

**Práticas curriculares de educação contextualizada para a convivência com o semiárido**

Context Education curriculum practices for the semi-arid living

Francisco Eder de Sousa Pessoa

José Arimatea Barros Bezerra

**Universidade Federal do Ceará (UFCE)**

Fortaleza-Brasil

**Resumo**

Este estudo sobre a temática da educação contextualizada para a convivência com o semiárido é parte integrante da dissertação de mestrado em educação. Tem por objetivo discutir as possibilidades da construção de um currículo na perspectiva do contexto do semiárido brasileiro, tendo como referências as abordagens existentes sobre Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido. A partir de referenciais teóricos de currículo e da literatura sobre educação contextualizada, descreve-se e analisa-se uma experiência considerada exitosa ocorrida em município do semiárido cearense, intitulada Agroecologia na Escola de Ensino Fundamental José Domingos de Moraes. Pode-se concluir que, apesar das determinações legais e práticas do currículo oficial, é possível pensar e construir um currículo que atenda as reais necessidades dos povos do semiárido.

**Palavras-chave:** Currículo; Contexto; Semiárido.

**Abstract**

Study about contextual education theme. It aims at discussing the possibilities of building a curriculum in the perspective of the Brazilian semi-arid context, having as reference the existing approaches about the Contextual Education for the semi-arid living. Using the Contextual Education curriculum and literature theoretical references, it is described and analyzed a successful experience in a municipality of the Ceará state semi-arid, named Agroecology in the José Domingos de Moraes Elementary School. It is concluded that, albeit the legal determinations and official curriculum practices, it's possible to think of and construct a curriculum that meets the real needs of the semi-arid people.

**Keywords:** Curriculum; Context; Semi-arid

## **1. Introdução**

O termo currículo, segundo Goodson (1995), deriva do latim curriculum. Deste também derivam os termos cursus e currere. Desta forma, existe um duplo sentido, pois traz a ideia de percurso e ao mesmo tempo a ideia de carreira e curso. O termo currículo no contexto da educação tem seus primeiros registros por volta do século XVI, como referência a conclusão de um percurso numa caminhada para obtenção de algum grau de instrução acadêmica.

Ao tratar do tema currículo escolar, segundo Silva (2003), podemos definir três teorias distintas acerca do mesmo: teoria tradicional do currículo; teoria crítica do currículo e teoria pós crítica do currículo.

A teoria tradicional do currículo surge na primeira metade do século XX e está intimamente ligada ao ambiente fabril, tendo como paradigma o Taylorismo. Dessa forma, os processos educacionais eram desprovidos de qualquer possibilidade de discussão, uma vez que o aluno teria como objetivo apenas repetir aquilo que o professor o ensinava. O currículo tinha como função treinar o aluno para executar aquilo que lhe foi ensinado. Em outras palavras, de acordo com Silva (2003), pode-se dizer que a escola era uma fábrica na qual os alunos seriam matéria prima a ser moldada.

Nessa perspectiva, não havia relação entre o ensino e a aprendizagem e as questões vividas no cotidiano, muito menos a participação de outros na construção ou na indicação daquilo que deveria ser ensinado. O próprio sistema educacional determinava o que deveria ser ensinado. Conforme Silva (2010, p.30), “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação”.

A partir de 1960, com o fortalecimento de diversos movimentos sociais, em vários países do mundo, houve uma verdadeira explosão de contestações de ordem social, política, educacional, econômica, sexual, dentre outras, da sociedade da época. O sistema educacional, por sua vez, não ficou de fora dessas inquietações, uma vez que o mesmo tinha uma forte influência tecnicista. Com esse despertar para as novas questões, como citadas anteriormente, foi possível iniciar um processo de repensar o currículo proposto e questionar a eficiência do mesmo diante de determinada realidade.

Assim afirma Silva sobre esse período

Os movimentos de independência das antigas coloniais europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos

direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (SILVA, 2010, p.29).

No Brasil, em meados dos anos de 1960, mais precisamente em 1964, a ditadura militar é instaurada, prolongando-se por 21 anos (1964 à 1985), e que impôs um série de restrições a liberdade da população brasileira, afetando diretamente a educação. Não é objetivo deste trabalho aprofundar a relação ditadura militar e educação, mas tão somente, mencionar que tal período histórico tem suas marcas impregnadas na educação do país. Ao final da ditadura militar, o processo de redemocratização possibilitou a organização e fortalecimento de novos movimentos sociais no Brasil que iniciam discussões importantes sobre a conquista dos direitos, como por exemplo, o acesso a educação.

Esse ambiente conturbado e de muitas inquietações é o plano de fundo para a emergência da teoria crítica do currículo. A partir dos questionamentos provocados pelos movimentos sociais, como vimos anteriormente, o sistema educacional é colocado em xeque, uma vez que vem a tona a discussão sobre as diversas formas de opressão e colonização, considerando que o currículo escolar seria um mecanismo de perpetuação desses processos opressores.

Autores como Pierre Bourdieu e Louis Althusser, da chamada nova Sociologia da Educação, foram importantes na construção dessas críticas, considerando que para eles, tanto a escola como a educação estariam a serviço do sistema econômico, portanto, reprodutores de desigualdades.

Para Michael Apple, considerado um dos teóricos mais importantes sobre a teoria crítica do currículo,

A educação é um espaço de conflitos e de compromissos. Torna-se também palco para grandes batalhas sobre o que as nossas instituições devem fazer, a quem devem servir, e sobre quem deve tomar essas decisões. E, mesmo assim, é por si própria uma das maiores arenas nas quais os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem, relacionando-se com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia e a avaliação. Deste modo, a educação é simultaneamente causa e efeito, ou seja, determinada e determinante. Desta forma, não há esperança de que uma análise isolada consiga interpretar completamente toda esta complexidade (APPLE, 2002, p. 56).

No Brasil, Paulo Freire se destaca como um dos principais autores que questiona e ao mesmo tempo propõe um método que inova a relação ensino e aprendizagem. O referido autor define a educação como sendo um conjunto de ideias que são colocadas em práticas

## *Práticas curriculares na perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o semiárido.*

(Freire, 2003a). A educação numa perspectiva freiriana se faz num movimento contínuo de ação e reflexão, tendo como consequência uma intervenção no mundo. Conforme Freire

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora da* ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 38).

Para Freire, além de ser um processo de intervenção no mundo, a educação é um processo de reinvenção da própria realidade a partir de seu caráter político, considerando que a “educação [...] é naturalmente política” (FREIRE, 2003b, p. 40). Podemos entender, então que esse processo de ação-reflexão (FREIRE, 1987) é um ato, que possui um caráter político, de intervenção na realidade. Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire nos apresenta a metodologia dos temas geradores que constitui um método inovador que coloca diante do educando sua realidade, sendo, portanto, uma maneira de compreensão e transformação da mesma.

As discussões a partir da análise da própria realidade colocam diante do sujeito a necessidade de posicionar-se frente à realidade que ora se discute. É necessário deixar de lado a neutralidade, algo insossa e acinzentada, conforme Freire (1987). O posicionar-se é uma das consequências do processo de contextualização, pois ao se debruçar sobre a realidade que o circunda, o educando deve ser capaz de intervir e transformar, causar mudanças (REIS; CARVALHO, 2011).

Ao considerar a pedagogia de Freire, o processo de construção do currículo é coletivo e participativo, respeitando, sobretudo, os saberes que os próprios educandos trazem consigo. Nesse sentido, são válidos os questionamentos apontados por Freire (1996, p.15):

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? 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? (grifos do autor).

Ao colocar o educando como protagonista do próprio conhecimento, Freire (1987) faz uma distinção entre educação problematizadora/libertadora/emancipatória e educação bancária. A primeira tem como ponto de partida a dialogicidade, permitindo ao educando

uma participação ativa no processo da aquisição do conhecimento. Já a segunda, se caracteriza pelo modo mecânico e estático. Nessa concepção bancária “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 33).

As teorias críticas do currículo trouxeram contribuições significativas e inovadoras para o processo de ensino e aprendizagem, incidindo diretamente na promoção de experiências diversas de educação, como por exemplo, as Escolas Família Agrícola –EFA na região Nordeste do Brasil.

Ao tratar das teorias pós-críticas nos deparamos com uma continuidade e ao mesmo tempo um avanço e aprofundamento das reflexões provocadas pelas teorias críticas. Fundamentada por diversas discussões, dentre as quais o multiculturalismo, essas teorias focam suas reflexões não apenas nas classes ou grupos sociais, mas, sobretudo no sujeito.

A teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relação de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de que diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (SILVA, 2007, p. 147).

Há um reconhecimento da pluralidade e diversidade dos sujeitos que obriga novas reflexões na construção de um currículo que seja capaz de atender essas novas exigências da sociedade contemporânea.

Como contribuição para as discussões sobre currículo, as teorias pós-críticas inovam ao enfatizar que qualquer análise acerca do currículo não pode desprezar as relações de poder que o envolve. Nesse sentido

Para as teorias pós-críticas o poder transforma-se, mas não desaparece. Nas teorias pós-críticas, o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo (SILVA; DOS SANTOS, 2020, p. 197).

É importante compreender que existe atualmente uma complexidade na abordagem de temas sensíveis, como por exemplo, as questões raciais, sexuais, políticos e ambientais, que não tinham grande relevância no início das reflexões das teorias críticas do currículo, mas que na atualidade devem ser considerados ao tratar sobre currículo. As teorias pós-críticas cumprem esse papel de proporcionar espaço de debates e construção de currículos alinhados as essas novas questões.

## *Práticas curriculares na perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o semiárido.*

Discutir a construção do currículo é um processo denso, considerando as concepções distintas acerca do mesmo que foram sendo elaboradas ao longo da história. Neste estudo, entendemos que o currículo é uma construção histórica, teórica e ideológica. É um instrumento de reprodução do modelo de sociedade de determinada época. Concordamos com os achados de Apple (2000) ao concluir que o currículo escolar expressa o equilíbrio de pensamento e interesse sobre o que será transmitido pelo sistema educativo. Saviani (1999) ao analisar a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica<sup>1</sup>, corrobora com esse pensamento, ao concluir que a mesma não deixa margem para outra interpretação a não ser a de que a função da educação é reproduzir as desigualdades sociais a partir da reprodução da cultura.

Como se percebe, a elaboração do currículo perpassa as questões sociais, cognitivas e culturais que estão além do contexto escolar. É um processo de construção que está diretamente ligado ao objetivo de que sociedade se quer construir, uma vez que o currículo representa a reprodução e continuidade de um determinado sistema.

Considerando essa discussão sobre diferentes abordagens de currículo, a seguir abordaremos algumas possibilidades para a construção de um currículo a partir da realidade do semiárido brasileiro. São iniciativas baseadas em experiências que contemplam o contexto local, favorecendo uma aprendizagem significativa, uma vez que os educandos estarão conhecendo o mundo a partir do seu lugar.

### **2. Pressupostos para a construção do currículo contextualizado**

Dentre as teorias do currículo apresentadas anteriormente, entendemos a teoria crítica do currículo como aquela que possibilita as discussões necessárias para reflexão e construção do currículo contextualizado. Caracterizada como uma teoria que surge a partir do questionamento da realidade posta a partir dos anos de 1960, ela é favorável para questionar o tipo de educação que é ofertado aos educandos do semiárido e propor novas possibilidades a partir da própria realidade sertaneja.

Nesse sentido, a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido tem proporcionado à vivência de experiências exitosas que contribuem para a construção do currículo contextualizado. Como veremos ao longo deste trabalho, existem iniciativas que servem como incentivos às novas práticas curriculares, mantendo acesa a chama da esperança de uma educação que liberta e transforma.

Ao analisar as práticas curriculares a partir da perspectiva do estigmatizado semiárido brasileiro (ALBUQUERQUE JUNIOR, 1999) nos deparamos com alguns obstáculos, dentre os quais destacamos o olhar de preconceito e descrédito de outras regiões para com os povos desse território, inclusive nos materiais didáticos que reforçam essa visão de fome e miséria presente no Nordeste (BUENO; SILVA, 2008), Lima (2014).

A construção do currículo contextualizado no semiárido ocupa o lugar de representatividade de oprimidos, colonializados, subalternizados (FIGUEIREDO, 2012), pois são esses que estiveram/estão à margem das políticas públicas, experimentando por décadas a negação de direitos básicos, como, por exemplo, a educação. Essa tomada de consciência da realidade deve conduzir à transformação da realidade/vida dessas pessoas. Essa construção é, antes de tudo, uma revolução, considerando que historicamente a educação ocupa um lugar de reprodução do sistema dominante (SAVIANI, 1999) no qual a mesma está inserida.

Ao considerar a educação como elemento de transformação e intervenção no mundo (FREIRE, 1987), necessariamente deixa-se de lado a neutralidade, uma vez que essa transformação conduz a uma mudança. É necessário compreender que o processo educacional é intencional sendo capaz de criar identidade individual e coletiva, conforme destacam Moreira e Silva (1994). Nesse sentido, também Campos (2013, p. 84) afirma que “O conhecimento e a educação não são neutros como muitas vezes alguns os apresentam. Eles estão em correlação e a serviço da visão de mundo e da sociedade que se quer construir”.

A ideia de um currículo contextualizado é ousada e soa de forma antagônica, uma vez que o oprimido utilizará o instrumento, que por décadas foi utilizado para oprimir, no entanto, dessa vez com a finalidade de promover a própria libertação. Contudo, faz-se necessária uma transformação e aperfeiçoamento desse instrumento para que o mesmo possa atender as necessidades daqueles que estiveram à margem e que agora passam a ser protagonistas da própria história.

### **2.1 Práticas curriculares na perspectiva da Educação Contextualizada**

As discussões provocadas por Bueno e Silva (2008) nos ajudam a compreender a complexidade que existe na relação escola x semiárido, uma vez que na sua maioria esses estabelecimentos de ensino, apesar de estarem no semiárido, parecem desconhecer a própria realidade. Conforme os autores

## *Práticas curriculares na perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o semiárido.*

O currículo das escolas localizadas no Semiárido Brasileiro se apresenta desvinculado da vida dos sujeitos ignorando os saberes aí produzidos no cotidiano de homens e mulheres na produção da sua existência. Ignoram a cultura, o modo ou modos de viver e conviver com as condições climáticas, os enfrentamentos desse fenômeno com o qual aprendem a conviver criando e/ou redescobrimo formas alternativas de produção da vida (...). Encerradas no seu Projeto Pedagógico (que muitos (as) nem sabem do que se trata) e, em muito, alienígena ao Semiárido Brasileiro; as escolas deixam de realizar a sua função social pertinente aos povos do Semiárido, negando às crianças o direito de compreender o universo do qual fazem parte e, dessa forma, poderem ser capazes de estar no mundo e com o mundo, como ensina Paulo Freire, construindo possibilidades de cidadania (BUENO; SILVA, 2008, p.74).

Constatada essa dicotomia entre escola e a realidade semiárida, é necessário construir caminhos para superá-la. De modo geral podemos perceber que essa construção tem seu início a partir das inquietações provocadas pelas transformações sociais, econômicas, históricas e culturais da década de 1960, acima apresentadas, e que trouxeram impactos nas décadas seguintes.

Ao considerarmos as transformações no campo da educação, percebe-se, conforme Lima (2014), um movimento de reflexão no semiárido brasileiro a partir da década de 1990 que começou a discutir não apenas o direito à educação, mas também que tipo de educação era ofertada aos educandos do semiárido. Desses debates, surgiu a Rede de Educação no Semiárido Brasileiro – RESAB<sup>ii</sup>, que passou a articular as discussões sobre a educação no semiárido. A RESAB é um espaço de articulação política regional da sociedade organizada, congregando educadores e educadoras e instituições Governamentais e Não-Governamentais, que atuam na área de Educação no Semiárido Brasileiro.

A partir das reflexões provocadas pela RESAB, surgiram experiências como da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, que se tornou política pública de educação em alguns municípios do semiárido. Na região dos Sertões de Crateús-CE, os municípios de Ipaporanga, Quiterianópolis, Novo Oriente, Nova Russas, Ipueiras e Tamboril aprovaram uma Lei específica que torna a Educação Contextualizada uma política pública. É importante salientar, no entanto, que a mera aprovação de uma lei que regulamenta e trata sobre as diretrizes da educação contextualizada não é uma garantia da execução da mesma. Pode inclusive tornar-se apenas um modismo. Para sua efetivação é necessário o atendimento de várias demandas, das quais queremos destacar a construção de um currículo alinhado às reflexões propostas pelas discussões sobre Educação Contextualizada. A mesma possui uma dimensão política que tem como objetivo desmistificar a ideia de semiárido

enrizada no imaginário coletivo (SILVA, p. 2011), bem como contestar a visão equivocada sobre esse território, que ofusca as riquezas e potencialidades dessa região.

Do ponto de vista didático-pedagógico, a Educação Contextualizada prioriza uma abordagem do currículo a partir de uma perspectiva dialógica (FREIRE, 1987), possibilitando ao sujeito a análise do meio no qual está inserido. Vejamos:

Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: “Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição\* de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (FREIRE, 1987, p. 51, grifos do autor).

Essa metodologia traz para o meio do debate vozes antes silenciadas e sem importância, contribuindo para uma educação democrática (LIMA, 2014), onde os diferentes possam dialogar na construção de uma escola democrática.

Ao busca por soluções dos problemas encontrados a partir da análise da realidade, um dos grandes problemas que dificulta o olhar mais abrangente é a fragmentação do saber. A maneira como tradicionalmente o currículo é vivenciado, condiciona o pensar de forma separado, assim como as disciplinas. Esse é um problema que atrasa e dificulta o processo de ensino e aprendizagem. Sobre essa questão é relevante a afirmação a seguir:

A fragmentação dos conhecimentos no currículo escolar dificulta o diálogo dos diferentes saberes, a compreensão das relações entre o todo e as partes, a compreensão da multidimensionalidade do mundo e das coisas no mundo, porque da forma como são apresentadas, os sujeitos aprendem de forma também compartimentada, fragmentada. Para que esses conhecimentos adquiram significados para os (as) estudantes é preciso que sejam tratados de forma inter (trans) disciplinar, elucidando as ligações entre os diferentes campos do conhecimento e sua relação com a realidade “concreta” (SILVA, 2011, p. 29-30).

Nesse sentido a contextualização do currículo é uma forma de minimizar um dos problemas histórico do conhecimento que é a sua compartimentalização, fruto da especialização do conhecimento (GALLO, 2000). Ainda segundo o autor, é necessário pensar

## *Práticas curriculares na perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o semiárido.*

práticas curriculares a partir da interdisciplinaridade para romper essa visão fragmentada do conhecimento.

Podemos tentar fazer de nossos currículos novos mapas, não mais marcados por territórios fragmentados, mas tentando ultrapassar fronteiras, vislumbrando novos territórios de integração entre os saberes. Um dos caminhos possíveis é o da interdisciplinaridade. (GALLO, 2000, p. 25).

A partir da análise do pensamento de Japiassu (1976), Morin (2000) e Gallo (2000) buscamos fundamentar nossa compreensão acerca da interdisciplinaridade e sua importância na construção do conhecimento, considerando que historicamente esse conhecimento foi sendo fragmentado, como dissemos anteriormente.

Existe, conforme Gallo (2000), inúmeras tentativas de conceituação da interdisciplinaridade, algumas inclusive gerando uma falsa interdisciplinaridade. Nessa seara de discussões, concordamos com o autor ao definir o sentido geral da interdisciplinaridade:

É a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas. Em outras palavras, a interdisciplinaridade é a tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós, professores) tem o desprazer de experimentar. (GALLO, 2000, p. 27).

Nesse sentido podemos perceber que a interdisciplinaridade preza pela relação harmônica e complementar entre as disciplinas, uma vez que, dado ao processo de compartimentalização do conhecimento, certos conhecimentos pressupõem diferentes pontos de vistas para ser compreendidos, não existindo uma única ciência que seja capaz de abarcar toda a complexidade em volta desse determinado conhecimento.

Corroborando com essa ideia, Japiassu (1976), define o qual seria o papel da interdisciplinaridade:

O papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar, a cada uma, seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p.75).

Para Japiassu (2006), um dos problemas da fragmentação do conhecimento foi o surgimento do especialista, que se aperfeiçoou em uma pequena parte do todo, e o generalista, que sabe quase nada sobre tudo. Por isso é importante haver um equilíbrio entre o que Japiassu (1976) denomina de amplitude, profundidade e síntese. Onde “a amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura

o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador” (JAPIASSU, 1976, P. 65-66).

## **2.2 Construindo o currículo contextualizado a partir da pedagogia de projetos**

Ao nos debruçarmos sobre os referenciais da educação contextualizada para a convivência com o semiárido, percebemos que a pedagogia de projetos é uma das formas possíveis de concretizar a construção do currículo contextualizado (LIMA, 2014).

Ao re-significar o termo contextualizar, concordamos com Figueira (2012) quando se refere a esse conceito como forma de dar importância e valorizar o ambiente onde está situado o educando, onde a vida acontece e o conhecimento é produzido a partir das diversas relações que acontece entre os seres humanos e destes com a natureza.

Ao falarmos de projeto desenvolvido no ambiente escolar, encontraremos diferentes nomenclaturas para defini-lo a partir de alguns autores, tais como “Projetos de Trabalho” (HERNÁNDEZ, 1998), “Pedagogia por projetos” (JOLIBERT, 2006), “método de projetos” (ZABALA, 1998), “Pedagogia do projeto” (BOUTINET, 2002; NOGUEIRA, 2001), entre outros. Essas abordagens proporcionam um leque de possibilidades de problematização da realidade, (SILVA, J. M., 2011) que contribui para novos conhecimentos e novas descobertas, fazendo com que o educando compreenda o que acontece no lugar e no mundo (SILVA, A. P., 2011). Corroborando com essa ideia, Almeida afirma que:

A aprendizagem por projetos ocorre por meio da interação e articulação entre conhecimentos de distintas áreas, conexões estas que se estabelecem a partir dos conhecimentos cotidianos dos alunos, cujas expectativas, desejos e interesses são mobilizados na construção de conhecimentos científicos. Os conhecimentos cotidianos emergem como um todo unitário da própria situação em estudo, portanto sem fragmentação disciplinar, e são direcionados por uma motivação intrínseca. Cabe ao professor provocar a tomada de consciência sobre os conceitos implícitos nos projetos e sua respectiva formalização, mas é preciso empregar o bom-senso para fazer as intervenções no momento apropriado (ALMEIDA, 1999, p. 1).

O trabalho pedagógico a partir da pedagogia de projetos possibilita uma visão crítica da realidade, considerando que essa metodologia possui ao menos duas etapas (Boutinet 2002): “início do projeto” e “final do projeto”. O primeiro, é o momento de fazer uma análise/diagnóstico da realidade e definir as ações que deverão ser realizadas. Já o segundo, é o momento concreto de realizar e avaliar o que foi executado.

## **3. Uma experiência exitosa a partir da pedagogia de projetos.**

De forma resumida, apresentaremos a seguir uma experiência exitosa intitulada “Agroecologia na EEF José Domingos de Moraes”<sup>iii</sup>, realizada a partir da perspectiva da

## *Práticas curriculares na perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o semiárido.*

educação contextualizada por meio da pedagogia de projetos. Ao analisá-la vamos perceber que ao problematizar a questão do uso de agrotóxicos na produção de alimentos, verificamos que a utilização desses produtos é causada pela ausência de conhecimento técnico, metodológico e conceitual para o desenvolvimento de uma agricultura sustentável.

Em sua apresentação, a experiência ora analisada faz uma breve contextualização do uso de produtos tóxicos na produção de alimentos e os impactos negativos que essas substâncias produzem ao meio ambiente, bem como na saúde das pessoas. Destaca os problemas decorrentes da falta do conhecimento e a técnica necessária para a produção agrícola de forma adequado, evitando a contaminação do solo, dos animais e dos seres humanos. Ao mesmo tempo o projeto apresenta uma proposta inovadora que possibilita a prática de uma agricultura sustentável, a agroecologia.

O objetivo geral proposto pela experiência exitosa articula de forma eficiente a teoria e a prática. Vejamos:

Promover aos educandos a oportunidade de conhecer as práticas da agroecologia, de modo que eles possam levar para o dia a dia da comunidade uma reflexão sobre as maneiras corretas de tratar o meio em que vivem, visando assim construir um novo modelo de agricultura sustentável respeitando os saberes locais (MORAIS, 2014, p. 2).

Essa proposta que permite uma análise e uma intervenção na realidade está presente nas reflexões de Lima (2011) ao discutir a questão do currículo contextualizado. Segundo o mesmo, a construção do currículo deve “contextualizar o processo de ensino aprendizagem com a cultura local, considerando as potencialidades e limitações do semiárido, transformando-o num espaço de promoção do conhecimento, produção de novos valores e a divulgação de tecnologias apropriadas à realidade local” (LIMA, 2011, p. 92).

Dentre os objetivos específicos apresentados, destacamos um que consideramos fortalecer e concretizar a proposta do currículo contextualizado: “incentivar os alunos a reproduzirem no âmbito familiar os conhecimentos adquiridos na escola, através das aulas práticas vivenciadas” (MORAIS, 2014, p. 2). O objetivo geral, alinhado ao objetivo específico ora em discussão, nos ajudam a percorrer o itinerário pedagógico da educação contextualizada proposto por Silva, J. M. (2011): (1) parte do conhecimento local; (2) problematização da realidade e (3) organizar a transformação desta realidade a partir dos novos conhecimentos.

A metodologia adotada para a realização da experiência “Agroecologia na EEF José Domingos de Moraes” contempla aulas de campo em lugares estratégicos, como por exemplo, a Serra Boa Esperança, a experiência do Ecociclo, além de entrevistas com pessoas da comunidade do entorno da escola, bem como debates e produção de materiais diversos em sala de aula.

Inicialmente para descrever a experiência exitosa aqui analisada, é necessário situar o leitor no contexto onde está localizada a Escola José Domingos de Moraes. A mesma encontra-se na região do pé de serra, Serra da Boa Esperança, na localidade de Lagoa do Barro, zona rural do município de Ipaporanga. No ano de 2016 foi realizado o georreferenciamento de pontos turísticos, culturais, históricos e ecológicos de Ipaporanga, Ceará. Através do relatório apresentado, foram identificados, 60 corpos de água, dos quais 52 são perenes e oito não perenes. Dessa forma, além das belezas naturais, a região concentra um potencial hídrico que beneficia toda a região conhecida como Pé da Serra, além de ajudar na captação de água para o Açude São José III, situado na sede do município de Ipaporanga, que abastece de água a sede do município.

Apesar de todos esses benefícios, a Serra Boa Esperança, sofre com uma ameaça da instalação de mineradoras. Como forma de resistência, foi criado o Movimento em Defesa da Vida – MDV, uma associação sem fins lucrativos, que promove ações e reflexões sobre a necessidade de preservação e conservação ambiental da região, considerando a possível contaminação das águas e do solo, caso sejam realizadas atividades de mineração no local.

O ecociclo é um projeto desenvolvido pela Caritas Diocesana de Crateús que consiste em desenvolver ações e tecnologia de convivência com o Semiárido apoiando pequenos agricultores nos Sertões de Crateús. Em 2014, uma família pertencente à Associação de Moradores da localidade de Mundo Novo, zona rural de Ipaporanga, iniciou os trabalhos para organizar e desenvolver o ecociclo naquela localidade. Após a organização desse ambiente, além de ser uma forma de gerar economia com a comercialização dos produtos, o espaço também se tornou um lugar de acolhida aos alunos e professores em suas aulas de campo.

Feita as devidas considerações acerca do contexto da Escola José Domingos de Moraes, passamos para descrever e analisar a experiência exitosa, intitulada “Agroecologia na Escola José Domingos de Moraes”. No dia 14 de Julho de 2014, a Secretaria de Educação do Município de Ipaporanga, em parceria com a Cáritas Diocesana de Crateús, realizou a

*Práticas curriculares na perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o semiárido.*

formação “Agroecologia”, objetivando discutir essa temática com os professores que lecionavam nas turmas de 6º ao 9º ano, para em seguida desenvolver ações sobre o tema com os alunos dessa etapa de ensino. A referida formação já estava prevista no itinerário formativo na perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o semiárido.

No seu planejamento interno, a Escola José Domingos de Moraes, organizou em forma de projeto, diversas ações que contemplavam as diferentes disciplinas para uma abordagem sobre o tema agroecologia. De forma coletiva, foram planejadas e executadas as ações, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 1** - Recorte das ações planejadas de cada disciplina no desenvolvimento do projeto “Agroecologia na EEF José Domingos de Moraes”

DISCIPLINA	AÇÃO
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estudo do significado de agroecologia</li><li>• Exposição de vídeo: operário em construção</li><li>• Estudo dos poemas da “Cartilha rimada da agroecologia”</li><li>• Audição de músicas com temáticas voltadas para a agroecologia: Gonzaguinha “semente do Amanhã”; Titãs “é preciso saber viver”; Guilherme Arantes “planeta água”.</li><li>• Produção de paródias</li></ul>
Matemática	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estudo IDH do município de Ipaporanga-Ce</li><li>• Estudo do tema “água: alimento para as pessoas e para os animais”</li><li>• Criação de pequenos animais</li><li>• Confecção de cartazes com gráficos e tabelas: consumo diário de uma família, principais rendas das famílias e os tipos de animais comercializados</li></ul>
História	<ul style="list-style-type: none"><li>• Histórico da agroecologia</li><li>• Práticas agroecologias na agricultura familiar e na escola</li><li>• Resgate dos tipos de agricultura praticada na comunidade</li><li>• Entrevistas com agricultores da comunidade</li></ul>
Geografia	<ul style="list-style-type: none"><li>• Agroecologia para a convivência com o semiárido</li><li>• Os tipos de agricultura</li><li>• Agricultura familiar e agroecologia</li></ul>
Ciências	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estudo sobre agricultura tradicional e agroecologia</li><li>• Defensivos naturais</li><li>• Coleta de sementes para doação à casa de sementes</li><li>• Amostragem de remédios caseiros e defensivos naturais</li><li>• Confecção de álbum de animais vertebrados conhecidos pelos alunos</li><li>• Comparativo entre o composto de esterco com o adubo químico</li></ul>
Arte	<ul style="list-style-type: none"><li>• Confecção de objetos com materiais recicláveis</li><li>• Teatro envolvendo a temática “Mineração na Serra do Mundo Novo”</li><li>• Apresentação de dança local</li></ul>
Educação Física	<ul style="list-style-type: none"><li>• Visita a Serra do Mundo Novo</li></ul>
Ensino Religioso	<ul style="list-style-type: none"><li>• Produção de um canteiro sustentável na escola com garrafas pet</li></ul>

Fonte: Moraes, 2014, p. 4.

Conforme o relatório da experiência em análise, as entrevistas realizadas pelos alunos, mediadas pelos professores, trouxeram contribuições significativas para a reflexão sobre o

tipo de agricultura predominante na região, provocando a partir dos diálogos, um debate sobre outras possibilidades de cultivo do solo. Além disso, os alunos, ao ter contato com os agricultores entrevistados, tiveram a oportunidade de conhecer melhor sobre a agricultura praticada em sua localidade.

Outro dado relevante apresentado no relatório, foi a produção de defensivo natural a partir de materiais orgânicos, como uma ação realizada pelos alunos mediada pelos docentes que resultou na aquisição de conhecimentos práticos na tentativa de evitar o uso de agrotóxicos e demonstrar à comunidade escolar e do entorno que é possível praticar uma agricultura livre de produtos químicos prejudiciais à saúde e contaminantes do solo.

As artes, em suas diversidades, proporcionaram uma série de atividades (teatro, dança, música...) sobre o tema da agroecologia, contribuindo para a construção de novos saberes na perspectiva dos cuidados com a vida em suas diversas formas, proporcionando uma convivência harmoniosa entre seres humanos e a natureza.

As práticas curriculares desenvolvidas pela educação contextualizada para a convivência com o semiárido tem como metodologia realizar ao final de suas atividades e projetos um momento de culminância, que tem como objetivo apresentar à comunidade o resultado do que foi discutido ao longo do período. É um momento propício para estreitar as relações entre a escola e a família, bem como aproximar a escola da comunidade.

Nessa perspectiva, a culminância realizada em virtude da conclusão da experiência exitosa “Agroecologia na EEF José Domingos de Moraes” aconteceu no mês de outubro de 2014 e conforme os registros físicos (relatórios) disponíveis na referida escola, bem como nos meios virtuais, o momento foi de apreciação dos trabalhos que foram desenvolvidos ao longo da execução da experiência, que compreendeu os meses de agosto à outubro de 2014. Na oportunidade, alunos, professores e a comunidade puderem acompanhar a apresentação de produções diversas dos alunos, tais como paródia, peça teatral, poesias, danças, entre outros.

Ao realizar as atividades descritas acima é necessária atenção especial para evitar o que já detectamos como desafio: fragmentação do conhecimento. Ao analisar a experiência, embora as ações estejam dispostas de forma separadas, as mesmas aconteceram de forma organizada e interdisciplinar, inclusive com a participação de mais de um professor, com o objetivo de fazer com que aluno perceba que o conhecimento é único e sua separação é apenas uma ação metodológica.

## *Práticas curriculares na perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o semiárido.*

Os novos conhecimentos adquiridos por meio da referida experiência devem ser capazes de ajudar os alunos e suas famílias a entender a importância de repensar novas práticas a agricultura praticada. Considerando que um dos fatores que implica o uso de agrotóxicos é a falta do conhecimento e as técnicas corretas, faz-se necessário um apoio de entidades governamentais (Secretaria de Agricultura, Secretaria do Meio Ambiente, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará - Ematerce etc) e não governamentais (sindicatos, associações etc) no processo de qualificação e aperfeiçoamento das técnicas adequadas para uma agricultura sustentável bem como o desenvolvimento de políticas públicas de incentivo e acompanhamento aos agricultores e agricultoras do semiárido.

A experiência analisada anteriormente, nos leva a concluir que a pedagogia de projetos é oportuna para a reorganização do currículo de forma contextualizada. A partir da problematização da realidade, várias ações foram pensadas, discutidas e ao final, com os novos conhecimentos, a comunidade escolar foi capaz de apresentar soluções aos problemas identificados.

Portanto, repensar o currículo, é ao mesmo tempo repensar o modelo de escola que queremos. Que seja capaz de reconhecer a importância daquilo que o aluno traz como conhecimento, a partir de suas experiências. A pedagogia de projetos cumpre de forma eficiente essa demanda. Hernandez ao se referir ao trabalho com projetos trata essa ação como uma possibilidade de mudança. Vejamos:

Quando falamos de projetos, o estamos fazendo porque supomos que possam ser um meio que nos ajude a repensar e a refazer a escola. Entre outros motivos, porque por meio deles, estamos tentando reorganizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula e o que se deve ensinar e como se deve fazê-lo) (HERNANDEZ, 1998, p. 65).

Ao optar pela pedagogia de projetos como facilitadora na construção do currículo contextualizado na perspectiva do semiárido, consideramos que ela seja um dos meios possíveis, existindo outras práticas que buscam também alcançar esse objetivo, como por exemplo, os temas geradores da pedagogia freiriana.

#### **4. Considerações finais**

O semiárido como contexto de nossas vidas é o lugar de nossas vivências. O contexto é muito mais que um espaço territorial. É onde nos tornamos seres humanos na relação com os demais e com toda a diversidade de outros seres e a natureza.

Esse processo de construção de um currículo contextualizado, desenvolvido a partir das vivências de professores e alunos, é mediado pela educação e assim acreditamos que um dos principais objetivos da educação no semiárido brasileiro é formar cidadãos e cidadãs conscientes e convictos de sua identidade sertaneja.

As discussões oriundas da Rede de Educação no Semiárido Brasileiro – RESAB se tornaram espaço coletivo das diversas entidades não governamentais e governamentais na tentativa de construir juntos um projeto de educação que esteja além dos bancos das escolas e faculdades, que seja uma educação que ajude a transformar a vida das pessoas, trazendo-lhes a possibilidade de uma leitura crítica da realidade que oriente sua prática no mundo.

A contextualização da educação como ação política, deve contemplar não apenas os aspectos pedagógicos da educação, mas, sobretudo, seu caráter transformador. E nesse sentido, é preciso ter ciência da necessidade de rupturas! Não se pode transformar/mudar sem deixar no passado velhas práticas!

A comunidade escolar da EEF José Domingos de Moraes ao vivenciar a experiência “Agroecologia na EEF José Domingos de Moraes”, objeto de análise nesse trabalho, mostrou que é possível discutir os problemas reais numa perspectiva educacional, onde os conhecimentos teóricos são agregados a uma prática que gera um conhecimento prático, capaz de transformar a realidade. Entendemos que essa experiência mostrada é uma prática curricular adequada para a realidade do semiárido, uma vez que leva em consideração os conhecimentos prévios dos educandos, trazendo para a discussão a própria realidade onde os mesmos vivem.

Portanto, compreendemos que o currículo contextualizado é um instrumento eficaz na promoção da educação que queremos construir no semiárido. No entanto, esse processo é complexo e perpassa pela desconstrução de conceitos e práticas amplamente difundidos no seio das escolas e no processo de formação de docente.

### **Referências**

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: JFN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. “Endireitar” a Educação: As escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, pp.55-78, Jan./Jun. 2002. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 15 fev. 2023.

*Práticas curriculares na perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o semiárido.*

BOUTINET, J.-P. **Antropologia do projeto**. 5. ed. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002

BUENO, Rovilson José; SILVA, Adelaide Pereira. Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. In: Edneide Jesine, Maria do Socorro Xavier Batista, Orlandil de Lima Moreira (orgs.). **Educação Popular e Movimentos Sociais**. João Pessoa – PB: Editora da UFPB, 2008

CAMPOS, Carlos Humberto; BAPTISTA, Naidison de Quintela. Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido. In: CONTI, Irio Luiz.; SCHROEDER, Edni Oscar (orgs.). **Convivência com o Semiárido Brasileiro: Autonomia e Protagonismo Social**. Editora IABS, Brasília DF, Brasil–2013. Disponível em: <[http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/mostrar\\_bib.php?COD\\_ARQUIVO=17773](http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/mostrar_bib.php?COD_ARQUIVO=17773)>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FIGUEIREDO, J. B. A.. Saberes Curriculares Ecorrelacionados para uma Educação Contextualizada no Semiárido. In: FALCÃO SOBRINHO, José; CAMPANI, Adriana; FONSECA, Aduino Neto Duque; SILVA, Rejane Maria Gomes. (orgs.). **A Educação no Ambiente Semiárido**. 1. ed. Fortaleza: Edições Universitárias, 2012, v. 1, p. 93-122.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a. Arquivo PDF. Disponível em: [http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o\\_Cultural\\_para\\_a\\_Liberdade.pdf](http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf). Acesso em: 03 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. Primeiras Palavras. In: **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_politica\\_e\\_educacao.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_politica_e_educacao.pdf). Acesso em: 03 jun. 2023

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O Sentido da Escola**. 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2000, p. 17-41.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**, Petrópolis: Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JAPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE.BR**, v. IV, n. 3, p. 1-9, out. 2006. Disponível em: <<https://www.ebape.fgv.br/cadernosebape>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOLIBERT, J. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, Elmo de Souza. **Formação Continuada de professores no semiárido**: ressignificando saberes e práticas. Teresina: EDUFPI, 2011.

LIMA, Elmo de Souza. Currículo contextualizado no semiárido: repensando o processo de seleção e organização do conhecimento escolar. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 7, n. 3, 2014. DOI: 10.15687/rec.v7i2.13148. P. 599-610  
Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v7i2.13148>. Acesso em: 2 jan. 2023.

MORIN, Edgar. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O Sentido da Escola**. 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2000, p. 65-80.

MORAIS, Escola de Ensino Fundamental José Domingos de. **Agroecologia na Escola José Domingos de Moraes**. Ipaporanga-Ce, 2014.

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

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das inteligências múltiplas. São Paulo: Érica, 2001.

IRPAA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada, 2020. **Rede de educação do semiárido brasileiro celebra 20 anos em defesa de políticas educacionais contextualizadas**. Disponível em: <https://irpaa.org/noticias/2262/rede-de-educacao-do-semiarido-brasileiro-celebra-20-anos-em-defesa-de-politicas-educacionais-contextualizadas>. Acesso em 20 de mar. 2023.

REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação Contextualizada**: fundamentos e práticas. Juazeiro-BA: Printpex Gráfica e Editora, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed. Campinas, SP: AutoresAssociados, 1999.

SILVA, Adelaide Pereira da. Educação contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação Contextualizada**: fundamentos e práticas. Juazeiro-BA: Printpex Gráfica e Editora, 2011, p. 21-43.

*Práticas curriculares na perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o semiárido.*

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa; DOS SANTOS, Raquel Amorim. O currículo pós-crítico: uma experiência na escola de ensino fundamental em vitória/es. **Nova revista amazônica**, v. 8, n. 2, p. 195-209, 2020.

SILVA, Josemar Martins da. Educação contextualizada: da teoria à prática. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro-BA: Printpex Gráfica e Editora, 2011, p. 45-64.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

## Notas

<sup>i</sup> Teoria desenvolvida por P. Bourdieu e J. C. Passeron na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1975)

<sup>ii</sup> Para mais informações sobre a RESAB, acessar o site: <https://irpaa.org/noticias/2262/rede-de-educacao-do-semiarido-brasileiro-celebra-20-anos-em-defesa-de-politicas-educacionais-contextualizadas>

<sup>iii</sup> A experiência em análise foi realizado no período de agosto à outubro de 2014 na EEF José Domingos de Morais, situada no Distrito de Lagoa do Barro, zona rural do município de Ipaporanga-Ce

## Sobre os autores

### Francisco Eder de Sousa Pessoa

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Professor Efetivo da Rede Municipal de Educação do Município de Ipaporanga-CE. E-mail: [eder-pessoa@hotmail.com](mailto:eder-pessoa@hotmail.com). ORCID: 0009-0008-3020-8730.

### José Arimatea Barros Bezerra

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: [josearimatea@ufc.br](mailto:josearimatea@ufc.br). ORCID: 0000-0001-8276-3834.

Recebido em: 25/07/2023

Aceito para publicação em: 07/11/2023