

PERCEPÇÕES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO – OLHARES SOBRE CURRÍCULO INTEGRADO EM PERNAMBUCO

PERCEPTIONS AND CHALLENGES IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN THE COUNTRYSIDE – VIEWS ON INTEGRATED CURRICULUM IN PERNAMBUCO

PERCEPCIONES Y DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS DEL CAMPO – VISIONES SOBRE EL CURRÍCULUM INTEGRADO EN PERNAMBUCO

Josenilde Lima dos Santos¹

Odair França de Carvalho²

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v4i1.12529>

Resumo: Este artigo apresenta um recorte da pesquisa que investigou a prática educativa de professores/as a partir do conceito de currículo integrado em turmas de Educação de Jovens e Adultos do Campo, em uma escola da rede pública estadual, da cidade de Petrolina/PE, durante o Mestrado em Educação (PPGFPI) da Universidade de Pernambuco. A metodologia orientou-se pelos princípios da abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratória, os dados colhidos foram refinados pela ótica da análise de conteúdo segundo Bardin (2004). As investigações apontaram que a práxis investigada está fundamentada na proposta de Educação

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia e graduação em Letras - Português/Inglês pela Universidade de Pernambuco - UPE. Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (UPE- campus Petrolina-PE). Tem experiência na área de Letras. Atua na área de Formação de Professores de Língua Inglesa e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente é efetiva - Secretária de Educação e Esportes de Pernambuco. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar e não Escolar no Sertão Pernambucano (GEPESPE), da Universidade de Pernambuco. E-mail: josenilde.lima11@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3646-5809>.

² Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Pós-doutorado pela Universidade Federal de Ouro Preto. Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco-UPE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos em prisões, Educação em espaços não escolares e Gestão Educacional. De 2019 - 2021 foi coordenador da área temática Educação no FOPROEX. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar e não Escolar no Sertão Pernambucano (GEPESPE). E-mail: uodair.carvalho@upe.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4864-4510>.



do Campo da rede estadual de PE, cujos princípios encontram-se alicerçados na concepção de currículo integrado, na vivência do planejamento coletivo e reconhecimento do contexto escolar, contudo, apresentam uma compreensão em processo de construção quanto ao entendimento do movimento interdisciplinar na prática, além da necessidade do fortalecimento do processo formativo individual e coletivo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Interdisciplinaridade. Práticas de Ensino.

Abstract: This article presents a part of the research that investigated the educational practice of teachers from the concept of integrated curriculum in Youth and Adult Education classes in the countryside, in a state public school, in the city of Petrolina/PE, during the Master in Education (PPGFPI) from the University of Pernambuco. The methodology was guided by the principles of the qualitative approach, of the descriptive and exploratory type, the collected data were refined from the perspective of content analysis according to Bardin (2004). The investigations signaled that the investigated praxis is based on the proposal of Rural Education of the state network of PE, whose principles are based on the concept of integrated curriculum, in the experience of collective planning and recognition of the school context, however, they present an understanding in the construction process regarding the understanding of the interdisciplinary movement in practice, in addition to the need to strengthen the individual and collective training process.

Keywords: Field Education. Interdisciplinarity. Teaching Practices.

Resumen: Este artículo presenta una parte de la investigación que investigó la práctica educativa de los profesores a partir del concepto de currículo integrado en las clases de Educación de Jóvenes y Adultos en el interior, en una escuela pública estadual, en la ciudad de Petrolina/PE, durante la Maestría en Educación (PPGFPI) de la Universidad de Pernambuco. La metodología se guió por los principios del enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y exploratorio, los datos recolectados fueron refinados desde la perspectiva del análisis de contenido según Bardin (2004). Las investigaciones señalaron que la praxis investigada se fundamenta en la propuesta de Educación del Campo de la red estatal de EF, cuyos principios se sustentan en el concepto de currículo integrado, en la experiencia de planificación colectiva y reconocimiento del contexto escolar, sin embargo, las investigaciones presentan una comprensión en proceso de construcción en cuanto a la comprensión del movimiento interdisciplinario en la práctica, además de la necesidad de fortalecer el proceso de formación individual y colectiva.

Palabras clave: Educación rural. Interdisciplinarietà. Práticas de enseñanza.

Introdução

*E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,*



*que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José? (...)
(Drummond, 1942)*

A personificação artística dos sentimentos de solidão, abandono, de desesperança expressados nos versos iniciais do poema *José*, de Carlos Drummond de Andrade nos evoca a desatenção e pouco interesse dos nossos governantes em prover políticas públicas que conduzam a uma educação digna e de qualidade social, que oportunize Josés, Severinos, Marias e tantos outros sem escolaridade, sem oportunidade, que se sentem invisibilizados, sem rumo, sem perspectiva de futuro, exercerem dignamente a cidadania.

Somos muitos “Josés” que sem o devido apoio, sem muita esperança, insistem, resistem em meio à inoperância de um sistema que abre escolas, mas negligencia acesso, não dá condições de permanência, produz sujeitos inábeis à vivência da cidadania em sua plenitude e, pouco ou quase nunca, oferta espaços que oportunizem práticas favoráveis a superação do analfabetismo em suas mais variadas facetas. Até quando? Até quando?

Justamente por vivermos em um mundo marcado por controvérsias, tensões entre a garantia e a efetivação dos direitos básicos à vida, à saúde, à moradia, à segurança, à educação se estabelecem. Por um lado, temos a garantia em termos legais, por outro, convivemos com a sua negligência e/ou inoperância. No Brasil, de modo particular, existe uma discrepância entre o direito e o acesso aos mesmos, na educação somos marcados pelo paradoxo da escola que temos e a que precisamos, principalmente com relação ao ensino de jovens e adultos.

Observamos, ao longo da história da educação, a negligência do poder público diante do quadro de necessidades educacionais e da inobservância da diversidade de saberes presentes de modo particular no campo, a inoperância ao prolongar as escassas condições de organização pedagógica com políticas discriminatórias que acentuam ainda mais as desigualdades entre regiões. A exemplo da libertação dos escravos e a Lei das Terras (1850), que instituiu mecanismos que criaram os latifúndios, com limitações ao processo de compra e venda são exemplos da forma como os governantes criaram “legiões dos sem terra, sem educação e sem tantos direitos” (SOARES *et al* 2009, p. 22).

Os séculos XIX e XX foram marcados pela presença de políticas públicas ineficientes representadas pelas campanhas nacionais de alfabetização, lutas por direitos e visibilidade para



jovens e adultos. Tentativas, em sua maioria frustradas, de “eliminação” do analfabetismo, de promoção da escolarização da população adulta, que estava centrada, principalmente no campo, entretanto, visando apenas o estímulo do desenvolvimento econômico e social. Sem reais preocupações com a oferta de um ensino de qualidade, condições estruturais e pedagógicas, tampouco combate às causas geradoras e perpetuadoras do analfabetismo.

Parte dessa realidade ainda presente até os nossos dias, se considerarmos que as políticas públicas voltadas para essa parcela significativa da população têm se mostrado ineficazes na luta contra o analfabetismo, baixa escolaridade e evasão escolar. Trata-se de um quadro presente seja na cidade, seja no campo, cujos modelos educacionais pensados só têm acentuado a desigualdade social e educacional, em face à desconsideração dos modos de vida, saberes, identidade e diversidade dos diferentes sujeitos. A situação se agrava no campo, espaço onde a educação é marcada por contradições, conflitos e interesses que advém de um Estado capitalista.

Espaço onde as contradições se evidenciam e cujos sujeitos demandam um ensino que considere seus fazeres, histórias, saberes, cultura, necessidades, modos de vida, contextos. Urge a necessidade de um currículo que provoque mudanças, que traga esperança, nutra sonhos, possibilite o diálogo entre os sujeitos e suas práticas, viabilize uma metamorfose, que combata o desalento, a desesperança de mudanças, pois (...) *o dia não veio/ a noite não veio/ o bonde não veio/ o riso não veio/ não veio a utopia/ e tudo acabou/ e tudo fugiu,/ e tudo mofou, / e agora, José?(...)*. Haja vista as tentativas de promover as mudanças esperadas se esvaíram, não se concretizaram, se perderam em meio a sobreposição dos interesses econômicos e financeiros. Temos muitos “Josés”, temos muitos homens e mulheres que com a vida sem muitas perspectivas voltam à escola a fim de buscar conhecimento que possibilite galgar outras oportunidades, exercer dignamente sua cidadania, além de corrigir a distorção idade-ano, após um percurso com situações de retenção causadas, principalmente, por desempenho escolar insatisfatório, evasão e a luta pela própria sobrevivência. São jovens e adultos inseridos no mundo do trabalho (formal e/ou informal) cuja permanência na escola depende de outros fatores, como explicita Arroyo (2006):

Os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito a terra, o direito à sua identidade negra ou indígena. Esse traço é muito importante, a educação de jovens e adultos



nunca aparece como direito isolado, sempre vem acompanhada de lutas por outros direitos (ARROYO, 2006, p. 29).

Ao observarmos a trajetória de constituição dessa modalidade de ensino, percebemos que o mundo do trabalho e as relações econômicas sempre nortearam o caminho dessa parcela da população. Suas formas de ser e viver foram/são notabilizadas, assim como os demais direitos que perpassam as necessidades de sobrevivência. Na educação, essa situação resiste e persiste desde a sua concepção no ensino brasileiro, se consideramos a inserção precarizada dos estudantes ao sistema, assim como as dificuldades de acesso às escolas, tenha-se em conta que as ações governamentais eram pensadas para crianças e jovens, não para adultos e idosos.

Considerando que as políticas públicas vivenciadas no Brasil, ao longo dos séculos, mobilizavam esforços, mas não passavam da intencionalidade, tendo em vista que as condições da oferta eram precárias, tanto estrutural quanto profissionalmente, impossibilitando, dessa maneira, lograr êxito quanto ao propósito. Eram propostas aligeiradas, assistencialistas, que não promoviam de fato a emancipação do sujeito enquanto cidadão, nem tampouco a garantia ao acesso, permanência e sucesso enquanto direito básico.

De modo que a educação como direito do povo brasileiro – teve na Constituição de 1988 o seu marco legal, considerando que ampliou as obrigações do Estado ao incorporar propostas que expressavam reivindicações oriundas dos movimentos organizados da sociedade civil, como resultado das lutas pelo restabelecimento da democracia. Ao mencionar, no seu artigo 208, que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, a Constituição ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar esse direito pelo Estado brasileiro (BRASIL, 1988).

Os princípios constitucionais balizaram os dispositivos legais presentes na LDB 9.394/96, assim como também na Resolução 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que tomou como base o

[...] direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência [...] e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (CNE/CEB, 2010).

Nesse sentido, não podemos deixar de ressaltar a relevância da Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394/1996, haja vista instituiu a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino. A sua promulgação possibilitou a oferta de ensino a partir de propostas curriculares que vão além de projetos, programas e proposições sazonais da sociedade civil. Logo, ser vista enquanto política pública subentende-se oportunizar a execução de ações mais efetivas e que de fato vão de encontro às necessidades e singularidades de jovens, adultos e idosos seja no campo ou na cidade, por parte dos estados e da União.

Nesse contexto de luta e superação de dicotomias, a Educação de Jovens e Adultos em Pernambuco tem se firmado como uma modalidade de ensino direcionada aos sujeitos que não tiveram acesso aos estudos no tempo oportuno ou impossibilitados de continuar em idade própria. Para tanto, defende uma EJA que promova o desenvolvimento nos estudantes de habilidades e competências que julgam como indispensáveis ao usufruto dos direitos e inserção no mundo do trabalho, das novas tecnologias e linguagens. Por consequência, emerge a necessidade de ampliar a oferta por meio de diferentes programas, além da promoção a reorganização curricular com o propósito de corresponder às necessidades do jovem e do adulto. As bases da Educação Popular sustentam projetos educacionais em Pernambuco, por conseguinte, concepções curriculares articulam os diferentes saberes e práticas às dimensões da cultura e dos direitos humanos, permitindo que o diálogo, a participação e a conscientização enquanto balizadores nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, os documentos orientadores estão alinhados com o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e, por conseguinte, com o Plano Estadual de Educação (2015-2025), que prevê nas metas 08, 09 e 10, respectivamente, direcionadas à população jovem e adulta, a elevação da escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, da taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 95,6% até 2015, assim como também erradicar o analfabetismo no estado até o final da vigência do plano, e por fim, ofertar no mínimo 36,3% das matrículas de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional. De modo específico, o Plano Estadual de Educação prevê na estratégia 8.13, direcionada aos povos do campo, a construção e a implementação do currículo integrado, com a participação dos diferentes sujeitos, adequado à diversidade do campo, contextualizado, e que estimule a aprendizagem significativa nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino na perspectiva dos direitos humanos.



Nesse sentido, o presente estudo salienta a necessidade de compreendermos qual concepção de currículo está presente nas práticas de ensino dos professores que ministram aulas na Educação de Jovens e Adultos do Campo em Pernambuco, sinalizada pelas Diretrizes de Educação do Campo, alicerçada na construção dos saberes integrados, na valorização e fortalecimento da identidade do sujeito do campo.

Compreendemos que, dentro do contexto de ensino, é importante investigar as relações entre teoria e prática, o diálogo com a realidade, seus desafios, possibilidades e possíveis contribuições, na perspectiva de possibilitar a reflexão acerca da práxis e dessa forma discutir caminhos, depreender as dificuldades e os avanços alcançados por meio da implementação de políticas públicas direcionadas à educação para as populações do campo.

Ademais, ao realizar uma pesquisa é possível construir, desconstruir ou mesmo reconstruir o conhecimento/realidade em relação a um objeto ou fenômeno em investigação. Pode-se afirmar que a pesquisa “reatualiza o mundo no objeto que investiga. [...] é um exercício de desvelamento do mundo” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 78). É por meio da pesquisa que o conhecimento sistemático e assistemático é produzido, permitindo avanços, reflexões, descobertas e novos olhares sobre a realidade.

Nessa perspectiva, a investigação baseou-se em uma abordagem qualitativa, na qual o pesquisador escolhe os instrumentos que irão lhe possibilitar as informações almeçadas, além de preocupar-se com os atores sociais e as suas realidades e vivências. Para o levantamento das evidências que avaliam a compreensão da concepção de currículo integrado foi definida como primeira etapa a utilização da pesquisa bibliográfica, a partir da técnica bibliográfica e documental indireta e direta. Posteriormente, a técnica selecionada foi a de observação não participante em momentos de planejamento pedagógico, cuja oportunidade concedeu ao estudo a possibilidade de perceber pormenores quanto à compreensão do fenômeno na ação de planejamento coletivo junto aos sujeitos no cotidiano escolar.

Na etapa seguinte, o instrumento utilizado para o levantamento de dados foi a entrevista semiestruturada, seguida de análise dos dados coletados nas etapas anteriores. Entre os métodos de análise de dados utilizados nas pesquisas de natureza qualitativa, optamos pela análise de conteúdo segundo Bardin (2004).





O presente artigo está organizado nas seguintes seções: introdução, apresentação do perfil investigado, percepções sobre currículo integrado, planejamento interdisciplinar e contribuições do estudo.

Entre olhares e sujeitos

*Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?*

8

A multiplicidade de sujeitos e necessidades marcam a Educação de Jovens e Adultos. Por ser formada, em sua maioria, por pessoas jovens e adultas trabalhadoras, com demandas específicas e diversidade cultural distinta, apresentam necessidades que vão além do direito à educação. São sujeitos que estão em busca de “portas abertas”, ou seja, oportunidades de prosseguir os estudos, galgar outros espaços na carreira profissional, elevar a qualidade de vida, enfim ser incluído socialmente nas mais variadas esferas sociais.

Segundo Siqueira (2009) homens e mulheres, jovens e adultos retornam à escola após muitos anos fora do ambiente de educação formal por vários motivos. Dentre as diversas razões apontadas, a busca por qualificação profissional se destaca, além da aquisição de conhecimentos e relações interpessoais. Também foram apontados motivos relacionados à melhoria das condições de vida, incentivo ao estudo dos filhos, acesso às atualidades, recuperar o “tempo perdido”, desenvolver uma melhor comunicação com as pessoas e melhorar a autoestima.

Ao observar o perfil dos estudantes da EJA é possível identificar a presença marcante de estudantes jovens e que tem como o principal motivo de abandono da escola a necessidade de adentrar no mercado de trabalho (a luta pela sobrevivência), que de uma forma ou outra acaba trazendo os estudantes de volta à escola em razão da busca de conhecimentos e necessidade de aperfeiçoamento para o mercado de trabalho.

De forma que, seja no campo, seja na cidade, a EJA anseia a vivência de um currículo que se aproxime das suas necessidades, que possibilite aos diferentes sujeitos o exercício da





plena cidadania, independente do motivo que o trouxe de volta a sala de aula. De modo particular, a população campesina aspira à experiência de um currículo embasado em objetivos que garantam a emancipação do sujeito do campo e a sua participação como sujeito histórico, na qual à escola cabe o papel e a condução de trabalhos pedagógicos, que superem a sala de aula como espaço único e central de conhecimento, e construa estratégias além da fragmentação presente na maioria dos processos de ensino aprendizagem vigentes (MOLINA e SÁ, 2012).

Para tanto, faz-se necessário uma concepção curricular que compreenda o campo além das ruralidades, cujo espaço a educação valorize os conhecimentos da prática social, como lugar de trabalho, moradia, cultura, identidade, enfim, como *lócus* da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável (SOUZA, 2008). Por conseguinte, um lugar onde a educação seja vista não simplesmente como uma atividade pedagógica que introduz alguns conceitos e práticas de agricultura ou pecuária, mas, sobretudo, uma educação crítica, transformadora, emancipatória e comprometida com a transformação social. Espaço onde os sujeitos tornam-se ativos e capazes de se contrapor às concepções dominantes na cultura social e pedagógica, inspiradora de propostas curriculares e didáticas de diretrizes e políticas curriculares compensatórias.

Considerando as especificidades inerentes à Educação de Jovens e Adultos, é necessário pensar o currículo como um importante instrumento educacional para os processos de formação humana, em sua integralidade, e de emancipação, que valorize a diversidade de sujeitos atendidos por essa modalidade da Educação Básica.

Nessa perspectiva, é imprescindível reconhecer a importância e força que o currículo traz como movimento propulsor de transformações, tendo em vista que representa relações de poder e produz identidades individuais e sociais particulares, constituindo-se como uma arena política de ideologia, poder e cultura, cuja visão de mundo está vinculada aos interesses de grupos sociais, por meio das práticas pedagógicas. Compreendendo essa relevância, o trabalho dialoga com as perspectivas de currículo defendidas por Silva (1995, 2009), Sacristán (2000), Saviani (2003), Moreira e Silva (2009), Arroyo (2011), além das discussões sobre Currículo Integrado e Interdisciplinaridade apresentadas por Japiassu (1976), Fazenda (1994, 2011), Santomé (1998), Veiga Neto (1999), Morin (2000), Anastasiou (2003), Machado (2006), entre outros.



A pesquisa norteou-se a partir da proposta de currículo integrado vivenciada no Estado de Pernambuco, a qual considera que as políticas curriculares não podem estar desvinculadas de um projeto de sociedade e nem de uma prática escolar que oportunize aos sujeitos uma integração não somente de conteúdos, mas de práticas intermediadas por múltiplos processos que se entrecruzam possibilitando diferentes olhares, concepções e fazeres que resulte em experiências criativas e propositivas.

Apoiou-se ainda em Santomé (1998) que defende a integração curricular como “uma forma de equilibrar um ensino excessivamente centrado na memorização de conteúdos”, enfatizando que a educação precisa “incluir a capacidade de tratar e aplicar os conhecimentos, estimar suas limitações e desenvolver os meios para superá-las” (p. 116). Além dos estudos sobre interdisciplinaridade que defendem a ressignificação dos saberes, tal como Japiassu (1976) compreende a atitude interdisciplinar como elemento propulsor da curiosidade, do sentimento de descoberta do “novo”, capaz de fomentar a ressignificação dos conhecimentos que, na maioria das vezes, se apresentam de forma fragmentado e desconectado da realidade cotidiana do estudante.

E por falar em estudantes, realidade e currículo, de qual sujeito estamos falando? Quem é o jovem, adulto e idoso que frequenta os espaços educativos no campo? Até que ponto o currículo integrado contempla na prática a realidade e necessidades dos sujeitos camponeses? Para pensar nesse perfil, não podemos perder de vista que são muitas singularidades que delineiam os sujeitos da EJA, seja do campo ou da cidade, vão de aspectos cognoscitivos, aos geracionais, às condições de classe social, de gênero, de raça/etnia, aos contextos históricos, sociais, culturais, econômicos ou políticos.

A LDB 9.394/1996 em consonância com o artigo 37 da Constituição Federal de 1988 descreve os sujeitos que compõem a EJA identificando:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento de para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

O artigo 37, embora reconheça a existência dessa significativa parcela da população, assume de algum modo a falibilidade do Estado durante séculos, evidencia o esforço insuficiente e, por conseguinte, a incapacidade de assegurar a escolaridade no tempo previsto. Por outro lado, expõe a necessidade de um acesso condicionado à idade própria de aprender, como se fosse estipulado um período próprio para aprendizagem. Como nos lembra Freire (2002), aprendemos em qualquer tempo, pois [...] somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada* (p. 36).

Ao mesmo tempo, alimenta o discurso da educação compensatória, evidenciando desconhecimento de que são os jovens e adultos brasileiros que têm uma trajetória muito específica, vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência e que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação (ARROYO, 2006).

Já o Decreto 7.352/2010, de modo mais específico, identifica como populações do campo:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

O documento reconhece a diversidade de sujeitos e espaços que o campo apresenta. Embora, no primeiro momento os agricultores sejam o grupo possivelmente mais representativo, os demais retratam a variedade de homens e mulheres, bem como a imensidão geográfica e cultural que o Brasil possui, que por sua vez requerem um olhar mais singular por parte das políticas públicas direcionadas à educação.

Nesse sentido, as narrativas da pesquisa dão conta de descrever educandos dos espaços pesquisados, como sujeitos com necessidades e perfis que demandam práticas pedagógicas integradas às suas vivências, conforme relato a seguir:

São alunos da noite, chegam cansados, já chegam esgotados do dia de trabalho. O dia deles é de trabalho pesado. Tem que ter um assunto que

interesse, que dinamize a fala dele, que eles se expressem, que faça sentido e produza interesse (Narrativa Prof.11, 2019).

Eles trabalham de 5h da manhã até 6 h da tarde e saem direto do trabalho e vem pra cá (escola), então precisam muito ser motivados pra tá aqui, eu entendo o lado deles, então eu acho que a ideia de fazer um currículo voltado pra eles é fazer permanecer o aluno em sala de aula (Narrativa Prof.10, 2019).

Tem muitos alunos que estavam parados há algum tempo e muitos trabalham e chegam cansados, então eu não posso trazer assuntos que sejam fora da realidade, porque se eu trouxer algo fora da realidade deles fica muito mais difícil o entendimento (Narrativa Prof. 8, 2019).

Desse modo, é importante que o trabalho pedagógico esteja atento ao contexto e necessidades que se desvelam no dia-a-dia dos estudantes, haja vista que o processo de ensino aprendizagem é o que alimenta a engrenagem principal do fazer pedagógico e ele só faz sentido se considerarmos seus sujeitos, práticas e realidade. Para tanto é necessário buscarmos o diálogo entre os saberes, a partir da construção de um trabalho pedagógico que valorize as experiências dos sujeitos na construção do conhecimento coletivo e na superação da contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, que é própria do modo de organização da produção capitalista.

Os relatos acima justificam a necessidade imperativa de pensar em um currículo integrador que construa elos entre os diferentes saberes que são apresentados e a realidade, que possibilite flexibilidade na organização, que trate de questões atuais, mais práticas, com conteúdos mais significativos, estimule a pesquisa por parte do professor e do estudante, enfim, que prime por construir pontes através do conhecimento apresentado de forma interdisciplinar. Ao mesmo tempo, que também possibilite pensar metodologicamente numa perspectiva que entenda o homem como ser ativo que percebe o conhecimento como algo a ser construído pelo sujeito na sua relação com outros e com o mundo (ANASTASIOU, 2003).

Nesse contexto, a integração curricular apresenta-se como uma forma de estruturação do conhecimento escolar que permite o entendimento das relações complexas que coadunam a realidade e possibilidade de emancipação dos sujeitos, que em face o seu caráter transformador requerem uma leitura da realidade, a partir de práticas de cooperação que envolve os sujeitos da aprendizagem, assim como também o diálogo permanente entre as disciplinas, tendo em vista a superação da fragmentação do conhecimento.

Percepções sobre currículo integrado

O processo contínuo de construção e (re)criação do conhecimento, frente às necessidades do mundo contemporâneo, impulsionam mudanças curriculares de tempos em tempos. As mudanças atuais indicam como proposta para a superação hierárquica e dogmática do conhecimento a vivência de um currículo mais integrado, diversificado, tencionando alcançar uma maior integração entre os diferentes saberes, o diálogo interdisciplinar com vistas à retomada da unidade/totalidade do conhecimento, como “a forma mais apropriada para melhorar os processos de ensino e aprendizagem”, conforme defende Santomé (1998, p. 27).

Nesse sentido, durante a realização da pesquisa, discursos repercutiram na tentativa de expressar o entendimento atribuído ao conceito de currículo integrado e suas concepções práticas. Observou-se que os docentes evidenciaram durante a observação não participante estar apropriados quanto ao trabalho com currículo integrado, embora tivessem expressado insegurança quanto à compreensão e relação com o termo interdisciplinaridade. No decorrer da investigação outros quadros foram se delineando, evidenciando que o grupo passa por um momento de adaptação curricular, uma espécie de “metamorfose disciplinar” (disciplinar para o interdisciplinar), que como todo processo ocorre em fases coletivas e individuais, em diferentes ritmos.

As narrativas da entrevista dão conta de uma percepção de currículo integrado a partir da consideração do contexto dos estudantes, cuja “completude” se dá a partir da ligação entre os conteúdos, junto à “*aplicabilidade na vida do aluno*”, que propicia uma interação capaz de perpassar a prática e torná-la mais integrada, incorporada a uma realidade mais significativa. Notabilizou-se que trazer o conhecimento e aproximá-lo da realidade do estudante possibilita a troca de saberes, o estabelecimento do diálogo entre os pares e elabora sentido às relações pedagógicas, conforme relatos a seguir:

É a integração, a junção de todas as disciplinas para que todos possam juntos trabalhar uma mesma temática, o mesmo assunto dentro de sua matéria, da sua disciplina e produzir sentido para o aluno não fique tão atarefado, perdido (...) (Narrativa Prof. 8, 2019).

Currículo integrado é integrar também a realidade do aluno, então não é simplesmente eu fazer a questão ser interdisciplinar [...] a gente tem que integrar todo esse contexto na realidade do aluno, para que esse conhecimento possa ter uma aplicabilidade no assentamento ou no seu meio. (Narrativa Prof. 1, 2019).



O currículo integrado para ser integrado realmente, ele tem que integrar com a realidade do aluno e o trabalho estar integrado a esse currículo também, as práticas cotidianas do aluno na comunidade [...]A integração acontece quando esse currículo vai além da sala de sala, ele dá oportunidade ao aluno de inserir seu trabalho, o seu contexto dentro desse currículo. (Narrativa Coordenador 1, 2019).

São percepções que se aproximam de uma compreensão do termo “integrar” na direção de completar-se, ligar, unir. Expressam uma intenção de estabelecer um vínculo entre os conteúdos, de forma que o fio condutor percorra o contexto do aluno, atribua significados a sua prática cotidiana e gere sentido no ato do planejar coletivamente tanto para o professor, quanto para os estudantes. Um entendimento que, segundo Morin (2008), nos conduz à percepção do mundo em sua totalidade, interconectado, e não como soma de partes separadas.

A interconexão presente na prática interdisciplinar pressupõe abertura para o novo, para o outro, para novas possibilidades de articulação do conhecimento. Todavia, ela não acontece sem a vivência de resistências e entraves nesse trajeto que perfaz o processo de mudança de paradigma curricular. As narrativas encontradas apresentam de um lado sujeitos que resistem às mudanças, ora professor, ora aluno, manifestando a insegurança diante da transição, da quebra de paradigma.

A questão do aluno mesmo aceitar o que é integrado porque ele tá acostumado com aquela aula tradicional, então quando você foge disso há resistência do aluno. Muitas vezes também, há resistências dos colegas, já trabalhei em um assentamento que percebi isso e não era por não querer, era por não entender como trabalhar, como fazer esse processo integrado (Narrativa Prof. 1, 2019).

Por outro lado, temos uma prática que está em processo contínuo de construção, que anseia por modificações, atitudes frente a uma nova relação com o conhecimento, um mover-se. Exprime ainda o momento de metamorfose curricular (tanto para o professor quanto para os alunos), cujo modelo disciplinar ainda está presente, ainda que de forma não explícita nas relações práticas, organizacionais e no referencial de ensino aprendizagem.

O professor logo de início de cara, que vem do regular, ele se depara com essa modalidade diferente, ele resiste, mas logo que começa a trabalhar no coletivo, vai se identificando com o aluno e vê que o trabalho dele se tornou flexível, mais fácil. Ele tem um entendimento sobre planejamento integrado (Narrativa Coord. 2, 2019).





Só há dificuldade quando há resistência de alguns colegas, porque quando um ou outro colega abandona essa integração, os alunos percebem que foi quebrado um círculo, aí eles começam a perguntar, mas porque a senhora está falando disso quando o professor fulano falou disso? A dificuldade é entre os profissionais, entre os alunos não há dificuldade, eles já estão preparados para aceitar o conhecimento que a gente está ali para mediar (Narrativa Prof. 6, 2019).

A dificuldade maior que eu acho é o professor. Eles ainda não estão preparados para vivenciar esse currículo. Por mais que a gente dê formações, mas ainda saem com muitas dúvidas (...). Eles estão abertos, porém, o que falta no momento aos que acompanho é pesquisa, pesquisa. O professor para ele conhecer mesmo, ele tem que ser um pesquisador (...) (Narrativa Coord.1, 2019).

Tais compreensões evidenciam que todo processo de mudança está fadado a uma resistência inicial, é um processo natural humano, não devendo ser resolvido mediante coerção e imposição, nem tampouco ser entendido como rebeldia ou insubordinação. Faz-se necessária abertura para o diálogo, participação democrática do grupo com vistas à mudança de comportamento, promoção de estudos e práticas colaborativas. Por conseguinte, a formação continuada e a pesquisa caminham juntas e propiciam a melhor compreensão, além da sustentação à prática.

Como nos lembra Freire (2010), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro” (p.32). A fala da Coordenadora 1 corrobora com a necessidade de investir na pesquisa, na formação continuada a fim de alicerçar as práticas, ampliar a compreensão do que é currículo integrado, bem como “abandonar” o formato cartesiano e disciplinar de planejar, de organizar o conhecimento, abrir-se para o dialogismo e a integração entre os sujeitos e saberes.

Assim sendo, torna-se importante pensar que em função de seu caráter de ruptura, currículo integrado não é um modelo a ser praticado de forma abrupta dentro de uma estrutura de educação que não compreenda seus princípios e a dimensão da proposta, necessita antes de tudo, de um amparo que sobreponha os aspectos legais para seu estabelecimento enquanto prática perpassa as discussões e aberturas para o diálogo interdisciplinar, para pensar e agir, tendo em vista a necessidade de um trabalho coletivo e colaborativo, alicerçado no estudo e na pesquisa permanentemente, a fim de que venha a superar os entraves inerentes a qualquer processo de mudança.





O diálogo entre os diferentes sujeitos e fazeres possibilita a dialogicidade da práxis à medida que compreendo que o outro me completa, me transborda, me provoca novas possibilidades, outros olhares, reflexões, me enxergo como parte desse mundo, desse conhecimento em movimento e inacabado.

Nessa perspectiva, as narrativas a seguir dão conta das percepções acerca da importância do trabalho coletivo, da relação entre os pares e a construção dos sentidos para o planejamento na perspectiva da integração curricular.

Para o professor há uma integração maior do corpo docente e para o aluno é um grande ganho pra ele. Por exemplo, se a gente for falar pra ele sobre agronegócio, todas as disciplinas estão voltadas para o agronegócio. Isso vai abrindo mais a cabeça do aluno, nessa questão a gente ganha muito, por conta principalmente da união dos professores, todo mundo está no mesmo direcionamento (Narrativa Prof. 4, 2019).

(...) por mais que as disciplinas sejam diferentes, sempre tem um colega que traz uma atividade que pode nos dar ideia de como trabalhar aquele conteúdo de uma forma mais espontânea, criativa, atrativa tanto para o professor quanto para os alunos. Então a integração faz com que essa parceria se fortaleça mais para o nosso conhecimento e aprendizagem (Narrativa Prof. 8, 2019).

O trabalho colaborativo gera contribuições inegáveis à prática. A práxis se fortalece quando se aprende com o outro, quando há cooperação entre os pares, estabelece-se um clima de confiança e união, por conseguinte o conhecimento se amplia, passa a transitar entre sujeitos/disciplinas e dialogar de modo que produzem sentidos, aprendizagens muito mais dinâmicas e significativas em face à sua interconexão.

Nessa perspectiva, as trocas vivenciadas a partir da integração curricular, do conhecimento construído de forma interdisciplinar possibilitam novas formas de organização, disseminação do conhecimento, enfim outros movimentos possibilitadores de diálogos entre as disciplinas e campos do saber.

Segundo Japiassu (1976, p. 74), a “interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. É compreendida como atitude por Fazenda (1994, p. 28), “a interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação”, exige, portanto, do educador, o desenvolvimento da parceria, solidariedade entre os pares, intencionalidade para a integração e desenvolvimento do conhecimento, por conseguinte, uma aprendizagem mais significativa. A compreensão do todo, ainda que realizado por partes, conduz ao entendimento



e a construção de conhecimento com muito mais sentido, que se distancia de práticas memorísticas e abstratas tanto para o educador quanto para os educandos.

Nesse sentido, a compreensão do significado na prática do que é interdisciplinaridade se faz necessário. Tal entendimento desvelou-se durante as entrevistas na insegurança da apresentação conceitual do termo interdisciplinaridade por parte dos entrevistados, a recusa em apresentar uma resposta à questão, por outros, denotando a incompreensão vocabular. Revela ainda a vivência de um processo de aquisição/acomodação diante de novas práticas, de novos procedimentos metodológicos, considerando que os sujeitos entrevistados advêm de práticas imbuídas por outros aspectos e propósitos junto ao ensino regular, portanto, podemos situá-los em um processo de transição a etapa atualmente vivenciada junto às turmas de Educação de Jovens e Adultos do Campo quanto à proposta de currículo integrado.

Ademais, é relevante destacar que a interdisciplinaridade oportuniza um trabalho que apresenta construções que se delineiam, à proporção que a prática vai se efetivando, ganhando suas próprias formas e contornos, alicerçados nas relações dialógicas que produzem os movimentos das partes e do todo. Como defende Fazenda (2002), “a lógica que a interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém gestada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade” (p. 19).

Condições que nos aproximam dos princípios de Educação de Jovens e Adultos do Campo almejados. Espaço onde a escola valoriza os diferentes saberes e sujeitos, a educação escolar é compreendida como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos, aberta para o diálogo entre os pares, capaz de construir uma educação crítica, transformadora, emancipatória, comprometida com a transformação social e repleta de práticas significativas.

Planejamento interdisciplinar: reflexões e desafios

A atividade docente, assim como toda atividade humana, necessita ser planejada a fim de atingir seus objetivos específicos. De modo que planejar é um ato político-pedagógico, pois revela intencionalidade, podendo ser compreendido como instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la (VASCONCELOS, 2000).

Durante a pesquisa, evidenciou-se que o planejamento é uma atividade participativa e colaborativa presente na elaboração e condução da rotina dos professores pesquisados. A



compreensão deste como instrumento teórico-metodológico fundamental para a mediação de práticas, intervenção na realidade e elemento propulsor de mudanças está expressa nas falas e práticas. As assertivas a seguir apontam para a vivência de um planejamento baseado na aplicabilidade dos eixos temáticos, em conformidade com a matriz de Educação do Campo, realidade dos estudantes e a partir de levantamento dos conhecimentos prévios:

Primeiro a gente tem em mãos o cronograma que vem da GRE e através de uma reunião pedagógica junto com a turma dos professores e a coordenadora, a gente vê o que é melhor ser aplicado, de acordo com a necessidade da localidade, dos alunos. Então a gente seleciona esses conteúdos, até porque é extenso e a gente sempre procura dar ênfase àqueles que o aluno venha trabalhar no seu dia-a-dia. (Narrativa Prof. 9, 2019).

Geralmente eu faço uma sondagem com os alunos, eu já tenho os conteúdos que devem ser trabalhados, baseado nisso, eu construo meu planejamento de aula, mas sempre fazendo uma sondagem com os alunos e buscando deles o conhecimento prévio para que eu possa introduzir o novo conhecimento. (Narrativa Prof. 4, 2019).

Subentende-se que o planejamento é operacionalizado de acordo com as orientações presentes na Instrução Normativa/PE nº 02/2015, cuja organização do trabalho pedagógico parte do eixo articulador - Trabalho e Educação do Campo-, instrui que na ocasião da seleção de conteúdos, a presença de aspectos que contribuam no processo educativo para a formação humana e intercultural dos indivíduos; para formação integral dos jovens do campo; para melhoria de vida das pessoas e das comunidades pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos no tempo comunidade, para o desenvolvimento local sustentável como elemento norteador das relações entre as pessoas e o meio ambiente, entre outros.

Para tanto, conhecer o *lócus* em que atua e traçar estratégias para sua transformação são elementos importantes na construção de uma educação com vistas à emancipação dos sujeitos. O passo inicial é o planejamento, a articulação entre os sujeitos do processo. Segundo Menegolla e Sant'Anna (1992), existem alguns passos a serem dados na elaboração e na execução do planejamento. O passo inicial é o estudo da realidade social, política e econômica da comunidade em que se está inserido. Sucedido do estudo filosófico e sociocultural que influencia no comportamento das pessoas e podem interferir no processo educativo e, por último, análise das teorias de ensino e normas legais que podem contribuir para a facilitação do processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, se faz necessário que o trabalho docente, principalmente nas escolas do campo, seja conduzido de tal maneira que as práticas considerem uma análise do contexto





escolar, seu cenário e sujeitos, afim de que seu planejamento culmine em reflexões, análise de problemas e possíveis soluções às demandas levantadas e possibilite o despertar da consciência do papel de cada um enquanto agente transformador no espaço.

Para tanto, sendo o currículo território de disputa (ARROYO, 2011), é importante ter consciência das relações de poder que o perpassam, principalmente, no que concerne a seleção de conteúdos, pois para Moreira e Silva (2009, p. 8)

o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Sendo assim, se faz necessário estar atento ao grau de importância das escolhas de conteúdos pelos docentes, haja vista que a seleção realizada expressa afinidades, eleições e predileções, modos de ver o mundo, percepções e “verdades”, por isso mesmo, repleta de responsabilidade e intencionalidades. Dito isso, é atribuição do professor apresentar os conteúdos não como verdades absolutas e neutras, mas como saberes históricos e culturais que foram construídos socialmente, que podem ser contestados/(re)construídos a partir das experiências dos estudantes, possibilitando a construção de novos conhecimentos. Nesse ínterim, o diálogo entre os conhecimentos científicos, crenças, saberes populares, valores e histórias deve ter espaço no coletivo, de maneira a evidenciar que os estudantes são sujeitos do conhecimento e atores históricos e sociais em sua pluralidade.

Em vista disso, o currículo das escolas campesinas deve dialogar com os diferentes saberes que se entrelaçam no cotidiano escolar, considerando os diferentes sujeitos que acolhe: agricultores, pescadores, quilombolas, indígenas, assentados, sem-terra, entre outros, que expressam a pluralidade social e cultural que permeia o campo. O projeto político pedagógico deve ser norteado pelos valores éticos, humanos e solidários no processo de transmissão e produção do conhecimento científico (ARROYO, CALDART; MOLINA, 2004).

Quanto ao aspecto seleção de conteúdos, os professores esboçaram preocupação em abordar assuntos que possibilitem uma formação humana, cujos conhecimentos expressem uma ligação entre a teoria e a prática, com aplicabilidade real e significativa, a exemplo de atividades produtivas nos espaços escolares e na vida profissional. Conforme depoimentos abaixo:

A gente sempre procura relacionar com a realidade do estudante. Em relação ao primeiro eixo que a gente trabalha a questão do trabalho. Como ocorre o trabalho no assentamento? Dentro de Ciências a gente vai trabalhar também a



questão da horta orgânica, como é em Matemática os custos, sempre relacionando com a realidade daquele aluno. (Narrativa Prof.1, 2019).

A gente sempre procura trazer em sala de aula o que eles vivem no dia-a-dia, então todo conteúdo é voltado para o trabalho no campo. Como eles já são trabalhadores do campo e para que eles possam aplicar o que vê em sala no seu dia-a-dia, no seu trabalho, na sua vida pessoal. (Narrativa Prof. 9, 2019).

São narrativas que coadunam com o que defende Santomé (1998), uma integração de campos de conhecimentos e experiências de forma que facilitem um entendimento mais reflexivo e crítico da realidade, sendo oportunizada não somente as dimensões centradas em conteúdos culturais, assim como também “o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento” (p. 27).

Os relatos sinalizam ainda para uma indissociabilidade teoria e prática, ao que concerne considerar a realidade de vida do estudante (sujeito e *locus*), cujas práticas caminham no sentido de contribuir para o desenvolvimento de um processo formativo que se apoia no desenvolvimento local sustentável, na aplicação dos conhecimentos técnico-científicos na melhoria da vida, seguindo assim os princípios da Educação do Campo.

Princípios esses que corroboram com a afirmativa de Freire (2010, p. 98), de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Tendo em vista que o trabalho docente produz sentido e impacta, à medida que sua práxis transforma o cotidiano da vida social, por meio da prática, escolhas, gestão e dinâmica diante do olhar atento aos processos em seu entorno. Ao passo que a Educação do Campo pauta-se no propósito de promover uma formação de sujeitos críticos, reflexivos, históricos para o exercício da cidadania plena e do desenvolvimento local.

Assim sendo, não podemos desconsiderar que o jovem-adulto, mesmo que tenha pausado o processo de escolarização, não paralisou o “processo de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política” (ARROYO, 2005, p.24-25). Nesse sentido, é preciso repensar práticas e possibilitar a abertura para o protagonismo junto aos estudantes da EJA, haja vista seja na escola da cidade ou do campo, estão em permanente construção, permeados de contradições, determinados por questões objetivas e subjetivas e com imenso potencial de transformação.



Contribuições do estudo

*Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
você é duro, José!*

21

A luta pela escola do campo é um grito que não quer calar, expressa o direito ao pertencimento social aos bens materiais e culturais, é o retrato das lutas, resistência e ocupação de espaços em busca da superação das desigualdades sociais, pela inclusão de sujeitos, pelo reconhecimento dos saberes, etnias, gêneros e gerações para a construção de um projeto educativo em movimento que dialoga com a realidade que está inserida, além do reconhecimento da educação enquanto direito e expressão de cidadania. É um sonho que não quer e não pode morrer.

A Educação do Campo, enquanto prática educativa, tem uma origem marcada por políticas reparadoras, descontínuas e sem uma verdadeira responsabilidade social com a oferta de uma educação de qualidade social, é representada pelas lutas dos movimentos sociais em prol da garantia do exercício pleno ao direito da educação e da cidadania, que abraçou a luta, e não mediu esforços no sentido de denunciar o quadro de descaso em relação às práticas da Educação Rural, ao mesmo tempo em que apresenta possibilidades e a necessidade de redefinição dos projetos educativos pensados para o campo, em todas as suas dimensões (crítica, transformadora, política, social e pedagógica).

Cada luta foi/é em prol da construção de uma sociedade, de uma escola com oportunidades para todos, cujo compromisso com a emancipação social e equidade sejam suas bandeiras. Por conseguinte, marchas, movimentos, resistências expressam os gritos dos excluídos, de sujeitos que estão à margem dos processos e oportunidades sociais, que lutam em prol do exercício do direito à educação de qualidade social para todos indistintamente, no campo ou na cidade, compreendendo a educação como propulsora de mudanças sociais.



Logo, enseja uma proposta de educação participativa e emancipatória para os sujeitos do campo, cujo projeto de educação seja pautado na participação coletiva, alicerçada na dialogicidade, respeitando cultura, saberes, singularidades, especificidades e na educação como direito humano.

As informações obtidas a partir desta pesquisa junto aos professores da escola pesquisada apresentam uma práxis educativa fundamentada na concepção de um currículo integrador, que possibilita o diálogo entre os saberes e sujeitos, alicerçado no planejamento coletivo, observância da realidade e necessidade dos alunos, pesquisa e a busca pela integração do conhecimento na dimensão prática, tendo em vista o contexto escolar do campo.

Por outro lado, revelam a fragilidade no processo formativo (que vai desde a formação inicial e perpassa a formação continuada em serviço), se desdobrando na compreensão aligeirada do conceito de currículo integrado e as concepções que norteiam a práxis. Evidencia o nosso inacabamento e a necessidade permanente de alicerçar a nossa prática em momentos de ação-reflexão-ação amparados na pesquisa.

As percepções reveladas pelos professores participantes da pesquisa, assim como dos estudos teóricos sobre Educação do Campo, Currículo Integrado e Interdisciplinaridade evidenciam que, embora as discussões e o aspecto legal/normativo tenham apresentado avanços significativos nos últimos 20 anos, os desafios em torno da consolidação de um currículo que possibilite a integração curricular, a valorização dos saberes e sujeitos, e dê conta das singularidades desta modalidade de ensino ainda é imensa. Desafios que se apresentam desde a concepção/compreensão/aceitação e se estendem até aos fatores de ordem estrutural e pedagógica nas escolas do campo.

Outrossim, depreende-se que as práticas estão em processo de transição e avançam no sentido de construção de práticas mais dialógicas, integradas, em sintonia com o desenvolvimento socioeconômico e ambiental, afinal o currículo vai além dos conteúdos disciplinares. Além disso, considerando a mudança como um rito de passagem necessária, observamos que em razão de ser uma proposta pedagógica relativamente jovem e desafiadora, a experiência com o currículo integrado reflete um pouco da história da educação do campo: é um espaço inacabado, em movimento, onde ocorrem lutas, resistências, avanços e permanentes reflexões.

Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças. Profissionalização continuada do docente da educação superior: a construção do memorial e as questões da identidade pessoal e profissional. *In*: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (org). **Tempo e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Poesias**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1942.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50
- ARROYO, Miguel González. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. 2011. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - nº 9394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília- DF, 1996.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio**. Brasília: MEC /SEMTEC, 1998.
- CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.
- CARVALHO, Odair França de. **Pedagogia de Projetos: reflexos de uma ação de formação**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2006.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 41. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GUSDORF, Georges. Prefácio. In: Hilton Japiassu. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

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

JAPIASSU, Hilton. Prefácio. In: FAZENDA, Ivani C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1993.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Rio de Janeiro, 2006. v. 16.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** Petrópolis: Vozes, 1992.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Educação do campo. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget: 2008.

SACRISTAN, Jurgo G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.



SAVIANI, Nereide. **Currículo:** um grande desafio para o professor. Revista de Educação, São Paulo, nº 16, p. 35-38, 2003.

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

SILVA, Tadeu Tomaz. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.190-207.1995.

SIQUEIRA, André Boccasius. O retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20, 30, 40 anos. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL**, Tubarão, v. 2, n. 1, p. 32 – 43, jan./jun.,2009.

SOARES, Edla Araújo Lira; ALBUQUERQUE, Mabel Black de; WANDERLEY, Maria de Nazaré Baduel *et al.* **Educação do Campo.** A escola do campo e a cultura do trabalho no mundo da infância e da adolescência em Pernambuco. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-02008000400008&lng=en&nrm=iso. access 24 Ago 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo:** questões atuais. 11.ed. Campinas: Papyrus, 2005.

Recebido: 28 de abril de 2023

Aprovado: 12 de julho de 2023



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

