

# A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO NAS ESCOLAS DO CAMPO: DA DESCONTEXTUALIZAÇÃO À CONTEXTUALIZAÇÃO

## *THE RESSIGNIFICATION OF CURRICULUM IN COUNTRYSIDE SCHOOLS: FROM DECONTEXTUALIZATION TO CONTEXTUALIZATION*

Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Rayane Pereira Santos

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

### Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa fundamentada nas ações desenvolvidas por um projeto de extensão executado em três escolas do campo do município de Bananeiras/PB. As ações foram realizadas com o propósito de ressignificar o currículo dessas escolas, de forma que a contextualizar o Projeto Pedagógico Curricular (PPC). Os sujeitos da pesquisa foram discentes da UFPB, equipe pedagógica, gestores, professores, alunos e os representantes de pais das escolas participantes. O aporte metodológico foi organizado a partir da abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados foram: a análise documental; um roteiro de entrevista para gestores, professores e pais de alunos; e o relato das ações desenvolvidas nos encontros para organização do PPC. Após realização da pesquisa, constatou-se que as demandas dos povos camponeses não são contempladas nos projetos pedagógicos analisados; que os currículos investigados não apresentam características de contextualização; e que a elaboração coletiva da proposta curricular para o ano de 2014 tem contribuído para a reflexão dos sujeitos sobre a realidade dos povos do campo.

**Palavras chave:** Currículo. Formação. Identidade.

### Abstract

This article presents a survey based on actions taken by an extension project carried out in three schools in the countryside of Bananeiras / PB. The actions were held in order to redefine the curriculum of these schools, to contextualize the Curriculum Education Program (PPC). The subjects were students of UFPB, teaching staff, managers, teachers, students and representatives of parents of students of the participating schools. The methodological approach was organized considering the qualitative approach. Data collection instruments were: document analysis; an interview guide for managers, teachers and parents; and the report of the actions carried out in the meetings to the PPC organization. After the research accomplishment, it was found that the demands of the peasant people are not included in the analyzed educational projects; the investigated curricula do not have characteristics of contextualization; and the collective elaboration of the curriculum proposal for the year of 2014 has contributed to the reflection of the subjects on the reality of the peasant people.

**Keywords:** Curriculum. Training. Identity.

## Considerações iniciais

As discussões em torno do currículo escolar no Brasil, enquanto espaço de promoção de uma educação de qualidade, têm permeado estudos e pesquisas nas últimas décadas. Pesquisadores e estudiosos, como Lopes e Macedo (2011b), Garcia e Moreira (2012), Sacristán (2000), Zabala (1998), como também, professores, estudantes, autoridades, gestores, pais e membros da comunidade, compartilham da opinião de que as questões curriculares devem ser alvo de reflexão, uma vez que são relevantes para a construção e seleção do conhecimento escolar, o que, conseqüentemente, contribuirá para a formação dos sujeitos.

Porém, ao se fazer uma leitura detalhada sobre o tema currículo, encontra-se, ao longo da história do pensamento pedagógico brasileiro, várias concepções e definições. A cada momento histórico, o termo currículo sofre influências teóricas que o tornam compreendido e utilizado de diferentes maneiras. Para Lima (2007, p. 1-2), diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Considerando que cada concepção apresentada representa um determinado posicionamento teórico, que não será discutido neste ensaio, ressalta-se, em particular, que

as discussões sobre o currículo perpassam temas como conhecimentos escolares, relações sociais, valores que cada sociedade deseja transmitir aos alunos e as identidades que se pretendem reelaborar. Conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares (SILVA, 1999a).

Já que existem várias definições de currículo fundamentadas em uma concepção de sujeito a ser formado. Qual concepção curricular norteará as discussões neste texto? A perspectiva de currículo escolhida dialoga com a construída pela teoria crítica, que defende a compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas nos conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários ao alcance de conhecimentos concretos, a compreensão de como o conhecimento é produzido e as dimensões éticas inerentes a essa tarefa (TORRES SANTOMÉ, 1998). Integrada a essa concepção, utilizou-se também uma perspectiva de conceituação curricular que favoreça a formação da identidade do sujeito, a partir das discussões sobre a contextualização.

Destaca-se que a palavra currículo empregada neste texto se refere às atividades pedagógicas organizadas por instituições escolares. Não se nega a existência de um currículo que se desenvolva fora do contexto escolar, mas apenas evidencia-se que o objeto de estudo deste texto é o currículo escolar, entendido como o espaço central em que as ações pedagógicas ocorrem, mediadas pelo educador que se reveste de artífice, durante o processo de construção dos currículos que se implementam nas escolas e salas de aulas.

A reflexão pautar-se-á nas ações curriculares desenvolvidas nas escolas do campo do município de Bananeiras-PB. Estudar essas ações específicas para as escolas do campo justifica-se por se entender que o sistema de

ensino formal tem proposto uma educação massificada, que não observa as especificidades dos sujeitos, proporcionando uma formação humana alheia a sua realidade, seja do campo, seja da cidade.

Historicamente, a escola do campo tem se constituído, enquanto instituição, como um apêndice da escola da cidade: a infraestrutura é precária, corroborando para o lançamento de políticas públicas que determinam o seu fechamento e o ordenamento, contribuindo, cada vez mais, para a saída das famílias das suas casas para ocuparem as comunidades mais carentes das cidades. O projeto pedagógico curricular, na maioria das vezes, é construído na secretaria de educação, sem atender as especificidades dos sujeitos que residem no campo. O programa destinado à escolha do livro didático não contempla títulos que discutam a realidade dos povos campestres e construam o conhecimento a partir dos saberes locais.

A escola, isolada dessas discussões, deixa de trabalhar a partir das culturas e dos valores construídos historicamente e materializados no dia a dia daqueles sujeitos, e passa a valorizar conhecimentos distantes da realidade campestre. Esse distanciamento denomina-se descontextualização curricular, presente na maioria das escolas, seja no campo, seja na cidade. Tal descontextualização é encontrada no livro didático, pois os textos produzidos são para a realidade urbana, no entanto, referenciados em outras regiões do país. Assim, como os textos não se destinam às escolas do campo brasileiro, provocam o estranhamento das crianças que não se identificam nem com o discurso, nem com as imagens veiculadas.

Por isso, indaga-se: a formação escolar promovida pelas escolas do campo que apresentam em seus currículos o distanciamento da cultura dos povos campestres contribuirá para a formação de uma identidade campe-

sina? Como as crianças e jovens, ao se formarem em espaços que negam sua cultura, poderão se identificar com os valores campestres? A escola, enquanto espaço de seleção e organização do conhecimento que se materializa através do Projeto Pedagógico Curricular, contribui para a negação da identidade campestre? É possível, ao se dar uma nova significação ao currículo, construir na escola um espaço que promova o reconhecimento dos sujeitos do campo?

Essas questões emergem, ao refletir-se sobre o currículo das escolas do campo. Para Menezes Neto (2011, p. 36-37): “os projetos para a educação do campo devem basear-se nos direitos sociais e serem centralizados na formação integral, não fragmentada, plural, democrática, coletiva, solidária, que incorpore novos valores críticos sem desrespeitar os saberes tradicionais”. Por isso, este trabalho privilegia a contextualização do currículo, tomando por referencial o contexto no campo, observando a relação de interdependência campo/cidade/campo. Exige-se, como consequência, que a relação do local com o global seja objeto de conhecimento, de forma a contribuir na formação de sujeitos capazes de intervir na realidade (social, cultural, ambiental, política, econômica etc.) para transformá-la; ao mesmo tempo em que se pretende potencializar a escola, para contribuir de forma qualificada no processo de desenvolvimento sustentável da região na qual ela se insere. Destaca-se a importância da temática da contextualização curricular para a construção de um sistema de aprendizagem adequado às intenções atribuídas à educação e para uma escola melhor.

Para Molina (2011), ao refletir sobre as possibilidades e limites das transformações das escolas do campo, faz-se necessário um aprofundamento do tema, para que se possa compreender as especificidades dos modos de produção e reprodução da vida no campo, por isso, enfatiza que:

A Educação do Campo compreende os processos culturais; as estratégias de socialização; as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo. (p.188).

E essa compreensão de escola perpassa pelas dimensões curriculares e metodológicas. Contudo, outro aspecto importante que deve ser considerado reside na formação dos docentes, um dos maiores desafios historicamente enfrentados na contextualização do currículo escolar. Mesmo aqueles com habilitação em Cursos de Licenciatura Plena enfrentam sérias dificuldades na contextualização dos componentes da Base Comum Nacional do currículo. É possível compreender esse fenômeno pela forma como ocorre sua Formação Inicial, mediante currículos fragmentados e igualmente descontextualizados.

Acredita-se que essa é uma dificuldade que pode ser minimizada quando são construídos espaços que propiciem a troca de práticas pedagógicas, metodologias e experiências entre pessoas que vivenciam essa realidade. A partir da construção curricular, a escola torna o ambiente educativo num espaço de edificação de conhecimentos, e diversifica experiências vivenciadas pelos docentes, discentes e representantes das comunidades.

## **Currículo contextualizado para as escolas do campo**

As reflexões sobre contextualização ganham destaque nas pesquisas nacionais e internacionais, a partir da concepção de educação como um processo de formação integral que proporciona o desenvolvimento pessoal, social, cultural, educativo e profissional aos sujeitos. Leite, Fernandes e Mouraz (2012, p.1) entendem a contextualização como “forma de aproximar os processos da educa-

ção escolar das realidades concretas dos alunos”. Porém, o conceito de contextualização curricular não possui, ainda, um sentido consensual, e apresenta diferentes perspectivas. Abaixo, são evidenciados os sentidos que a contextualização curricular apresenta na literatura, para, em seguida, mostrar a perspectiva que vem sendo discutida pelos movimentos, grupos e redes sociais que apontam a contextualização curricular como possibilidade de formação para os sujeitos do campo.

Para Fernandes *et al.* (2011, p.582), a contextualização curricular apresenta quatro perspectivas: “o local como referência; o sujeito aluno como referência; a prática pedagógica como referência; a formação para a diversidade como referência”.

Na perspectiva da contextualização, a partir do “local como referência”, o currículo deve ser adaptado de acordo com o contexto, com as características do local, observando-se traços culturais, hábitos de vida, costumes e saberes do cotidiano, buscando uma proposta curricular próxima da realidade conhecida e vivida pelos alunos. Essa proposta curricular relaciona os conteúdos escolares às situações de vida real (FERNANDES *et al.*, 2011).

Durante várias décadas, convivia-se com propostas curriculares que privilegiavam os currículos descontextualizados, que, segundo Martins (2004, p.31-32), são caracterizados como espaços nos quais:

Não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e beleza. A educação que continua sendo enviada por uma narrativa hegemônica, se esconde por trás de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais perguntas e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores

e tais obras e não outras... O que está por trás do currículo contextualizado é, antes de qualquer coisa, a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos .

Contextualizar, tendo como referência o local, permite transformar os conteúdos curriculares, antes desconexos e abstratos das realidades sociais e culturais dos alunos, em conteúdos mais próximos, permitindo a inserção desses na realidade social de forma crítica. A Escola, nessa perspectiva, não pode deixar de considerar que o campo brasileiro é uma produção da natureza, mas, também um espaço de construção de culturas. O clima, o solo, os aspectos biogeográficos têm uma história natural que mantém íntimas relações com a história humana, em especial, a ocupação dessa região e as relações sociais que por aqui se estabeleceram. Por isso, cabe à Escola e aos educadores a sistematização desse contexto, que constitui o âmbito no qual os conhecimentos materializam-se. Vale explicitar que a extrapolação desse contexto é essencial.

Para Menezes e Araújo (2007, p.35), deve-se, por isso, discutir o currículo a partir do entendimento desse como tempo/espaço escolar, “como campo político-pedagógico no qual as diversas relações – entre sujeitos, conhecimento e realidade – constroem novos saberes, e reconstroem-se a partir de saberes produzidos”, compreendendo-o como espaço pedagógico significativo e contextualizado.

Nesse sentido, o trabalho escolar que decididamente pretenda contemplar a educação do campo deve, em primeiro lugar, problematizar as questões mais relevantes do conhecimento cotidiano, seus horizontes e construir um caminho para a objetivação, mediante planejamento curricular. Para Sacristán (2000, p.15-16):

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

Uma educação contextualizada, portanto, busca entender que as pessoas constroem e reconstroem seu conhecimento a partir do seu contexto, de suas relações mais amplas, ou seja, a construção dos saberes dá-se na interação das pessoas com o mundo, consigo mesmas e com os outros. Contextualizar implica estabelecer relações dinâmicas, dialéticas e dialógicas entre os contextos históricos, social, político e cultural, na construção curricular que se faz e se refaz.

Contextualizar, portanto, é, para Martins (2004), essa operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em só erguer as questões “locais” e outras tantas, silenciadas na narrativa oficial, ao *status* de questões pertinentes, não por serem elas ligadas ao contexto do qual o sujeito faz parte, mas por serem elas significativas, e por representarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente.

A segunda perspectiva de contextualização curricular refere-se ao “sujeito aluno como referência”. Segundo Fernandes *et*

al. (2011), os conteúdos curriculares, para serem significativos, devem adequar-se aos interesses dos alunos, às suas intenções, às suas necessidades e aos seus hábitos. Desse modo, os alunos, ao sentirem-se valorizados e ganharem conhecimentos, apoderar-se-ão do mundo. O aluno, portanto, é central, enquanto ponto de referência para a contextualização curricular.

Na terceira perspectiva, tem-se “a prática pedagógica como referência”, uma vez que a contextualização centrada nessa perspectiva lida com as práticas pedagógicas diferenciadoras como meio facilitador do processo de ensino-aprendizagem. É o professor, a partir da prática pedagógica, que possibilita o equilíbrio entre os conceitos presentes no currículo nacional e as práticas de contextualização, promovendo, portanto, o sucesso no processo de escolarização.

Com relação à quarta perspectiva, da “formação para a diversidade como referência”, Fernandes *et al.* (2011) afirmam que autores, como Moreira e Candau (2003), Moreira (2007), Morais e Neves (2009), defendem o processo de contextualização curricular como meio para a adequação de práticas e conteúdos à crescente multiculturalidade verificada no contexto escolar.

Entende-se que toda a educação deve ser contextualizada, uma vez que sua neutralidade não é possível. No entanto, resta saber como essa contextualização é construída. A educação nas escolas do campo, em sua maioria, parece acontecer dentro de concepções generalistas, provocando a alienação na produção da existência de homens, mulheres e crianças que ali vivem. Essa perspectiva nega as possibilidades existentes, o que, possivelmente, tem afastado muitos jovens de suas origens, capazes de construir novas alternativas quando repensadas a partir de suas vivências.

Deve-se pensar, então, em uma proposta de organização curricular, através da sua materialização no Projeto Pedagógico Curricular para as escolas do campo, que assuma a perspectiva do “local como referência”. Essa não deve estar desconectada da totalidade que envolve a sociedade, mas, sobretudo, precisa observar a reconfiguração dos saberes local e global, onde o primeiro não é anulado pelo segundo.

Para Padilha, é preciso atribuir um novo significado para o currículo, a partir da possibilidade de “reconhecer as diferenças e de integrá-las em unidades que não as anulem, mas que ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre os respectivos contextos” (PADILHA, 2004, p. 16). Com isso, será possível superar a visão monocultural do currículo, e entendê-lo em sua multirreferencialidade, em sua fluidez e transversalidade, de modo a potencializar as relações dialógicas entre as pessoas e os grupos socioculturais que interagem no contexto escolar.

## Caminho metodológico

Este trabalho avalia as ações de um projeto de extensão desenvolvido pelo Campus III da UFPB<sup>49</sup>. A abordagem metodológica selecionada foi a qualitativa, uma vez que buscou “esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta, o que está lhe acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica.” (GIBBS, 2009, p.8). Os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semiestruturada, a análise documental e a observação participante. Os sujeitos selecionados foram 4 (quatro)

<sup>49</sup> Projeto de Extensão aprovado pelo programa PROBEX da UFPB, intitulado “A resignificação do currículo nas escolas do campo: caminhos para a contextualização”, desenvolvido com o objetivo de reorganizar o currículo das escolas do campo a partir dos referenciais da contextualização. Em razão disso foram selecionadas três escolas localizadas na zona rural do município de Bananeiras, no ano de 2013.

estudantes do projeto de extensão; 6 (seis) professores das escolas do campo; 2 (dois) pais de alunos; e 20 (vinte) alunos do 3º ano de uma das escolas pesquisadas. A forma de análise dos dados consistiu na apresentação do conteúdo da observação (LUDKE; ANDRÉ, 1986); na reflexão sobre o documento objeto de análise, ou seja, os projetos pedagógicos das escolas; e a apreciação das falas dos sujeitos obtidas através das entrevistas. Destaca-se que os dados complementam-se, e, por isso, serão analisados conjuntamente.

Inicialmente, apresenta-se a descrição das atividades de observação das ações do projeto, planejadas para serem executadas nas escolas do campo. O grupo responsável pela execução das formações continuadas com os docentes das escolas pesquisadas reunia-se semanalmente, às quartas-feiras, para estudo e preparação das atividades de formação. Os estudos consistiam no aprofundamento sobre as matrizes epistemológicas que subsidiam a construção de um currículo contextualizado para as escolas do campo e apresentação das ações desenvolvidas nas escolas.

Os dados foram obtidos a partir das formações continuadas organizadas pela equipe do projeto de extensão. Essas formações foram desenvolvidas em dois momentos distintos, complementares e concomitantes. O grupo de estudantes era dividido em dois: um que ficava responsável por auxiliar na formação continuada dos docentes; e o outro que assumia a sala de aula no lugar do docente durante a formação. Para a formação continuada, os estudantes reuniam-se com a coordenadora do projeto, escolhiam os temas e organizavam os roteiros a serem trabalhados; em seguida, preparavam o material didático necessário e, durante as formações, auxiliavam nas discussões dos grupos. Os estudantes que assumiam as salas planejavam as aulas de acordo com as séries, e escolhiam as atividades didáticas a partir da perspectiva da contextualização curricular.

## Analizando os Dados da Pesquisa

Para o processo de reconstrução e ressignificação do Projeto Pedagógico Curricular nas três escolas em que a pesquisa foi desenvolvida, o grupo responsável pela formação continuada organizou oito encontros. O primeiro encontro foi realizado no mês de maio, e iniciou com a apresentação do projeto de extensão e adesão das escolas. O segundo encontro constituiu-se na organização do diagnóstico das escolas. Para isso, o grupo elaborou questões sobre os objetivos dos pais ao colocarem seus filhos na escola, os pontos positivos, as principais dificuldades, bem como se a escola deveria atender às orientações das Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo e adequar o calendário letivo ao calendário agrícola. Destaca-se que iniciar as discussões sobre o Projeto Pedagógico Curricular, a partir da realização do diagnóstico, segundo Medel (2012, p. 10), é adequado, pois:

O diagnóstico a ser feito, a partir do marco referencial, poderá incluir dados quantitativos que mostrem uma descrição pormenorizada sobre a realidade como, por exemplo, o número de alunos por série e idade, o número de portadores de necessidades especiais, as estratégias executadas pela escola para considerá-las, também dados qualitativos, por exemplo, entrevistas para conhecer interesse, sentimentos, problemas, tendências, temas polêmicos e outros. (10).

Com relação ao calendário letivo, observou-se que não houve consenso entre as escolas com relação à mudança no referido calendário. Ao questionar-se sobre a importância da adequação do calendário letivo ao agrícola, o pai 1 afirmou que

*Seria o ideal, principalmente porque no período das chuvas, quando as*

*estradas não possibilitam o acesso, as crianças não seriam prejudicadas.*

Para o pai, identificado como 3:

*Sim concordamos, pois, um calendário agrícola evitaria à ausência dos alunos no período de colheita, também seria favorável para os alunos no período de chuva em que o acesso à escola fica difícil por causa das chuvas. Este calendário deveria ser voltado às atividades agrícolas produzidas pelos familiares.*

No entanto, a professora 3 enfatizou:

*O calendário agrícola atrapalharia o calendário letivo, como ficariam as férias dos meus filhos, se em janeiro eu estivesse trabalhando?*

Na ocasião, outros professores manifestaram-se e também alguns pais, mas o que ficou decidido é que essa mudança deveria ser estudada mais profundamente em outra oportunidade. Percebeu-se, nesse caso, que existe uma resistência de parte dos docentes há mudanças, principalmente porque 75% dos docentes das escolas do campo investigadas residem na zona urbana, e, conseqüentemente, tem seu modo de vida articulado com os preceitos urbanos, não respeitando o direito dos povos camponeses de elaborarem um calendário que facilite o acesso à educação em suas instituições de ensino. As Diretrizes Curriculares para a Escola do Campo estabelecem:

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de

aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§1º - O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

Outro tema discutido durante a elaboração do diagnóstico na Escola 1 foi o desenvolvimento do projeto “Mais Educação”<sup>50</sup>. Na oportunidade, os pais argumentaram que esse programa não atende às suas necessidades, uma vez que os filhos chegam muito cansados por ficarem na escola em tempo integral. Retornando às suas casas apenas para dormir. O que os professores concordaram, afirmando que muitos não conseguem nem mesmo fazer as atividades da escola que foram encaminhadas para casa.

*Minha filha participa do “Mais Educação” na Escola, é bom, mas quando ela chega em casa à noite está muito cansada até mesmo para realizar as atividades de casa. Com isso, eu vejo que com o “Mais Educação” ela aprende, mas também fica muito cansada para me ajudar em casa, por ter que passar o dia todo na escola. (Mãe 2)*

Destaca-se que o Programa Mais Educação não é objeto de estudo desta pesquisa, porém os participantes da formação continuada demonstraram apreensão quanto ao desenvolvimento do referido programa na escola. Espera-se que outros pesquisadores o avaliem, principalmente, quanto à adesão das escolas e às oficinas ofertadas. Durante a discussão, os pais não negaram a importância desse programa para seus filhos, mas questionaram a infraestrutura da escola, que

50 O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007, e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

não era adequada, uma vez que as oficinas eram realizadas no pátio, local em que as crianças anteriormente brincavam.

A partir da observação realizada na terceira reunião, destaca-se que a equipe do projeto de extensão apresentou o Projeto Pedagógico existente, datado de 2010, para avaliação das ações desenvolvidas, e entregou um documento com o diagnóstico realizado na reunião anterior e um questionário para orientar os trabalhos. Para isso, os participantes foram divididos em cinco grupos, tendo um estudante do projeto em cada grupo. Ao término da atividade, os grupos reuniram-se na plenária e apresentaram com cartazes suas considerações. As diretoras das três escolas informaram que o Projeto Pedagógico foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, e nunca tinha sido discutido na escola. Para alguns docentes, aquela tinha sido a primeira vez que leram o documento. Conforme Gandin (2004):

o momento certo de planejar é quando todos os atores da comunidade escolar, reconhecendo a necessidade de melhoria da qualidade de ensino em sua escola, dispõem-se a atuar, coletiva e ordenadamente, no sentido da mudança da realidade existente para a realidade desejada. (p. 7).

A partir do exposto, pode-se afirmar que o Projeto pedagógico Curricular deve ser elaborado com a participação dos profissionais da educação da escola, ou seja, gestores, professores, funcionários, representantes da comunidade e alunos como está ocorrendo. Um PPC construído sem a participação das peças fundamentais para o desenvolvimento da escola não ocupa um papel significativo, pois, dessa forma, a escola não encontra nesse documento seus desejos, que devem ser pensados coletivamente para serem postos em prática nas ações da escola, expressando a identidade desses sujeitos.

A escola campesina precisa ter um currículo real, que expresse as propostas do currículo formal, de forma que nesse documento estejam expressas as ideias do povo e dos profissionais do campo. “O currículo vigente apresenta-se como currículo formal, legal e enunciam o discurso da classe que está no poder, traduzido em disciplinas e programas e passado ao professor na forma de guias de ensino, programas, livros didáticos” (SILVA, 1990, p.35).

Por isso, o PPC, enquanto documento legal da escola, não deve ser guardado, e, sim, utilizado por aqueles que o elaboraram. Esse documento deve direcionar todas as atividades educativas do campo, e deve ser o norte utilizado para a realização de planejamentos ou de qualquer atividade que se deseja ser aplicada na instituição.

Na quarta reunião, os discentes que constituem a equipe do projeto de extensão informaram que a meta era a escolha da teoria que subsidiaria as discussões curriculares. Para isso, os participantes foram divididos em cinco grupos. Como direcionamento das discussões, foi entregue um roteiro com perguntas referentes às perspectivas da comunidade escolar, sobre a visão de sociedade, sujeito, escola, professor, aluno e a relação família comunidade. Ao término das discussões, duas participantes do projeto de extensão apresentaram um cartaz com os conceitos das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, sem nominá-las. Os participantes compararam as sínteses dos grupos com as teorias expostas e decidiram qual teoria melhor representava os anseios das comunidades. Nas três escolas, as teorias de base foram escolhidas a partir dos conceitos da Teoria Crítica. Para Silva (1999):

Uma *teoria* define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que

sem eles não as “veríamos”. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade”. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam. Neste sentido, as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. (p.17).

Através da discussão do cidadão que a escola deseja formar, todos os participantes da reunião decidiram que a teoria que a escola utilizaria como base seria a teoria crítica (SILVA, 1999), em que o professor media o conhecimento de acordo com a realidade do aluno, em uma perspectiva que contextualize seu conhecimento. Os profissionais salientaram que essa teoria deveria nortear o PPC das escolas, por promover a crítica e a reflexão, para que aconteça a emancipação e a autonomia, tanto na escola, quanto no entorno de sua vida.

As teorizações críticas rejeitam o foco até então central nos processos de planejar, implementar e avaliar currículos, voltando sua atenção para o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula. Buscam entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas. Procuram, também, compreender as resistências a todo esse processo, analisando de que modo seria possível modificá-lo. (MOREIRA e SILVA 2011, p. 08).

A participação dos pais na decisão da teoria que irá subsidiar o PPC representa

uma conquista, pois, muitas vezes, a falta de espaços coletivos de discussão silencia os sujeitos, não permitindo a exposição de suas opiniões, comprometendo, assim, as decisões escolares que, ao afastarem-se das comunidades locais, esvaziam-se de comprometimento com os sujeitos e enchem-se de alienação.

No quinto momento de formação continuada, observou-se que o grupo do projeto de extensão organizou alguns *slides* para aprofundamento da teoria crítica. Após o término da exposição, os participantes formaram grupos e responderam algumas questões sobre a adequação dos conceitos teórico-críticos à realidade da comunidade e da escola. Ao retornarem dos grupos, várias ações foram elencadas, entre elas, a necessidade da presença dos pais durante as aulas do componente curricular de História, para contarem a trajetória de conquista da terra daquela comunidade. A gestora relatou, com emoção e angústia, a constatação de que os alunos da escola não reconhecem a luta por reforma agrária implementada por seus pais e avós. Lamenta que o PPC anterior orientava o estudo do município, mas não da comunidade. E essa ausência de referências contribuía para o afastamento das crianças do campo e a falta de pertencimento.

*O professor terá a função de conduzir o aluno em busca desse conhecimento e habilidade. Ele tem a função de mediar e orientar, no processo ensino aprendizagem do aluno, seja no âmbito escolar, seja em outras esferas. A escola tem a função de sistematizar a aprendizagem do aluno, não só em conteúdos, mas de uma forma ampla como cidadão crítico e participativo na sociedade. O aluno deve, acima de tudo, querer aprender e se interessar para assimilar novos conteúdos, enriquecendo seus conhecimentos, estar aberto, disposto a interagir com a escola e a sociedade. (Gestora 1).*

Ressaltam-se os momentos coletivos de discussão como essenciais e enriquecedores para a contextualização curricular. Nos encontros seguintes (sexto, sétimo e oitavo), foram escolhidas as perspectivas metodológicas e as formas de avaliação da escola e do PPC que seguiram as mesmas orientações da teoria de base escolhida.

Destaca-se que foram realizadas, também, observações nas salas de aulas dos docentes das escolas, enquanto os mesmos estavam nas formações. A importância da designação de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia para contribuir, ficando nas salas para os professores capacitarem-se “foi essencial para o desenvolvimento das ações do projeto, pois com isto não precisava da liberação das aulas, e o calendário letivo não sofreria interrupção (Gestora 1)”.

Durante as observações das ações do grupo do projeto de extensão, entrevistaram-se quatro estudantes. Ao ser indagada sobre a importância do projeto para a sua formação, a estudante 1 respondeu que:

*essas atividades são muito importantes como experiência, pois trazem para a prática nossos conhecimentos adquiridos na academia.*

A estudante 2, corrobora com a anterior, e destaca:

*vejo no projeto de extensão uma forma de realizar o ensino, a pesquisa e a extensão de forma integrada, como possibilita a aquisição de experiência para o futuro profissional.*

Para Tavano (2012, p.79):

Privilegiamos a importância dos cursos de extensão, por se tratar de cursos rápidos, com abordagens específicas, podendo influir imediatamente na

postura do profissional de educação, resultando numa reflexão sobre a prática profissional.

Indagou-se ainda sobre o planejamento das aulas. A estudante 4 informou que:

*Nos organizamos em dupla e planejamos as atividades sempre na semana da formação na escola.*

Para a estudante 2, essas atividades em sala, durante a consecução do projeto, contribuíram para a sua aproximação com as escolas, pois para ela:

*ao começar o curso de Pedagogia minha vontade era entrar em uma sala de aula, porém já estava no 4º período e nunca tinha vivenciado este momento. Foi graças ao projeto que pude relacionar o que era estudado na universidade com a escola.*

Para a estudante 1:

*Na primeira vez em que fui indicada para ficar em sala de aula com uma turma de 2º ano, eu me desesperei, não sabia o que ia acontecer. Mas, depois, durante a avaliação das atividades do projeto, na semana seguinte, eu estava muito feliz, pois tinha conseguido.*

As falas demonstram a importância de atividades como essas, que aproximam os alunos, durante sua formação, da realidade das escolas onde futuramente atuarão, promovendo a ação-reflexão-ação em um processo dialético que conduz a uma prática ressignificada.

Durante a entrevista, indagou-se, também, sobre o aporte teórico utilizado para a elaboração das atividades dos alunos durante a formação de seus professores. A estudante 2 informou que:

*Atividades foram planejadas a partir dos Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, bem como os livros didáticos disponíveis nas escolas, mas sempre considerando os princípios da contextualização.*

Ao ser indagada, a estudante 3 também citou os livros didáticos das escolas, mas destacou que:

*Pedia muita orientação aos meus professores que estavam lecionando no período na universidade, pois, quando pensava na atividade, ia discutir com eles para ver se daria certo.*

A estudante 4 enfatizou que teve uma grande ajuda da professora do Laboratório de Ensino da Universidade, pois discutia o planejamento das aulas com ela. Essa, por sua vez, disponibilizava os recursos do Laboratório para utilizar nas escolas do campo com as crianças. Infere-se das falas que os docentes da universidade, mesmo não participando efetivamente das ações do projeto de extensão ora analisado, contribuíam auxiliando as estudantes durante a preparação dos planejamentos, e, com isso, também refletiam suas ações, uma vez que o fazer da prática envolve o ato do pensar e do fazer.

A atividade de pesquisa realizada com as crianças constou de um encontro em sala sobre o que pensavam das estudantes que vinham ficar com elas, enquanto suas professoras estavam em formação. Todos avaliaram como positiva:

*Elas trazem brincadeiras (Criança 3);  
São alegres (Criança 1);  
Contam histórias (Criança 7);  
Deixam a gente brincar (Criança 4)  
Brincam com a gente (Criança 2)*

Falavam quase ao mesmo tempo. É lamentável perceber que as crianças relacionam a escola à “tristeza,” e quando chegam as estudantes da universidade dispostas a vivenciá-la de forma rigorosa, mas alegre, essas crianças demonstram satisfação. Freire (2014), ao refletir sobre a construção de um projeto pedagógico democrático, enfatiza:

*É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (p. 142).*

Uma das crianças disse que também tinha participado junto com a mãe de uma das formações dos professores e tinha dito o que “gostava e não gostava da escola (Criança 3)”. Ressalta-se que, no processo de formação para a elaboração do PPC dessas comunidades, a participação das crianças, expressando o desejo relativo à escola onde sonham estudar, o que gostam nas aulas e o que querem melhorar, representou um diferencial na construção curricular. Assim, as vozes dos que vivenciam a escola e buscam uma identidade camponesa fizeram-se ouvir.

## Considerações Finais

No desenvolvimento da pesquisa, constatou-se que os Projetos Pedagógicos Curriculares das escolas pesquisadas foram construídos pela Secretaria Municipal de Educação e encaminhados para implementação, em 2010, e que não foram avaliados posteriormente para atualização.

A escola do campo deve ter autonomia para construir um PPC que atue de forma norteadora de suas práticas, em que o coletivo tem vez e voz, com alunos atuando como cidadãos críticos, conhecedores de seus direitos e participantes na construção e desenvolvimento do documento orientador que expressa a identidade da escola, e, por sua vez, a identidade campesina. Percebeu-se não haver uma contextualização do currículo nos documentos analisados, e que o PPC não está adequado à realidade escolar.

As três escolas apresentam documentos semelhantes, diferenciando-se apenas no que diz respeito à história da escola, recursos humanos, situação física e quantidade de alunos. Destaca-se que não existem informações nos PPCs sobre quem os elabora. Mas todos os entrevistados informaram que não participaram da elaboração. Para que a identidade estivesse expressa no projeto seria necessário que aqueles que participam da escola estivessem presentes nessa elaboração, defendendo as particulares e singularidades que o campo possui. A valorização das especificidades campesinas inicia-se nas casas e tem continuidade nas escolas, onde os alu-

nos devem ser conduzidos a reconhecer suas particularidades. Para que tal valorização ocorra, é necessário que aconteça uma contextualização do currículo dessas escolas que deve valorizar a cultura campesina.

Após a realização da pesquisa, constatou-se que as demandas dos povos campesinos não são contempladas nos projetos pedagógicos analisados; que os currículos investigados não apresentam características de contextualização; e que a elaboração coletiva da proposta curricular para o ano de 2014 tem contribuído para a reflexão dos sujeitos sobre a realidade dos povos do campo.

A discussão teórica e a pesquisa de campo impressas neste artigo indicam a importância da construção coletiva dos PPCs, bem como da formação continuada dos docentes, para a consolidação da identidade campesina e a contextualização curricular. Ressalta-se a importância de projetos de extensão, que contribuam para a formação dos seus estudantes, para a melhoria das comunidades e para o atendimento do princípio da universidade, que é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

## Referências

FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda; MOURAZ, Ana; FIGUEIREDO, Carla. Sentidos atribuídos ao conceito de “contextualização curricular” IN. Lozano, A. ET AL, (2011) **Libro de actas do XI congresso internacional galego-portugués de psicopedagogía**. PP. 581-592, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção leitura).

GANDIN, Danilo. **Planejamento participativo na escola: o que é e como se faz**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; MOURAZ, Ana. **Contextualização curricular: princípios e práticas**. Interacções, n. 22, pp. 1-5, 2012.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e Desenvolvimento Humano. IN **Indagações sobre currículo: Organização do documento** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universidade, 1986.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, Antonio Flavio. (orgs.) **.Currículo na Contemporaneidade:** Incertezas e Desafios. 3. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GIBBS, Graham. **Análise dos dados qualitativos.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARTINS, José. Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semiárido. In: **Educação para a convivência como Semiárido Brasileiro:** reflexões teóricas. Bahia: Juazeiro: Selo Editorial, RESAB, 2004.

MEDEL, Cassia Ravena Mulin de Assis. **Projeto Político-Pedagógico:** construção e implementação na escola. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

MENEZES, A. C e ARAÚJO, L. M.  **Currículo, contextualização e Complexidade:** espaço de interlocução de diferentes saberes. In, Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-árido Brasileiro: Currículo, Contextualização e Complexidade: Elementos para se pensar a escola no semiárido. V. 1 Juazeiro BA: Selo Editorial RESAB, 2007.

MENEZES NETO, Antonio Julio de. **Formação de professores para a Educação do Campo:** projetos sociais em disputa. IN: Educação do Campo – Desafios para a formação de professores. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo;1).

MOLINA, Monica. **Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo:**

reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. IN: IN: Educação do Campo – Desafios para a formação de professores. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo;1).

MORAIS. Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. **Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem:** otimização de um modelo de prática pedagógica. In. Revista Portuguesa de Educação, vol. 22, n. 1, p. 5-28, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.)  **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PADILHA, Paulo Roberto.  **Currículo intertranscultural:** novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire, 2004.

SACRISTAN, J. Gimeno.  **O Currículo, uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SILVA, Terezinha Maria Nelli.  **A construção do currículo em sala de aula:** professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1999ª.

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

TORRES SANTOMÉ, Jurgo.  **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médica, 1998.

TAVANO, Vinicius.  **Extensão e formação contínua de professores a rede municipal a cidade de São Paulo.** Rios Eletrônica- Revista Científica da FASETE ano 6 n. 6 dezembro de 2012.

ZABALA, Antoni.  **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

## Sobre as autoras

**Ana Cláudia da Silva Rodrigues.** Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Professora Adjunto II do Departamento de Educação, do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias, Campus III, da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: [claudiacavn@yahoo.com.br](mailto:claudiacavn@yahoo.com.br)

**Rayane Pereira Santos.** Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias, Campus III, da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: [rayane.leif@gmail.com](mailto:rayane.leif@gmail.com).

Recebido em: 25/11/2014

Aceito para publicação em: 20/12/2014