A. F. B., & Silva, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade** (pp. 59-91). São Paulo, SP: Cortez: 2008.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 272p.

ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. In:

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S. MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011. 374p.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017. 336p.

ANDRADE, I. C. de. A RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL ESTADUAL PONTA DO TUBARÃO (RDSEPT) E O CURRÍCULO ESCOLAR: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal de Rio grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2016, 119p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE; CEB, 2002. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192

BRASIL. **Conferência Nacional da Educação**: documento final. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/documento_final_sl.pdf
Acesso em: 10 set. 2023.
» https://fne.mec.gov.br/images/documento_final_sl.pdf

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNEB. Resolução Nº 4 de 13 de julho de 2010, Brasília-DF. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/30000-uncategorised/9093> acesso em: 15/03/2024

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo** (pp. 259-266). Rio de Janeiro, RJ: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação** / FERNANDES, B. [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Inkra; MDA, 2008, (67-86p.)

CIRIACO, M. L. FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PONTES PARA VELAR A CULTURA AFRODESCENDENTE. 06/03/2019 231 f. **Doutorado** em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23067>

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Em tese**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: 2011. Edições 70.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CONFERENCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: COMPROMISSOS E DESAFIOS. DISPONÍVEL EM. Goiânia, 1998. Disponível em: [Conferência Nacional \(ufscar.br\)](http://ufscar.br) Acesso em: 15/03/2024

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: **Editora da Imprensa Universitária**; Anpae, 2017. 216 p.

FRANCO, M. L. P. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 79 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **A educação na cidade** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 144 p.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993, 208 p.

FONSECA, K. A. Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/97506> Acesso em: 29/02/2024

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GOMES, S. R. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-Graduação**, [S.L.], v. 4, p. 39-46, 4 set. 2009.

GALINDO, C. J. ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA CONTRIBUIÇÃO ÀS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO. 2011. 384 f. Tese (**Doutorado em Educação Escolar**) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. 5 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

HAGE, S. A. M. **Trabalho, natureza e cultura como referência para a construção da escola pública do campo na Amazônia**. Projeto Universal do CNPq, 2018.

LIMA, E. de S. Educação do Campo, currículo e diversidades culturais. **Rev. Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 6, n. 3, set/dez. 2013.

LEITE, P. T. P. SABERES E PRÁTICAS REVELADAS PELOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA NA REGIÃO AMAZÔNICA MARANHENSE. 2022. 117f. Defesa (**Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia**), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022. Disponível em: https://paginas.uepa.br/ppgeeca/wpcontent/uploads/2023/01/DISSERTACAO_atual.pdf

LIMA, E. de S. A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA POLÍTICA E EPISTEMOLÓGICA: as lutas por outras pedagogias. **Revista Teias** v. 23, n. 68, jan./mar. 2022.

LIMA, E. de S. EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E DIVERSIDADES CULTURAIS. **Espaço do Currículo**, v.6, n.3, p.608-619, Set/Dez, 2013. P. 608-619. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>

MARTINS, F. J. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. **Revista do Centro de Educação**, vol. 33, núm. 1, jan-abril, 2008, pp. 93-106 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.

MORGADO, J. C., & MENDES, B. Discursos políticos sobre educação em Portugal: existe lugar para a contextualização curricular? **Revista Interações**, N. 22, pp. 34-61 (2012).

MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. de. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo** (Por Uma Educação do Campo). Brasília, 2004.

MOLINA, M. C. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação /** FERNANDES, B. [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Inkra; MDA, 2008 p. 19-30.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48p.

MATOS, C. C.; ROCHA, G. O. R. O currículo da Educação do Campo no contexto das legislações educacionais. **Revista brasileira de Educação do Campo – UFT**. Tocantinópolis/Brasil, v. 5, 2020.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo** (pp. 326-332). Rio de Janeiro, RJ: Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da S. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 6 ed. São Paulo: Cortez.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PEDRA, J. A. CURRÍCULO E CONHECIMENTO: níveis de seleção do conteúdo. **Rev. Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.58, abr./jun. 1993.

PACHECO, J. A. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v.18, 0.33 p.11-33, jan./jun. 2000.

PONCE, B. J. ARAÚJO, W. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1045-1074 jul./set. p. 1045-1074. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1045-1074>

PLANO DE AÇÃO DO MUNICÍPIO DE SALVATERRA (2021-2024). Secretaria Municipal de Educação de Salvaterra – SEMED. Disponível em: [SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED - Prefeitura Municipal de Salvaterra \(prefeituradesalvatterra.pa.gov.br\)](http://prefeituradesalvatterra.pa.gov.br) Acesso em: 20/06/2023

RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2008. (2008, 28 de abril). Estabelece as Diretrizes Complementares para a Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf

SILVA, R. R. D. REVISITANDO A NOÇÃO DE JUSTIÇA CURRICULAR: PROBLEMATIZAÇÕES AO PROCESSO DE SELEÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, n.34, 2018.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: **Alienígenas em sala de aula**. SILVA, T. T. [Org] – 9ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo – uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. MOREIRA, A. F. B. et al [Org] – São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, N. Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAUER, S. Articulações em defesa da Reforma Agrária. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B. Paulo ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012 p. 105-109.

SILVA, A. L. B. da. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Rev. Bras. Hist. Educ.** p. 1-24. 2020
<https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e112>

SAVIANI, D. **A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, T.T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ. **COMPREENDER E TRANSFORMAR O ENSINO**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. 5 ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009. 175p

THIESEN, J. S.; OLIVEIRA, M. A. O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares. **Rev. Educação Pública**. Cuiabá, v. 21 n. 45 p. 13-28 jan./abr. 2012.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

ZABALZA, M. B. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. **Revista Interacções**, 2012: 8(22). <https://doi.org/10.25755/int.1534>

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. de F. Rosa; Porto Alegre: Artmed, 1998.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: [Rev101_04ARTIGOS.pmd \(scielo.br\)](#)

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A PESQUISA
EXPLORATÓRIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO – NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA – PPEB

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Quanto tempo você leciona nesta escola?
2. Em que etapa/ano da educação você atua? Atua em mais de uma? Quais?
3. Como você descreveria a relação entre a escola e a comunidade de Cururu?
4. Com relação ao público-alvo da escola, como você definiria?
5. A dinâmica da comunidade de Cururu exerce influência no funcionamento da escola? Por que?
6. Em relação ao currículo escolar, que tipos de conhecimentos são selecionados? Por que?
7. Descreva um pouco da sua prática docente
8. Qual seu nível de escolaridade? Você possui algum curso de capacitação ou aperfeiçoamento? Quais?
9. Na sua opinião, qual é o papel da pesquisa no contexto da prática docente?
10. Caso aceite participar da pesquisa, que discussões você acredita serem indispensáveis para a formação de professores no contexto rural?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO – NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA – PPEB

O currículo da/para a Educação do Campo implementado pela EMEF de Cururu localizada no município de Salvaterra/PA

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANATANA

ORIENTADOR: PROF. DR. GENYLTON ROCHA

ROTEIRO DA ENTREVISTA ABERTA

- 1) Você poderia descrever as principais características da cultura desta comunidade? O que você destacaria dessas expressões culturais? Você tem alguma dificuldade em trabalhar esses elementos na sua sala de aula? De que maneira você trabalha?
- 2) Você poderia falar acerca dos saberes tradicionais que são comuns na comunidade de cururu? (aqueles passado de geração em geração, como: a pesca, a colheita, utilização de produtos naturais para fins medicinais.), você costuma trazer esses saberes para a sala de aula? O que você costuma trazer?
- 3) Vocês receberam documentos norteadores para a condução das atividades na escola? O Documento curricular do Estado do Pará, a Base Nacional Comum Curricular? Como vocês costumam implementar os conteúdos previstos nos documentos norteadores a partir da realidade vivida pelos alunos da comunidade de Cururu?
- 4) A comunidade de Cururu trabalha com a pesca, correto? Além dessa atividade, existem outras? De que maneira os alunos participam das atividades que você destacou? Essas atividades apresentam implicações para as dinâmicas da escola? Vocês precisam fazer alterações nas dinâmicas da escola mediante essas implicações? De que forma isso acontece?
- 5) Vocês fazem adequações no calendário escolar que vem da Secretaria Municipal de Educação de Salvaterra? Por que fazem essas adequações?

APÊNDICE C – QUADRO CONTENDO AS UNIDADES DE REGISTRO CATALOGADAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO – NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA – PPEB

ANÁLISE DE CONTEÚDO

UNIDADES DE REGISTRO CATALOGADAS NA ENTREVISTA ABERTA

CÓDIGO	UNIDADES DE REGISTRO
VALORIZAÇÃO DA CULTURA	<p><i>“Quando tem o festival do peixe, a gente, a escola é envolvida também no dia, não é um dia que assim... um dia de festival profano, não! É o dia que vamos reunir lá com as crianças e elas elaboram poesias, apresentam o teatro para homenagear o pescador, tem várias outras atividades que nossa escola sempre participou, sempre faz parte desse momento lá”; “A gente procura trazer os saberes da comunidade, porque nós temos muitos saberes, e as poucas pessoas idosas que temos de 90 anos que estão, graças a Deus, lúcidas, ainda conseguem compartilhar alguns saberes com as crianças.”; “Temos que montar um texto escrito desses saberes e deixar como conhecimento produzido na nossa escola, porque vai chegar um tempo que os idosos não vão mais estar com nós. E aí não vai mais lembrar, porque as vezes os filhos não se ligam muito nesses saberes. E nós precisamos conhecer a nossa história.”; “Em janeiro tivemos o aniversário de Água Boa e Cururu, e lá fizemos a exposição das produções das crianças feitas na semana do concurso de poesia e redação aqui da escola, voltado para os saberes da comunidade, foi excelente. Poemas que revelam muito sobre os conhecimentos aqui da comunidade, foi muito bonito e emocionante.”; “esses textos vão ser expostos na semana literária aqui da escola, para serem base para outros textos. Para dessa forma valorizar as produções dos nossos alunos que já saíram da escola e outros que ainda estão. E em cima disso pretendemos trabalhar com os textos deles com os outros alunos. Porque foram textos excelentes com muito sentimento na escrita, e eu fiquei impressionada (risos) e eles amaram e se sentiram muito importantes. “; “Os pescadores têm período do verão que eles pescam bastante, então, isso aí ajuda muito e reforça a nossa economia. E dentro da cultura, a gente pode valorizar, quando a gente valoriza o pescador, quando a gente fala a profissão que ele tem. Porque o pescador, aqui nós temos pessoas que pescam e tem pessoas que compram esse peixe. Tem os balanceiros, tem as pessoas que armazenam o peixe, que se beneficia de quê? Do pescado.”; “Os pescadores, é muito presente. Aí, como eu trabalho a cultura, por exemplo, aqui nós temos o carnaval, temos o carnaval que fala sobre o peixe, a música é tudo voltado para o pescador e outras músicas. O</i></p>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO – NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA – PPEB

	<p><i>nome do bloco é Coró. Então, ele trata muito sobre a pesca. Esse coró é enorme. Então, a gente pega isso aí, eu pego isso aí e mostro para eles que o peixe é muito gostoso, que nós somos privilegiados de comer aquele peixe fresquinho e saudável. Nós não compramos aquele peixe, nós não comemos aquele peixe do mercado. E eu ainda falo para eles, todo pescador deveria se alimentar com o melhor peixe que pesca. Lá em casa é assim. Entendeu?"; "Com o Festival do Peixe, a escola em si faz apresentações aqui em setembro. Então, nós fazemos sempre apresentação e vamos a festa. A professora não vai porque, às vezes, a apresentação é no sábado. E aí, no sábado, não vou. Mas a gente trabalha. Eu trabalho. A questão do peixe, valorizando o pescador, a cultura que eles estão inserindo, o Festival do Peixe. Eu falo de acordo com o... Componente curricular, entendeu? A gente precisa trabalhar o componente artes, por meio da dança. Não que eu vá dançar, mas eu mostro pra eles, né? Que são a cultura deles. A luta marajoara também. Eu não posso ir de encontro com a cultura deles. Entendeu? Então, eu trabalho desse jeito."; "nós fomos para o BALIEMA, na creche Recreio dos Passarinhos. E lá nos apresentamos as plantas medicinais, para que serve cada planta medicinais. BALIEMA é o projeto do banquete literário que tem lá na creche, e como nós sempre trabalhamos em parceria, nossas turmas apresentaram. E aí nós fomos lá e nos apresentamos as plantas medicinais, para que serve, entendeu? Então, foi muito legal."; "A gente precisa ter humildade de ouvir os alunos e transformar aquilo em coisas que vai edificar esses conhecimentos. Ah, o meu pai é pescador. Meu pai é pescador, professora. Eu vou valorizar o pescador. Porque, às vezes, o pescador, ele só tem a canoa. Aí, às vezes, eu olho e digo assim, mas é uma profissão. É uma profissão. Se não tivesse o pescador, teria peixe? Teria, mas não teria quem fosse lá pescar. Então, é uma profissão. Não tem que ter vergonha disso."; "nós temos outras culturas, como a questão da coleta da castanha, que é no período do inverno, nas águas grandes, como a gente costuma falar aqui. Então a gente tem alguns moradores, principalmente a gente vê muito as mulheres, as mulheres e os filhos praticando essa cultura"; "Essa vivência cultural dentro da sala de aula, como que eu trabalho, né? No meu fazer, a gente sempre busca resgatar a questão da valorização. Eu sempre abordo na minha sala de aula a questão das experiências extraclasse, porque se você não vivencia, a cultura se perde."; "na atividade de pesquisa que fiz com meus alunos para saber a origem do nome da</i></p>
--	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO – NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA – PPEB

	<p><i>comunidade foi todo um trabalho de escuta desses moradores mais antigos, então cada um contava de um jeito, e a gente foi aproximações entre essas narrativas para tentar chegar num consenso, porque nos sabemos que as narrativas são contadas de forma diferente, da forma que cada um interpreta, mas essas pessoas um dia se vão, né? E esses conhecimentos, essas memórias são perdidas se a gente não colocar o pé no chão e registrar e fazer algo concreto dessas narrativas. “</i></p>
<p style="text-align: center;">SABERES TRADICIONAIS</p>	<p><i>“A gente, geralmente no mês de agosto, faz trabalhos de pesquisa, e também pesquisa com as historinhas da comunidade, historinhas, sabe, de visagem, lendas, entendeu? E alguns conseguem trazer algumas informações e outras não, mas sempre a gente procura trazer pra sala esses conhecimentos e eles trazem esse retorno pra nós conversando com os mais velhos.”; “A gente, geralmente no mês de agosto, faz trabalhos de pesquisa, e também pesquisa com as historinhas da comunidade, historinhas, sabe, de visagem, lendas, entendeu? E alguns conseguem trazer algumas informações e outras não, mas sempre a gente procura trazer pra sala esses conhecimentos e eles trazem esse retorno pra nós conversando com os mais velhos”; “E eu dizia pra eles, então pergunte pra seu avó/tio/pai,, 100 braças correspondem a quantos metros? Pergunte pra eles lá, anote e aqui na sala nós vamos discutir e ver se as informações são parecidas com as que estamos estudando, ou tem que mudar, entendeu?”; “E assim vai, um traz uma coisa, outro traz outra. Outra unidade de medida trabalhada foi o kg. Como que era antes? Como que eles pesavam os peixes? E hoje, como pesamos, vocês sabem? Vocês já viram? Dai muitos já viram, muitas crianças vão lá com seus pais pescar, ou ficam observando na praia, eles negociando os peixes. E isso é muito interessante! E eles gostam muito quando trazemos esses conhecimentos significativos, mexe com eles, eles ficam muito animados. Eles se sentem importantes.”;” geralmente esses saberes são muito voltados para a utilização também da medicina tradicional, os conhecimentos medicinais, tem umas senhoras aqui na comunidade que tem muitos saberes voltado para a medicina terapêutica, chás, lambedouros, banhos, que eles dizem que curam quando a pessoa tá gripada”; “no mês de junho/agosto a escola consegue fazer a divisão dos trabalhos para a feira, ou seja, um vai trazer os saberes voltados para os fins medicinais, outro voltado prá formas de comercio”; “, na minha casa, a gente recebe os alunos do quarto, quinto ano fazendo pesquisa com o meu esposo que é um pescador antigo</i></p>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
 NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO – NEB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
 BÁSICA – PPEB

	<p><i>daqui. Entendeu? Pesquisando tudo sobre a pesca. Enfim.”; “Eu tomo, eu tenho várias plantas medicinais. Eu tenho até o açafraão em planta. Tenho açafraão em planta. Tenho orégano. Então, tudo isso eu falo para eles. Eu falo para eles que a minha comida, eu coloco cebola, tomate, mas é cheia de folhinhas. Entendeu? E isso é muito bom. Então, é dessa maneira que eu mostro para eles.”; “A minha mãe escreveu um livro também. Minha mãe é essa (a entrevistada mostrando a foto da mãe em um quadro pendurado na sala da secretaria da escola), que já faleceu, já tem uns 4 ou 5 meses. Então, ela tem um livro que tem tudo sobre a comunidade, até onde ela conseguiu escrever. Ela era presidente da comunidade. Ela ajudou a fundar a Igreja Católica, o Barracão, a creche, outras. Então, ela tem o livro e com essas coisas. Tem muitas coisas escritas, os ditos populares. Enfim.”; “nós não temos castanheira aqui, mas quando é tempo das águas grandes, como a gente fala no período de inverno, as águas entram nesse outro ambiente onde há e trazem para as nossas praias a castanha. Interessante, né? E aí é até uma fonte de renda, né? Para alguns moradores e muitas mulheres mesmo daqui da comunidade. E eles faturam uma boa renda extra, né? Essa questão da coleta do fruto e levam os filhos também para fazer isso.”; “Ah, tem também a questão da coleta da mangaba, né? Que ela é muito vendável, né? Hoje já vieram cursos, né? Já foram mostrados na nossa comunidade a questão da coleta da polpa, né? Como despolpar, tudo isso. Então muitas mães participaram e elas fazem essa coleta do fruto que nós temos acho que umas duas vezes, às vezes até três vezes no ano, né? Essa coleta. Mas são mais as mães que vão, porque é de manhã cedo, né? Então tem aquela concorrência de quem chegar primeiro para colher, eu acho. Mas tem alguns alunos também que juntam, né? Tem o quintal da sua casa, então são essas aí que eu lembro que são as mais... expressivas, no que diz respeito a cultura.”; “Tem também muito presente na cultura da comunidade, que já estava sendo até esquecida, essa questão... e dos bois, quadrilhas, os cordões... então com o tempo ficou esquecido, algo que vem se perdendo aqui na comunidade. Então já se pensa, na verdade já se fez ano passado, a introdução do boi bumbá aqui na escola, para resgatar essa cultura dos nossos antepassados, pais, mães, tios e avós, porque era algo forte na comunidade. Então quando, e... as pessoas mais antigas faleceram parou um pouco, então hoje os filhos, os netos hoje estão buscando essas memórias e as vezes isso é narrado pelos nossos alunos. ; “Então isso faz</i></p>
--	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO – NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA – PPEB

	<p><i>parte também do nosso trabalho, o resgate dessas memórias”; “Então esse ano, dependendo da turma que irei ficar, eu pretendo e quero ir atrás dessas pessoas para construir um livro, memorial feito dessas narrativas, é muito trabalhoso, mas fazer um livro de poesias locais, das histórias orais, para valorizar. E nós temos alunos muito talentosos, que desenham, escrevem, teve o festival de poesias. A gente valoriza, faz as atividades, mas ai acabou, né? O que que eu tenho de concreto desses momentos? então é isso, eu quero assim, ver o que que eu faço para contribuir.”</i></p>
<p style="text-align: center;">CONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR</p>	<p><i>“quando chega, se aproxima o festival do peixe, geralmente no mês a gente trabalha várias coisas com as crianças, várias atividades, por exemplo de desenho, eles desenham o barco e ai a gente escreve uma narrativa que transforma em historinha. Eles já chegaram a ir até as casas dos pescadores entrevistá-los, lá eles sempre voltam com as tais histórias de pescador.”; “eu tava dando metro, né? Atividade de metro, unidade de comprimento, e ai eu pedi pra eles conversarem com os com os pais, com os tios, com os avós, e perguntar como é que era que eles mediam? Qual unidade utilizada por eles, era o metro? Ai muitos trouxeram: Olha professora o meu tio, meu avó ele diz que ele trabalha com braça. Ah, é braça? Quantas braças tem a rede? Geralmente 100 braças”;” Os alunos quando podem trazem as plantas, e escrevem o que as avós falaram sobre elas, e a gente vai conversando sobre isso com os coleguinhas, cada um traz uma erva, uma planta.”; “Outra situação também, quando a gente trabalha na geografia meios de transporte, teve um dia que eu falei pra uma equipe de alunos: Olha vocês vão pesquisar, veja se vocês encontram com as pessoas mais idosas da comunidade e perguntem pra elas quem teve a primeira bicicleta da comunidade, como que eles se locomoviam antes. Em outra oportunidade também pesquisamos quem foi a primeira enfermeira da nossa comunidade, ela era da comunidade? De onde ela veio?”; “Olha, por exemplo quando trabalhamos a erosão, em geografia, a gente vê a mudança da paisagem das nossas praias e orlas. E ai eu incentivo eles a buscarem como era antes a paisagem, procurem saber como ficou assim, o que tinha ali que agora não tem mais. Tinham árvores? Casas? São muitas coisas boas que nós precisamos trabalhar, né? Boas e fundamentais para a visão crítica da criança. E é assim que eu trabalho, sempre com esse olhar voltado para a comunidade, para formar uma consciência ambiental também, ao observar as mudanças que ocorreram e</i></p>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
 NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO – NEB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
 BÁSICA – PPEB

	<p><i>ocorrem na paisagem da comunidade.”; “O Organizador curricular são praticamente os elementos que estão na BNCC e só uma forma resumida, digamos assim, assim como o documento curricular do Estado, um resumindo o outro. Quando a gente tá organizando nosso plano de aula, o planejamento anual a gente procura as habilidades e os eixos que vão contemplar nossa realidade, sempre analisando a possibilidade de trabalhar isso.”; “Porque nós temos o geralzão, que é a BNCC, temos o Documento do Estado, mas e aqui em Salvaterra? O que nós podemos afinar mais um pouco para darmos a cara da educação aqui em Salvaterra? A gente sabe que é muito trabalho, é muita pesquisa, mas seria muito bom, porque um documento norteador ajuda muito a olhar para a nossa realidade. Porquê quando a gente vai pra essa BNCC ai, nossa é muita coisa e mito assim, geral, Brasil! E nós temos culturas diversas, lendas, danças, esportes.”; “E imagina como as crianças demonstram isso? Suas identidades? Fazendo de desenho. Eles desenharam, eles desenharam a canoa. Se eles têm, quando eu vou falar do meio de transporte, eu uso a canoa. Qual é o meio de transporte que o teu pai usa pra pescar? A canoa, professora. Então, desenha a canoa. Você tem uma canoa? Entendeu? Então, tudo isso é trabalhado com o meu aluno. O desenho, a pintura, o nome da canoa dele, qual é a cor, por exemplo.”; “Por exemplo, estou trabalhando a letra P. O que tem na nossa comunidade que começa com a letra P, Por exemplo? Tu almoçasse o peixe? Ah, o peixe assado, o peixe frito, o peixe cozido. Então, eles já estão falando. Aí a gente começa a nossa aula dialogando, contando. Entendeu?”; “Precisamos ouvir. E eu não tenho dificuldade de trabalhar assim, por exemplo, eu vou pegar a história. Por exemplo, contou que tem a história do boto, tem a história da Matita Pereira, tem a história... Eu vou contar a história. Entendeu? Eu vou contar a história e dizer que é um mito da comunidade. É um mito da comunidade. Aí já trabalha linguagem, né? As tipologias, textuais, é isso.”; “É preciso falar das sílabas. Conhecer. Vamos dizer, né? Pega uma habilidade que lá está dizendo como eu vou trabalhar as sílabas, né? Aí eu posso pegar essas sílabas, posso trabalhar nome próprio, né? Porque a gente não pode pegar só a palavra lá e mostrar. Que agora não é mais assim. Você tem que mostrar no contexto. Por exemplo, você pode pegar uma parlenda, não é? Você pode pegar uma música e trabalhar. Por exemplo, pegar uma música. Vou cantar uma musiquinha. Vou cantar uma música da Piava. Sai, sai, sai, Piava da Lagoa</i></p>
--	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO – NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA – PPEB

	<p><i>(professora cantarolando). Então, faço dessa maneira, porque temos que fazer de acordo também com a BNCC. Entendeu? E, cumprimentando, a gente traz as coisas da nossa comunidade, os conhecimentos, os ditos populares que falei pra senhora.”;</i> <i>“Eu abordo muito isso a partir das brincadeiras, por exemplo quando temos o dia que temos atividades de laser. Geralmente nas sextas-feiras, a gente traz as brincadeiras tradicionais, o anel de pula, o cai no poço, petecas com caroço de tucumã, a borroca. Então a gente traz muita essa questão das brincadeiras dos antepassados, entendeu?”;</i> <i>“vamos dizer assim sempre a gente tira a sexta-feira, o segundo momento da aula de sexta-feira para os jogos de recreação, para tirar o aluno da sala de aula, sair dessa centralidade, e quando a gente coloca as brincadeiras antigas, eles não tem interesse, eles querem futebol, vôlei, queimada, mas a gente aos poucos vai introduzindo, então assim além de falar da importância, a gente tenta proporcionar a vivência dessas brincadeiras dos antepassados, trazer na prática para vivenciar porque senão se perde mesmo.”;</i> <i>“Então é assim, eu procuro situar os conteúdos que trabalho a partir das problemáticas da nossa comunidade, a partir do que temos de concreto e fazendo essas associações produzimos conhecimentos durante as aulas, falamos muito sobre o peixe, utilizo muito a questão da pesca para ilustrar, as feiras que acontecem, trouxemos os produtos pra cá, mangaba, peixe. Eles fazem a pesquisa de campo para ver o preço das coisas. Tem alunos que veem de outra comunidade pra nossa escola, ai tem produtos que tem valores diferentes, então a gente já trabalha em cima dessa diferença, mas porque lá é mais caro, entendeu?”</i></p>
<p style="text-align: center;">FLEXIBILIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR</p>	<p><i>“Sim, aqui é uma comunidade pesqueira, mas como lhe falei outro dia, as atividades deles não interferem no nosso calendário, porque as crianças que muitas vezes vão com os pais, eles não vão no horário da aula. Ainda não aconteceu isso, ah, o aluno deixou de vir a escola porque foi pescar com o pai, pelo menos na minha sala de aula não acontece isso.”;</i> <i>“No início do ano, geralmente, as famílias vão colher a mangaba, novembro, dezembro, janeiro. Mas também não interfere. Lá na praia também, as mães nessa época agora (janeiro/fevereiro) vão colher a castanha de andiroba, que as águas trazem. E é uma corrida, elas acordam cedo, as vezes as crianças vão, mas como você vê não estamos em aula ainda.”;</i> <i>“no início das aulas nós sempre trazemos os pais e a comunidade para dialogar em uma reunião antes de iniciar os</i></p>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
 NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO – NEB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
 BÁSICA – PPEB

	<p><i>dias letivos na sala de aula. Dai temos a consciência de situações que tenham necessidade de serem adequadas, poque cobramos muito a frequência do aluno certinho. “; “aqui tem a festividade de São Pedro, em junho, as vezes cai no sábado, mas as vezes no domingo, e se cair no domingo muitos pais trabalham ou vão pra festa com as crianças. Ai na segunda poucos aparecem. E esse ano tem o festival do peixe, já estamos atentas aqui para saber se as mães e os pais vão se preparar para a venda na sexta. Para que a gente consiga manter os 200 dias letivos. Só que conversamos aqui na escola e talvez não seja necessário mexer no calendário, porque são só esses dois momentos que a comunidade se movimenta forte para vendas”;</i></p> <p><i>“ Eu ainda não presenciei nenhuma situação de que o aluno não veio, porque estava pescando. Então não implica. Mesmo que alguém leve, levam eles no final de semana, não no horário da aula, pelo menos na minha turma não. “; “Tem outros lugares que se chegar a colheita do açaí, eles... chega naquela época só tem a adaptação das aulas, não tem presencial. Né? Só que aqui na minha turma não acontece isso, e na escola também, ao meu ver, não é algo comum.”;</i></p> <p><i>“Tem o Círio da Água Boa, tem o festival do peixe, tudo isso as vezes faculta, entendeu? O Círio da comunidade, que é do São Pedro, as vezes tem, ai na segunda-feira, as vezes não tem aula, porque os pais estão envolvidas e levam as crianças. E são essas coisas, e eu fico triste professora, porque sinceramente eu não entendo, como pode o Círio de Belém influenciar aqui nosso calendário e os eventos locais não estão.”;</i></p> <p><i>“Mas é assim, nós temos nosso cronograma aqui, planejamento. E ai a gente fica esperando o oficial só para adequar. Os feriados, as vezes, são na quinta-feira, ai já não tem aula na quinta e na sexta. E ai a gente espera o oficial, as vezes não tá lá esses pontos facultativos, e ai, por exemplo, se formos juntar os pontos facultativos que vem do calendário oficial, com os daqui, não bate os 200 dias, entendeu? Não vai dar 200 dias letivos, porque lá tá uma coisa e aqui tá outra. “; “é uma comunidade com característica pesqueira, mas também se destaca uma parte a coleta da castanha, da mangaba, mas assim a gente não percebe, eu não percebo, assim a questão dos alunos, tipo, não ele não veio a aula porque ele teve que ir trabalhar pela subsistência, para ajudar na renda da família, não a gente não vê isso como implicação durante esse período da colheita ou da pesca, nós percebemos mais isso no ensino fundamental maior, eles começam a pegar o gosto pela pesca, passam a receber, a gente vê aluno que desiste de estudar pra ir pra</i></p>
--	--

APÊNDICE C – QUADRO CONTENDO AS UNIDADES DE REGISTRO CATALOGADAS

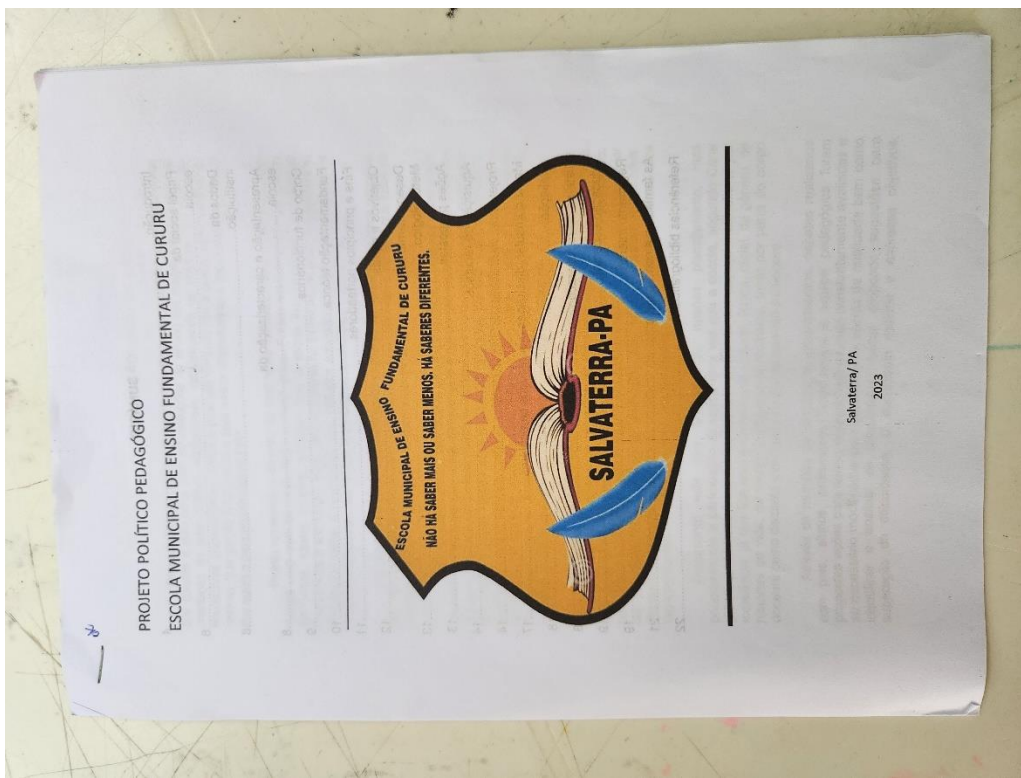


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
 NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO – NEB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
 BÁSICA – PPEB

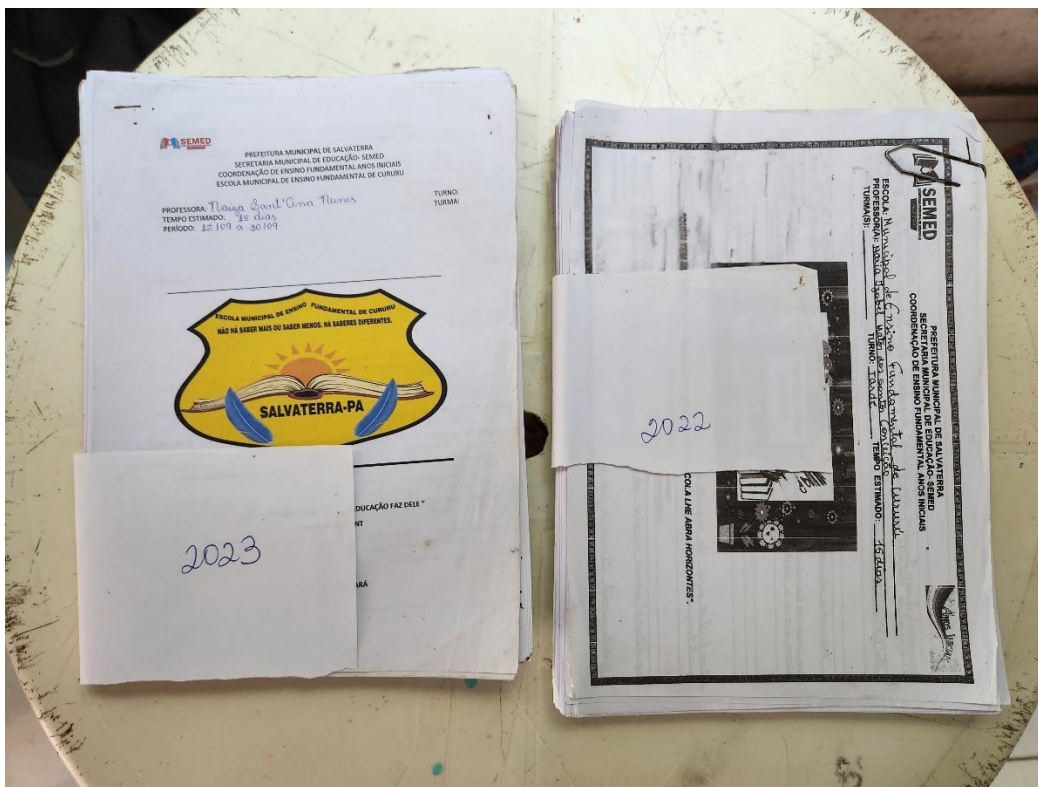
	<p><i>pesca, evadidos mesmo, mas no fundamental menor nós não vemos muito isso acontecer.”; “a questão do calendário escolar, e mais quando tem uma data expressiva na comunidade, como por exemplo o festival do peixe, dia de segunda-feira ninguém espera alunos, porque é um ou dois que vem, são mais os evangélicos que vem. Então a gente tem na segunda-feira, aula normal, mas não vem.”; “, as dinâmicas que acontecem na comunidade, de modo geral, não influenciam a permanência do aluno na escola, somente nessas situações mais pontuais que lhe coloquei, em relação as datas comemorativas e as ações que ocorrem anualmente na escola, ações e projetos que fazemos coma comunidade.”; “A única perda mais expressiva que temos é pós festival do peixe, que os alunos não vêm mesmo. Então são três dias de festividade né, até domingo de madrugada, então como vem pra escola? e a evasão mesmo que vemos é no ensino fundamental maior, a partir do quinto ano, que eles pegam o gosto pela pesca, mas também não é cem por cento da clientela, porque a família incentiva muito no estudo.”</i></p>
--	--

ANEXOS

ANEXO I – FOTO DA CAPA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EMEF DE CURURU



ANEXO II – FOTO DOS PLANOS DE AULA DISPONIBILIZADOS PELAS DOCENTES COLABORADORAS DOS ANOS DE 2022 E 2023



ANEXO III – PARECER DE LIBERAÇÃO DA PESQUISA PELA PLATAFORMA BRASIL

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O currículo implementado pela EMEF de Cururu no contexto da Educação do Campo no município de Salvaterra/PA

Pesquisador: CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81366224.7.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.986.116

Apresentação do Projeto:

Este estudo tem como tema o currículo da educação do campo. Definimos como objeto de investigação o currículo para a Educação do Campo implementado pela EMEF de Cururu localizada no município de Salvaterra/PA. O referencial teórico elencado trabalha com as categorias conceituais definidas pelos autores basilares Apple (2008); Silva (2009); Sacristán (2007; 1999); Moreira e Candau (2007); Caldart (2008; 2012; 2018); Molina e

Sá (2012); Arroyo (2009); Matos e Rocha (2020); Freire (2006). Como objetivo geral temos: Analisar o currículo implementado pela EMEF de Cururu para a escolarização de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental do campo e como questão central desta pesquisa delimitamos: Que currículo a EMEF de Cururu implementa para a escolarização de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental do campo? A pesquisa tem como abordagem a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. A produção de dados se dará por intermédio da pesquisa documental (Planejamentos didáticos das professoras e PPP da escola) e da entrevista aberta com as professoras efetivas da EMEF de Cururu.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o currículo implementado pela EMEF de Cururu para a escolarização de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental do campo.

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.986.116

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

os riscos a saúde física dos participantes são mínimos.

os riscos de exposição das participantes são mínimos na medida em que serão utilizados códigos para a categorização das entrevistas e para os documentos analisados.

Benefícios:

a formação continuada em serviço e a construção de propostas pedagógicas e curriculares mais significativas no contexto do campo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS. Trata ainda em responder pendências citadas no parecer nº6.960.119, que depois de ser avaliado por este colegiado, entende-se como, pendências resolvidas e aceitas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2158196.pdf	01/08/2024 20:09:26		Aceito
Outros	CARTEDEENCAMINHAMENTOcorreta.pdf	01/08/2024 20:08:27	CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA	Aceito
Outros	TERMOCOMPRPESQASSINADOCORRETO.pdf	01/08/2024 20:07:44	CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA	Aceito
Outros	TERMODECONSENTIMENTODAINSTITUICAO.pdf	01/08/2024 20:06:31	CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA	Aceito
Outros	OBJETIVOSDAPESQUISA.pdf	01/08/2024 20:03:35	CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAPRORROGACAOCORRETO.pdf	01/08/2024 20:03:01	CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepocs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.986.116

Cronograma	CRONOGRAMAPRORROGACAOCORRETO.pdf	01/08/2024 20:03:01	SANTANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPARTICIPACAOCORRETA.pdf	01/08/2024 20:02:36	CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA	Aceito
Outros	RELATORIOPRODUCAOINTELECTUAL.pdf	05/07/2024 22:27:05	CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISAMESTRADOpp eb.docx	05/06/2024 20:33:22	CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA	Aceito
Orçamento	OrCamento.docx	05/06/2024 20:30:33	CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA	Aceito
Outros	CARTEENCAMINHAMENTOCEPassinado.docx	05/06/2024 20:19:29	CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA	Aceito
Outros	DECLARACAOISENCAOONUSASSINADA.docx	05/06/2024 20:18:07	CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISAMESTRADODOTALHADA.docx	03/04/2024 21:20:54	CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA	Aceito
Outros	DECLARACAOISENCAOONUS.docx	03/04/2024 21:15:43	CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA	Aceito
Outros	Aceiteorientador.docx	03/04/2024 21:13:56	CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA	Aceito
Outros	CARTEENCAMINHAMENTO.docx	03/04/2024 21:13:12	CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA	Aceito
Outros	consentimentoinstituicaoocururu.docx	03/04/2024 20:56:48	CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	03/04/2024 20:48:53	CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA	Aceito
Outros	PROJETODEPESQUISAMESTRADO.docx	01/02/2024 21:37:01	CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.986.116

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 06 de Agosto de 2024

Assinado por:

**Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.

Bairro: Guamá

CEP: 66.075-110

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3201-7735

Fax: (91)3201-8028

E-mail: cepccs@ufpa.br