



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO**

HIGOR PATROCINIO MARQUES

**OS TEMAS DOS COMPLEXOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO
CURRÍCULO EM ALTERNÂNCIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO**

**VITÓRIA
2022**

HIGOR PATROCINIO MARQUES

**OS TEMAS DOS COMPLEXOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO
CURRÍCULO EM ALTERNÂNCIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa “Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr^a. Dulcinéa Campos Silva

VITÓRIA

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

P304t Patrocínio Marques, Higor, 1996-
Os temas complexos no processo de construção do currículo
em alternância de uma escola pública do campo / Higor
Patrocínio Marques. - 2022.
307 f. : il.

Orientadora: Dulcinea Campos Silva.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação do Campo. 2. Currículo. 3. Temas dos Complexos.
4. Práxis docente. I. Campos Silva, Dulcinea. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

HIGOR PATROCINIO MARQUES

**OS TEMAS DOS COMPLEXOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO
CURRÍCULO EM ALTERNÂNCIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ___ de _____ de 2022.

BANCA AVALIADORA

Profª Drª Dulcinéa Campos Silva
Universidade Federal do Espírito Santo – PPGMPE
Orientadora

Profª Drª Rosemeire dos Santos Brito
Universidade Federal do Espírito Santo – PPGMPE
Membro Interno

Profª Drª Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE
Membro Interno

Profª Drª Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Universidade de Brasília – FE
Membro Externo

Profº Drº Alexandro Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo – PPGMPE
Membro Interno



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da centésima vigésima terceira defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **HIGOR PATROCINIO MARQUES**, candidato ao título de Mestre em Educação, realizada às **14h00min** do dia **dois de dezembro de dois mil e vinte e dois**, remotamente, conforme Portaria nº 08/2021 da PRPPG/UFES. A presidente da Banca, Dulcinea Campos Silva, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores Rosemeire dos Santos Brito, Alexandro Braga Vieira, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Edna Castro de Oliveira. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“OS TEMAS DOS COMPLEXOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM ALTERNÂNCIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO”**. Terminada a apresentação do aluno, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 02 de dezembro de 2022.

Profa. Dra.Dulcinea Campos Silva

Orientadora

Profa. Dra.Rosemeire dos Santos Brito

Membro Interno (PPGMPE/Ufes)

Prof. Dr.Alexandro Braga Vieira

Membro Interno (PPGMPE/Ufes)

Profa. Dra.Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Membro Externo (UnB)

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES.
CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Profa. Dra. Edna Castro de Oliveira

Membro Externo (UFES)

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES.
CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DULCINEA CAMPOS SILVA - SIAPE 2109985
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 03/12/2022 às 07:47

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/615495?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
EDNA CASTRO DE OLIVEIRA - SIAPE 99993198
Centro de Educação - CE
Em 05/12/2022 às 20:14

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/616530?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ROSEMEIRE DOS SANTOS BRITO - SIAPE 2062076
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 06/12/2022 às 09:14

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/616675?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211
Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
Em 06/12/2022 às 09:19

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/616683?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211
Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
Em 06/12/2022 às 09:20

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/616693?tipoArquivo=O>

À EEFFAB João Vicente Filho, aos colegas professores, aos estudantes e suas famílias, corresponsáveis pela realização dessa pesquisa. Aos lutadores da Educação do Campo.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo seu amor infinito, cuidado e sustento e pelas inúmeras bênçãos recebidas nessa trajetória.

A cada familiar, cada amigo e cada amiga, colega de trabalho das escolas em que atuo, que durante esse processo de estudo trouxe a mim uma palavra de ânimo, incentivo e reconhecimento.

À Escola de Ensino Fundamental Família Agrícola de Brejetuba João Vicente Filho, por ter acolhido nossa pesquisa com tanto entusiasmo. Agradeço em especial a equipe da escola (professores, monitores, coordenadora, pedagogo e diretora) com os quais, juntos, vivenciamos um processo singular de formação e reflexão pela práxis. Vocês são os protagonistas desse estudo. Meu muito obrigado.

À minha orientadora, Prof^a Dulcinéa, um ser humano incrível que com sua postura doce e sábia me conduziu nesse processo de pesquisa com tanto carinho e reponsabilidade.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Espírito Santo (FAPES) e ao Governo do Estado do Espírito Santo pela bolsa concedida, que me forneceu um subsídio financeiro indispensável para a permanência e conclusão desse curso de mestrado.

Ao coordenador do PPGMPE, Prof^o Alexandro e aos professores do programa que por meio de suas posturas, suas aulas e suas discussões contribuíram na minha transformação pessoal e profissional.

À direção da EEEFAB “João Vicente Filho” e à Secretaria de Educação do Município de Brejetuba pelas autorizações e suporte na realização desse trabalho.

Agradeço à minha esposa Bruna por ter me apoiado em todos os momentos da realização dessa pesquisa e suportado com amor e compreensão minhas ausências no período de estudo.

Agradeço a minha família pelo incentivo, meu pai, meus irmãos, meus avós, em especial a minha querida mãe Ivanilda por ter batalhado desde sempre para que eu trilhasse o caminho da educação.

Às professoras Katia Curado Silva, Edna Castro e Rosemeire Brito, pelos apontamentos e sugestões imprescindíveis no momento de qualificação da pesquisa.

A ESCOLA DE MEUS SONHOS

A escola de meus sonhos

É aquela que respeita à existência, faz renascer o brilho da esperança.

A escola de meus sonhos

É aquela que conecta sujeitos e expectativas.

A escola de meus sonhos

É aquela que faz sentirmos prazer de chegar e ocupar o latifúndio do SABER.

A escola de meus sonhos

É aquela que mexe com nossas inquietações e que nos faz ousar na arte de PENSAR.

A escola de meus sonhos

É aquela que dialoga com as necessidades e reorganiza a nossa capacidade de AGIR.

A escola de meus sonhos

É aquela que faz renascer as emoções com prazer de APRENDER.

Na escola de meus sonhos

Não há lugar para o autoritarismo e nem para a paranoia do egoísmo.

A escola de meus sonhos

É aquela que tem todos como gente, é humana, solidária e companheira.

A escola de meus sonhos

É aquela que aprende com o outro,

É aquela que constrói sua própria caminhada.

A escola de meus sonhos

É verdadeira, honesta e expande a arte, o ouvir e escutar a beleza do belo.

A escola de meus sonhos

Não é essa que molda o ser humano, mas capacita, interage e transforma o SER.

A escola de meus sonhos

É aquela que ama seus agentes e propicia alegria de ser gente.

A escola de meus sonhos

É mais do que escola, é mais que ler e escrever, mais do que calcular a realidade,

A escola de meus sonhos

É aquela que estimula a capacidade de brincar, desenhar, pintar e esculpir a vida.

A escola de meus sonhos

É aquela que cria e recria o mundo para CRIAR e recriar a própria existência.

É aquela que muda a lógica de viver e conviver

A escola de meus sonhos

É aquela que aguça e transforma o conteúdo e seu objeto.

Adilson de Apiaim

“Armas Flores e Amores – A luta que se faz poesia e a poesia que se faz Luta”

RESUMO

Essa pesquisa aborda o movimento pedagógico apoiado na práxis coletiva de gestão dos processos escolares e da formação docente realizado por uma escola pública, do campo e em alternância, do município de Brejetuba-ES, que se dispôs a repensar suas práticas pedagógicas tendo como ponto de partida a realidade dos estudantes que vivem no campo e os conhecimentos produzidos nessa base social. Teve como objetivo geral analisar esse processo de organização do currículo a partir dos temas dos complexos e identificar as implicações dessa proposta para a práxis docente em alternância. A referência metodológica assumida nesse estudo é o materialismo histórico-dialético (MHD), tendo por princípio a compreensão e explicação dos objetos e fenômenos investigados tais como eles existem em sua existência prática, para tanto apoia-se em Frigotto (2010), Lukacs (1979, 2013), Netto (2009) e Tonet (2013). O procedimento de análise e interpretação dos dados apoiou-se proposta dos Núcleos de Significação discutidos a partir de Vygotsky e na compreensão da linguagem de Bakhtin, enquanto signo sócio ideológico. Constituem-se como dados dessa pesquisa as informações buscadas no plano social dos estudantes pelo instrumento denominado Inventário da Realidade e os registros do diário de campo do pesquisador acerca da organização do trabalho pedagógico no contexto da formação pela práxis. A base teórica desta pesquisa foi construída em torno das categorias que deram sustentação à proposição metodológica tais como a práxis docente, o momento histórico da pandemia, a contradição entre currículo oficial e o complexo de estudo, a formação continuada aliada à autonomia do trabalho docente Caldart (2004, 2011, 2012, 2015a, 2015c), Molina (2012), Curado Silva (2017, 2019), Freitas (2009, 2010), Freire (1987), Sapelli (2013, 2017, 2021). Todas essas categorias são tratadas vinculadas aos princípios da Educação do Campo e suas implicações na transformação da forma escolar. Os resultados deste estudo evidenciam que na busca por (re)construir o vínculo da escola com os processos vivos de seu entorno, a equipe escolar constituiu uma percepção mais dialética de realidade, desde as contradições da forma escolar atual, a compreensão de interdisciplinaridade dentro da totalidade desse real, pautada na intencionalidade objetiva do projeto educativo emancipador da Educação do Campo. E, principalmente, o subsídio ao desenvolvimento de uma autonomia criativa do educador frente à sistematização do processo vivido pelo coletivo. Ademais, esse movimento formativo buscou elementos e agregou outros a experiência da escola com a Pedagogia da Alternância. O que reafirma que esse movimento, assim como não se iniciou especificamente como a pesquisa, também não se encerrará com ela, pois continua sendo alimentado pela escola no contexto da práxis.

Palavras-chave: Educação do Campo. Currículo. Temas dos Complexos. Práxis docente.

ABSTRACT

This research addresses the pedagogical movement supported by the collective praxis of management of school processes and teacher training carried out by a public school, in the countryside and in alternation, in the municipality of Brejetuba-ES, which was willing to rethink its pedagogical practices having as a starting point starting from the reality of the students who live in the countryside and the knowledge produced in this social base. Its general objective was to analyze this process of curriculum organization from the themes of the complexes and to identify the implications of this proposal for the teaching praxis in alternation. The methodological reference assumed in this study is historical-dialectical materialism (HDM), having as its principle the understanding and explanation of the investigated objects and phenomena such as they exist in their practical existence, for which it relies on Frigotto (2010), Lukacs (1979, 2013), Netto (2009) and Tonet (2013). The data analysis and interpretation procedure was based on the proposal of the Nuclei of Meaning discussed from Vygotsky and on the understanding of Bakhtin's language, as a socio-ideological sign. The information sought in the social plan of the students by the instrument called Inventory of Reality and the records of the researcher's field diary about the organization of pedagogical work in the context of training through praxis are constituted as data of this research. The theoretical basis of this research was built around the categories that supported the methodological proposition such as teaching praxis, the historical moment of the pandemic, the contradiction between the official curriculum and the study complex, continuing education combined with the autonomy of the Caldart teaching work (2004, 2011, 2012, 2015a, 2015c), Molina (2012), Curado Silva (2017, 2019), Freitas (2009, 2010), Paulo Freire (1987), Sapelli (2013, 2017, 2021). All these categories are treated linked to the principles of Rural Education and its implications for the transformation of the school form. The results of this study show that in the search for (re)building the link between the school and the living processes of its surroundings, the school team constituted a more dialectical perception of reality, from the contradictions of the current school form, the understanding of interdisciplinarity within the totality of this real, based on the objective intentionality of the emancipatory educational project of Rural Education. And, mainly, the subsidy to the development of a creative autonomy of the educator in front of the systematization of the process lived by the collective. Furthermore, this formative movement sought elements and added others to the school's experience with the Pedagogy of Alternation. This reaffirms that this movement, just as it did not begin specifically as research, will not end with it either, as it continues to be fed by the school in the context of praxis.

Keywords: Field Education. Resume. Complex Themes. Teaching praxis.

LISTA DE SIGLAS

- APNP – Atividades pedagógicas não presenciais
- APP – Área de preservação permanente
- BNCC – Base nacional comum curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB/CNE – Câmara de educação básica / Conselho nacional de educação
- CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- COVID-19 – Doença do Corona Vírus (*Corona virus disease*)
- DT – Designação temporária
- EEFFAB – Escola de ensino fundamental Família Agrícola João Vicente Filho
- EFA – Escola Família Agrícola
- EM – Ensino médio
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INCAPER – Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural
- LEDOC – Licenciatura em Educação do Campo
- MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
- MHD – Materialismo histórico-dialético
- MST – Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra
- PAA – Programa de Aquisição de Alimentos
- PE – Plano de estudo
- PNAE – Programa nacional de alimentação escolar
- PPGE/UFES – Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
- PPGMPE/UFES – Programa de pós-graduação em mestrado profissional em educação da Universidade Federal do Espírito Santo
- PROATER – Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural
- PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
- SCIELO – Scientific Electronic Library Online
- UFV – Universidade federal de Viçosa
- UNB – Universidade de Brasília
- URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tríade de análise da Educação do Campo, campo, políticas públicas e educação.....	55
Figura 2 – Desenvolvimento contraditório da função social da escola	69
Figura 3 – Mapa do município de Brejetuba e suas comunidades	89
Figura 4 – Fachada da João Vicente Filho.....	90
Figura 5 – Respostas inventário, aluna 7º ano 2021	116
Figura 6 – Estudantes e professores em momento de colocação em comum	116
Figura 7 – Planejamento coletivo equipe EEFFAB.....	129
Figura 8 – Mural da sala dos professores com orientações para o trabalho com os temas da realidade	171
Figura 9 – Matriz pedagógica com os temas dos complexos em uso na EEFFAB .	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Arquivo de teses e dissertações da CAPES com os escritores: “Educação do Campo”, “complexos de estudo/temáticos”, “práxis docente”	30
Quadro 2 – Banco de Periódicos do Scientific Electronic Library <i>Online</i> (SciELO) com os descritores: “Educação do Campo”, “complexos de estudo/temáticos”, “práxis docente”	32
Quadro 3 – Google Acadêmico com os descritores: “Educação do Campo”, “complexos de estudo/temáticos”, “práxis docente”	32
Quadro 4 – Arquivo de dissertações PPGMPE/Ufes com os descritores: “educação do campo”, “complexos de estudo/temáticos”, “práxis docente”	34
Quadro 5 – Guia de inventário EEFAB JOÃO VICENTE FILHO	105
Quadro 6 – Organização do currículo da vida: pré-indicadores e indicadores do bloco 1 do Inventário da Realidade	118
Quadro 7 – Organização do currículo da vida: pré-indicadores e indicadores do bloco 2 do Inventário da Realidade	122
Quadro 8 – Matriz Pedagógica I: Geografia, História, Ensino Religioso	173
Quadro 9 – Matriz Pedagógica I: Língua Portuguesa, Língua Inglês, Arte	193
Quadro 10 – Matriz Pedagógica I: Matemática, Ciências, Agricultura, Zootecnia, Educação Familiar	211
Quadro 11 – Matriz Pedagógica I: Matemática, Ciências, Agricultura, Zootecnia, Educação Familiar	232
Quadro 12 – Matriz Pedagógica II: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte	244
Quadro 13 – Matriz Pedagógica II: Matemática, Ciências, Agricultura, Zootecnia, Educação Familiar	256

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	SUJEITO E EDUCADOR DO CAMPO: A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR.....	19
1.2	O COMPROMISSO SOCIAL DO EDUCADOR DO CAMPO E DE SUA PESQUISA COM A ESCOLA DO CAMPO.....	22
2	REVISÃO DE LITERATURA	29
2.1	AS APROXIMAÇÕES COM OUTRAS PESQUISAS	29
2.2	A INTERLOCUÇÃO COM OUTROS ESTUDOS.....	34
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS – EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	51
3.1	OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: COMO ESSE CONCEITO IMPLICA MUDANÇAS NA FORMA ESCOLAR?.....	52
3.2	OS TEMAS DOS COMPLEXOS, O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES.....	63
4	O PERCURSO METODOLÓGICO	72
4.1	O MÉTODO.....	72
4.2	DEFINIÇÃO DA PESQUISA	77
4.3	AS APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA	79
4.3.1	A materialidade do campo e a materialidade da escola	79
4.3.2	Das análises: a opção pelos Núcleos de Significação	81
4.3.3	A compreensão dos dados com os Núcleos de Significação	84
4.3.4	As etapas do método de análise com os Núcleos de Significação: organização dos dados	85
4.4	OS SUJEITOS E O CONTEXTO DA PESQUISA	87
4.4.1	Os sujeitos da pesquisa	87
4.4.2	O município e as comunidades que compõem a escola	88
4.4.3	Caracterização do contexto de pesquisa: a escola	90
5	O MOVIMENTO COLETIVO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA VIDA	92
5.1	INÍCIO DOS DIÁLOGOS COM A ESCOLA	92
5.1.1	O ano de 2020: a escola e a pesquisa no contexto da pandemia de Covid-19	94

5.1.2	A práxis docente em foco: definindo a rota para a construção do currículo da vida	97
5.1.3	Aproximação com o real empírico da EEFFAB JOÃO VICENTE FILHO: construindo o Inventário da Realidade	99
5.1.3.1	Inventariando a realidade: as possibilidades desafiadoras do trabalho remoto.....	112
5.1.3.2	A organização coletiva para a geração dos dados por meio do Inventário da Realidade em tempos de Covid 19.....	114
6	DIÁLOGO DOS TEMAS DA VIDA COM OS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS.....	128
6.1	A PRÁXIS COLETIVA NA VISÃO DOS EDUCADORES.....	169
7	MATRIZ PEDAGÓGICA DA EEFFAB A PARTIR DO TEMAS DOS COMPLEXOS	172
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	274
	REFERÊNCIAS	277
	APÊNDICE A – PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 1	287
	APÊNDICE B – PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 2.....	288
	APÊNDICE C – PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 3.....	289
	ANEXO I – PROJETO DE EXTENSÃO.....	291

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisa as possibilidades e as potencialidades do movimento pedagógico curricular de uma escola pública em alternância que, apoiada na práxis coletiva, vem realizando em torno da gestão dos processos escolares e da formação docente, a partir da realidade dos estudantes que vivem no campo. Para tanto, assume-se como princípio mobilizador a dialética entre os conhecimentos produzidos nas bases sociais que constituem a vida dos sujeitos do campo e os saberes sistematizados, conhecidamente como conteúdos escolares.

Nesta perspectiva, temos por pressuposto que os sujeitos, como fenômenos sociais e humanos são constituídos em uma sociedade, que por definição é contraditória. Esses sujeitos são constituídos historicamente e, portanto, são síntese de múltiplas determinações. Tanto os sujeitos quanto a realidade em que se inserem só podem ser compreendidos dialeticamente. Partindo desse entendimento, chegamos à temática deste estudo que trata dos temas dos complexos como possibilidade de constituição do currículo escolar a partir dos fenômenos sociais e humanos, ou seja, a inclusão dos temas que emergem da realidade atual na organização curricular de uma escola do campo e suas implicações para a práxis docente em alternância.

Os temas que vem da realidade social são complexos porque, apoiados em Lukács (2014) compreendemos que a realidade é complexa, visto que ao mesmo tempo em que ela apresenta um caráter unitário, pode ser também dual, múltipla, singular, composta, particular, universal, relacional e processual. Nessa complexidade, os fenômenos manifestados na vida e nas relações sociais “se desenvolvem segundo certos nexos causais, com ações recíprocas em seu interior”, tal como, “de um complexo em relação ao outro” e não podem ser reduzidos em abstrações isoladas de uma realidade (LUKÁCS, 2014, p. 86).

Especificamente sobre a educação, de acordo com Lukács (2013), ela também é concebida como um complexo social inerente à formação humana, que em sua essência envolve a capacidade de influenciar pessoas a buscarem novas alternativas de vida social. Sobre essa compreensão, Amaral e Deo (2020), complementam que,

o complexo da educação, por sua vez, é acionado a fim de assegurar a transmissão dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para que o ser humano se torne um sujeito apto a refletir sobre a sociabilidade, para pensar em algo novo sem ter que repetir todo o processo. A Educação preserva, e ao mesmo tempo possibilita, avançar sobre determinados problemas e, ao transmitir conquistas que a humanidade já realizou, projetar a superação das condições que a afligem em sua história (AMARAL; DEO 2020, p. 338).

Dessa forma, a educação enquanto complexo da totalidade social se apropria das objetivações de outros complexos que abarcam a práxis social. Todavia, trata-se de um processo dinâmico, com elevado grau de complexificação, que é determinado sempre por meio da criação de algo novo, frente aos desafios da realidade (LUKÁCS, 2013 *apud* AMARAL; DEO, 2020). Como visto, a educação, assim compreendida, pressupõe um processo educacional, com intenções e ações claras, envolvendo mediações que integram a práxis dialética e pedagógica de onde pode emergir uma série de objetivações concretas das atividades realizadas pelos sujeitos, em suas produções de vida cotidiana. Nessa direção os autores lembram, no entanto, que

[...] nem sempre esse processo ocorre de maneira contínua e satisfatória, pois envolve um conjunto de relações sociais articuladas a outros complexos sociais. Isso porque a educação é um pôr teleológico que se realiza de sujeito para sujeito, mediada por uma série de relações humanas (AMARAL; DEO 2020, p. 342).

Mediante essa compreensão, ancora-se a intencionalidade pedagógica dessa pesquisa enquanto uma proposta teórico-filosófica, que concebe os estudos dos fenômenos da realidade a partir de sua historicidade e relevância social, na qual a relação entre particularidade e universalidade são processos interdependentes. E nessa perspectiva, assume-se como princípio do processo de organização curricular, discutido neste trabalho, a produção de conhecimentos a partir dos fenômenos manifestados na realidade atual dos sujeitos do campo e o exercício da investigação da essência dialética desses fenômenos e das relações recíprocas, sustentadas por eles (PISTRAK, 2011; CAMPOS, FRANÇA, SANTANA, 2019).

Esta pesquisa coloca em evidência que em nossa sociedade capitalista há uma disputa no interior do currículo pelo conhecimento historicamente produzido pela humanidade, colocando a escola como o único espaço capaz de formar os sujeitos. Portanto, os temas buscados nas práticas sociais dos sujeitos, por vezes, podem ser definidos “[...] em contraposição à escola, como educação não escolar, ou seja, de

segunda categoria, assistemática ou informal” (FREITAS, 2010, p. 1). De acordo com o autor, a concepção de que a escola é a única agência formadora é tão arraigada que não concebe uma educação fora da escola. Não se trata, com isso, de negar a importância da escola como uma instituição de ensino, mas de compreendê-la como uma das tantas agências formadoras existentes na sociedade.

Assinala o autor que a forma e o conteúdo que a escola desenvolve devem ser considerados como resultado de um conjunto de práticas sociais que são próprias da construção de uma dada forma de sociedade. Desse modo, propõe que para a escola não continuar sendo concebida como a única instância formativa e concretizar uma nova escola, implicaria uma reformatação das relações intraescolares e extraescolares (FREITAS, 2010).

A proposta dos complexos de estudo foi originalmente pensada no contexto da pedagogia soviética e, posteriormente, ressignificada no Brasil (SAPELLI; LEITE, 2021). Esse processo de reinterpretação pensando sua incorporação no contexto educacional brasileiro vem sendo protagonizado pelo setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Estado do Paraná, que em dado momento, identificou a necessidade de repensar a proposta curricular de suas escolas. O movimento analisou que era necessário avançar na efetivação da relação realidade atual no trabalho pedagógico das escolas. Para tanto seria preciso compreender a realidade em sua totalidade, superando o estudo isolado de alguns aspectos; e a desarticulação entre os temas, bem como a falta de vínculos coerentes com o conteúdo das disciplinas (SAPELLI; LEITE, 2021).

Freire (1987) defendia que o trabalho com os temas que vem da realidade deve auxiliar os sujeitos no processo de compreensão crítica da realidade em sua totalidade. Ou seja, promover o exercício dialético de tomada de consciência das bases determinantes dos fenômenos e que engendram as relações sociais. Nesse sentido, reconhecendo a necessidade de avançar, principalmente na relação entre questões da realidade e conhecimentos científicos das disciplinas, houve, a partir de 2010, uma retomada das reflexões sobre a pedagogia soviética que haviam se iniciado em 1980.

Com a parceria do Prof^o. Luiz Carlos de Freitas na tradução, no acesso e nos diálogos sobre as obras originais de Pistrak e de outros pedagogos soviéticos, o MST pôde vislumbrar alguns caminhos às respostas das necessidades apresentadas naquele momento, especificamente, no que tangia à organização do trabalho pedagógico, por meio da apropriação de alguns elementos como os complexos, na proposta pedagógica das escolas do campo (SAPELLI, 2012, 2017).

Assim, com o conhecimento e análise que já possuem no desenvolvimento dos temas geradores, nos últimos anos, o MST, juntamente com pesquisadores e outros sujeitos, têm se dedicado à elaboração de uma proposta curricular e de formação inspirada na experiência soviética, sistematizada nas obras de Pistrak. Enquanto uma proposta curricular e de formação, os complexos de estudo podem ser definidos como unidades curriculares cujo objetivo é organizar o currículo escolar e o trabalho pedagógico de forma com que o processo de escolarização seja conduzido pelo vínculo: conhecimentos, realidade atual e o exercício da auto-organização, perpassado pelo trabalho como método geral (PISTRAK, 2009 *apud* SAPELLI; VALTER, 2021). Estas unidades têm a intenção de contribuir para a análise da realidade imediata desde sua base material, considerando as dimensões da natureza, sociedade e trabalho e as relações complexas que emergem.

Partindo desses pressupostos, entende-se que a compreensão subjetiva do mundo se forma “[...] numa unidade dialética com a dimensão objetiva da própria ideia, isto é, com os conteúdos concretos da realidade, sobre a qual exerce o ato cognoscente” (FREIRE, 1987, p. 26). Essa subjetividade e objetividade são uma unidade dialética que “gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la” (*ibid.*). Portanto, ao considerar a realidade social atual como ponto de partida e também de chegada, no processo de produção de conhecimentos na escola, essa proposta precisa ser compreendida para além de um método de ensino ou organização curricular, pois, está imbricada a uma concepção pedagógica mais ampla (FREITAS, 2009).

Neste trabalho consideramos a escola uma instância capaz de desempenhar funções sociais relevantes. Assim, partimos da premissa de que ela precisa ser transformada, tanto em suas finalidades educativas e interesses sociais, quanto em sua matriz

formativa. Por isso, concordamos com Caldart (2011) que o formato das relações que constitui o trabalho pedagógico e a gestão da escola forma quem dela participa sob uma perspectiva hegemônica de mundo e sociedade, presente em suas relações internas e na forma como trabalha com o conhecimento. E esse contexto exige mudanças na forma como a escola é organizada e em sua forma de gestão.

Caldart (2011) considera que o modo como está constituída a escola segue a lógica de trabalho e de produção da sociedade capitalista e, portanto, seus dispositivos limitam formas mais participativas e coletivas do trabalho pedagógico. Infere-se, assim, que as formas organizativas escolares têm a intenção de agir sobre os educandos da classe trabalhadora para que aprendam a obedecer, sem a percepção da incorporação e reprodução das contradições da sociedade de classes (CALDART, 2011). Ademais, a autora ainda aponta que, organizada sob esta concepção, a escola pouco dispõe dos dispositivos necessários para abrigar formas de trabalho pedagógico coletivo que abarquem os temas da realidade com potencial para serem estudados em sua complexidade e, por isso, a sua transformação é necessária.

1.1 SUJEITO E EDUCADOR DO CAMPO: A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR

A origem do tema desta pesquisa é decorrente de estudos realizados na minha trajetória pessoal e profissional, como um sujeito e educador do campo. Nascido e criado na mesma região, parte da minha infância foi vivida com a família, em propriedades rurais do município de Brejetuba-ES. Uma família agricultora, acostumada com o trabalho do campo, a plantar e colher, criar animais, no entanto, sem autonomia sobre a terra, pelo fato de não ter sua propriedade.

Por muito tempo minha família trabalhou no campo, por meio de contratos de parceria agrícola, muito comuns na região. De forma geral, nesse tipo de contrato as famílias moram e trabalham nas terras de um proprietário, tendo o trabalho e o uso dessa terra condicionados aos interesses das grandes fazendas em que se pratica, predominantemente, a monocultura do café. Nesse contexto, com a intensificação da monocultura e a perda constante da autonomia sobre os sistemas produtivos, dentro desse regime de parceria agrícola, a sustentabilidade da família no campo tornava-se mais difícil.

Foi então que, em dado momento, minha família saiu da condição de parceira agrícola (meeiros) para assalariados rurais e diaristas. Dessa forma, as relações sociais de trabalho tomaram outra configuração, porque embora continuasse a trabalhar na agricultura, a família não mais residia na terra em que trabalhava. Enquanto trabalhadores diaristas, sem depender das moradias ofertadas pelos fazendeiros, tínhamos a possibilidade de buscar outros meios econômicos. Entretanto, as relações e condições de trabalho tornavam-se ainda mais precárias se comparadas à condição anterior de meeiros, no que se refere a direitos previdenciários, renda e condições de trabalho, por exemplo. Assim, embora sem vínculo contratual formal, a força de trabalho da família continuava a ser explorada nas grandes fazendas de café.

Todas essas questões que envolveram e ainda envolvem as condições de vida das famílias da minha comunidade é uma realidade do espaço rural brasileiro, intensificada com o avanço de um modelo de agricultura baseado no lucro financeiro, o agronegócio. Para Fernandes (2012), essa lógica de conceber o campo e a agricultura, tem contribuído no processo de desenraizamento da cultura camponesa que, cada vez mais tem despovoado o campo e transformando os camponeses em empregados.

Essa minha vivência no campo em toda a sua complexidade também coincide com a minha trajetória escolar/acadêmica. Cursei os anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola estadual da sede do município de Brejetuba-ES, única escola que na época, ofertava esta etapa. Posteriormente, para cursar os anos finais, ingressei na Escola Família Agrícola (EFA) do mesmo município e, mais tarde, em outra EFA, porém no município de Castelo-ES, para cursar o Ensino Médio Técnico.

Sobre essas instituições, o objetivo originário, para além do ensino propedêutico, reside na promoção de uma formação articulada às dinâmicas de trabalho e vida no contexto rural, que auxilie os sujeitos em suas demandas educativas, possibilitando sua permanência digna no campo. Para tanto, o processo escolar é organizado por meio de uma sucessão de tempos e espaços formativos, compreendendo a escola,

propriedade agrícola, o estudo e as práticas de trabalho nesse movimento denominado por Pedagogia da Alternância¹.

O contato com essa forma de fazer educação, que apesar de seus desafios dialogava com a realidade dos sujeitos e de seus territórios, me permitiu enxergar oportunidades de vida por meio da educação, desde a formação técnica para o trabalho no campo às possibilidades da carreira acadêmica. Em 2014, após a conclusão do Ensino Médio/Técnico na EFA, o sonho em realizar uma formação superior sólida foi confrontado com a complexidade das condições objetivas da vida real, pois, para mim, sair da comunidade para estudar significava deixar de contribuir no trabalho agrícola, fonte de renda familiar. Por outro lado, minha família também não dispunha dos recursos necessários para garantir minha sobrevivência em outra cidade ou estado para cursar a faculdade.

Nesse contexto desafiador, em 2015, ingressei no curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza da Universidade Federal de Viçosa. Esse curso de formação de professores, com sua forma organizativa, pautada em princípios da Alternância², se apresentou como uma oportunidade de acesso e permanência no Ensino Superior por permitir a manutenção do vínculo com o trabalho e a atuação no território, reconhecendo esse vínculo como parte integrante da formação dos educadores do campo.

As licenciaturas em Educação do Campo (Ledoc) implementadas nas instituições públicas de Ensino Superior fazem parte de uma pauta permanente e prioritária dos movimentos sociais em prol da criação e fortalecimento da uma política pública nacional de formação de educadores do campo, cujo objetivo é habilitar educadores

¹ É uma modalidade de organização do ensino escolar que articula diferentes experiências formativas, distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos. Dessa forma os espaços são os locais em que no qual a formação se processa, como por exemplo, a escola e a propriedade agrícola, já os tempos referem-se aos períodos de permanência na escola, que pode ser de uma semana a quinze dias, em regime ou não de internato (CALIARI, 2002).

² A incorporação de elementos pedagógicos e metodológicos da alternância, tem ocorrido, sobretudo, pela resignificação que o movimento da educação do campo tem feito nos últimos 22 anos de sua atuação no cenário da política educacional, o que tem contribuído na consolidação de experiências de educação do campo, inclusive as implementadas por políticas públicas como os cursos do PRONERA e do PROCAMPO, onde estão vinculadas às licenciaturas.

na perspectiva da Educação do Campo para atuarem na docência, gestão e outros processos escolares nas escolas de educação básica (MOLINA; SÁ, 2012).

Sendo uma proposta de formação alicerçada em uma concepção emancipadora de educação e na vinculação com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos, estas licenciaturas centram-se no retorno à concepção de Educação do Campo, de escola e sua função social, bem como, à de campo e à de agricultura. Ou seja, constitui-se uma nova forma de pensar a formação de professores, desde um projeto político e pedagógico dos movimentos sociais, com vistas à transformação da forma escolar e os vínculos orgânicos aos princípios constitutivos da Educação do Campo.

As ações afirmativas específicas de políticas como a Ledoc, apesar dos desafios institucionais, foram e continuam sendo, aos sujeitos do campo, essenciais para assegurar a formação de que necessitam para qualificar os processos sociais, educacionais e também produtivos nos territórios de origem. Contudo, é imperativo compreender as Ledoc's para além de uma opção de graduação no Ensino Superior público, com condições especiais de acesso e permanência, mas, sobretudo conceber a formação desenvolvida, como fruto de lutas históricas das populações do campo pelo desenvolvimento de seu projeto de campo, sociedade e educação.

1.2 O COMPROMISSO SOCIAL DO EDUCADOR DO CAMPO E DE SUA PESQUISA COM A ESCOLA DO CAMPO

Como um, das dezenas de educadores formados na Ledoc nos últimos anos, nosso compromisso para além da docência por área de conhecimento é com as escolas do campo, com a educação, com o campo enquanto espaço de vida e cultura. Com essa consciência temos nos lançado e, apesar dos desafios cotidianos, conseguido promover, de certo modo, transformações nos espaços em que atuamos. Desse modo, enquanto egresso da licenciatura em Educação do Campo e consciente do meu compromisso social de educador do campo, ingressei como professor contratado temporariamente na Escola de Ensino Fundamental Família Agrícola de Brejetuba João Vicente Filho (EEFFAB), no ano de 2019.

Com esse ingresso e o fortalecimento dos nossos diálogos, o coletivo escolar manifestou o interesse de prosseguir nas reflexões sobre a Educação do Campo que vinham sendo realizadas desde nossa inserção por meio das atividades das disciplinas, dos estágios supervisionados, do trabalho de conclusão de curso no período da graduação (2015-2018). Dos diálogos com a equipe da EEFFAB e da minha experiência como docente emergiram perspectivas para a reorientação do projeto educativo da escola, em consonância com as necessidades formativas do campo e de seus sujeitos.

Entendemos, coletivamente, que o caminho para a (re)construção do vínculo dessa escola com os processos vivos de seu entorno passava pelo retorno aos princípios constituintes da Educação do Campo, ou seja, era necessário assumir a realidade empírica como ponto de partida para se chegar a um projeto de educação escolar com condições de contribuir com a formação humana e emancipadora do sujeito.

É notório que sempre se discutiu muito em torno da questão de considerar a realidade, os aspectos culturais, o modo de vida e de trabalho no processo de escolarização, bem como, a aplicação prática dos conteúdos escolares no cotidiano dos estudantes. Por outro lado, esse não é o único dilema que perpassa as práticas das escolas públicas. Vivenciamos nas escolas, com a escalada neoliberal sobre a educação, as intensas pressões sofridas pelos gestores escolares e professores, para o alcance de metas, traduzidas em índices de avaliações externas.

Na EEFFAB João Vicente Filho, os princípios que deveriam orientá-la e a forma escolar tradicional capitalista se tensionam no interior das práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo que processos escolares, por vezes, direcionam-se às avaliações sistêmicas em seu conteúdo e forma, o coletivo escolar reconhece a necessidade de reorganizar o trabalho pedagógico pelos princípios da Educação do Campo. A forma como a escola se encontra organizada e gestada, implica sérios desafios à efetivação da relação trabalho, conhecimento e ensino nas práticas escolares.

Nesse contexto, a proposta de formação e de gestão apresentada nesse estudo entra em disputa com um projeto hegemônico de educação e de sociedade que, por vezes, aprisiona a escola, não dando a ela a opção de decisão e de criação. Conforme

Caldart (2015b), isso ocorre, por que a escola tem em seu interior as marcas fundamentais do capitalismo, que por meio das relações de poder, meritocracia, separação teoria e prática, tendem a isolar cada um desses elementos no processo formativo, o que é a base de sua sustentação, criando todo um aparato ideológico que define uma forma escolar alinhada aos conteúdos formativos da hegemonia.

Alinhamos esse trabalho a uma concepção de formação ampliada do sujeito para que, por meio da análise dialética da realidade historicizada, constituinte da materialidade que compõe sua vida cotidiana, tenha condições de se localizar historicamente e compreender suas contradições. Partindo desse pressuposto, a escola, na Educação do Campo não pode limitar-se apenas à transmissão de conteúdo, mas reconhecer os conhecimentos historicamente acumulados no movimento com os diferentes tempos, espaços e agências formadoras que compõem a totalidade no/do campo, tendo como ponto de partida e de chegada, que não é início nem fim, a práxis concreta (CALDART, 2015b; CURADO SILVA, 2019).

De acordo com as autoras, a opção por um projeto educativo de escola do campo, em uma perspectiva emancipatória, requer tomar a realidade empírica, o trabalho e os processos vivos que ocorrem no entorno, como espaços de produção de conhecimentos. Ou seja, aproximar do real e pensar sobre ele para transformá-lo em demandas educacionais, por meio do exercício dialético de construção de outras relações. É nessa direção que se insere nossa pesquisa, como parte de um processo coletivo de reflexão, iniciada na EEFFAB João Vicente Filho sobre como conduzir os processos escolares na perspectiva da Educação do Campo. Para tanto, inspirados em experiências curriculares do contexto da reforma agrária no Paraná, mas sobretudo, considerando as especificidades organizativas da escola, assumimos os temas dos complexos, como unidade básica na intenção de reorientar o currículo, a partir de uma matriz pedagógica firmada nas necessidades sociais dos sujeitos do campo.

Nessa intenção, a partir do meu ingresso no curso de mestrado profissional em educação do PPGMPE/UFES, vislumbrei a possibilidade de realizar uma pesquisa imbricada às questões do cotidiano da escola, potencializando as reflexões e ações que vinham sendo realizadas. Mediante a essas demandas formativas, foi elaborado

em 2020 como parte dos desdobramentos da pesquisa na escola, um projeto de extensão universitária com a intenção de promover um movimento de formação docente, tendo a práxis docente coletiva como princípio dos processos escolares e da organização curricular da escola, cujas ações e processos constituem nosso objeto de estudo.

Assim, considerando as condições objetivas da EEFFAB João Vicente Filho e a necessidade de pensar uma organização curricular voltada aos povos do campo que compreenda, na perspectiva da Educação do Campo, a escola do campo, como lugar de formação humana, vinculada às questões da atualidade e às necessidades formativas dos sujeitos, formulamos nossa questão orientadora: **como se organiza o currículo de uma escola pública do campo, a partir dos temas dos complexos e quais implicações tem essa proposta para a práxis docente em alternância?**

Esse problema tem como foco os processos de ensino que englobam os conhecimentos produzidos no meio social dos estudantes e a articulação destes com os conhecimentos escolares, destacando, “[...] em primeiro lugar, o conhecimento das leis da natureza e da sociedade”. Desse modo, “[...] no estudo dessas leis há que se pôr em primeiro plano a sua interdependência dialética” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 62). Essa ligação entre educação e produção de vida dos sujeitos do campo tem como conteúdo principal a compreensão do processo histórico que interliga as forças de produção sobre a natureza, o conhecimento da própria natureza e das relações sociais engendradas pelo próprio homem.

Sob a abordagem da pesquisa que versa sobre os temas dos complexos na constituição do currículo escolar da escola do campo, a partir dos fenômenos sociais e humanos, postulamos: **analisar o processo de organização do currículo de uma escola pública do campo, a partir dos temas dos complexos e as implicações dessa proposta para a práxis docente em alternância.**

Esse objetivo geral foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar no meio social dos estudantes os temas dos complexos;
- Refletir e organizar didaticamente o currículo, buscando a articulação entre os temas dos complexos e os conhecimentos historicamente elaborados;

- Organizar, coletivamente, uma proposta pedagógica com os temas da realidade atual, com vistas ao desenvolvimento da práxis educativa na escola.
- Elaborar um caderno orientador de intervenção na escola, a partir do processo de articulação dos temas dos complexos com os conhecimentos, visando a compreensão e transformação da realidade concreta.

Quanto à organização da pesquisa, além dessa introdução, ela é composta por mais seis capítulos. No segundo capítulo, fomos ao encontro de trabalhos, nos quais objetos de estudo se aproximavam do nosso e poderiam indicar as bases do referencial teórico da nossa pesquisa. Primeiro identificamos e compreendemos o que cada uma das pesquisas selecionadas nos traziam de forma mais específica. Essas produções acadêmicas nos ajudaram na tarefa de compreender a proposta dos complexos e as interpretações realizadas pelos coletivos da Educação do Campo, nas práticas pedagógicas em curso. Foi no exercício de interlocução com outros trabalhos, que fomos identificando sobre quais aspectos a presente pesquisa poderia avançar.

No terceiro capítulo, dedicado à fundamentação teórica, nos debruçamos na compreensão do conceito de Educação do Campo, tendo como eixo de análise a Epistemologia da práxis e os temas dos complexos. Esse aprofundamento teórico nos permitiu caminhar com segurança pelas demais etapas da pesquisa, embasando nossas reflexões, ações e posturas epistemológicas junto aos sujeitos e contexto de pesquisa.

Para auxiliar-nos nas reflexões teóricas desta pesquisa, recorreremos a autores como Caldart (2004, 2011, 2012, 2015a, 2015b, 2015c), Molina (2011, 2012, 2014), Curado Silva (2017, 2019), Freitas (2010), Paulo Freire (1987), Sapelli (2013, 2017, 2021), Pistrak (2009, 2010) e os livros da coleção “Caminhos para a transformação da escola”³, para discussão sobre Educação do Campo, complexos de estudo e a Epistemologia da práxis docente e sua relação com a transformação da forma escolar.

³ Trata-se de uma série de livros lançados a partir de 2010 pela editora Expressão Popular e tem se tornado um espaço de sistematização de práticas, análises e reflexões político-pedagógicas e teóricas atuais feitas em torno da escola de Educação Básica e seus processos de transformação de conteúdo e forma, pensados e conduzidos desde o ponto de vista social e humano dos trabalhadores a que estas escolas se destinam.

No quarto capítulo, delineamos o nosso percurso metodológico e as bases teóricas que substanciam nosso método. Neste capítulo esclarecemos a metodologia, a forma como se deram as aproximações com a pesquisa, quanto a abordagem, os sujeitos participantes, as técnicas e instrumentos de produção de dados. Nele definimos, também o produto educacional, que consiste na síntese da pesquisa, em forma de um caderno orientador sobre o movimento curricular interdisciplinar que se efetiva pela via da realidade, tema atual em diálogo com os conhecimentos escolares, na perspectiva da práxis. Por fim, apresentamos a proposta de análise dos dados, apoiada nas formulações de Vygotsky sobre os núcleos de significação, e na contribuição da concepção de signos ideológicos de Bakhtin.

No campo teórico-metodológico da pesquisa, buscamos as formulações de Frigotto (2010), Lukacs (1979, 2013), Netto (2009) e Tonet (2013) sobre o Materialismo histórico-dialético (MHD). Na metodologia científica e instrumentos de produção de dados, destacamos os trabalhos de Minayo (1994) e Gil (2002, 2008). Para o processo de análise buscamos alguns elementos dos núcleos de significação de Vygotsky, discutidos nos trabalhos de Vygotsky (2009), Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Aguiar (2015), e na teoria do signo sócio-ideológico de Mikhail Bakhtin, discutido nos trabalhos de Voloshinov (2017) e Bakhtin (2003).

O quinto capítulo é dedicado à sistematização dos registros feitos sobre os dados evidenciados nas ações de formação com a equipe da escola no projeto de extensão, no processo de elaboração do Inventário da Realidade, as pesquisas feitas no plano social dos estudantes, o delineamento do quadro síntese com os temas que compuseram o currículo da vida, a partir da utilização de elementos dos pré-indicadores e indicadores descritos no procedimento de análise com os núcleos de significação. Ainda nesse capítulo, assim como em todo o trabalho, descrevemos as implicações do momento histórico da pandemia de Covid-19, no percurso da pesquisa, especialmente no desenvolvimento da pesquisa do inventário e dos trabalhos realizados na escola.

O sexto capítulo aborda o processo de articulação entre os conhecimentos disciplinares com os temas da vida na construção dos temas dos complexos, realizado no contexto da práxis docente coletiva, e o início da execução do currículo escolar no

movimento da vida e os desdobramentos desse movimento coletivo na formação e atuação docente na e pela práxis reflexiva. Esse capítulo traz ainda o conjunto de reflexões geradas a partir do delineamento dos núcleos de significação relacionados aos temas dos complexos, considerando as categorias: a práxis no trabalho docente; o momento histórico da pandemia; contradição entre currículo oficial e o complexo de estudo; autonomia do trabalho docente e necessidade de formação permanente.

Por fim, o sétimo capítulo apresenta a matriz pedagógica da EEFFAB João Vicente Filho elaborada mediante a sistematização do diálogo dos conhecimentos científicos com os temas da vida.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 AS APROXIMAÇÕES COM OUTRAS PESQUISAS

Na intenção de conhecer a produção teórica relacionada ao tema desta pesquisa, realizamos buscas de trabalhos em bancos de dados e sítios eletrônicos, cujas discussões e reflexões pudessem auxiliar-nos na delimitação da problemática da pesquisa e em sua fundamentação teórico-metodológica, à medida que se aproximam ou revelam lacunas, sobre as quais temos possibilidade de avançar. Na busca desse diálogo, o levantamento foi realizado em quatro bancos digitais de trabalhos acadêmicos:

- Arquivo de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior);
- Banco de periódicos do Scientific Electronic Library Online (SciELO);
- Serviço de busca Google Acadêmico;
- Arquivo de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Para essa revisão, o recorte temporal compreendeu o período de 2013-2021. Ao optar por este recorte, consideramos o período de experimentação dos complexos de estudo no âmbito das escolas a partir de 2013 (SAPELLI, 2013), o que resultou, após esse período, no surgimento das primeiras pesquisas. Ademais, num contexto geral, evidenciou-se, especialmente no período desse recorte, um aumento significativo da produção acadêmica sobre os desdobramentos da implementação das políticas públicas de Educação do Campo⁴, mediante sua elevação a política de Estado com o Decreto nº 7352/2010⁵. Entre os desdobramentos, destacamos a consolidação dos cursos de licenciatura em educação em campo nas escolas de Educação Básica e

⁴ A educação do campo foi elevada a política de Estado por meio do decreto 7352/2010, o que significou uma grande conquista em seu processo de consolidação.

⁵ Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 jan. 2022.

atuação dos egressos nas escolas do campo e nas pesquisas sobre a práxis docente nesse contexto.

Nas buscas realizadas encontramos trabalhos apresentados em diversos eventos e artigos científicos que relatam as experiências de trabalho com os temas dos complexos em escolas do campo, no Sul e Centro-oeste do Brasil, com destaque para as do Estado do Paraná. Também encontramos, especificamente, teses e dissertações da Universidade de Brasília (UnB) que discutem as experiências dos cursos de formação de professores do campo na utilização de elementos da proposta dos complexos e como isso tem reverberado na práxis docente dos egressos na transformação da forma escolar nas escolas do campo em que atuam.

Para esse levantamento utilizamos os seguintes descritores: “Educação do Campo”, “complexos de estudo/temáticos”, “práxis docente”. Iniciamos as buscas pelo portal da CAPES, com as três palavras chaves combinadas⁶, para a qual obtivemos o quantitativo de 489 resultados que se relacionavam ao nosso tema de pesquisa. Após um primeiro refinamento, por meio da leitura das palavras chaves, títulos e sumários dos trabalhos, chegamos a 41 trabalhos, entre teses e dissertações e, desse total, após a leitura atenta dos resumos, selecionamos 10, conforme disposto no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Arquivo de teses e dissertações da CAPES com os descritores: “Educação do Campo”, “complexos de estudo/temáticos”, “práxis docente”

(continua)

	Título	Autor (a)	Trabalho	Ano	Instituição
01	Ciclos de formação humana com complexos de estudo: implementação na Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares.	Edinéia Karina Rodrigues	Dissertação	2020	Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR.
02	Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná.	Claudineia Lincon Savi	Dissertação	2014	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

⁶ Optamos por realizar as buscas com as três palavras chaves articuladas, uma vez que separadamente encontramos uma infinidade de trabalhos, dada a abrangência dos conceitos.

(conclusão)

	Título	Autor (a)	Trabalho	Ano	Instituição
03	Complexos de estudo: uma proposta para as Escolas Itinerantes do Paraná – limites e possibilidades.	Janete Ritter	Tese	2016	Universidade Estadual de Campinas
04	Matrizes formativas e organização pedagógica: contradições na transição da escola rural para escola do campo.	Pedro Henrique Gomes Xavier	Dissertação	2016	Universidade de Brasília
05	Ensaio da escola do trabalho no contexto das lutas do MST: a proposta curricular dos ciclos de formação humana com complexos de estudo, nas escolas itinerantes no Paraná.	Alessandro dos Santos Mariano	Dissertação	2016	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
06	Educação do Campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná.	Valter de Jesus Leite	Dissertação	2017	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
07	Núcleo setorial e os aspectos interdisciplinares na Proposta Pedagógica Complexos de estudo	Maristela Soldá	Dissertação	2017	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
08	Docência, escola do campo e formação: qual o lugar do trabalho coletivo?	Maria Jucilene Lima Ferreira	Tese	2015	Universidade de Brasília
09	A licenciatura em Educação do Campo da UnB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas.	Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira	Tese	2019	Universidade de Brasília

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Continuamos as buscas na página do Banco de Periódicos do Scientific Electronic Library Online (SciELO), na intenção de encontrarmos textos, principalmente artigos científicos, que nos auxiliassem na discussão teórica da pesquisa. Nesse processo de levantamento, optamos por submeter cada descritor separadamente para ampliar o rol de trabalhos, uma vez que ao pesquisarmos com os três descritores não obtivemos resultados. Sendo assim, com o descritor “Educação do Campo”, de 87 textos

selecionamos 1; com o descritor “complexos de estudo/temáticos”, 1 trabalho selecionado; e com o descritor “práxis docente”, 0 resultados de busca. A seguir, no Quadro 2, relacionamos os artigos selecionados no sistema Scielo.

Quadro 2 – Banco de Periódicos do Scientific Electronic Library Online (Scielo) com os descritores: “Educação do Campo”, “complexos de estudo/temáticos”, “práxis docente”

	Título	Autor (a)	Trabalho	Dados da publicação
01	Ciclos de formação humana com complexos de estudo nas escolas itinerantes do paraná.	Marlene Lucia Siebert Sapelli,	Artigo	Educação & Sociedade, v. 38, n. 140, p. 611-629, jul. 2017.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Realizamos também uma busca no site Google Acadêmico. Esse foi um importante recurso, pois nos resultou uma diversidade de trabalhos, teses e dissertações não constatadas no catálogo da CAPES. Destarte, ao pesquisarmos com os três descritores, obtivemos 8 resultados, dos quais selecionamos 2 trabalhos. Diante disso, considerando a possibilidade de ampliar o volume de trabalhos encontrados para uma melhor análise, também fizemos a submissão de cada descritor separadamente no buscador e, ao final, selecionamos 9 trabalhos, entre eles uma dissertação de mestrado.

Quadro 3 – Google Acadêmico com os descritores: “Educação do Campo”, “complexos de estudo/temáticos”, “práxis docente”

(continua)

	Título	Autor (a)	Trabalho	Dados da publicação
01	A organização curricular em alternância nos cursos de formação de professores: Pronera e licenciatura em Educação do Campo	CAMPOS, D.; FRANÇA, D. M.; SANTANA, V.	Artigo	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 171-188, jul./set. 2019
02	Complexos de estudo: levantamento bibliográfico e análise de pesquisas realizadas no Brasil	Gabriel Ângelo Ferreira Frazão Wanderson Rocha Lopes Línlya Sachs	Artigo	Teoria e Prática da Educação, v. 23, n.3, p. 171-187, set./dez. 2020.

(conclusão)

	Título	Autor (a)	Trabalho	Dados da publicação
03	Escolas públicas do campo: planejamento coletivo interdisciplinar e rede de formação de educadores.	Cecília Maria Ghedini	Anais de evento	I Encontro Nacional de Escolas Públicas do Campo, Francisco Beltrão-PR, p. 44-54, 2018.
04	Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo.	Roseli Salete Caldart	Artigo	GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, 2017.
05	Proposta pedagógica complexos de estudo.	Maristela Sólida	Artigo	RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. 3, n. 4, p. 47-66, jun. 2018.
06	Complexos de estudo.	Valter de Jesus Leite Marlene Lucia Siebert Sapelli	Verbetes	Dicionário de Agroecologia e educação. Alessandro Pessoa Dias <i>et al.</i> , 1 ed., p. 237-244, 2021.
07	Processo formativo escolar em conexão com a realidade do campo: uma escola potencializando essa função educativa.	CAMPOS, D.; CARARO, J. A.	Artigo	Práxis Educacional, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 464-480, 2019.
08	Escola e estratégia política na atualidade do MST.	Bahniuk, C.; Vendramini, C. R.	Artigo	Germinal: Marxismo e educação em debate, v. 8, n. 2, p. 5-27.
09	Formação de educadores e a construção da escola do campo: um estudo sobre a prática educativa no colégio estadual vale da esperança - Formosa/GO.	Catarina dos Santos Machado	Dissertação	Universidade de Brasília, Brasília, xv, 126 f., il. 2014.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

No arquivo de teses e dissertações do PPGE-Ufes, dos trabalhos encontrados, nenhum foi selecionado, mesmo sendo da área da Educação do Campo, distanciando-se de nossa pesquisa quanto ao objeto de estudo e a problemática. Com essa lacuna identificada, percebemos que esta pesquisa, com base nos temas dos complexos na organização da forma escolar e curricular pode contribuir com o debate e

fortalecimento da Educação do Campo nas escolas públicas do campo no Estado do Espírito Santo.

No arquivo do PPGMPE-Ufes, no entanto, selecionamos quatro (4) pesquisas de mestrado, as quais dialogam em muitos aspectos com a nossa pesquisa, quanto aos pressupostos teóricos-metodológicos e sujeitos, por exemplo. Para a busca no arquivo do PPGMPE, o recorte temporal iniciou-se em 2019, ano das primeiras defesas de dissertações do programa.

Quadro 4 – Arquivo de dissertações PPGMPE/Ufes com os descritores: “Educação do Campo”, “complexos de estudo/temáticos”, “práxis docente”

Título	Autor (a)	Trabalho	Ano	Instituição
Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos.	Ghane Kelly Gianizelli Pimenta	Dissertação	2019	Universidade Federal do Espírito Santo, PPGMPE-UFES
Alfabetização, currículo e práticas sociais: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula.	Valdirene Mageski Cordeiro Magri	Dissertação	2020	Universidade Federal do Espírito Santo, PPGMPE-UFES
A práxis discursiva de produção de texto: conexões entre educação e enunciados concretos dos sujeitos do campo	Lenice Garcia de Freitas	Dissertação	2020	Universidade Federal do Espírito Santo, PPGMPE-UFES
A relação entre a filosofia bakhtiniana da linguagem e as manifestações reais e objetivas da realidade concreta dos sujeitos na produção de textos	Israel Scardua de Aquino	Dissertação	2021	Universidade Federal do Espírito Santo, PPGMPE-UFES

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

2.2 A INTERLOCUÇÃO COM OUTROS ESTUDOS

Na revisão de literatura identificamos um quantitativo expressivo de trabalhos que tratam dos complexos de estudo, especialmente, no contexto da Educação do Campo, entretanto, foi necessário fazer um refinamento dos que mais se aproximam do nosso objeto de pesquisa e da opção teórico metodológica assumida. Um dos trabalhos

selecionados, o artigo de Frazão, Lopes e Sachs (2020), sistematizou um levantamento bibliográfico de 31 trabalhos, realizado no período de 2013 a 2018, de dissertações e teses que tiveram os complexos como objeto de pesquisa.

Após esse levantamento, os autores organizaram os trabalhos em categorias⁷, depois elaboraram um quadro com as principais bases teóricas utilizadas. As categorias Educação do Campo e formação de professores reunia os estudos que investigavam experiências desenvolvidas em escolas do campo e os movimentos de formação inicial e/ou continuada na práxis com os complexos, respectivamente. Nesse conjunto, identificamos alguns dos trabalhos que já havíamos selecionado anteriormente nas buscas no portal da CAPES, entre eles os trabalhos de Rodrigues (2014), Ritter (2016), Mariano (2016), Soldá (2017) e Leite (2017).

Contudo, a leitura do artigo de Frazão, Lopes e Sachs (2020) nos ajudou a ter uma noção do volume e teor das produções acadêmicas semelhantes à nossa, quanto ao tema e, a partir disso, delinear melhor o problema de pesquisa e avançar sobre alguns aspectos, inclusive no aprofundamento teórico. Ademais, ajudou-nos a perceber os avanços e também as lacunas a serem preenchidas por meio de novas pesquisas

Sapelli e Leite (2021), no verbete “complexos de estudo” do Dicionário de Agroecologia e Educação, discutem a origem dessa proposta desde as bases da pedagogia socialista soviética, contextualizando o movimento de recriação e incorporação de novos elementos realizado no Brasil pelo MST e as possibilidades de implementação em outras escolas. Em outro artigo, Sapelli aponta que em determinado momento o MST viu a necessidade de repensar sua proposta curricular, uma vez que “[...] a transposição da proposta freiriana para as escolas itinerantes, da forma como foi feita, provocou certo esvaziamento de conteúdos no processo pedagógico das mesmas [...]” (SAPELLI, 2017, p. 618). Assim, com o conhecimento e análise que já possuíam, o movimento, juntamente com pesquisadores e outros

⁷ Frazão *et al.* (2020) elencaram as seguintes categorias, ou seja, os temas mais incidentes nos trabalhos sobre os complexos, a saber: Educação do Campo, Educação Escola Indígena, Cultura, currículo e saberes escolares, Formação de Professores, Interdisciplinaridade e Estudos históricos (FRAZÃO, 2020, p. 181).

sujeitos debruçaram-se na elaboração de uma proposta curricular e de formação, inspirada nas experiências soviética, sistematizada nas obras de Pistrak.

Sapelli e Leite (2021, p. 238) recorrem a Freitas (2009) para chamar a atenção: os complexos [...] “não dizem respeito a um método de ensino, mas sim uma concepção pedagógica”. Nesse sentido, os autores definem que o objetivo dos complexos de estudos é organizar o currículo escolar de forma que o processo de escolarização se articule com as questões da atualidade, tendo como pressuposto o vínculo conhecimentos – realidade atual e o exercício da auto-organização sustentado pelo trabalho como método geral (PISTRAK, 2009 *apud.* SAPELLI; VALTER, 2021).

O texto de Sapelli (2017) ajuda-nos a pensar o trabalho que pretendemos desenvolver com o coletivo escolar, apontando elementos importantes sobre os limites e possibilidades da proposta dos complexos, considerando as especificidades na escola pública do campo em alternância, que segue as orientações do sistema de ensino e tem seu currículo pautado em na Base Nacional Comum Curricular.

Nessa mesma direção, o artigo de Soldá (2018) discutiu os caminhos da articulação da escola com o trabalho, o conhecimento, o ensino e a auto-organização, enquanto processo educativo por meio dos complexos de estudo. A autora destaca que os temas dos complexos têm orientado a elaboração de planos de estudos para além dos limites estanques do currículo oficial à medida que tenta vincular ao ensino outras dimensões da formação humana, como a natureza, o trabalho e as relações sociais. Assim, esses planos de estudos têm possibilitado a construção de um trabalho interdisciplinar nas escolas com os temas dos complexos, baseado em uma compreensão dialética da realidade atual, mais próxima possível de sua totalidade. Sobre essas bases, que subsidiam novas e diferentes reflexões, o trabalho pedagógico interdisciplinar produz significados e novos referenciais para o processo formativo dos sujeitos.

Caldart (2017), em seu artigo “Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo” assume que os caminhos para a transformação da forma escolar serão construídos à medida que a escola básica estreitar seu vínculo com o trabalho, no contexto da educação politécnica. Para a autora isso se dará pelo entrelaçar de

dois fios, [...] “o da relação entre agricultura camponesa e agroecologia” (CALDART, 2017, p. 1); com [...] “o da relação entre trabalho e educação, que inclui a relação escola e trabalho socialmente produtivo” [...] (*Ibid.*). Assim, é fundamental ter clareza da especificidade da Educação do Campo e sua relação intrínseca com a agricultura camponesa, postulando a agroecologia enquanto matriz orientadora do processo formativo das escolas e do trato com os conhecimentos.

Avançando nas leituras dos artigos desta revisão, temos o artigo de Campos, França e Santana (2019) que contribuiu com a presente pesquisa ao discutir, ainda que no âmbito do Ensino Superior, elementos para a organização curricular em alternância, tendo como base a Pedagogia do Movimento e as formulações de Pistrak sobre os temas dos complexos. No texto, as autoras destacam as potencialidades do trabalho interdisciplinar na escola com os temas da realidade atual, quando se tem no horizonte das situações de ensino-aprendizagem a articulação da complexidade da vida com a educação. Outro aspecto relevante à nossa pesquisa são as possibilidades que a alternância pedagógica pode apresentar nesse processo de transformação da forma escolar, especialmente, na escola do campo.

Na mesma perspectiva de conexão entre realidade no contexto do processo educativo, Campos e Cararo (2019) discutem a experiência de uma escola que por meio de uma ação de extensão universitária, no âmbito da formação continuada de professores, ancorada na Epistemologia da práxis, fizeram no exercício de organização coletiva do trabalho pedagógico a partir de um tema da realidade atual da comunidade, identificado como o uso indiscriminado de agrotóxicos. Os autores destacam no artigo que os inúmeros programas e exigências das instituições mantenedoras das quais as escolas são subordinadas apresentam-se como limites ao desenvolvimento de propostas dessa natureza, com a intenção implícita de alinhamento e controle dos processos educativos aos princípios hegemônicos.

Ainda sobre as possibilidades de organização escolar sobre uma outra perspectiva, consideramos o artigo de Ghedini (2018), “Escolas públicas do campo: planejamento coletivo interdisciplinar e rede de formação de educadores”, relevante por apresentar uma questão que também é presente na escola em que se realiza a presente pesquisa, a rotatividade docente. A autora sistematizou a experiência de um projeto

de extensão desenvolvido a partir de necessidades levantadas por escolas públicas do campo e apresentou a questão da rotatividade de professores como um dos principais problemas das ações de formação continuada.

Segundo a autora, umas das soluções foi desenvolver um processo formativo que, ao mesmo tempo que auxiliasse na luta pela mudança dos regimes de contratação, criasse alternativas ao problema, estabelecendo [...] “outras formas de espaço, tempo e trato dos conteúdos” (GHEDINI, 2018, p. 44), para compor um [...] “instrumental metodológico ressignificado ou mesmo produzido neste processo de rearticulação das escolas” (*Ibid.*). Ou seja, as formações, mesmo que em meio a contradições, precisam resultar em contribuições efetivas para a escola na gestão dos processos escolares, servindo de inspiração às outras.

Ghedini (2018) ainda situa que a Educação do Campo, em seu percurso histórico, tem sido um contraponto à lógica da educação rural, por criar referenciais teóricos e metodológicos desde a Educação Básica até o Ensino Superior (GHEDINI, 2018). Esse modo de pensar e fazer educação tem provocado as escolas a repensarem a forma como organizam seus processos escolares, considerando a Educação do Campo inerente ao projeto de desenvolvimento de campo e sociedade dos camponeses, e a questionarem a relação da escola com os processos vivos de seu entorno, bem como o sentido dado ao trabalho com os conhecimentos historicamente elaborados.

Esse estudo ratifica o papel da Educação do Campo que tem no *lócus* do campo e de seus sujeitos, os elementos fundamentais e constituidores do currículo da vida a ser dialogado com o currículo da escola. Esse é o ponto de onde se parte qualquer relação de ensino-aprendizagem dos sujeitos do campo, uma vez que o retorno a essa realidade é sempre transformador.

Feitas algumas interlocuções com os artigos selecionados, continuaremos o diálogo com as dissertações e teses que compõem essa revisão de literatura.

Os trabalhos de Savi (2014), Ritter (2016), Mariano (2016), Leite (2016), Soldá (2017), Leite (2017) e Rodrigues (2020) abordaram os complexos de estudos dos ciclos de

formação humana no que tange aos primeiros anos do experimento, o ideário da escola do trabalho e as propostas de formação omnilateral dos sujeitos e experiências nas escolas itinerantes do Paraná. Os trabalhos de Ferreira (2015), Xavier (2016), Pereira (2019), Pimenta (2019), Magri (2020), Freitas (2020), assim como o primeiro grupo, têm nos pressupostos materialistas o método de análise e apresentam experiências educativas relacionadas à práxis docente na organização coletiva do trabalho pedagógico nas escolas do campo e nas práticas com as matrizes formativas da Educação do Campo. Também analisam as possibilidades de transformação da atual forma escolar por meio da atuação dos egressos dos cursos de licenciatura em Educação do Campo.

O primeiro trabalho desse diálogo é a dissertação de Savi (2014) que, em uma perspectiva qualitativa de pesquisa, teve como objetivo analisar o processo de experimentação da proposta curricular por complexos de estudo na Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, localizada no Assentamento Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguaçu, Paraná.

A autora se debruçou na análise dos documentos gerados no processo de construção da proposta curricular, a partir de 2009, bem como entrevistou alguns dos precursores da experiência. Ao mesmo tempo, por meio de uma pesquisa de campo, considerou como as orientações curriculares por complexos de estudo foram introduzidas na escola mencionada, sendo uma das três primeiras a desenvolverem a experiência, de modo a desvelar, nesta escola, limites, desafios, avanços e possibilidades no início desta implementação.

A autora revela ainda que, movida por seu projeto societário e educacional, o MST, historicamente vem acumulando ricas experiências pedagógicas por meio das ações de formação desenvolvidas nos territórios camponeses. A proposta de organização curricular dos complexos de estudos integra o conjunto destas experiências, desde as primeiras reflexões do movimento sobre a educação já na década de 1980, entretanto, a ausência de materiais traduzidos à época atrasou, de certo modo, a concretização dessa proposta nas escolas.

Após a tradução do livro *Escola Comuna*, do pedagogo soviético Moisey Mikhaylovich Pistrak, feita pelo professor Luiz Carlos Freitas em 2009, os estudos sobre os complexos ganharam novo fôlego por meio dos esforços do setor de educação do MST e professores de Instituições de Ensino Superior (SAVI, 2014). Cabe ressaltar que esta proposta é a retomada do experimento pensado em 1980. O livro em questão consiste em uma autocrítica de Pistrak sobre a experiência dos complexos no contexto educacional da URSS, indicando os seus limites e possibilidades naquele contexto, tais aprendizados sistematizados, muito caros à propositura brasileira.

A implementação dos complexos de estudos nas escolas do Paraná, conforme investigado por Savi (2014), tem se constituído um desafio, principalmente no que tange a compreensão teórica e prática nas escolas, por ser algo inédito no campo curricular e demandar aprofundamentos dos envolvidos. A pesquisa sinalizou alguns limites e desafios que o Colégio Estadual Iraci enfrentou e ainda enfrenta no trabalho com os complexos, entre eles a formação inicial de educadores, o modelo escolar convencional e as políticas públicas.

Os problemas apontados não são novos e fazem parte do rol de contradições presentes na sociedade e na escola atual formatada aos moldes capitalistas. Como proposta contra-hegemônica, os complexos de estudo em seu movimento formativo contribuem na identificação destas contradições, ao mesmo tempo que promovem rupturas, ainda que pequenas perante a racionalidade capitalista, mas que, de certo modo, vai transformando a forma escolar. Concordando com Savi (2014), um dos principais avanços dessa proposta nas escolas do campo reside na disposição dos sujeitos em fazer parte desse processo de transformação da forma escolar por meio do movimento da práxis.

No mesmo campo de outras pesquisas realizadas sobre experiências no Estado do Paraná com a proposta Curricular dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de estudo nas Escolas Itinerantes do MST está o trabalho de Mariano (2016). Neste trabalho, o autor investigou até que ponto a implementação dos complexos de estudos auxilia na alteração da forma e conteúdo da escola na perspectiva de formação de cidadãos conscientes de seu compromisso com o bem comum. Para tanto, se propôs a compreender a materialidade das escolas de acampamento do Paraná, sua

proposta pedagógica e os fundamentos incorporados dos complexos e da pedagogia do movimento; os fundamentos metodológicos do trabalho socialmente necessário; e a experiência de uma escola na alteração da forma escolar e organização do trabalho pedagógico, por meio dos complexos.

De acordo com Mariano (2016, p. 20), a proposta curricular baseada nos complexos está empenhada “[...] na construção de uma escola, comprometida com a formação e o desenvolvimento integral do ser humano”. Para o autor, nessa concepção de educação, pensando na omnilateralidade do desenvolvimento humano, o trabalho é considerado matriz central, por ser meio de existência da vida humana. Dessa forma, vida e trabalho são base da formulação dos complexos, e dela derivam outras matrizes formadoras do ser humano como organização social, lutas, coletiva, cultura, história, que constituem a pedagogia do movimento, delineada por Caldart (2004).

Assim como na discussão feita por Savi (2014), Mariano (2016) também ressalta a importância do acesso à obra de Pistrak para a propositura dos complexos no contexto brasileiro, o que permitiu, não a transposição da experiência soviética, mas a busca da superação dos equívocos apontados na autocrítica do autor sobre os complexos na escola do trabalho. Entre os equívocos cometidos estava a separação do estudo das disciplinas da realidade atual; a negação do sistema de matérias e da autonomia delas; a ideia de subordinação obrigatória aos temas dos complexos e de que os estudantes aprenderiam pelo estudo global.

A discussão trazida nos trabalhos visitados dessa revisão sobre possíveis desvios de compreensão, nos ajuda a pensar opções assumidas no desenvolvimento do nosso estudo e as análises a se fazer sobre o modo como a escola, no seu fazer pedagógico, tem tratado a relação realidade e processo de ensino-aprendizagem. Assim, esses equívocos nos fazem refletir em nossa pesquisa sobre o cuidado de não alinhar os complexos de estudos a uma proposta pragmatista que utiliza os temas da realidade como pretexto para a elaboração e execução de projetos com delimitação de início e fim. Nosso trabalho almeja a construção de processos por meio dos temas buscados no plano social. São eles que mobilizam a interdisciplinaridade curricular, evidenciando-a por meio da realidade e não dos conteúdos escolares.

Pistrak, Savi (2014) e Mariano (2016), evidenciam em suas respectivas pesquisas, que propor uma nova unidade curricular e romper a fragmentação do conhecimento nas escolas não significa negar o papel das disciplinas e dos conteúdos historicamente elaborados, pelo contrário. Nos complexos, o estudo da vida e da realidade ocorre pelas disciplinas escolares, entretanto, essa articulação nem sempre é fácil porque, conforme aborda uma das pesquisas, na prática de [...] “algumas disciplinas houve falta de conteúdo, em outras, a relação com determinado tema, pareceu forçada” (SAVI, 2014, p. 181).

Ao final do texto, Mariano (2016) avalia que apesar dos limites, os complexos provocam reflexões importantes acerca da forma e do conteúdo escolar, por tornarem a escola viva e inserida na atualidade. O autor relata que nas escolas em que foi desenvolvida, a proposta não se opôs à organização do ensino por disciplinas nas escolas, ou seja, os temas dos complexos não tinham o objetivo de substituí-las, mas de auxiliar no planejamento pedagógico das mesmas ao vincular aspectos da realidade concreta. Revela também que esta proposta subsidia a prática da autogestão e do trabalho na escola ao tomar a auto-organização dos estudantes como instrumento de aprendizagem enfatizada no trabalho socialmente necessário, materializado nos núcleos setoriais. Sobre a auto-organização, em suas análises Mariano (2016) destaca que as práticas não são totalmente efetivadas, por duas razões, a saber: a realidade objetiva das escolas e a dimensão do planejamento de cada escola.

Do trabalho de Leite (2017), trazemos a discussão sobre a relação trabalho e educação, que pode ser potencializada pelos complexos. Apoiado em Freitas (2009) e em Sapelli (2013), o autor apresenta os complexos de estudo enquanto alternativa fecunda para construir uma orientação metodológica do processo educativo escolar que vincule trabalho e estudo, articulando o conhecimento pelo e para o trabalho, a ligação com a realidade concreta e a auto-organização. Sobre a auto-organização, o autor revela que este é um processo desafiador para as escolas, principalmente quanto ao tempo escolar. No entanto, constatou-se que os núcleos setoriais têm permitido avançar na concretização de processos auto organizativos na escola.

Os núcleos setoriais foram analisados por Soldá (2017), no sentido de compreender os aspectos interdisciplinares na proposta dos complexos de estudo, a partir da experiência da pesquisadora. No conjunto dos resultados dessa pesquisa, os núcleos setoriais são, nas escolas nas quais foram desenvolvidos, um espaço de auto-organização dos estudantes, onde se exercita o trabalho como princípio educativo e a gestão democrática, o qual subsidia a elaboração de planos de estudos que envolvem a natureza, o trabalho, e sociedade, ou seja, possibilidades para o trabalho interdisciplinar (SOLDÁ, 2017).

Em sua tese de doutoramento, Janete Ritter (2016) buscou identificar como vem ocorrendo a experiência com os complexos, de modo a desvelar limites e possibilidades. No sentido de verificar quais os impactos ou aspectos que se implementam ou não, que fortalecem ou fragilizam, a partir do olhar dos professores, estudantes, direção e coordenação, atores de uma das escolas envolvidas nesta proposta (RITTER, 2016). Partindo das categorias do MHD, a pesquisa indica

que a proposta dos complexos pode ser considerada uma resposta ao questionamento que o MST tem feito a si mesmo desde que iniciou os trabalhos com educação: como fazer a escola que querem e precisam para seu projeto societário e de educação? (RITTER, 2016, p. 174).

Segundo Ritter (2016) esta proposta tem a possibilidade de romper a matriz formativa da escola assim como é hoje estruturada, ao propor outra. Reconhecendo, porém, os limites conjunturais que dificultam e por vezes impedem a realização de tal proposta por inteiro. Ainda assim, ela é capaz de gerar um movimento histórico diferente na dinâmica escolar e educacional.

Em Ferreira (2015) o objeto de estudo foi o trabalho docente de egressos da Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), objetivando investigar as relações do trabalho coletivo nas escolas com os princípios teórico-metodológicos da formação da Ledoc. A autora indica que a “formação e trabalho coletivo pode apontar alternativas consistentes para a construção da escola do campo” (p. 215), pois conduz ao exercício constante da práxis, a práxis criadora. É nesse movimento dialético e dialógico, de pensar e fazer, tendo no horizonte o projeto educativo dos sujeitos que

lutam pelos direitos coletivos, que a ação pedagógica coletiva, especialmente dos egressos da Ledoc, vai conseguindo estabelecer novas relações e formatos na escola.

Nessa direção, o trabalho de Xavier (2016), analisou como tem ocorrido o processo de transição da escola rural para a escola do campo, em suas contradições, matrizes formativas e organização pedagógica. Para tanto, buscou compreender como se deu o processo de luta pela educação no Assentamento Vale da Esperança e no Colégio Estadual Vale da Esperança, e como aparecem os elementos que contribuíram para a transformação da forma escolar neste processo: auto-organização, trabalho como princípio educativo, autogestão, trabalho coletivo, interdisciplinaridade, currículo ligado à realidade.

O autor se baseou nas memórias dos sujeitos para analisar o processo de luta pela escola. O assentamento foi estabelecido em 1996 e, com ele, as ações de educação vinculadas aos ideais do movimento. Neste período, o trabalho coletivo envolvendo educadores, estudantes, movimento, lideranças comunitárias etc, conduzia a escola à efetivação da Educação do Campo por meio de suas práticas. Entretanto, em 2004, após a institucionalização do colégio pelo governo do estado, a gestão foi retirada dos sujeitos, ou seja, da comunidade, interrompendo, de certa maneira, o trabalho que vinha sendo feito pelo movimento.

Segundo Xavier (2016), as lutas por uma escola dos trabalhadores não tiveram a mesma intensidade por um período de sete anos, até que a comunidade pressionou para que detivesse a gestão da escola novamente, e a fez. Entretanto, neste novo momento, os desafios eram ainda maiores, um deles era o distanciamento dos conteúdos escolares da vida das pessoas. Para este problema, a alternativa encontrada pelos sujeitos passou pela implementação do trabalho coletivo, tornando possível fazer a ligação dos conteúdos com a vida dos estudantes, pelo trabalho socialmente útil e pela auto-organização dos estudantes.

Por fim, o autor afirma que os egressos e estudantes da Ledoc-UnB desempenharam um papel importante na transição do Colégio Estadual Vale da Esperança de escola rural para do campo, entre 2008 e 2014, ao relacionarem os aprendizados da formação à realidade imediata da escola, por meio da Epistemologia da práxis

docente. Xavier (2016) encerra sua dissertação reafirmando que a transformação da forma escolar é possível sim, desde que seja com a comunidade, com os movimentos sociais, com educadores conscientes, engajados e com condições objetivas de trabalho. Desse modo, as matrizes formativas da Educação do Campo cumprirão seu papel no que se pretende.

A pesquisa de doutorado de Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira (2019) trata da transformação da forma escolar, levando em conta o trabalho coletivo, autogestão da escola, formação e práxis docente criativa, assumindo a realidade imediata como ponto de partida e chegada. Além da proximidade com a temática do estudo, nossa proposta de pesquisa busca elementos no estudo Pereira (2019), pela abordagem realizada, o referencial teórico assumido e, principalmente, o método materialismo histórico-dialético como referência epistemológica, aliado aos núcleos de significação de Vygotsky, para a interpretação e análises dos dados produzidos.

Pereira (2019) refletiu sobre a Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de três egressas, duas na gestão e uma na docência. Neste sentido, o objetivo do trabalho foi compreender, conforme a perspectiva dessas egressas, a influência desta graduação na atuação delas, em sua práxis docente e na elaboração de efetivas ações de transformação da forma escolar na Escola Estadual do Campo Ernesto Che Guevara, situada no Assentamento Antônio Conselheiro, em Mato Grosso.

No capítulo três de sua tese, Pereira (2019), aportado por Mészáros (2008), Pistrak (2009, 2011), Caldart (2004, 2007, 2010, 2015), Freitas (2006, 2009, 2010, 2011, 2015) e Gramsci (1978, 2001), entre outros teóricos, discorre sobre a transformação da forma escolar discutindo sua constituição histórica e experiências de transformação da organização escolar e métodos de trabalho pedagógicos a partir dos paradigmas da Educação do Campo. O autor indica que há elementos da licenciatura que influenciam no processo formativo e na atuação na escola, contribuindo no alargamento da concepção de educação. Porém, por meio dos dados, foi possível inferir que o sentido de ser educador do campo vai além da formação, pois está intimamente relacionado e se constrói pelo laço intrínseco com a vida e a comunidade em suas lutas.

Sobre o desafio de promover mudanças nas relações sociais, ficou evidente nas análises das experiências das egressas, na escola onde atuam, que o movimento de mudança por elas empreendido não está descolado do trabalho coletivo, pois é um princípio educativo. “É pela participação de todos os segmentos da escola (estudantes, educadores, gestão, comunidade) que os processos escolares ganham vida e forma” (PEREIRA, 2019, p. 286). Neste sentido, Pereira (2019) evidencia que o trabalho coletivo abrange diversas dimensões, sem perder seu caráter educativo. Uma delas é o trabalho socialmente útil que considera as formas de produção dos sujeitos e sua relação com a terra e cultura e, ao ser “realizado na escola tem a finalidade de proporcionar aos estudantes, conhecimentos teóricos e práticos para que possam levar para a sua vida na comunidade” (p. 286). Este movimento estimula a auto-organização dos estudantes, “possibilitando sua participação nas decisões da escola, ao passo que vai fortalecendo a identidade camponesa, bem como o engajamento nas lutas” (PEREIRA, 2019, p. 286).

Ainda sobre o trabalho coletivo, o autor indica que sua efetivação na escola pesquisada é marcada por desafios como: o amadurecimento das relações entre os pares; distanciamentos da formação inicial dos educadores de uma proposta de trabalho coletivo; relacionadas a formação e familiaridade dos professores com a proposta; rotatividade docente; pertencimento dos docentes a diferentes coletivos escolares; e as tensões enfrentadas pela gestão na tentativa de atender às especificidades da Educação do Campo e, ao mesmo tempo, corresponder às exigências prescritas pelo sistema educacional (PEREIRA, 2019).

No que diz respeito às significações das egressas sobre a unidade teoria-prática, Pereira (2019, p. 291) indica que há a “compreensão de que os conteúdos científicos são importantes e necessários, mas que eles devem estar relacionados à materialidade da vida no campo e contribuir para o fortalecimento do campesinato”. Ou seja, os estudantes devem ter condições de compreender elementos da realidade e, ao mesmo tempo, auxiliar na produção material de suas famílias.

Pereira (2019) finaliza sua tese ponderando que a transformação da forma escolar não está dissociada da formação para a emancipação humana e justiça social. E tal processo precisa ser mediado em articulação com o trabalho coletivo, debates e na

participação de todos os que compõem a vida escolar e comunitária. O autor ainda recorre a afirmações feitas por Roseli Salette Caldart acerca da transformação da forma escolar. Entre essas afirmações, Caldart (2015) afirma que transformação é muito diferente de inovação, esta segunda por sinal, tem sido muito usada para a manutenção da exclusão e subordinação da escola à lógica capitalista (PEREIRA, 2019, p. 293). Para o autor, outra importante constatação é a de que “não há receitas prontas para transformar a escola” (Pereira, 2019, p. 294), e essa transformação é [...] “obra de cada escola, nas relações que estabelece com seu entorno e tendo firmeza dos objetivos mais amplos do trabalho educativo que o coletivo se propõe a realizar” (CALDART, 2015, p. 160 *apud* PEREIRA, 2019, p. 294).

Chegando ao final do diálogo com os trabalhos levantados nesta revisão de literatura, apresentamos os trabalhos de Pimenta (2019), Magri (2020) e Freitas (2020) desenvolvidos no âmbito do PPGMPE/UFES. As pesquisadoras Pimenta (2019) e Freitas (2020) trataram da produção textual no âmbito da sala de aula, assumindo uma perspectiva enunciativa de linguagem. Desse modo, a intenção foi considerar o contexto social dos estudantes nas práticas de produção textual, ou seja, as enunciações que estes sujeitos fazem da realidade concreta.

Por meio de uma pesquisa participante, Pimenta (2019) propôs a organização de práticas pedagógicas de leitura e de produção de textos que envolvessem educador, educandos e comunidade no desafio de uma alfabetização como prática social, que abrisse o caminho do vínculo necessário da escola com processos vivos e contraditórios da vida social.

Nesta mesma discussão, porém no âmbito das séries finais do Ensino Fundamental, o estudo de Freitas (2020) analisa a realidade social de estudantes de uma escola do campo como ponto de partida e chegada para a prática pedagógica de produção de textos, estabelecendo conexões entre educação e enunciações concretas dos estudantes. Ambas pesquisadoras desenvolveram suas pesquisas na perspectiva teórica de linguagem do russo Mikhail Bakhtin. Elemento comum às duas pesquisas foi a utilização do instrumento Inventário da Realidade na produção de dados para conhecer as condições e as potencialidades que existem na realidade da comunidade dos educandos.

O trabalho de Magri (2020) objetivou compreender, na perspectiva da práxis discursiva de formação de professores e das ações na sala de aula, a articulação entre currículo e práticas sociais dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização em uma escola pública, localizada no Município de Santa Maria de Jetibá-ES. Para tanto, desenvolveu junto as professoras da referida escola, um movimento formativo que resultou na organização curricular articulada ao contexto dos sujeitos. Magri (2020) aponta como resultado a possibilidade de organização dessa práxis a partir dos temas da realidade dos sujeitos, tomando-os como princípio mobilizador do conhecimento, por meio dos quais a leitura e a produção de texto, numa dimensão discursiva, ganhem sentido e propiciem a formação de cidadãos plenos.

O trabalho de Aquino (2021) analisou o processo de produção de textos orais e escritos, na perspectiva da filosofia marxista da linguagem, tendo como base os fenômenos da realidade objetiva dos estudantes no contexto da pandemia, com vistas a identificação do caráter socioideológico, dialógico e dialético aos enunciados concretos desses estudantes. Esse trabalho se aproxima da nossa pesquisa, pois assim como nós, que assumimos a complexidade da realidade atual social dos sujeitos do campo na organização curricular (estudantes e suas comunidades), o ensino de produção de textos analisado pelo autor, foi fundamentado no diálogo com as produções da vida humana, bem como a compreensão das contradições sociais que envolvem a vida das pessoas em uma sociedade de classes.

A pesquisa de Aquino (2021) indicou que a produção de textos nessa direção exige movimentos interdisciplinares para auxiliar os estudantes a aprenderem a desvelar, na construção dos seus textos, a essência dos fenômenos (aparência) da realidade de uma sociedade desigual, à qual estão submetidos. Esse exercício dialético pode alimentar as proposições sociais transformadoras.

As produções acadêmicas expostas nessa revisão, por meio da sistematização de diversas experiências, nos ajudaram na tarefa de compreender a proposta dos complexos e as interpretações realizadas pelos coletivos da Educação do Campo, nas práticas pedagógicas em curso. Os trabalhos também trouxeram elementos importantes para pensarmos sobre o lugar e o papel da formação continuada com

coletivos escolares e da práxis docente na organização do trabalho pedagógico da escola do campo.

Os trabalhos revelam-nos que apesar dos limites e contradições da lógica educacional capitalista, os coletivos escolares que se dispuseram a realizar um movimento reflexivo crítico, ancorados em elementos da realidade concreta, puderam avançar no que diz respeito ao desenvolvimento de uma concepção de formação alargada e mais próxima das necessidades dos sujeitos concretos, com vistas à sua emancipação. Nesse sentido, as especificidades da nossa escola, no que tange à sua gestão, perfil dos educadores, dos estudantes e das famílias, bem como os aspectos sociais e econômicos do território do qual faz parte, provocam-nos na busca de nossos próprios caminhos no processo de repensar a organização dos processos escolares, conscientes das contradições que encontraremos nesse percurso.

Partindo da experiência pedagógica que a escola tem, reconhecendo e considerando o acúmulo que a Pedagogia da Alternância constituiu ao longo do tempo, especialmente, no Estado Espírito Santo, esta pesquisa pode avançar no processo de fortalecimento dos laços da escola com os princípios da Educação do Campo, marcando sua função social no território a que pertence. Para tanto, apresenta-se e trabalha-se no/com o coletivo, num movimento de formação guiado pela práxis, a proposta dos complexos enquanto uma enquanto uma possibilidade de qualificar o processo formativo da escola, por meio da relação atualidade – conhecimentos – auto-organização.

Os trabalhos discutem a relevância da formação realizada nos cursos de licenciatura em Educação do Campo e o papel dos egressos desses cursos na condução de transformações nas escolas do campo em que atuam, sejam no âmbito da gestão e/ou nos das práticas pedagógicas. Esse compromisso social com a escola, o território, os sujeitos e as inúmeras pessoas que lutaram e continuam na luta pela Educação do Campo impulsionam o desenvolvimento do nosso trabalho.

Em vista dessa revisão, há muito o que se construir em se tratando da relação escola e vida. Vida esta, entendida como trabalho. Assim, perguntamos: como possibilitar

outra escola a partir da Educação do Campo em uma escola atual de estrutura capitalista?

A Educação do Campo tem por princípio o “trabalho socialmente necessário”, proposto por Shulgin e que este trabalho está fora da escola, na vida. Todavia, Freitas, (2010, p. 217) traz à nossa atenção o fato de que dentro do capitalismo, John Dewey, também formulou uma proposta “muito, muito parecida: a importância da conexão com a vida e o trabalho, inclusive propondo que as empresas se abram para a conexão com as escolas”. Este autor assevera que aparentemente estamos falando de coisas iguais, mas profundamente diferentes.

Dewey está construindo sua visão no ocidente, no coração do império, e os russos estão construindo numa mesma direção (conexão com o trabalho) mas sob o socialismo nascente, ou seja, ambos tentam conectar a escola com a vida e com o trabalho, mas com fundamentos completamente diferenciados: um orientado pelas condições objetivas do nascimento do imperialismo americano, e Dewey é o grande teórico deste momento, e lá, a Rússia, desenvolvendo com seus teóricos uma nova escola que deveria ser a base da negação do imperialismo, da negação do capital. Mas ambos olhando para a conexão com o trabalho (FREITAS, 2010, p. 217).

Apesar de parecidas, tratam de realidades sociais e perspectivas diferentes. Enquanto Dewey supõe o trabalho objetivado na forma capitalista, portanto, assalariado, os teóricos russos buscam a construção de novas relações de produção e trabalho que não subordinam o trabalhador, que permitam outras relações de produção e renda.

Sabemos dos riscos de propor uma pesquisa como esta, mas concordamos com Freitas (2010): devemos, ao menos destacá-la no horizonte, colocando a questão como uma referência nas nossas experiências, nos nossos estudos, nas “nossas tentativas de encontrar uma alternativa pedagógica. Nós temos que pautar isso. Se nós vamos conseguir ou não vamos conseguir, é outro assunto. Mas nós não podemos tirar de cena só porque há dificuldade” (FREITAS, 2010, p. 218).

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS – EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Assim como Freire (1987), também acreditamos que os conhecimentos não podem ser alheios às realidades de vida de seus sujeitos. Nessa perspectiva, a classe popular camponesa construiu a Educação do Campo com base em seus processos históricos de construção de vidas que, a partir das suas necessidades sociais, as transformaram em demandas educacionais. Trata-se de uma caminhada que parte do chão onde os sujeitos pisam, seus valores, culturas, histórias, trabalho e desafios ou problemas, avançando pelo caminho das ciências e das artes na busca da produção de conhecimentos mediante a realidade inicial ou empírica.

Acreditamos que é possível inovar nas relações pedagógicas, visto que isso já ocorre desde o nascimento da pedagogia do campo, dentro do Movimento Sem Terra, ancorado em Paulo Freire, Makarenko e Pistrak, os quais, se encontravam na origem das preocupações do movimento em relação a como deveria ser a escola e a formação das crianças, dos jovens e dos adultos (FREITAS, 2010). A busca por uma nova escola e de uma nova educação era o estímulo para esses coletivos, uma vez que,

[...] na academia essas definições são muito mais difíceis e nos sistemas de ensino, então, nem pensar... enquanto que ali você tinha todo um conjunto de companheiros dispostos, com clareza política-ideológica, dispostos a produzir estratégias diferenciadas de ensino (FREITAS, 2010, p. 216).

Nessa perspectiva, esse capítulo constrói uma base teórica em torno das categorias que darão sustentação à proposição metodológica, tais como: a práxis docente; o momento histórico da pandemia; contradição entre currículo oficial e o complexo de estudo; formação continuada aliada à autonomia do trabalho docente. Todas essas categorias são tratadas vinculadas aos princípios da Educação do Campo e suas implicações na transformação da forma escolar.

3.1 OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: COMO ESSE CONCEITO IMPLICA MUDANÇAS NA FORMA ESCOLAR?

A Educação do Campo foi pensada a partir da demanda das necessidades sociais dos povos do campo, cujo princípio norteia as políticas públicas de educação, de formação de professores, de ensino-aprendizagem, organizados por uma concepção de gestão ascendente. Essa conquista, obviamente, não ocorreu sem lutas históricas, porque trata de uma proposta de estado que visa a mudança desse próprio estado.

A luta pela garantia do direito constitucional ao ensino e à educação com qualidade socialmente referenciada às populações do campo⁸, teve como um dos principais motivos o descaso histórico do Estado e suas políticas educacionais para com o meio rural e seus sujeitos. Até hoje, o campo ostenta taxas discrepantes do analfabetismo, tempo de escolarização das pessoas, qualidade das estruturas escolares, quando comparadas ao meio urbano, já é desigual (MOLINA; SÁ, 2012). A partir da década de 1990, com a reunião de diversos sujeitos coletivos, essa luta ganhou o nome de Educação do Campo. Tal noção se apresentou como uma nova forma de enfrentar, coletivamente, as contradições da realidade do campo, pela via da educação enquanto direito, assegurada por políticas públicas (CALDART, 2012).

De acordo com a autora, os trabalhadores sem-terra principiaram as primeiras mobilizações por educação em áreas de reforma agrária, que mais tarde somaram-se às reivindicações, às experiências e às lutas históricas de outros sujeitos coletivos do campo, para composição da noção de Educação do Campo. O fortalecimento dessa consciência subsidiou a articulação de diversos movimentos sociais e sindicais, resultando na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Nesse contexto, a inserção da pauta da Educação do Campo, pela primeira vez nas agendas das políticas públicas, pode ser considerada um marco histórico, reafirmando ao Estado brasileiro seu compromisso com o povo do campo na garantia do direito à educação (MOLINA, 2012).

⁸ São reconhecidos como populações do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos (BRASIL, 2010).

Desde o início, a discussão sobre as políticas públicas esteve imbricada no processo de construção histórica da noção de Educação do Campo, como um de seus princípios constituintes. Molina e Sá (2011) apontam que essa construção foi e continua sendo protagonizada pelos sujeitos coletivos do campo, pois foram os movimentos sociais, que nesse percurso foram estabelecendo parcerias e firmando uma rede de apoio a fim de “conquistar aliados em diversos setores da sociedade, como nas universidades, escolas técnicas e sérias organizações não governamentais” (MOLINA; SÁ, 2011, p.109).

Na medida que se envolvem na elaboração dessas políticas, os movimentos sociais se colocam na posição de titulares do direito à uma educação pensada desde suas necessidades reais. Ademais, o acúmulo histórico de experiências e consciência coletiva enriquece o processo de elaboração dessas políticas, fruto de suas lutas, marcando a presença na cena política, os sujeitos coletivos de direito. Esse processo, além de formativo para os próprios trabalhadores tem contribuído no alargamento da compreensão da sociedade, sobre estes trabalhadores como portadores de direitos, o que fortalece as possibilidades de transformação social (MOLINA, 2012).

Destaca-se, entretanto, que não há como analisar este processo, sem relacioná-lo ao acirramento das contradições geradas pelas tensões que envolvem a disputa pela terra e por um projeto de desenvolvimento de campo e também por um projeto emancipatório de educação (MOLINA, 2012). A Educação do Campo almeja um projeto educativo que atenda ao viver dos camponeses, reivindicando seu direito em continuar existindo no território, produzindo alimentos saudáveis, conservando as águas, os solos e a biodiversidade. Para isso, precisa-se colocar em relação, as práticas de trabalho, culturas e conhecimentos dos sujeitos com o saber científico no fazer cotidiano, no sentido de qualificar o modo de vida desse povo. Essas finalidades e objetivos para a terra e a educação destoam dos valores da lógica capitalista, e nisso residem as contradições e embates, principalmente quanto à forma como a escola é constituída.

A Educação do Campo, cunhada no ordenamento legal, nasceu do “Movimento dos Trabalhadores Sem Terra”, que se destaca como um movimento e não como um partido. É um movimento porque tem muitas tendências dentro de si. É uma junção

de todos para lutar por determinados objetivos em um grande movimento (FREITAS, 2010).

Ele não exclui. Ele incorpora. Desde que se tenham os mesmos objetivos, estamos juntos. Na verdade, são os objetivos desse movimento que contam. Aqui na academia ficamos em uma discussão muito voltada para a disputa de espaço (FREITAS, 2010, p. 215).

Entre os objetivos desse movimento, encontra-se a busca de outra forma escolar.

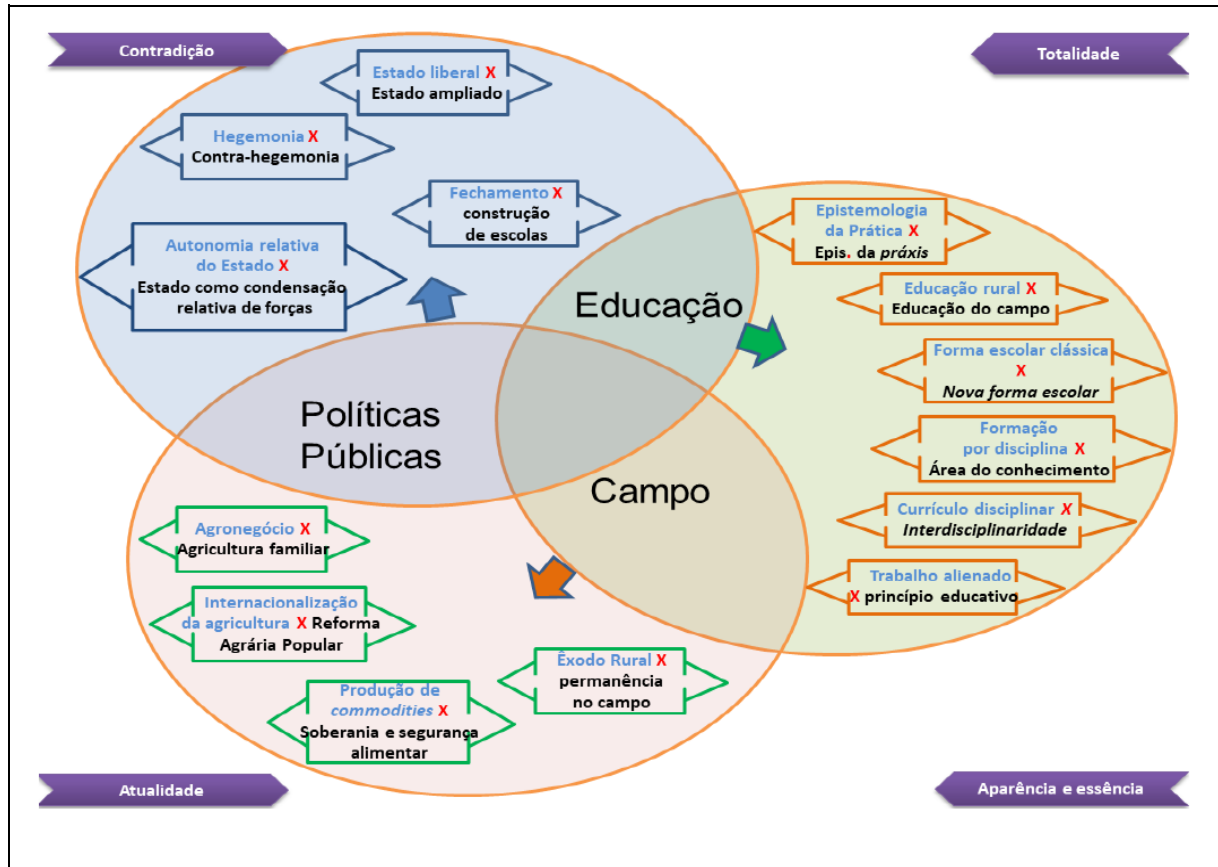
Diante dos elementos expostos até aqui, embora se organize em torno da educação escolar e na luta por políticas afirmativas desse direito, concordamos com Caldart (2015a, p. 5), quando estabelece uma base de análise, considerando que a Educação do Campo, enquanto um fenômeno concreto, constituído “na tríade: campo, política pública e educação”. Esclarece a autora que não é possível a compreensão da Educação do Campo fora deste tripé, e que em cada categoria dessa tríade existe uma concepção hegemônica e uma contra-hegemônica que vivem em relação de embate. Isso significa dizer que a concepção de Educação do Campo é imbricada em um projeto de campo, sociedade e educação, inerente aos interesses e à vida dos camponeses, diferente da visão e intenções do projeto capitalista para o campo.

Na intenção de nos auxiliar nessa discussão conceitual, apresentamos a seguir, na Figura 1, uma síntese formulada por Pereira (2019, p. 126) sobre a tríade abordada por Caldart (2015a). As formulações de Pereira (2019), chamam a atenção para a complexidade que envolve a produção de sentido quando enunciamos o termo Educação do Campo. Ter essa compreensão quando realizamos pesquisas e formação de professores é crucial para que o termo não venha a ser desvirtuado, na tentativa de incluí-lo em uma lógica que dele não é parte.

Essa ponderação implica refletir sobre a responsabilidade de quem se apropria desse tema para estudo: estudiosos, pesquisadores, educadores, movimentos sociais etc. Trata-se de um termo cunhado, datado e disposto na legislação nacional da educação, pela primeira vez, na Resolução CEB/CNE nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. E mais tarde, legitimado pelo Decreto 7352, de 2010, que elevou a Educação do Campo a categoria

de política de estado, o qual significou um marco histórico no reconhecimento das lutas dos movimentos sociais do campo.

Figura 1 – Tríade de análise da Educação do Campo, campo, políticas públicas e educação



Fonte: PEREIRA (2019, p. 126)

Encontramo-nos diante de um novo paradigma de educação e de formação, que compõe os pilares sobre os quais se ancora a Educação do Campo. Pois ela se refere a um modelo de campo, de relações de trabalho e de produção, que precisa ser compreendido na relação com a política pública apregoada e a educação com suas intencionalidades pedagógicas específicas. Pereira (2019) sinaliza que em cada um desses pilares há a presença de duas concepções: a hegemônica e a contra-hegemônica que vivem em completo antagonismo. Assim, passamos a sinalizar o que é hegemônico e contra-hegemônico em cada um dos pilares que compõem o conceito em pauta: campo, política pública e educação.

Iniciamos por analisar o que é hegemônico e contra-hegemônico no Brasil, quanto ao pilar “campo”. O hegemônico refere-se ao campo da agricultura capitalista – o

agronegócio – da produção de commodities, ou seja, a negociação dos alimentos na bolsa de valores, contribuindo para o seu estoque em silos, o da internacionalização da agricultura por grandes conglomerados internacionais e o do modelo de escola rural que segue um currículo compatível com o modelo de agricultura do agronegócio. Destarte, o contra-hegemônico no campo da Educação do Campo se configura como o campo da agricultura familiar, o da Reforma Agrária Popular, o da soberania e segurança alimentar e o da educação realizada com os seus sujeitos, a partir de suas produções de vida em uma estrutura horizontalizada de escola.

O pilar “políticas públicas”, compreendido no movimento hegemônico, abarca as políticas hegemônicas que fortalecem, produzem e defendem o modelo de agricultura do agronegócio, pois é o modelo defendido, protegido e financiado pelo Estado liberal, agora, neoliberal. Também, a sua autonomia é relativa ou comedida, no que se refere às possibilidades de participação dos cidadãos nas proposições de ações em prol da sociedade. Alia-se a essa política hegemônica, a política de fechamento de escolas no campo.

Já a política pública defendida e que compõe o novo paradigma da Educação do Campo é aquela, cuja concepção de Estado é a de Estado ampliado (GRAMSCI, 1991), no qual a classe popular do campo tem condições de manter a própria autonomia, como vistas a construção da própria hegemonia contrária à do campo do agronegócio. É a política pública da contra-hegemonia a favor das conquistas sociais por dentro do próprio Estado, no sentido que este exerce o papel e função de condensação de forças entre as classes sociais como em uma arena de disputa entre classes dominantes e dominadas (POULANTZAS, 1985). Também, a política pública da Educação do Campo é a que possibilita a ampliação da oferta da escolarização no e do campo e a abertura e construção de escolas nos espaços de vida das pessoas que vivem do trabalho da terra.

Nessa direção é possível identificar a anti-política da Educação do Campo, ou seja, a concepção de Estado liberal, hegemônico, que não possibilita a participação popular nas definições de políticas públicas para o campo e o cerceamento de oportunidades educacionais para essa população por meio do fechamento e nucleação de escolas,

impondo aos estudantes a necessidade de se fazer longas viagens diariamente para chegarem às escolas do meio urbano, por exemplo.

O pilar “educação” também lida com a tensão hegemônica e contra-hegemônica. Uma vez que ela caminha pela via da contra-hegemonia, contrapondo-se a uma hegemonia de educação, norteadas pela epistemologia da prática, por uma perspectiva de educação rural que tem como referência a educação urbana (forma escolar clássica que se funda na hierarquia da sociedade de classe e hierárquica, pela formação por disciplina, que não proporciona o diálogo interdisciplinar pela via da vida). Ou seja, pauta-se por um currículo fragmentado por disciplina, separado da realidade dos estudantes e pelo princípio do trabalho alienado em que a escola, desde a sua estrutura, é toda voltada para a formação de sujeitos que atendam às necessidades e interesses da sociedade capitalista.

Nessa direção, a educação – da Educação do Campo – como um novo paradigma, navega pela Epistemologia da práxis, pela educação que trata das especificidades do campo, de uma nova forma escolar, de um currículo que articula vida e escola, de uma formação por área de conhecimento, da interdisciplinaridade em torno dos temas complexos da realidade atual e do trabalho como princípio educativo. A ocupação da escola por essa perspectiva de educação, pressupõe o recuo das tendências hegemônicas presentes hoje no cenário da educação brasileira, tais como: a epistemologia da prática, da educação rural, da forma escolar clássica, da formação por disciplina, do currículo disciplinar e da concepção de trabalho alienado.

A educação precisa estar vinculada às necessidades formativas dos sujeitos desde a objetividade dos territórios, isto é, a Educação do Campo deve ser pensada e construída no bojo das práticas sociais de trabalho e cultura, e das relações produzidas nesse movimento, que perpassam a vida das pessoas e da escola. Desse modo, o que se espera dela, nessa perspectiva, é que seja empreendida como formação ampliada para o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos e do território, ou seja, uma formação que os auxiliem a qualificar seu modo de vida no campo, por isso não se limita à escola ou a teorias pedagógicas, exclusivamente.

Essa forma de conceber o movimento dialético hegemônico e contra-hegemônico da Educação do Campo nos leva a pensar no modo como a escola está organizada e nos seus objetivos de educação, uma vez que o recorte de classe social é parte desse debate. Segundo Freitas (2010), certamente os objetivos não podem ser os mesmos para os dois lados da margem: incluídos e excluídos. Quanto à essa questão, indaga o autor:

Quem fixa tais objetivos? Quais conteúdos educativos e instrutivos são deduzidos de tais objetivos? Que conceito e prática de avaliação são instituídos? É sabido que a hegemonia da política educacional é dos que já estão incluídos e que pretendem falar em nome dos excluídos. Parte-se da idéia de que haveria interesse dos excluídos em dominar o que os incluídos dominam através das formas planejadas por estes: a atual forma escola. E caso não haja tal interesse há que obrigá-lo a ter pela avaliação, há que conformá-los (FREITAS, 2010, p. 2).

É bem verdade, sinaliza o autor, que a classe social desfavorecida quer ter acesso ao conhecimento, às bases das ciências e concorda que é necessário que tenham. Todavia, adverte que tais conhecimentos não se encontram em estado puro, sem intencionalidades e sem vínculos com determinadas realidades sociais, mas são veiculados no interior de uma forma planejada pela escola e que está vinculada aos interesses dos que já são privilegiados socialmente.

A atual forma escolar consiste no isolamento do currículo da vida dos sujeitos e se desenvolve como se estivesse falando de uma mesma população com cultura, interesses e anseios idênticos, apenas separadas pela sorte, pela vida (FREITAS, 2010). Desse modo, é impossível a escola pensar em uma proposta pedagógica e em objetivos educacionais apartadas dos seus sujeitos reais, por achar que a educação por ela ofertada se encontre com as necessidades sociais dessas pessoas.

Segundo Freitas (2010), o isolamento da vida da forma escolar vigente tem motivos:

De fato, o medo que a escola tem do seu entorno, do seu meio, advém do fato de que o meio ensina, o meio educa. E educa e ensina pelas contradições que contém em si, incluindo as lutas sociais que nele (aberta ou encobertamente) se realizam. Se a escola permitisse que as contradições de seu entorno penetrassem nela, ela jogaria seus alunos no interior destas lutas e contradições. Logo, estaria engendrando estudantes que pensam e se posicionam frente a tais lutas e contradições. Entretanto, como vimos anteriormente, a função social da escola capitalista é de produzir a subordinação, a conformidade com o sistema e não de produzir um

pensamento crítico sobre este sistema. Os objetivos, portanto, da educação capitalista – de conformar os estudantes ao entorno existente sem questioná-lo, é que orientam a configuração da atual forma escolar baseada no isolamento da juventude em seu interior (FREITAS, 2010, p. 94).

Como bem sinaliza este autor, não basta assumir as pedagogias críticas para formar cidadãos críticos que se envolvam na transformação social, sem para isso ter uma definição e um entendimento claro por transformação social (Freitas, 1987) e sem querer alterar significativamente a forma escolar atual. “Tudo que se consegue avançar além disso é que tal conhecimento deveria ser acessado “criticamente”. A forma escolar se mantém” (FREITAS, 2010, p. 96).

Assim como o autor, entendemos que forma e conteúdo hão, necessariamente, de se encontrar e isso só é possível se a escola abrir as suas portas para a vida, sob o ponto de vista metodológico. Dessa abertura emerge um procedimento fundamental, que é retirar a centralidade da sala de aula e da aula e transferir para o ambiente formativo do aluno. Nesse sentido, a ação educativa é precedida de um amplo levantamento

etnográfico do entorno formativo da escola nas várias disciplinas que serão objeto de ensino, da cultura local e suas manifestações, das formas de ocupação do espaço no entorno escolar e, tomando por base este espaço mais restrito, ampliar-se em direção aos espaços globais (FREITAS, 2010, p. 97).

A esse levantamento o autor atribui o nome de base real da organização do trabalho pedagógico coletivo, que tem potencial de mudar a forma escolar atual.

Sobre esta base real se examinará o conteúdo das diversas disciplinas e seus desdobramentos. A excursão de reconhecimento etnográfico do meio, de levantamento de conteúdos vivos, de trabalhos existentes no entorno da escola com os quais se pode conectar ou sobre os quais possa pensar criticamente – dado o caráter do trabalho assalariado –, a participação nas lutas sociais, ora precedem e ora corporificam o conteúdo escolar que deve avançar em direção à análise, sistematização e teorização em níveis mais elevados de compreensão – inclusive na sala de aula ou nos grupos de estudo, mas sem ocupar a centralidade que tem na escola capitalista. A intermediação entre estes dois estados - a prática (realidade) e a teoria (sistematização) - pode ser realizada pela pesquisa, pelo trabalho em oficinas, pelos laboratórios de ensino específicos e outros instrumentos. Organizados pela idade em grupos variados e flexíveis, os estudantes podem desfrutar de tempo diferenciado para sua aprendizagem e de apoio constante da solidariedade do grupo (FREITAS, 2010, p. 97).

É na perspectiva dessa nova forma escolar defendida pelo autor que a Educação do Campo se constitui como novo paradigma de educação, cujos objetivos educacionais emergiram da base real do povo do campo. Desse modo, os seus objetivos educacionais destoam dos objetivos da forma escolar atual, justamente porque estão alinhados a um projeto de campo, sociedade e educação antagônico às propostas capitalistas para os camponeses e seus territórios.

A transformação da forma escolar passa então pela alteração dos objetivos educacionais. Isso gerará uma nova concepção de escola com outras finalidades. É esse movimento contrário em direção à transformação de sua forma atual que a Educação do Campo se propõe a fazer nas escolas. Uma nova forma escolar baseada na vivência da vida, com objetivos formativos dos sujeitos, provenientes das necessidades sociais transformadas em demandas educativas, sobre os quais se desenvolverá todo o trabalho com o conhecimento na articulação com as diversas disciplinas.

Pensar em uma escola cuja forma não exclui o estudante ao longo do processo e tampouco o subordina a ela, pressupõe pensar em uma nova organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, o que essa nova forma escolar exige como referência? A escola atual é constituída sob as mesmas relações de produção capitalista e isso implica considerar e não afastar delas nesse estudo, a premissa da exploração humana e da desigualdade na distribuição das riquezas produzidas. Nessa lógica o trabalho está desvinculado de seu sentido ontológico, pelo qual o homem se constitui e se conscientiza de sua existência no mundo e não do simples viver.

Compreender que o ensino-aprendizagem se dá na relação com o trabalho, essa é a grande resposta da filosofia da práxis. No que se refere a formação do professor, nessa perspectiva pressupõe, por um lado, considerar o seu trabalho docente e a produção do conhecimento resultante desse trabalho. Por outro, pressupõe a vinculação de seu trabalho pedagógico às práticas sociais de seus alunos e familiares. Trata-se de uma formação que tem nas práticas sociais a sua fonte, da qual se alimenta para produzir os conhecimentos socialmente necessários demandados pela realidade concreta.

Quanto à essa questão, Curado Silva (2008) reconhece que a pesquisa dessa natureza deve ser realizada com mediação teórica formulada como parte indispensável ao processo, tendo como limite a condição histórica em que ele está inserido e as condições materiais de produção. Essa autora nos ajuda a pensar em uma formação continuada de professores na escola que tem como referência o homem como um ser constituído nas relações, no tempo e na sociedade.

Em suas formulações sobre o tema, Curado Silva (2019) nos ajuda a entender que a Epistemologia da práxis, seja no âmbito da formação docente, seja nas práticas em sala de aula, pode trazer elementos orientadores do processo educativo, indispensáveis à formação de um sujeito histórico, com vistas à emancipação e possibilidade de transformação, quando defende a relação orgânica e interdependente entre teoria e prática; a intencionalidade da ação pedagógica e o desenvolvimento de consciência crítica sobre a realidade vivencial; e a centralidade do trabalho, no seu sentido educativo e criativo.

Entretanto, assim como o termo Educação do Campo por vezes é desvirtuado em sua concepção, a depender de quem dele se apropria, o mesmo pode ocorrer quando se tenta conceituar a práxis. Nessa pesquisa, o sentido de práxis assumido condiz com as suas intencionalidades pedagógicas em se tratando da Educação do Campo. Desse modo, enquanto teoria da ação, a Epistemologia da práxis opera no processo de conhecer e agir, no contexto de uma educação compreendida como prática social para a formação de sujeitos históricos. Portanto, não pode ser reduzida à mera ação-reflexão-ação, a qual muitas vezes é vinculada porque trata de uma prática intencional, mediatizada e refletida, que se alimenta de uma teoria consciente de seu objetivo, finalidade e possibilidade objetiva de emancipação. A práxis é um agir intencional já com o desejo de transformação. Esses pressupostos compõem o real sentido da práxis, que reside na “ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, podendo superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa” (CURADO SILVA, 2019, p. 87).

Refletimos com a autora sobre a necessidade de partir dos objetivos formativos dos estudantes, pois é por meio deles que os conteúdos escolares são chamados à tarefa de transformação ou reflexão sobre o fenômeno ou contradição identificado. Nesse

mesmo sentido, o movimento da práxis tem potencial de contribuir para o fortalecimento da identidade da escola do campo, ao contestar a forma escolar atual, apresentando uma nova relação entre forma e conteúdo, pautada na intencionalidade objetiva do projeto educativo emancipador da Educação do Campo. A esse respeito, Frigotto (2008) indica que o conhecimento produzido pelas relações precisa ser trabalhado, necessariamente, pela via da interdisciplinaridade no envolvimento de todas as áreas do conhecimento.

Caldart (2011, p. 108) sinaliza que “[...] a interdisciplinaridade não supõe a eliminação das disciplinas, mas sim uma articulação entre elas [...]”. Esse entendimento de interdisciplinaridade coaduna com Freitas (1995, p. 91), ao reafirmá-la como “interpenetração de método e conteúdo entre as disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo”. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não se realiza pela via dos conteúdos escolares, mas pela via dos temas da realidade buscados no plano social. Explica-se por meio de alguns elementos fundamentais tais como: a) o pensar coletivo; b) utilização de temas que se originem de pesquisa da realidade local, objetivando a transformação das situações encontradas inicialmente; c) necessidade do diálogo, de conceitos que articulem a área; d) domínio do saber específico, entre outros (RODRIGUES, 2011). A realidade, então, emerge como eixo orientador do trabalho pedagógico (FERREIRA; MOLINA, 2014).

A formação, gestão e educação na perspectiva da práxis supõe a inseparabilidade do pensar/fazer e, nessa direção, o trabalho se impõe como um princípio fundamental da educação. Entendemos, para fins deste estudo, que “princípios são leis ou fundamentos gerais de uma racionalidade, princípios dos quais derivam leis ou questões mais específicas” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 751). Nesse sentido, os autores asseveram que no caso de a educação assumir o trabalho como princípio educativo, reconhece a “importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano” (*ibid*).

Em uma concepção dialética, por ser a forma mediante a qual, em qualquer tempo histórico, se define o modo humano de existir, criando e recriando o ser humano, mesmo nas formas mais brutais da escravidão, o trabalho humano não é pura negatividade. Mesmo o escravo, ainda que não reconhecido como tal e tomado como um animal, como um meio de produção, é um ser humano

que não se reduz a objeto e cria realidade humana. Não fosse assim, teria sido impossível superar as relações escravocratas e feudais, e o capitalismo seria eterno (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 751).

Diante do exposto neste capítulo, o conceito da Educação do Campo em sua totalidade implica mudanças na gestão da forma escolar em relação aos temas da realidade atual do campo, o processo ensino-aprendizagem e a auto-gestão, por meio da auto-organização dos estudantes.

3.2 OS TEMAS DOS COMPLEXOS, O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES

Trata dos temas dos complexos, de sua aplicação no processo ensino-aprendizagem, com a participação ativa dos estudantes, o que não é uma tarefa simples. São temas bastante conflitantes com a forma escolar atual, porque postulam um movimento coletivo, dialógico e participativo no cotidiano da escola. Nessa direção, fizemos um esforço para demonstrar a imbricação deles nessa pesquisa, mesmo sabendo dos riscos que advém quando a proposta é mexer com uma estrutura de escola consolidada culturalmente.

Assim como Arroyo (1999), entendemos que a escola atual desenvolve práticas com o objetivo de ensinar os estudantes a se adaptarem à sociedade a qual vivemos. Nessa escola há regras elaboradas por alguém para serem seguidas; controle de assiduidade; avaliação para aprovar ou reprovar; mérito aos que são avaliados positivamente; hierarquização das relações de poder, baseada em uma gestão gerencialista; distanciamento do currículo da vida. Isso para citar alguns.

Baseado nas reflexões desse autor, indagamos sobre as possibilidades de como construir relações horizontalizadas na escola que colocassem em diálogo a vida – conhecimentos da cultura e da arte – participação dos estudantes? Indícios para essa resposta podem ser encontrados em uma formulação feita por Sapelli (2013), assinalando que se trata de uma forma de organização do programa de ensino, envolvendo a seleção dos temas dos complexos, ou seja, temas da realidade atual dos estudantes, buscados em suas práticas sociais, o estudo de cada tema atual, a

organização do ensino considerando a complexidade dos temas e a participação ativa estudantes, tanto nas buscas dos temas, como todo o processo ensino aprendizagem.

Partimos do princípio que esses temas que se referem à realidade atual não são encontrados no interior da escola, mas buscados e encontrados na realidade de vida das pessoas. Destacamos a atualidade dos temas porque é deles que partimos para a organização das intervenções pedagógicas necessárias às suas melhorias e ou transformações.

Em uma pesquisa de 2013, Sapelli (2017) descreve a organização do programa de ensino em forma de plano de estudos. Assinala que em sua primeira versão, ele é composto por

[...] uma parte introdutória, na qual se apresenta a concepção de educação e de matriz formativa; as matrizes formativas da vida e decorrentes dela, do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura e da história; orientações gerais sobre a forma escolar [...] Na segunda parte, no documento é apresentado o detalhamento do Plano de Estudos por ano. [...] O Plano de Estudo traz a proposta para os anos finais do Ensino Fundamental, mas não representa uma cartilha de orientações a serem obrigatoriamente seguidas. A forma como o trabalho é encaminhado possibilita a reconstrução do que está proposto no documento, em cada escola, a partir do Inventário da Realidade (SAPELLI, 2017, p. 623).

De acordo com a autora, a construção de um plano de estudos, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, deve conter inicialmente, além da concepção de educação, os temas da vida, ou da realidade atual. Essa é sempre a primeira parte ou a inicial. Ela informa que essa construção exige um “processo de planejamento coletivo e permanente, bem como um profundo conhecimento da realidade, buscando superar a fragmentação muitas vezes imposta pelo currículo disciplinar” (SAPELLI, 2017, p. 621). Nesse primeiro momento é possível perceber a mudança sofrida na atual forma escolar, pois é sabido que a escola, da forma como é estruturada, não possui dispositivos para o trabalho coletivo, mas sim, há um fortalecimento do trabalho pedagógico individual.

Todavia, refletimos com Freire (1987) que toda ação humana se realiza em uma realidade objetiva em que este homem seja capaz de desafiá-la. Essa ação humana consiste em captar essa realidade como síntese de múltiplas determinações, as

multideterminações que compõem a síntese de uma mesma realidade, o desenvolvimento ulterior da experiência de conhecê-la para transformá-la. Para Freire (1987),

[...] num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando alguém não se dicotomiza da reflexão. Esta, necessária à ação, está implícita na exigência que faz Lukács da “explicação às massas de sua própria ação” – como está implícita na finalidade que ele dá a essa explicação, a de “ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência” (FREIRE, 1987, p. 40).

Assim, não basta explicar às massas, mas junto com elas e sua realidade, isto é, conjuntamente, por meio da práxis, visto que nenhuma realidade se transforma sozinha. Contrariando essa lógica, há na escola o currículo oficial, com os conteúdos determinados para cada ano escolar, com especificidades dos conhecimentos científicos a serem ensinados em cada disciplina. Trata-se de um currículo disciplinarizado, cujos dispositivos coadunam para uma prática individualizada, não dialógica e hierarquizada.

Essa concepção de currículo está vinculada aos objetivos educacionais de um modelo gerencialista e neoliberal, no qual a educação precisa acompanhar o movimento de reestruturação produtiva do capitalismo empresarial. Diante disso, a escola assume funções estratégicas para a formação de indivíduos para que sejam flexíveis, resilientes, adaptativos e ao mesmo tempo criativos, no sentido de buscarem soluções rápidas, inclusive para resolver suas próprias crises individuais, como a questão da falta de emprego. Nessa lógica que é hegemônica, pela atuação de organismos internacionais em diversos países do mundo, é possível identificar alguns princípios orientadores.

Um princípio trata da padronização curricular, sob o pretexto de garantir aprendizagens essenciais, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Outro princípio refere-se às aprendizagens por competências, entretanto, competências que são restritas a um saber fazer dentro da lógica produtiva neoliberal, ou seja, aprendizagem para a constituição do ser empreendedor de si mesmo. Um último princípio é a meritocracia, uma vez que nessa lógica a educação é vista como um serviço que não cabe como um direito a todos, mas se adquire, ou seja, atribuindo

ao próprio sujeito a responsabilização pelo sucesso ou fracasso de sua formação (CURADO SILVA, 2021).

Diante desse cenário complexo, é fundamental a análise crítica, buscando desvelar a essência e intencionalidade daquilo que chega às nossas escolas, por meio de programa, projetos e formações, entre outros. É ainda mais importante extrapolar a bolha da crítica pela crítica, pois isso dificilmente promoverá as transformações necessárias. Nesse sentido, no enfrentamento de lógicas padronizantes, no interior da escola, como a BNCC, a gestão dos processos escolares na perspectiva da práxis ganha especial relevo à medida que se inverte a lógica: do trabalho individualizado e individualizante pelo trabalho coletivo, dos processos de poder hierarquizados pelos horizontalizados, onde a partida para o desenvolvimento do ensino aprendizagem é sempre o chão em que os sujeitos estão enraizados e não a sequência dos conteúdos escolares. Desse chão, emergem os temas da realidade atual como uma possibilidade de

[...] articulação entre vida e educação por meio da qual assume a configuração de uma prática pedagógica interdisciplinar, que possibilita a participação das variadas ciências/disciplinas, em torno da compreensão do tema da realidade atual (CAMPOS; FRANÇA; SANTANA, 2019, p. 20).

Assim, o vínculo entre escola e realidade, põe o processo educativo em movimento real, o que sempre tensiona os tempos escolares previstos nos currículos oficiais. Contudo, o objeto do trabalho escolar são os dados buscados na realidade imediata ou atual, “para entendê-la e imaginar como ela poderia ser diferente, algo que podemos aprender pela relação com a ciência ou com a arte [...]” (CALDART, 2015c, p. 118).

Cabe assinalar que há um pressuposto impresso no projeto educativo da Educação do Campo que é uma nova forma escolar, visto que este projeto se insere nos interesses da classe popular que se dá na contramão da formação do ser humano, que sustenta a lógica da sociedade capitalista (CALDART, 2015c). Desse modo, essa mesma autora formula a questão da transformação da forma escolar no âmbito de dois pólos: “[...] pode ser formulada nos termos de uma adequação maior do projeto educativo ou do formato da instituição às demandas de formação para a reprodução do capital e do ser humano que sustenta sua lógica” (CALDART, 2015c, p. 117).

Assim, compreendendo os limites que tem uma pesquisa de mestrado, esse trabalho navegará nas águas das possibilidades de um trabalho educativo que equilibre, ao mesmo tempo, movimento e solidez, com certo grau de estabilidade, rotinas, segurança de procedimentos coletivos, perpassado pela intencionalidade necessária para impedir que se convertam em estagnação, cristalização de regras e rituais, apatia, verdadeiros obstáculos ao desenvolvimento humano, que é movimento permanente (CALDART, 2015c).

Segundo Molina e Sá (2012, p. 329), há nesse projeto de escola o desafio de “uma disputa epistemológica por fundamentos ético-políticos e conceituais que garantam a legitimidade da construção do projeto”, uma vez que os conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade são desiguais em termos de acesso e distribuição. No entanto, para romper com o que as autoras denominam de “hegemonia epistemológica” faz-se necessário que sejam apropriados com intencionalidade na escola do campo, possibilitando aos sujeitos a compreensão das contradições da realidade concreta.

A partir de 2011, a materialidade construída em escolas do campo do Paraná e o próprio avanço da teoria pedagógica produzida exigiram dos sujeitos coletivos do campo, especialmente no setor de educação, a busca coletiva para a transformação da escola, tanto em relação à forma quanto a conteúdo (CALDART, 2017).

Assim, a partir do que já existia – agroecologia, a pedagogia freiriana e a organização da escola em ciclos de formação humana – foi constituído um movimento coletivo de estudo de algumas obras da Pedagogia Socialista (Pistrak, 2000, 2009; Shulgin, 2013), o que deu suporte à inclusão de novos elementos e ao aprofundamento de outros já existente à proposta, especialmente no que se refere ao trabalho socialmente necessário, à atualidade e à auto-organização. Desse processo se originou a incorporação dos Complexos de Estudos como componentes da organização do trabalho pedagógico (CALDART, 2017, p. 60).

Os elementos centrais que compõem o plano de estudos dos complexos têm em comum concepções, matrizes formativas/pedagógicas, trabalho (relação com a vida) e tempos escolares. A parte diferenciada do plano de estudos são os complexos de estudo (temas da atualidade do campo), “unidades curriculares multifacetadas que tem uma prática social embutida em sua definição e que são palco, portanto, de exercitação teórico-prática”. Cada uma dessas unidades curriculares [temas] traz

elementos de diferentes disciplinas” (CALDART, 2017, p. 61). Essa metodologia, além de romper com a fragmentação do conhecimento, a partir da compreensão da realidade, promove a cultura do trabalho pedagógico como uma organização docente coletiva na escola.

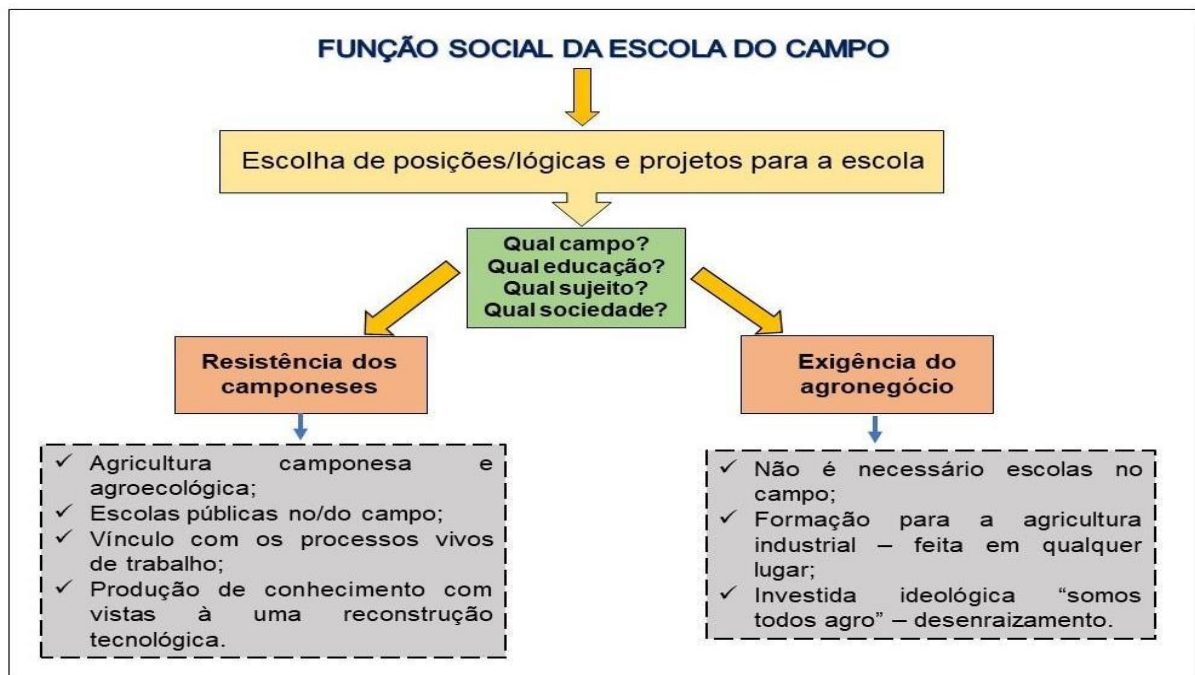
Partindo desse pressuposto, a identificação da escola do campo como tal, é possível à medida que esta consegue desempenhar sua função social, que vai além da transmissão de conteúdos, socialização e formação cidadã, e movimentar a produção do conhecimento na direção da transformação social em articulação à função socioambiental da terra, junto aos valores da agricultura camponesa, com vistas ao fortalecimento das comunidades e da própria Educação do Campo em seu projeto societário e educacional (MOLINA; SÁ, 2012; CALDART, 2020).

Nesse contexto, ao considerar o processo histórico de construção da Educação do Campo, Caldart (2020) explicita que o conceito de função social da escola do campo tem se desenvolvido de forma contraditória, ou seja, tem sido determinada pelo modo de produção material, base das relações sociais que se pretende construir ou manter. Isso se traduz na relação antagônica entre as exigências do agronegócio e a resistência das famílias e comunidades em defesa de uma agricultura mais sustentável, no sentido amplo do termo. A autora complementa que

[...] o embate de projetos/lógicas de produção e reprodução da vida, que no meio de fortes contradições e conflitos se desenha hoje no campo, reposiciona as finalidades da educação e projeta ao mesmo tempo a reconstituição e o redesenho da função social das escolas do campo. Há uma escolha radical a fazer. Colocar a escola a serviço das demandas de produção e reprodução do capital na agricultura que, mesmo quando o agronegócio tenta se pintar de “verde” (o do “negócio dos orgânicos”), sempre apequenam o horizonte formativo e não impedem o fechamento de escolas no campo. Ou inserir a escola na construção da vida humana e social das comunidades camponesas, fortalecida na relação entre agroecologia e luta pela transformação do sistema social, construção que exige/possibilita trabalhar pelo desenvolvimento multilateral do ser humano (CALDART, 2020, p. 7).

A partir das formulações de Caldart (2020, p. 7) elaboramos o esquema que se apresenta na Figura 2 a seguir, no intuito de conferir nossa perspectiva acerca dos elementos contraditórios que envolvem a questão da função social da Escola do Campo atualmente.

Figura 2 – Desenvolvimento contraditório da função social da escola



Fonte: CALDART (2020), adaptado pelo autor

Na perspectiva da formação ampliada do sujeito e da transformação social, certos sentidos do trabalho específico da escola ou funções a serem assumidas nessa direção devem ser considerados e, do mesmo modo, ser objeto de constante reflexão, entre eles: “a) Socialização ou vivência; b) Construção de uma visão de mundo; c) Cultivo de identidades; d) Socialização e produção de diferentes saberes” (CALDART, 2004, p. 24). Antes, porém, de aprofundarmos sobre estes aspectos específicos, faz-se necessário retomar as discussões feitas anteriormente e marcar como função social fundante da escola do campo a garantia do acesso das comunidades camponesas à escola em seus territórios, uma vez que

[...] a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses [...] (CALDART, 2004, p. 23).

A compreensão dessa centralidade no projeto da Educação do Campo justifica os embates contra o fechamento de escolas no campo e a favor da ampliação da oferta, formação de educadores, entre outras melhorias das condições objetivas.

Quanto às escolas que já existem no campo, é indispensável o movimento gradual e consciente de reflexão político-pedagógico por parte de seus integrantes (gestores públicos e escolares, educadores, estudantes e, principalmente, famílias e comunidades) sobre os objetivos e finalidades da formação que tem desenvolvido (CALDART, 2020). Esse processo compõe, segundo Caldart (2020, p. 9) o movimento de “reconstrução da tarefa educativa da escola pública do campo”, que também pode ser a oportunidade de superação do modelo de escola rural, a ser realizado em cada escola, considerando as suas especificidades internas e do seu entorno, no intuito de interconectar a ação pedagógica à melhoria de vida dos camponeses, no desenvolvimento de uma educação engajada na construção do projeto de campo que defende a Educação do Campo.

No movimento de reconstrução da tarefa educativa da escola do campo destaca-se como primeiro ponto a necessidade de pensar a escola como ambiente educativo, entendendo a escolarização como parte de um processo de formação humana ampliado, que não é só cognitivo, mas que considera os diferentes tempos e espaços que constituem o cotidiano da escola na relação com seu entorno. As formas de trabalho e as relações sociais das comunidades, bem como as contradições do sistema capitalista sobre o modo de vida das pessoas nesse entendimento podem ser trabalhados pedagogicamente na escola. Outro aspecto relacionado a esse ponto diz respeito às contribuições ao processo formativo dos estudantes, à medida que essas crianças e jovens são envolvidos nas atividades de trabalho social e coletivo, no sentido se aproximarem, por esta via, das questões da vida real (CALDART, 2020).

Outro ponto versa sobre a construção de um método geral de estudo na realidade viva, natural e social, que possibilite a compreensão dessa realidade em sua atualidade, desenvolvimento histórico e determinantes. Nesse sentido, concordamos com Caldart (2020, p. 10) quando revela que

[...] para essa construção é necessário destrinchar as concepções de conhecimento que estão na base das diferentes lógicas de organização do plano de estudos ou do currículo da escola. Desafio especialmente para processos coletivos de formação de educadores. Sem compreender os fundamentos da fragmentação e das desconexões curriculares não é possível desenhar alternativas de superação que prosperem (CALDART, 2020, p. 10).

Este método tem como ponto de partida a realidade empírica dos sujeitos e do entorno, ou seja, o exercício de delinear e explicar o que é aparência e a essência nos diferentes fenômenos manifestados na vida das pessoas das comunidades e as contradições presentes nas relações, oriundas dessa materialidade. É nessa direção e perspectiva que se insere esta pesquisa, quando se propõe, justamente, analisar o processo de organização coletiva do currículo de uma escola pública do campo, a partir dos temas dos complexos e as implicações dessa proposta para a práxis docente em alternância. Isto é, visando uma forma escolar que articule a vida e a escola.

Wachowicz (1988) assinala que se apropriar da realidade e sistematizar sobre ela são dois caminhos que abarcam uma totalidade para que o saber tenha um significado completo. Nesse sentido, a escolha dos conteúdos está intimamente relacionada à definição do método que representa a forma como a realidade é apreendida. Assim, os conteúdos escolares — ou seja, o saber — não podem afastar-se da realidade (SAPELLI, 2017).

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

[...] Se o real está em movimento, então que nosso pensamento também se ponha em movimento e seja pensamento desse movimento (LEFEBVRE, 1979, p. 174)

4.1 O MÉTODO

A referência metodológica assumida nesse estudo é o materialismo histórico-dialético (MHD), tendo por princípio a compreensão e explicação dos objetos e fenômenos investigados tais como eles existem em sua existência prática. Tem como pressuposto a compreensão da realidade a partir do método e da teoria, os quais criam as condições necessárias que têm como elemento orientador do pensamento a desnaturalização dos fenômenos sociais.

A compreensão categorial do MHD se baseia no pensamento teórico e metodológico, que possibilita a apreensão da realidade tal e qual ela é. O foco centra-se na análise do movimento e compreensão das múltiplas relações desse movimento e para isso, há que se ter uma separação clara entre o que é da ordem da propriedade do objeto ou fenômeno investigado e daquilo que é da ordem do pensamento, ou seja, do que é da ordem do conhecimento operado pelo sujeito investigador. O conhecimento produzido no plano ideal advém do movimento real do objeto tal como ele é em sua existência real e prática.

Segundo Netto (2009), apoiado nos pensamentos de Marx, a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador. É o real reproduzido e interpretado no plano ideal. Assim, afirma que para Marx, o objeto da pesquisa tem existência objetiva, visto que ele não depende do pesquisador para existir, mas reconhece como fundamental o papel do sujeito no processo de pesquisa.

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o

pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2009, p. 5).

De acordo com Netto (2009), a distinção entre aparência e essência é primordial para a validação do caráter científico da pesquisa, ou seja, se não houver a diferenciação entre ambas, “toda ciência seria supérflua” (MARX, 1985, III, 2, p. 271). Frigotto (2010) assinala que este movimento analítico está para além de um método de investigação, porque busca organizar um movimento de interpretação e análise do objeto de estudo, com vistas à compreensão de sua totalidade, considerando as mediações e os elementos contraditórios, constitutivos da realidade dos sujeitos que compõem a pesquisa.

Apoiados nesses autores, compreendemos que essa visão de conhecimento contribui para a compreensão dos diversos aspectos visíveis e experimentados pelos sujeitos na vida cotidiana que, apesar de estarem na realidade, são fenômenos e não o real ainda. Esta realidade ainda se encontra em uma dimensão abstrata e por meio da busca do que está subjacente ao fenômeno, com base na articulação dialética das partes que compõem essa realidade, isto é, o que o produz, múltiplas determinações, chega-se à dimensão concreta. Assim, esse movimento dialético subordinado à teoria avança em direção à síntese da realidade, ou seja, ao concreto pensado.

Esta visão se difere de uma lógica positivista, que pressupõe que o todo é uma soma das partes, ao conceber que a totalidade se constitui na e pela relação entre as partes e não na sua separação e/ou soma (FRIGOTTO, 2021). Desse modo, nessa perspectiva, considera-se que nenhuma parte se entende fora de sua totalidade. Isso significa dizer que a pobreza, a violência, a degradação ambiental e outras contradições, por exemplo, não podem ser analisadas em si mesmas e em seus efeitos, mas, na busca das determinações que as produzem.

Com as categorias orientadoras desse método como expressão do ser na sua existência, que tem a preocupação de explicitar o movimento do real, nos aproximamos do objeto de estudo proposto no presente trabalho, possibilitando o exercício de investigação da essência dos fenômenos identificados, de pensar sobre eles e de realizar abstrações que pudessem culminar na elaboração do concreto real ou concreto pensado. Trata de um aprofundamento do conhecimento crítico sobre a

realidade, como ela se constrói e ao percebê-la, seja possível vislumbrar possibilidades de transformação.

O processo de conhecimento do fenômeno não ocorre pela obviedade do que é imediatamente dado, pensado ou sentido, pois se assim o fosse, estaríamos produzindo uma ciência supérflua. “Pressupõe um caminho de investigação de superação do nível empírico ao nível concreto do real, superação essa que só é possível – para esse método de pesquisa – por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226). De acordo com os autores, a aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade é importante, visto que ela é o ponto de partida do processo do conhecimento.

Parte-se da aparência em busca da essência do objeto de estudo, capturando sua lógica interna de funcionamento, que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial, ou seja, “apreender um fenômeno como síntese de múltiplas determinações significa, em última instância, apreendê-lo no complexo de relações que comportam sua existência objetiva” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226). Segundo os autores, todo conhecimento consubstanciado na superação da aparência em direção à sua essência requer a descoberta das tensões imanentes na interdependência entre forma e conteúdo.

Aguiar e Ozella (2013) ajudam a entender que as categorias são para o método orientadoras da forma de apreender o fenômeno estudado em uma realidade, ao carregarem em si, elementos da materialidade, historicidade e contradição. Partindo desses pressupostos, as categorias são concebidas como constructos intelectivos/teóricos utilizados na tarefa de compreender/explicar um processo, ou seja, o que compõe, sustenta e produz os fenômenos que vão constituindo uma realidade, que por vezes é aparente. E, não podem ser definidas meramente como conceito, que é estático, mas um processo, o processo de elaboração das sínteses de determinações dos sujeitos.

Os processos que ocorrem nas comunidades dos estudantes da EEEFAB João Vicente Filho, desde o trabalho das famílias, as questões sociais e culturais das

comunidades, a agricultura, uso dos recursos naturais, acesso a políticas públicas e a educação, entre outros aspectos, assim como os processos que ocorreram na escola no âmbito do trabalho pedagógico, compõem a materialidade de estudo nesta pesquisa.

Essa materialidade pode ser denominada como real empírico, isto é, um conjunto de elementos e relações que perpassam a vida cotidiana das pessoas. Entretanto, na perspectiva do MHD esse empírico é ainda abstrato. Em um primeiro momento, essa afirmação pode nos causar certa estranheza. Ora, podemos indagar como o empírico que, aparentemente, é algo imediato, concreto por ser visível, pode ser abstrato? No entanto, devemos atentar que concreto não é sinônimo de empírico, e isso não pode ser confundido, uma vez que a explicação da realidade vai além de relações simples de causa e efeito. Diante disso, para que o empírico deixe de ser abstrato, o exercício dialético a ser feito é a sua interpretação no interior de uma realidade concreta, ou seja, realidade das relações de produção, caso contrário, ficaremos no campo da abstração (FRIGOTTO, 2010; PATTO, 2001).

No processo de investigação do objeto de estudo e a interpretação da realidade, nos baseamos nas categorias, historicidade, totalidade, aparência e essência, práxis e contradição. Essas mesmas categorias, segundo Pereira (2019), são também elementos que perpassam a construção histórica e conceitual da Educação do Campo que a nomeia um “fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 257).

De acordo com a autora, o conceito Educação do Campo configura-se uma categoria de análise, desde que considerada colada ao movimento específico da realidade que a produziu. E, como análise, é também compreensão da “realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação” (CALDART, 2012, p. 257-258).

Corroborando com a ideia da autora, a historicidade é destacada no processo de análise como parte inseparável no processo de compreensão da realidade, visto ser fundamental à compreensão do ser social, que tem o trabalho como elemento constituinte (TONET, 2013). Para esse autor, cada dimensão da atividade humana, portanto, “[...] tem uma função própria na reprodução do ser social”, desse modo, é a partir da compreensão do trabalho que se conclui que o homem é histórico e social” (*idem*, p. 98), assim, refere-se a algo que existe no mundo real.

Nessa mesma direção Lukács (1979) nos ajuda a entender que o objetivo dessa categoria para o método é a compreensão de que os fenômenos da realidade não se constituem de forma linear e cronológica, mas é determinado por diversas forças dialeticamente articuladas. Assim, pensar uma escola que atenda as realidades do campo, no currículo, nas práticas pedagógicas, na gestão escolar, continua sendo um dos principais objetivos da luta por uma educação no/do campo (CALDART, 2002).

Refletimos com Cury (1985) que as categorias, a partir do MHD, esvaziam-se quando seus sentidos estão descolados da realidade e do seu movimento. Elas precisam ser consideradas não como formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade de forma perene.

Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideramos isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real (CURY, 1985, p. 22).

Além desse cuidado expresso na citação acima, as categorias também estão imbricadas entre si, do contrário, prejudica a compreensão real do homem no contexto social, deixando de cumprir uma função primordial que é subsidiar elementos primordiais para o desenvolvimento da superação necessária, porque em muitos casos toma o fenômeno como real.

No que se refere à categoria totalidade, ela se apresenta como uma categoria que aborda a realidade social como um conjunto de partes. Cada uma dessas partes é,

em si mesma, uma totalidade, sendo algumas mais complexas, outras menos complexas, mas todas elas não são de forma alguma simples (TONET, 2013). No processo de busca da compreensão das partes, mobiliza uma diversidade de conhecimentos que vão constituindo uma rede dialética, mobilizadora de outros processos que vão se tornando intrínsecos e abrangentes, formando a totalidade.

Assim, diante da necessidade de que nossos pensamentos e formulações sejam conscientes da existência de um real que é contraditório (Lefebvre, 1979), neste estudo, apoiados em Cury (1985), partimos do princípio que em toda totalidade há contradição, uma vez que segundo esse mesmo autor, a “totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade é escamoteada para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados *a priori*” (CURY, 1985, p. 35).

O foco no que há de mais contraditório na análise da totalidade é fundante e decisivo nas conexões da totalidade. Essas “conexões implicam contradições ou antagonismos e são as mais decisivas na definição do caráter e na eclosão de momentos de unidade e ruptura das totalidades em geral” (CARVALHO, 2007, p. 183). Assevera o autor que para se

“[...] conhecer a transversalidade conectiva do todo não se faz necessário - e nem é possível - percorrer como uma listagem, *todas* as inumeráveis partes, elementos, momentos e relações do todo, pois se trata de conhecer a lógica que preside a sua conexão” (CARVALHO, 2007, p. 183).

Para Carvalho (2007) o conhecimento da lógica que engendra a conexão dialética de uma totalidade não pode ser descoberto antecipadamente, sem para isso ter que se chegar ao grau máximo da totalidade. Assim, por meio da perspectiva da totalidade concreta e da historicidade, chega-se à superação das tendências empiristas e imediatistas.

4.2 DEFINIÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa, ao se inserir no campo social, assumiu como ponto de partida e chegada das ações pretendidas, a materialidade das relações sociais, isto é, a

realidade concreta dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por compreendermos a indissociabilidade entre objetividade e subjetividade elegemos a abordagem qualitativa de pesquisa como a mais adequada na tarefa de nos auxiliar na interpretação dialética dos fenômenos da realidade, porque “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas [...]” (MINAYO, 1994, p. 22). Ademais, este estudo é qualitativo dado o vínculo do pesquisador com a escola, ambiente natural da pesquisa, do qual emergiu o conjunto de dados produzidos, no fazer cotidiano e nas relações entre os diversos atores (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A relação do pesquisador com a escola, o ambiente de pesquisa, iniciou-se com o ingresso como aluno em 2007, estreitou-se na vivência do estágio supervisionado durante a graduação na Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza/UFV entre 2017 e 2018, consolidando-se, por fim, na atuação como monitor e professor a partir de 2019. Desse modo, a realização dessa pesquisa também traduziu o nosso compromisso social com a escola, por isso, a delineamos como uma pesquisa participante.

Elegemos a pesquisa participante como a mais adequada a este estudo, justamente porque, apoiados em Brandão (1999), compreendemos que este tipo de pesquisa coletiva participa organicamente no movimento histórico de um grupo na produção de conhecimentos. Ou seja, nossa pesquisa se envolveu com os processos em curso na escola, portanto foi feita com os sujeitos (equipe da escola), não apenas para eles. Assim, nunca tivemos nada *a priori*, porque nessa construção coletiva, o diálogo foi um elemento fundamental em todo percurso e por meio dele, fomos fazendo ajustes com o grupo, a partir de suas sugestões, ouvindo *feedbacks* e decidindo coletivamente.

Portanto, na pesquisa participante, o pesquisador precisa ter a consciência de que sua pesquisa, antes de tudo, deve ser “[...] um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir” (BRANDÃO, 1999, p. 11).

4.3 AS APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA

Para Frigotto (2010), a dialética vem tentar desvelar, no plano histórico da realidade, as relações contraditórias, conflitos e, principalmente, tentar chegar às leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. Nesse sentido, esse estudo, se aproximou do real empírico a partir de duas materialidades: a presente no campo e a presente na escola. Os dados da realidade dos estudantes em suas comunidades foram buscados por meio do instrumento denominado Inventário da Realidade. Esse instrumento de busca de dados no plano social dos estudantes foi elaborado por Roseli Caldart, Marlene Sapelli e Luis Carlos Freitas, entre outros colaboradores, em 2016, e vem sendo utilizado na experiência dos complexos de estudo, sistematizados na coleção “Caminhos para transformação da escola”.

O instrumento de pesquisa denominado Inventário da Realidade consiste em um guia com questões abertas, organizado e adaptado à cada escola, para o levantamento e o registro de aspectos materiais e imateriais de determinada realidade. Essa ferramenta auxilia no conhecimento do lugar em que a escola se insere, na compreensão sobre a vinculação dos contextos sociais e ecológicos como as questões atuais, e como estes fenômenos compõem uma determinada concepção de educação e de escola (CALDART, 2017).

Na escola, esse movimento se deu na práxis envolvida nas ações de formação e no trabalho pedagógico coletivo de organização curricular a partir dos temas dos complexos depreendidos do plano social.

4.3.1 A materialidade do campo e a materialidade da escola

Conforme mencionado anteriormente, os dados gerados nessa pesquisa emergiram no bojo de duas materialidades, a saber: a do campo, isto é, as comunidades do entorno da escola e a escola, no que se refere a organização do trabalho pedagógico no contexto da formação pela práxis. Esses dados foram apreendidos, por meio do desenvolvimento do Inventário da Realidade, que forneceu elementos em diferentes momentos da pesquisa. Desde sua discussão e elaboração pelos educadores, o movimento de aplicação do questionário nas comunidades, pelos estudantes, até o

delineamento dos temas e sua articulação aos conteúdos disciplinares na constituição do currículo da vida, a partir dos dados obtidos com o instrumento.

De forma mais direta, por meio do inventário, a equipe escolar teve conhecimento de diversos aspectos sociais das comunidades às quais seus estudantes pertencem quanto à constituição das famílias e comunidades, recursos naturais, forma de produção, tipos de organização coletiva, problemas, entre outros.

Nessa perspectiva, o método assumido por nós foi além da intenção de identificação dos fenômenos, porque, conforme Frigotto (2010, p. 86), envolve um “tríplice movimento” sob o objeto de estudo que compreende “a crítica, a construção do conhecimento novo e a nova síntese no plano do conhecimento e da ação” (*ibid*). Nesse processo, o ponto de chegada, que não é o final, será diferente do real empírico manifestado nos fenômenos, dada a produção de conhecimento advinda desse processo de mediação e compreensão. Diante disso, nosso trabalho de pesquisa e ação se insere exatamente no espaço entre o real e o conhecimento que se tem desse real, ou seja, constituindo-se como ação transformadora, a própria produção do conhecimento.

Os dados obtidos no inventário revelaram as necessidades sociais dos sujeitos e do território onde foram buscados. Essas necessidades, que são complexas em sua essência, foram sintetizadas em demandas educativas ou temas dos complexos. A partir dessas demandas emergiram os objetivos formativos dos sujeitos, que em articulação com os conhecimentos historicamente acumulados, tem potencial de subsidiar a compreensão crítica de sua realidade, fornecendo elementos para se pensar em possibilidades de mudanças.

Reconhecemos nesse estudo, que as contradições estão na lógica que engendra a vida cotidiana dos estudantes em seus territórios, mas, que também perpassam o cotidiano escolar do mesmo modo. A lógica capitalista incide diretamente na relação forma e conteúdo da escola, o que não é diferente na EEFFAB “João Vicente Filho”, onde, por exemplo, professor se vê limitado ao cumprimento de um currículo, que não permite articular os conhecimentos nele sistematizado com a vida do entorno, pois, seu foco são as avaliações externas, principalmente.

Curado Silva (2019) aponta que por ser a escola e a educação um espaço privilegiado à conscientização crítica dos sujeitos sobre a história, sobre o mundo e si mesmo, a formação entra em disputa pela lógica capitalista como necessária à sua manutenção. A escola do campo é disputada por lógicas antagônicas que se referem a dois projetos especificamente. De um lado, a Educação do Campo, que compreende “o movimento histórico de construção da concepção de escola do campo inerente ao processo de construção de um projeto de campo e de sociedade pelo povo do campo, organizado na disputa contra-hegemônica do momento atual” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326). Por outro lado, uma formação voltada à capacitação ao trabalho alienado e estratificação social, que determina a avaliação e os objetivos da escola, alinhando aos objetivos hegemônicos o conteúdo e a forma como serão trabalhados.

Nesse sentido, a discussão trazida nesta pesquisa tem caráter contra-hegemônico, por se alinhar a uma concepção de formação ampliada do sujeito que, por meio da análise dialética da realidade historicizada, forneça elementos necessários para que esse sujeito consiga compreender as contradições da realidade social que o envolve. Desse modo, na compreensão histórica materialista-dialética, “o trabalho, as relações sociais, são categorias básicas que definem o homem concreto, histórico, os modos de produção da existência, o pressuposto do conhecimento e o princípio educativo por excelência” (FRIGOTTO, 2010, p. 90).

4.3.2 Das análises: a opção pelos Núcleos de Significação

O procedimento de análise dos dados produzidos no decorrer desse estudo ocorreu com o auxílio de elementos utilizados nos Núcleos de Significação. Nossa aproximação com os fundamentos teóricos e epistemológicos dessa metodologia, que visa a apreensão dos sentidos que permeiam o conteúdo dos enunciados dos sujeitos, ocorreu por meio dos estudos de Aguiar e Ozella (2006), e Aguiar, Soares e Machado (2015). Esses autores têm discutido a relação e articulação entre as significações dos sujeitos e a produção de sentido, com base nos pressupostos de Vygotsky sobre sentido e significado; linguagem e pensamento, bem como, a perspectiva sócio-histórica de realidade, isto é, seu caráter materialista e dialético.

A escolha desse procedimento justifica-se pelo fato de ser mostrar coerente ao método de investigação da realidade assumido na pesquisa em tela, principalmente por operar com categorias condizentes ao MHD, como contradição, história, totalidade e mediação, por exemplo. E, por apresentar uma forma de análise e interpretação de dados, cujo foco de compreensão não se reduz ao discurso puramente, mas na apreensão dos processos constitutivos dos sentidos, bem como dos elementos que os compõem. Portanto, de acordo com esses autores, com os Núcleos de Significação,

[...] a apreensão dos sentidos estará pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

Nessa compreensão, o “Manuscrito” de Vygotsky (1989, p. 54-55), identifica a história como uma questão-chave na análise da natureza do social e do cultural em sua obra (PINO SIRGADO, 2000). O autor afirma que Vygotsky entende a “história de duas maneiras: em termos genéricos, significa “uma abordagem dialética geral das coisas”; em sentido restrito, significa “a história humana”. [...] “a primeira história é dialética; a segunda é materialismo histórico” (PINO SIRGADO, 2000, p. 44-45). Desse modo, Vygotsky entende essa distinção por afirmar que “o materialismo histórico não é o materialismo dialético, mas sua aplicação à história” (VYGOTSKY, 1996, p. 393, *apud* PINO SIRGADO, 2000, p. 48)

Quando Vygotsky fala do significado geral de história, apoia-se na célebre afirmação de Marx – “a única ciência é a história” – para esclarecer aquilo que está afirmando. Esta referência nos autoriza a pensar que, se a história é a única ciência, deve ser porque toda ciência é necessariamente histórica. Mas dizer que a ciência é histórica, no contexto do materialismo histórico, equivale a dizer que ela é produto da atividade humana, não um dado puro da razão nem a simples expressão da realidade natural das coisas. Como qualquer produção humana, a ciência está ligada às condições da sua produção. Em termos gerais, pode-se dizer que a ciência é a natureza pensada pelo homem que, dessa maneira, passa a integrar a história humana na forma de ciência da natureza. A natureza em si mesma não tem história (PINO SIRGADO, 2000, p. 49).

Estes autores nos ajudam na compreensão do significado da produção do conhecimento, ou seja, ele é produto do trabalho humano e como qualquer produção humana, o conhecimento está vinculado à sua condição de produção. É nesse

processo de produção que ocorre a mediação técnica e a semiótica. Desse modo, “[...] se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma “forma nova”) à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa “forma nova” uma significação” (PINO SIRGADO, 2000, p. 58). No processo de produção do conhecimento, a significação é a “mediadora universal” nesse processo em que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da “humanidade histórica” (PINO SIRGADO, 2000, p. 60).

Neste contexto, assumir os Núcleos de Significação como método de análise, implica assumir também, de forma indissociável, uma concepção histórica de homem. Um homem que segundo Aguiar e Ozella (2006) é [...] “constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico”. Para os autores, “ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos”, mantém com a sociedade, uma “relação na qual se incluem e se excluem ao mesmo tempo”. Portanto, a subjetividade do homem é constituída na sua interação com aspectos objetivos da realidade social, e reciprocamente (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

A significação opera no campo dos signos de significação social e ideológica, pois, “à medida em que a produz, torna-se “o outro” que olha e interpreta. O signo opera no campo da consciência, no qual ser autor e espectador constituem atributos de uma mesma pessoa” (PINO SIRGADO, 2000, p. 59). Diante do exposto, considerando o lugar das categorias linguagem e pensamento de Vygotsky na operação com os Núcleos de Significação, buscamos também em Bakhtin elementos para a compreensão da linguagem enquanto signo sócio ideológico no processo de significações, a partir dos dados gerados nessa pesquisa. Sobre isso, Pino Sirgado (2000, p. 59) assevera que,

No campo da linguagem, Bakhtin identifica o sinal com a forma linguística e o signo com a sua significação num dado contexto enunciativo. Enquanto o sinal é simplesmente identificado, o signo tem de ser decodificado ou interpretado. O sinal faz parte do mundo dos objetos, constituindo uma entidade de conteúdo invariável. O signo, ao contrário, faz parte do mundo dos sujeitos, constituindo uma entidade móbil e variável em função do contexto enunciativo. “A palavra”, diz Bakhtin, “está sempre carregada de um

conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN,1988, p. 95 *apud* PINO SIRGADO, 2000, p. 59).

Nesse arcabouço analítico, discutimos, com base em Bakhtin (2017), as relações existentes entre a construção dos signos e os fatos sociais, nas quais ocorre o processo de transformação do signo, que passa a ser carregado de sentidos socioideológicos. Desse modo, com os núcleos de significação, buscamos romper com os riscos de superficialidade na análise do conjunto de dados, ou seja, de ficarmos presos à aparência dos fenômenos identificados. Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 225) a opção de análise pelos núcleos de significação diz respeito a um exercício de busca dos sentidos embutidos nos elementos capturados e observados, isto é, compreender as [...] “mediações sociais constitutivas dos sujeitos” [...]. Portanto, esse método, juntamente com os pressupostos da dialogia dialética de Bakhtin, nos ajudou a caminhar em direção à essência dos processos, às multideterminações que incidem sobre a realidade do sujeito.

Encerramos, assim, a primeira parte do percurso metodológico desta pesquisa, abordando a relação epistemológica e ontológica do método MHD, quanto ao tipo de pesquisa, quanto a escolha do procedimento de análise por Núcleo de Significação e sentido socioideológico da palavra em Bakhtin e as nossas aproximações com a pesquisa.

4.3.3 A compreensão dos dados com os Núcleos de Significação

Os dados dessa pesquisa foram apreendidos durante o processo de construção do currículo da vida, a partir do trabalho pedagógico realizado na perspectiva da práxis, em torno da reflexão dialética das informações levantadas da realidade atual dos sujeitos do campo.

Por acompanhar o movimento real da vida, consideramos que desde o início dos diálogos sobre a realização do trabalho pedagógico e formativo na escola, os dados da nossa pesquisa vêm sendo produzidos e registrados. Foram somados à pesquisa com o inventário, os registros escritos e gravados das diversas experiências e situações vivenciadas com o coletivo escolar, compondo nosso diário de campo, responsável por nos dar pistas sobre ações que ainda precisavam ser realizadas no

campo ou buscas que careciam de ser feitas sobre temas específicos. Nele também registramos experiências pessoais no campo, além de ideias espontâneas sobre o tema, dúvidas e elementos a serem esclarecidos. O resultado desse exercício constituiu um elemento valioso porque, ao triangular informações de diferentes fontes, resgatamos experiências contidas no diário de campo e essas impressões corroboram com conclusões e achados do estudo, nos permitindo o melhor aproveitamento das informações.

Os dados obtidos por meio das observações e os registros do diário de campo foram organizados no processo de descrição das etapas do movimento formativo de construção do currículo da vida, que é o nosso objeto de estudo. A transcrição dos relatos e a descrição dos momentos formativos subsidiou o movimento de interpretação e de análise do conjunto de dados coletados, que de acordo com Gil (2008) ocorrem de forma articulada, por se tratar de uma pesquisa qualitativa.

Cabe ressaltar que neste estudo trabalhamos com dois grupos de dados, um grupo referente às informações levantadas com o instrumento Inventário da Realidade para a construção dos temas dos complexos, e outro com os registros do diário de campo, das observações e as transcrições dos diálogos nos momentos formativos. Embora possua uma metodologia própria de constituição, no contexto da organização dos temas dos complexos, ao lançarmos mão de alguns pressupostos procedimentais dos núcleos de significação, foi possível caminhar mais seguramente em direção à definição dos temas. Isso se deu com a implementação de elementos de algumas etapas fundantes, como a de leitura flutuante e os pré-indicadores.

Nos apropriamos dos princípios descritos nas etapas do procedimento: leitura flutuante e levantamentos dos pré-indicadores, o que nos auxiliou no percurso metodológico de construção dos temas dos complexos.

4.3.4 As etapas do método de análise com os Núcleos de Significação: organização dos dados

Com todos os dados transcritos, iniciamos com a organização desse material, baseados no procedimento de análise com os Núcleos de Significação, que segundo

Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 61) têm a intenção de possibilitar, metodologicamente, nesse processo que apreendamos “para além do empírico e que assim passemos da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)”. Assim, a primeira ação foi realizar leituras denominadas flutuantes, com o objetivo de uma melhor apropriação do texto, e com isso já foi possível o delineamento de palavras e expressões carregadas de significado, desde as ações empíricas.

Para tanto, apoiados nos autores citados e em Aguiar e Ozella (2006, p. 229-230), buscamos avançar para além das estruturas dos sujeitos, mas na compreensão “das palavras inseridas no contexto que lhes atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem”. O que reforça que o foco de compreensão nesse método de análise não está meramente no discurso, mas no sujeito que se constitui historicamente e nas mediações envolvidas nesse processo.

Mediante as leituras do material, chegamos à etapa do levantamento dos pré-indicadores, um momento no qual nos dedicamos, por meio do registro de palavras, ao primeiro levantamento “das significações, constituídas pelo sujeito frente à realidade” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62). Isto é, desvelam objetivações dos sujeitos que podem expressar sentido e significados. Nessa fase, foram surgindo vários temas, que foram filtrados de acordo com sua incidência e relevância para compreensão do objeto de estudo e da realidade empírica.

Após o levantamento dos pré-indicadores, seguindo os passos do procedimento, conforme descrito por Aguiar e Ozella (2006), realizamos novas leituras do material escrito na intenção de realizar os agrupamentos das enunciações e significações por complementaridade, similaridade e contraposição. Nesse momento, nosso exercício foi o de abstrair-se nos elementos de uma totalidade, “[...] a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem”, para caminhar em direção aos núcleos (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 67).

Os núcleos resultantes desse procedimento de organização dos dados da pesquisa foram integrados e analisados à luz do contexto dos enunciados, sob o prisma histórico-dialético, bem como apoiado no referencial teórico da pesquisa.

4.4 OS SUJEITOS E O CONTEXTO DA PESQUISA

Descrevemos aqui alguns aspectos relevantes do contexto no qual se realizou a presente pesquisa, ou seja, as informações da escola e as características das comunidades que a compõem. Também delineamos os sujeitos envolvidos nesse processo formativo e de pesquisa na escola.

4.4.1 Os sujeitos da pesquisa

O objetivo dessa pesquisa foi analisar o processo de elaboração de uma proposta curricular com temas da realidade social atual, os temas dos complexos, e o seu desdobramento na práxis docente. Esse processo de organização curricular ocorreu na escola por meio da ação coletiva, no contexto de ações de formação docente, organizadas em um projeto de extensão universitária, desenvolvido entre o fim de 2020 até meados do ano de 2022. A equipe pedagógica da escola (os professores, o pedagogo, a diretora e os monitores) estiveram diretamente envolvidos, constituindo assim, nossos sujeitos de pesquisa.

No decorrer do período de realização dessa pesquisa, o quadro docente da escola sofreu mudanças, por conta dos encerramentos dos contratos dos profissionais em designação temporária. No ano de 2020, em que se iniciaram as ações de formação, participaram o pedagogo, a diretora, 04 (quatro) monitores e 07 (sete) professores da escola. Em 2021, no entanto, exceto o pedagogo e a diretora, que eram efetivos, apenas a (01) uma professora, a de história, permaneceu no quadro de profissionais da escola. Assim, nesse ano, ocorreu o ingresso de 06 (seis) professores e 04 (quatro) monitores novos, que passaram a participar do movimento formativo realizado na e pela escola, com nossa contribuição, compondo o grupo de sujeitos da pesquisa.

Nesse contexto, em 2022, além de um outro novo grupo de professores, a escola recebeu uma nova diretora, e a anterior, que é professora efetiva de história e geografia, passou a integrar o quadro de professores na mesma escola.

Essa questão da rotatividade também influenciou no vínculo do pesquisador com a escola no decorrer da pesquisa. Em 2020, quando iniciamos o curso de mestrado, atuava como monitor/professor em designação temporária, entretanto, no ano seguinte não foi possível continuar trabalhando na instituição. Desse modo, embora tivéssemos um bom acesso e diálogo, além da autorização (protocolos de pesquisa) da escola e da secretaria de educação para realização da pesquisa e do projeto de extensão, a falta do vínculo institucional trouxe alguns desafios que, no entanto, foram contornados por conta do comprometimento da escola e dos sujeitos de pesquisa, com o trabalho que estava em curso. Com isso, a qualidade da nossa condução nos processos formativos, nas observações, nos registros e na atuação juntos aos professores e estudantes foi condizente à proposta de pesquisa.

Os estudantes também foram envolvidos na pesquisa, cerca de 120, distribuídos em 04 turmas (6º, 7º, 8º e 9º anos). Foram eles que, sob a orientação dos professores, realizaram o Inventário da Realidade para o levantamento e busca de informações sobre os diversos aspectos de suas comunidades. Ademais, participaram de momentos de colocação em comum e síntese junto aos professores sobre esse processo, fornecendo-nos dados relevantes às nossas análises.

4.4.2 O município e as comunidades que compõem a escola

Brejetuba é um município da microrregião sudoeste serrana do Estado do Espírito Santo, distante da capital Vitória cerca de 147 km. Faz divisa com os municípios de Afonso Cláudio, Conceição do Castelo, Muniz Freire, Ibatiba e com Mutum e Aimorés nos limites com o Estado de Minas Gerais. Segundo informações disponíveis no site da prefeitura, Brejetuba possui 03 distritos e 23 comunidades. Em 2021, a população estimada pelo IBGE era de 12.450 pessoas, sendo que mais de 70% dessa população vive em áreas rurais (INCAPER, 2019; IBGE, 2022).

distintos. Há ainda, nas comunidades, em menor número, pessoas vinculadas a outras atividades econômicas como o comércio e a prestação de serviços na iniciativa privada e na administração pública.

4.4.3 Caracterização do contexto de pesquisa: a escola

A Escola de Ensino Fundamental Família Agrícola de Brejetuba João Vicente Filho está localizada na comunidade de Vargem Grande, distante 07 km da sede do município (Figura 4). A EEFFAB João Vicente Filho foi criada em 1998 pela Lei Nº 004⁹, de 04 de fevereiro de 1998, como resultado de um processo de mobilização das famílias da comunidade rural e da prefeitura municipal, com o apoio pedagógico do MEPES, intermediado pela igreja católica local, em prol do acesso à educação pelos jovens rurais, sem desvinculação destes com o trabalho agrícola das famílias (MARQUES, 2018).

Figura 4 – Fachada da EEFFAB João Vicente Filho.



Fonte: Elaborada pelo autor (2020)

⁹ Lei 004/1998, de 4 de fevereiro de 1998. Cria a Escola Municipal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.legislacaocompilada.com.br/brejetuba/Arquivo/Documents/legislacao/html/L41998.html>. Acesso em: 13 fev. 2022.

A EEEFAB João Vicente Filho é uma escola pública do campo administrada pela Secretaria Municipal de Educação, que assume a Pedagogia da Alternância na organização de seus processos de ensino. Nessa organização os estudantes permanecem um período, correspondente a uma semana, integralmente na escola (sessão escolar) e um período equivalente no meio familiar comunitário (sessão familiar/comunitária). É na mediação pedagógica dessa alternância de tempos e espaços formativos que a escola desenvolve sua proposta educativa da escola.

Durante a pandemia, o que compreendeu o período de realização dessa pesquisa, essa dinâmica foi alterada para o cumprimento das medidas de distanciamento social. A escola funcionou com apenas 30 alunos por semana, fazendo os estudantes permanecerem 3 semanas no meio familiar/comunitário até retornarem à escola.

Atualmente (2022) a escola oferta os anos finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, distribuídos em 04 (quatro) turmas de 30 estudantes cada. No ano da coleta de dados possuía um quadro funcional composto por 01 (uma) diretora, 08 (oito) professores, 01 (um) pedagogo, 01 (uma) coordenadora, 04 (monitores), 01 (um) secretário, sendo a maior parte desses servidores contratados temporariamente. Em relação ao suporte para as atividades educacionais, contava com o apoio de 02 (duas) cozinheiras, 02 (duas) auxiliares de serviços gerais, 01 (um) auxiliar agrícola e 01 (um) vigia.

5 O MOVIMENTO COLETIVO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA VIDA

Este capítulo tem por objetivo evidenciar o movimento real da pesquisa, desde as primeiras aproximações com o seu objeto no âmbito escolar e no âmbito das comunidades dos estudantes, com vistas a geração dos dados, compreendidos neste estudo como fenômenos sociais. Com base nos dados gerados por meio do instrumento denominado Inventário da Realidade, dedicamo-nos à sistematização das análises e a conseguinte constituição dos temas dos complexos que aqui nomeamos currículo da vida, o qual conduzirá os diálogos coletivos na busca da construção de uma matriz pedagógica em que vida e escola configurem faces de uma mesma moeda.

5.1 INÍCIO DOS DIÁLOGOS COM A ESCOLA

Os nossos diálogos com a EEFFAB João Vicente Filho ocorrem desde o período em que cursava a Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza (2015-2018). Nesse contexto, a partir de 2019, mediante o ingresso nessa instituição como professor, vivenciei, no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na interação com os pares, importantes experiências docentes. Com isso, foi possível fortalecer ainda mais nossos diálogos sobre os princípios da Educação do Campo e os caminhos para sua inserção nos processos de ensino-aprendizagem da escola. Assim, o coletivo percebeu a necessidade de avançar objetivamente na compreensão do paradigma da Educação do Campo e suas intencionalidades pedagógicas e, sobretudo, na busca de elementos concretos para a escola repensar o seu projeto educativo em consonância às necessidades formativas do campo e seus sujeitos.

Entendemos naquele momento que assumir a realidade atual dos sujeitos do campo, seria o ponto de partida para alcançar um projeto de educação escolar com condições de contribuir na formação humana e emancipadora do sujeito. Compreendemos também, que o desenvolvimento de um movimento formativo com o coletivo da escola seria inerente a esse objetivo de (re)construir o vínculo da escola com os processos vivos de seu entorno. Portanto, uma formação articulada aos princípios da Educação do Campo, assumindo o trabalho coletivo e a práxis docente como princípio

mobilizador do processo ensino-aprendizagem na escola se apresentava como uma promissora possibilidade.

Em 2020 ingressei no curso de Mestrado Profissional em Educação do PPGMPE/UFES. Esse mestrado tem por princípio uma pesquisa sobre necessidades que se destaca em nosso próprio ambiente de trabalho. Levei essa discussão para a escola, reafirmando meu compromisso social de compartilhar com ela os aprendizados desse curso e foi assim que passamos a dialogar sobre as nossas reais necessidades formativas e educativas. Com esses diálogos, começamos a elaborar o nosso problema de pesquisa e ações.

Em diálogo com a minha orientadora identificamos a possibilidade de um projeto de extensão com certificação para os educadores. Nessa perspectiva, essas demandas formativas justificaram, no conjunto dos desdobramentos da pesquisa de mestrado, a elaboração do projeto de extensão universitária, com a intenção de promover um movimento de formação docente na escola, tendo a práxis docente coletiva como princípio dos processos escolares e da organização curricular. Essa ação extensionista me ofereceu as condições para a realização da pesquisa.

Desse modo, a proposta de formação vinculada a este projeto, em consonância com o compromisso social que esta pesquisa tem com a escola e os sujeitos, foi desenvolvida sobre o eixo irrenunciável da unidade teoria e prática. Ou seja, não intencionou apresentar modelos pré-estabelecidos para a transformação dos processos escolares, todavia, por ter sido concebida mediante as necessidades apontadas por um coletivo, no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, no interior da escola, visou a aproximação e análise coletiva da realidade empírica. Esses e outros elementos de caráter e concepção diferenciam essa formação de outras desenvolvidas na escola.

Ao traduzir os anseios da própria escola, esta proposta de formação foi sugerida, acolhida e construída pelo coletivo e considerada um caminho viável e com condições objetivas de auxiliar a escola na tarefa a que se lançava.

Esse trabalho será muito importante para nossa escola, porque há tempos percebemos a necessidade de voltar às bases (Educação do Campo,

alternância), mas, às vezes, não tínhamos noção de como fazer isso. Todo dia é muita coisa que acontece na escola, muita coisa para resolver, e parar para estudar acaba sendo muito complicado. Mas, vejo que agora talvez a gente consiga e será muito bom para a escola como um todo. Pode contar com a gente (DIRETORA, 2020).

Suscintamente o projeto teve como foco o desenvolvimento de processos de gestão e de formação dos educadores, apoiados na ação coletiva. Para tanto, assumiu como princípio mobilizador, o diálogo permanente entre os conhecimentos produzidos nas bases sociais sujeitos do campo com conteúdos escolares. A partir dessa necessidade, o diálogo foi construído e organizado em tempos formativos compostos por momentos de estudo síncronos, por meio da plataforma de videoconferência e atividades assíncronas, compreendendo as atividades de leituras, pesquisa na comunidade junto aos estudantes, planejamentos individuais e coletivos e as ações de ensino-aprendizagem realizadas com os estudantes.

5.1.1 O ano de 2020: a escola e a pesquisa no contexto da pandemia de Covid-19

A formação como parte da pesquisa começou a ser desenvolvida no início de outubro de 2020. As atividades síncronas aconteceram por meio de reuniões virtuais na plataforma Google Meet. Diante da impossibilidade dos encontros presenciais no espaço escolar em decorrência da pandemia da Covid-19, a utilização dessa plataforma de comunicação se apresentou como uma alternativa viável durante todo o percurso da formação. Esse recurso também possibilitou, naquele momento, a participação de professores e gestores de outras escolas do município, além da EEEFAB, que ao saberem da realização de uma formação na área da Educação do Campo, vinculada à universidade, demonstraram interesse em conhecer a temática. Entretanto, essa participação se limitou apenas aos primeiros momentos da formação, por conta das dificuldades de horários e outros aspectos da rotina docente.

Por conta da pandemia de Covid-19 o ano de 2020 foi marcado pela necessidade de isolamento social, daí a ausência dos estudantes no ambiente escolar. No início dessa crise sanitária ainda faltavam conhecimentos mais aprofundados sobre a doença e a orientação disponível naquele momento era sobre a necessidade de adoção de medidas sanitárias para a limitação da interação social. Por isso os governos

implementaram uma série de ações de modo a impedir atividades que potencializassem a transmissão da doença, principalmente, com a proibição de aglomeração humana. Entre as medidas tomadas ocorreu a suspensão das aulas presenciais, na maior parte das escolas, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem no espaço da escola implica a interação entre pessoas.

A EEFFAB teve suas atividades escolares totalmente suspensas entre fevereiro e março de 2020. Num primeiro momento, os gestores educacionais do município, seguindo uma tendência nacional, anteciparam as férias escolares e os feriados do calendário escolar. Entretanto, após o agravamento da pandemia e a constatação de que a situação poderia se prolongar por tempo indeterminado, a Secretaria municipal de educação de Brejetuba trabalhou na adequação do calendário escolar e orientou o envio de atividades complementares, na tentativa de manter o vínculo dos estudantes ao processo de ensino e à escola.

A partir de abril do mesmo ano determinou-se a continuidade do ano letivo por meio das Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNP), que deveriam ser encaminhadas aos estudantes, preferencialmente, pelas mídias sociais. Nesse formato, as condições de acesso e disponibilidade de recursos tecnológicos, por exemplo, tornou-se crucial à garantia de um padrão mínimo à manutenção do vínculo com a escola. No entanto, a necessidade de acesso à tecnologia revelou a situação de profunda desigualdade em que nossos alunos se encontravam. Por ser uma escola do campo, grande parte de seus estudantes residem em localidades sem a cobertura de telefonia e internet, o que dificultava a comunicação. Além disso, os estudantes da escola vêm de classes populares, cuja condição socioeconômica não lhes possibilita o acesso, com qualidade, a determinados recursos tecnológicos.

A falta de recursos tecnológicos como internet e computadores, por exemplo, não foi um problema apenas para os estudantes. A EEFFAB, assim como grande parte das escolas públicas do país, especialmente as do campo, não dispunham dos recursos e os conhecimentos tecnológicos suficientes à realização, com um mínimo de qualidade, de atividades pedagógicas não presenciais. Frente a esse contexto desafiador a escola atuou da seguinte forma: cada professor elaborava os materiais de estudo e as atividades a partir dos conteúdos de sua disciplina. O material de cada

disciplina era organizado em uma apostila e encaminhado em grupos do aplicativo WhatsApp. Contudo, dada as limitações de acesso à internet e equipamentos eletrônicos, a escola realizou a entrega do material impresso na escola e nas casas dos estudantes.

Nesse cenário o trabalho docente também foi impactado, uma vez que com a interrupção da rotina de trabalho na escola, nós, professores, tivemos de buscar meios de adaptar o planejamento didático a um novo e desconhecido contexto. Sem os devidos recursos e capacitação, enfrentamos dificuldades na elaboração de atividades pedagógicas adequadas ao modelo não presencial de ensino, dificuldades na interação com os estudantes e na utilização de recursos tecnológicos. Enfrentamos ainda dilemas relacionados às pressões quanto ao cumprimento dos conteúdos programados para o ano letivo, quanto à avaliação da aprendizagem e os registros de notas, e quanto ao preenchimento de pautas etc. Essa sobrecarga de trabalho docente provocou, em determinado momento e grau, quadros de esgotamento em alguns colegas.

Uma vez que não foi possível o retorno presencial dos estudantes naquele momento, essa dinâmica de apenas atividades pedagógicas não presenciais perdurou durante todo o ano de 2020. A equipe gestora e os professores, no entanto, a partir da efetivação da forma remota de ensino em abril, trabalharam presencialmente na escola, em regime de escala, respeitando os protocolos sanitários. Todavia, no decorrer desse período de trabalho presencial, por vezes a escola teve de ser interditada, ora em decorrência do agravamento da doença no município, ora pelos casos de contaminação que aconteciam em seu interior, entre os funcionários que estavam trabalhando, mesmo diante dos protocolos sanitários de prevenção de contágio.

Apesar das frequentes suspensões do funcionamento presencial, nos momentos em que a escola esteve aberta foi possível realizar a entrega das apostilas de APNP's aos estudantes sem acesso à internet, devolver suas tarefas à correção, bem como, receber orientações e esclarecer dúvidas com os professores que ali estavam. Além disso, para os professores, o fato de estarem na escola potencializou o

compartilhamento e troca de experiências pedagógicas sobre a situação vivenciada, o que contribuiu na condução do trabalho pedagógico.

Embora a escola estivesse fazendo o melhor possível, observamos as dificuldades de efetivação desses esforços na aprendizagem e na manutenção do vínculo com os estudantes. Além da impossibilidade da interação social, o formato de ensino remoto somava-se aos aspectos das condições objetivas da realidade vivenciada alunos, que durante o período de isolamento trabalhavam com suas famílias, principalmente na agricultura, para a garantia de sua sustentabilidade.

5.1.2 A práxis docente em foco: definindo a rota para a construção do currículo da vida

A primeira fase da formação foi dedicada à revisitação de algumas noções básicas acerca do conceito de Educação do Campo, partindo do estudo dos pilares de sua tríade de análise (campo, políticas públicas e educação), discutidos por Caldart (2015a) e esquematizado em Pereira (2019, p. 126), e à construção do instrumento Inventário da Realidade. Esse movimento aconteceu em momentos síncronos e assíncronos entre outubro e dezembro de 2020.

Os momentos síncronos da formação, conduzidos pelo pesquisador com supervisão da orientadora de pesquisa, foram marcados pelo estudo teórico de conceitos relacionados à temática do trabalho, pelo compartilhamento das sínteses dos professores e, principalmente, pelo diálogo entre os participantes, mediante as significações que estavam atribuindo às aprendizagens obtidas durante o processo formativo. Esses momentos síncronos e assíncronos de formação estimulavam o exercício da análise crítica da realidade, com a conversão dos conceitos e teorias visitados em intencionalidades pedagógicas com vistas ao questionamento e à construção de novos conhecimentos no contexto do trabalho pedagógico. Sobre essa organização uma das professoras pontuou:

A gente participa de tantas formações, mas, muitas das vezes, o que nos é passado não tem sentido na nossa realidade de trabalho. Não é que os assuntos não sejam interessantes, mas são distantes do que a gente está precisando de fato (PROFESSORA, 2020).

Ressaltamos no relato da professora que as formações continuadas existem, porém, elas são desconectadas da realidade da escola, dos educadores e dos estudantes. Ela não desmereceu a validade dos conhecimentos tratados nas formações, mas expressou a necessidade de serem ouvidos nas suas bases. Há uma contradição implícita em seu relato que merece atenção: são muitas as formações, mas não atendem às expectativas dos educadores, logo, não produzem efeitos na prática dos educadores e ou na formação dos estudantes. Com base nessa reflexão, reforçamos o nosso propósito de construir, coletivamente, as bases que envolvem a complexidade do trabalho pedagógico no caráter indissociável da teoria e prática.

Ainda sobre o relato da professora, Curado Silva (2019) nos ajuda a entender a sua motivação, pois ela é parte de uma política nacional de formação docente cuja concepção é perpassada por diferentes epistemologias, a depender do momento histórico e social. Todavia, a concepção de formação predominante na formulação dos programas de formação inicial e continuada atualmente é a concepção da valorização do saber prático dos professores em atuação e do caráter independente destes frente ao ensino. Esse foco, especialmente, no saber prático do professor, conforme a autora, está associado a uma epistemologia da prática, que aparentemente, se propõe a dar mais significado ao conhecimento escolar, por uma suposta aplicação destes, na prática cotidiana dos estudantes e da escola. Em vista disso, nessas formações privilegia-se a prática em detrimento da teoria, e por isso, retira-se do professor, seu o papel “[...] na produção do conhecimento, da apreensão das articulações históricas entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado, restringindo o saber docente e a função da sua atividade” (CURADO SILVA, 2019, p. 25).

Importante ressaltar que essa forma reducionista de se pensar a formação de professores é antagônica à proposta nesta pesquisa e à Educação do Campo. Enquanto uma construção histórica, a concepção de Educação do Campo é alicerçada sobre as bases materiais das relações sociais dos sujeitos do campo, em que a produção do conhecimento, necessariamente, vincula-se a um movimento de compreensão crítica da materialidade, por meio da unidade dialética da prática e teoria, ou seja, a práxis.

De acordo com Curado Silva (2019), a formação ancorada na práxis é aquela que se realiza com a consciência de sua finalidade, de suas bases e das possibilidades de transformação, e tem suas ações orientadas pela explicação teórica da realidade, pela experiência vivida, interpretação e construção de sentido e significado. Desse modo, assumimos o desafio de caminhar na contramão da lógica hegemônica da racionalidade instrumental, impregnada nas formações de professores, optando, no processo formativo dos professores da EEFFAB, pela Epistemologia da práxis enquanto possibilidade de traduzir em intencionalidades pedagógicas, elementos importantes da Educação do Campo.

5.1.3 Aproximação com o real empírico da EEFFAB João Vicente Filho: construindo o Inventário da Realidade

Após a etapa inicial de revisitação de alguns conceitos teóricos da Educação do Campo, começamos a pensar sobre o instrumento que a escola utilizaria para se aproximar do real empírico. Nesse sentido, partimos do pressuposto que uma vez que o trabalho educativo não pode se basear em abstrações, torna-se indispensável à escola conhecer quais as condições objetivas que existem no seu entorno.

Nessa fase da formação o coletivo teve como referência de diálogo o “Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo”, sistematizado por Roseli Caldart (2017, p. 163-181) no livro “Caminhos para a transformação da escola 4”. Embora o coletivo de educadores tenha se baseado em um guia metodológico, ele é um instrumento que é aberto, podendo adaptar-se às especificidades da região e às particularidades do local em que a escola se situa. A partir deste pressuposto, o grupo analisou cada bloco de questões do guia apresentado por Caldart (2017), suas questões, temáticas e abordagens, buscando identificar as aproximações ou distanciamentos à sua aplicabilidade ao contexto da EEFFAB. Atribuindo às questões pré-estabelecidas no guia, assim, novas possibilidades de abordagem com vistas a uma melhor compreensão da realidade que cerca a escola. Ao final desse processo de sugestões e adaptações, o instrumento foi definido contendo dois blocos de questões.

Com base nas reflexões coletivas sobre o guia metodológico, o grupo optou por construir um roteiro específico de investigação que possibilitasse pensar nos estudantes em seus espaços de vida, o que desses espaços desconheciam e o que seria necessário conhecer para a efetivação de um currículo que vinculasse a vida aos conhecimentos científicos. Não foi uma tarefa fácil porque nesse momento os educadores perceberam que muito pouco conheciam das produções de vida desses sujeitos e suas famílias.

O instrumento foi elaborado por temáticas relacionadas a diversos aspectos da realidade, tais como: recursos naturais; pessoas e famílias que compõem a comunidade da escola, suas características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais; sistemas produtivos e uso de tecnologias; formas de trabalho e sua organização; lutas sociais e formas de inserção e organização política das famílias; características da escola (formas de organização do trabalho pedagógico e aspectos curriculares).

Durante os momentos da formação, principalmente após o início da análise das questões do inventário, percebemos que os professores buscavam associar o movimento que estavam realizando ao trabalho com os instrumentos pedagógicos da Alternância. Nessa direção um dos professores pontuou,

Eu vejo que várias perguntas dessas aqui podem ser usadas no questionário do PE¹⁰ também, porque às vezes o tema do trimestre não tem muita coisa para discutir (PROFESSOR, 2020).

Podemos notar neste relato uma compreensão, ainda em construção, acerca da proposta dos temas dos complexos. Entretanto, foi no movimento da formação e da pesquisa que a escola foi atribuindo outros sentidos ao seu trabalho pedagógico em alternância, numa perspectiva menos pragmática e mais articulada ao contexto social e às disciplinas.

¹⁰ Plano de Estudo é um instrumento ou mediação pedagógica desenvolvido na proposta educativa de várias escolas que utilizam a Pedagogia da Alternância. Didaticamente, consiste em um guia de estudo sobre temas pré-estabelecidos, elaborado periodicamente pelos educadores e estudantes, com intuito de permitir que os temas ligados ao contexto vivido pelo jovem se tornem os eixos de sua aprendizagem (Plano de Desenvolvimento Institucional, EEEFAB, 2020).

Essa reflexão evidencia o compromisso da nossa pesquisa com a escola no sentido de em nenhum momento assumir em suas discussões uma postura de negação em relação à experiência e acúmulo no trabalho da escola com instrumentos da alternância. Entendemos que as reflexões e conhecimentos produzidos por meio dessa pesquisa poderia contribuir com o movimento praxeológico de subjetivações e objetivações, como um processo contínuo e interminável. Por isso, não centramos esforços em desqualificar o que quer que seja na escola. Se assim não o fosse, estaríamos contrariando o caráter da formação como espaço de criação e emancipação do educador. Não se tratou de “derrubar” a escola e “construir” uma nova em seu lugar, porque enquanto ocorria o movimento de pesquisa, a escola caminhava com as condições que tinha, e nesse caminhar, ela ia fazendo novas formulações na relação teoria e prática. Desse modo, a nossa pesquisa se colocou como espaço agregador no processo coletivo de produção do conhecimento.

Avançando na descrição do movimento formativo com o coletivo chegamos à fase de elaboração do guia de pesquisa na realidade da EEFFAB. Em um dos momentos síncronos, perpassado pelas dificuldades de conexão à internet dos professores, foi realizada a leitura das questões por blocos, buscando analisar se elas contemplariam as particularidades do território ou se careciam de ajustes. Sobre essa ação um professor, pontuou:

Foi bom fazer a leitura dessas perguntas desse inventário modelo e ver que várias também se aplicam na nossa realidade, mas outras são bem diferentes, por isso, conversamos para que esteja mais próxima da realidade da nossa escola (PROFESSOR, 2020).

Conforme exposto no relato deste professor, eles não copiaram as questões orientadoras do inventário analisados na formação, mas realizaram o movimento da crítica e fizeram as adequações à realidade do entorno da escola. Prosseguindo no exercício de elaboração e adaptação das questões, os professores sugeriram o aprofundamento de questões relacionadas ao clima e relevo da região e sua relação com a agricultura,

Sobre o clima da região, poderia perguntar se há problemas com enchentes, secas muito severas ou outro evento climático (PROFESSORA, 2020).

Acho importante incluir nesse bloco perguntas sobre o clima e relevo da nossa região, porque as famílias com certeza vão poder ajudar muito, principalmente os mais velhos (PROFESSORA, 2020).

[...] na parte do clima também podia perguntar se alguns sabem a altitude da localidade. Não sei se é pertinente, só uma ideia, por causa do café arábica que as famílias cultivam, a altitude influencia muito na maturação e etc, enfim eles vão saber melhor que eu sobre isso (PROFESSORA, 2020).

Um fato relevante é que os educadores reconhecem que os estudantes e suas famílias possuem conhecimentos que a escola não domina. Como as questões relacionadas ao clima, meio ambiente e agricultura impactam diretamente a vida no campo e são objeto de debates permanentes na mídia e em outros espaços, os educadores demonstraram interesse em saber como os estudantes e suas famílias estavam compreendendo esses fatores climáticos e ambientais e que ações e lutas estavam fazendo em torno disso.

Nas questões sobre as fontes de água da comunidade o grupo sugeriu a inclusão da questão da contaminação e formas de reaproveitamento da água da chuva. E na discussão sobre os recursos hídricos, ao lembrar como era o rio da cidade na sua sua infância, uma professora ponderou:

Assoreamento dos rios é importante perguntar também, porque leva às enchentes e tal... A gente pode formular alguma coisa, tipo assim: como é o curso da água dos rios na sua região, retilíneo ou possui algum declive e curvatura? Esse curso mudou com o passar do tempo? Se sim, qual o possível motivo? Porque percebi que no modelo aqui, não aprofunda nisso (PROFESSORA, 2020).

Percebemos neste relato a necessidade de tratar os problemas surgidos historicamente, pelo viés da história. Os estudantes podem perceber que o assoreamento dos rios não é uma coisa em si, mas uma síntese de múltiplas determinações. A compreensão desses múltiplos fatores desnaturaliza o que até então parecia natural.

Outro tema debatido pelo grupo foi a relação entre os saberes tradicionais do povo do campo e os conhecimentos científicos, no contexto das práticas agrícolas. Ao discutirem sobre perguntas relacionadas aos solos da região, os professores indicaram que atualmente há uma presença muito forte dos representantes de fabricantes de agroquímicos nas comunidades camponesas que tentam influenciar o

agricultor na condução de suas formas de cultivar a terra, ao apresentar produtos químicos e maquinários, dos quais muitas vezes o agricultor nem precisa. Essa investida do agronegócio tem provocado um processo de deslegitimação e apagamento de inúmeros saberes tradicionais do cuidado com a terra, como pontuou um professor:

Antigamente os agricultores sabiam que se nascesse certo tipo de mato no terreno a terra era boa para plantar tal coisa. Como por exemplo, os antigos falam que a terra onde tem samambaia é boa para café, e é mesmo. Só que hoje, ninguém mais leva isso muito a sério, muitas vezes até os técnicos dizem que não tem nada a ver, porque na verdade eles querem é vender os adubos e venenos (PROFESSOR, 2020).

Este relato nos levou a refletir sobre a validade desses conhecimentos científicos em detrimento do conhecimento produzido historicamente pelos povos tradicionais do campo. O que se perdeu com essa expropriação de saberes? Aprendemos com Marx que homem e mundo são inseparáveis de forma que um está contido no outro, mas cada um mantém a sua especificidade, não se permitindo um ser o reflexo do outro. Desse modo, o que pensam os sujeitos do campo sobre as questões das mudanças em torno das práticas agroecológicas de cultivo? Quais racionalidades econômicas estão intencionalmente impregnadas na prática da venda dos adubos, agroquímicos e agrotóxicos? Se antes dessa tecnologia, o homem do campo produzia os seus alimentos sem uso desses insumos, porque agora são dependentes deles?

Em sequência, discutimos sobre o avanço do modelo capitalista de agricultura denominado de agronegócio e como esse modelo vem influenciando o modo de produção dos pequenos agricultores, por meio de uma assistência técnica totalmente alinhada aos interesses das grandes corporações e realizada por grandes cooperativas agrícolas. Um dos professores, que também é agricultor, destacou.

Toda semana passa na minha propriedade um representante diferente. Eles vivem numa disputa danada querendo vender algum produto “lançamento” para aplicar na lavoura. Eles também fazem análise do solo e dão consultoria, acabamos algumas vezes comprando os produtos. Alguns são caros e não funcionam, outros são muito bons. Vejo que os representantes das lojas e cooperativas agropecuárias são mais rápidos que o setor público (PROFESSOR, 2020).

Essa questão se mostrou como um dos grandes problemas no campo dos pequenos agricultores e que precisam ser compreendidos à luz da teoria.

Prosseguindo na elaboração do inventário da escola, os professores consideram importante a inserção de mais questões sobre as características de constituição, aspectos sociais, culturais e econômicos das famílias e das comunidades.

Acho muito importante colocar aí (inventário) perguntas sobre a história das comunidades dos alunos, porque muitos não sabem nem o nome do lugar que moram direito. E, também esse aluno deve procurar saber como é a questão do lixo, do esgoto, da água né [...] (PROFESSOR, 2020).

Por meio dessas abstrações compreendemos que há um pressuposto no relato do professor de que os estudantes não conhecem a cultura e a história do lugar em que vivem. Será que não sabem mesmo ou quem não sabe são os professores da escola? Não importa qual seja a resposta, ambos, professores e estudantes aprenderam com ela e certamente há de haver produção de novos conhecimentos.

Ao discutir sobre as questões que envolvem os sistemas produtivos, as formas de organização do trabalho, acesso à terra etc o grupo indicou a necessidade de abordar aspectos característicos da situação fundiária e agrária local. Nessa região, há grande número de categorias de trabalhadores do campo tais como meeiros, colonos e assalariados rurais trabalhando nas fazendas da monocultura do café. Consideram a pertinência de compreenderem (professor e estudante) as diferentes formas de trabalho no campo, os movimentos sociais e sindicais e os princípios da Reforma Agrária Popular na região. Assim, uma professora contribuiu:

Antes de ser professora, além de ser filha de trabalhadores rurais, trabalhei por muitos anos no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Brejetuba, aprendi muito sobre a questão da terra... como ela é mal distribuída e como os trabalhadores sofrem por não terem autonomia na terra e na produção. Acho que temos que colocar alguma pergunta nesse sentido [...] saber se a família do aluno é pequena ou grande proprietária de terra, se são colonos, se são diaristas, ou até se são da reforma agrária, porque que a gente talvez não saiba mais aqui tem assentamentos... é muito interessante [...] (PROFESSORA, 2020).

A professora evidenciou em seu relato várias situações que demonstram conhecimentos significativos. Ela é filha de trabalhadores rurais. Isso significa que ela conhece, por dentro, como ocorrem as relações de trabalho familiar. Ela possui conhecimento sobre o funcionamento do sindicato rural do município e, com isso, traz consigo uma bagagem interessante sobre os problemas que envolvem as questões

da terra. Essa professora, sem dúvida, deve ser uma fonte importante de formação no grupo de educadores no que tange às questões do trabalho rural.

A partir dos diálogos e sugestões dos educadores sobre o guia proposto por Caldart (2017, p. 163-181) chegamos ao seguinte inventário, no qual as questões do guia para pesquisa nas comunidades foram organizadas em dois grandes blocos, conforme o Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Guia de inventário EEFFAB João Vicente Filho

(continua)

Bloco 1 – Pessoas / famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais

- Quantas são as famílias da comunidade (local e ou de cada comunidade envolvida na escola)? De onde vieram? A que etnias pertencem? Quais os tipos de composição das famílias que existem nesta comunidade?
 - Como surgiu a comunidade?
 - Há pessoas portadoras de deficiências físicas ou mentais na comunidade? Quais as deficiências presentes e como são tratadas?
 - Quais as principais características econômicas, sociais, culturais das famílias? Como se dão as relações de gênero entre gerações? Que relações existem entre as famílias?
 - Como são as moradias (condições básicas, características estéticas, proximidade entre elas...). O que existe no entorno próximo das moradias?
 - Que móveis e eletrodomésticos existem na maioria das moradias (mesa, cadeiras, cama, fogão, geladeira, aparelho de TV e de som...)?
 - Como é o acesso à luz elétrica, saneamento, água, destinação do esgoto da casa, existe tratamento?
 - Quais os meios de comunicação e de acesso às informações são utilizados pelas famílias?
 - Há uso de internet, quem usa, para que finalidade e com que regularidade?
 - Quais os meios de transporte mais usados pelas famílias e como são as estradas?
 - Que atividades de lazer são realizadas, coletivamente ou por determinados grupos, e quando acontecem?
 - Há festas tradicionais que se realizam na comunidade? Que datas costumam ser celebradas mais fortemente pelas famílias?
 - Que igrejas/religiões atuam no local e que práticas desenvolvem com as famílias?
 - Há grupos artísticos no local? Existe acesso próximo a atividades/produções artísticas, música, pintura, teatro...?
 - Há museus ou outros centros de memória no local ou que não estejam muito distantes da escola? Há bibliotecas próximas?
 - Quais são os principais hábitos alimentares das famílias e características da cultura alimentar da comunidade? Quais os alimentos consumidos regularmente, todos os dias ou todas as semanas? A maioria dos alimentos é produzida no local ou comprada na cidade?
-

(continua)

Bloco 1 – Pessoas / famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais

- Que alimentos são adquiridos no mercado e em que quantidades? A maioria dos alimentos ingeridos contém agrotóxicos? Há muito consumo de alimentos processados ou ultraprocessados?
- Quais os problemas de saúde mais comuns entre as famílias e como costumam ser tratados? Como é o atendimento de saúde? Há iniciativas de tratamentos alternativos, quais e como é sua receptividade pelas famílias? Existe posto de saúde na comunidade ou próximo?
- O que se faz com o lixo (restos de alimentos, embalagens, latas, garrafas...) nas casas e no conjunto da comunidade?
- Qual a média de anos de escolarização entre as famílias? Há pessoas (e em que faixa etária) que não são alfabetizadas? Existe algum trabalho de alfabetização de jovens e adultos na comunidade ou na região? Qual a distância entre a moradia e a escola mais próxima (de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior)?
- Quais são as fontes de renda da família? No caso de salário, diárias ou prestação de serviços, identificar o tipo de atividade e quanto tempo a pessoa dedica a esse trabalho na semana.
- As famílias têm acesso a quais políticas públicas ou programas? Acessam financiamentos, assistência técnica, habitação rural, saúde, educação, PAA (Programa de Aquisição de Alimentos) e PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), PRONAF, Bolsa Família, Auxílio Emergencial, Prouni, Fies?
- As famílias desta comunidade participam de movimentos sociais, organizações de trabalhadores, outras entidades (locais e mais amplas)? Indicar quais e se a participação é de toda a família ou só dos homens, das mulheres, dos adultos, dos jovens...
- Quais as questões que têm mobilizado a organização ou participação nas lutas?
- Existem formas de organização coletiva na comunidade e entre as diferentes comunidades por políticas públicas, recursos, melhorias em estradas, espaços coletivos etc?
- Que organizações, entidades ou instituições estão presentes e/ou têm influência significativa sobre as relações e práticas da comunidade (movimentos sociais, sindicatos, igrejas, cooperativas, entidades do agronegócio)?
- Qual é o papel das lojas agropecuárias, cooperativas de cafeicultores, representantes das fábricas de agrotóxicos na comunidade?
- Como é a atuação dos representantes do agronegócio junto aos produtores da região?

Bloco 2 – Recursos naturais e produção: conhecendo a biodiversidade e os sistemas produtivos numa proposta agroecológica

- Como é a vegetação natural da área? Que plantas nativas/espontâneas estão presentes?
 - Há reservas de matas protegidas na área? De que tipo?
 - Que animais existem no lugar (nativos e domésticos)?
 - Quais os tipos de relevo, que acidentes geográficos existem? Características do relevo. Há erosão, voçorocas, ravinas?
 - Quais os tipos e as características (físicas, químicas e biológicas) do solo: cor, estrutura (arenosa, argilosa...), terra solta ou compactada, presença de matéria orgânica? Quais os tipos de rocha existentes e que uso se faz delas?
-

Bloco 2 – Recursos naturais e produção: conhecendo a biodiversidade e os sistemas produtivos numa proposta agroecológica

- Quais são os indicadores considerados significativos pelos agricultores para definir que o solo é de boa qualidade? E quais as condições atuais de qualidade do solo deste local?
 - Observa-se, por exemplo, a presença de plantas indicadoras de qualidade do solo? Quais? Os agricultores fazem ou já fizeram uso desses conhecimentos tradicionais?
 - Como é o clima na região: qual a regularidade das chuvas, qual a média de temperaturas ao longo do ano, qual a média de dias de sol por ano?
 - Como é a relação com eventos climáticos como enchentes, secas, frio intenso, granizo e outros?
 - Há fontes de água no entorno? Quais? Existe algum riacho, rio, lagoa, açude ou vertente de água no local ou próximo? Há alguma barragem na área próxima?
 - Como é a qualidade da água? Condições das fontes de água da família (fatores de contaminação). Há alguma forma de aproveitamento da chuva?
 - Quais as intervenções humanas nos cursos de água? Quais suas implicações?
 - Quais as formas de acesso à terra: terra própria de cada família ou pessoa, posse, arrendamento, comodato, meeiro, parceira agrícola (colonos), uso comunitário; área total ocupada (para produção, moradia e outros usos comunitários)? Existem comunidades quilombolas, indígenas ou assentamentos?
 - Quais os cultivos existentes: que plantas são cultivadas (espécies e variedades) e para quais finalidades? Como é feita a comercialização?
 - Há consórcios de plantas e rotação de culturas? Qual a origem das sementes utilizadas? Quais as formas de cultivo e que tecnologias são utilizadas?
 - São usados fertilizantes sintéticos e agrotóxicos? São usados adubos ou outros produtos orgânicos?
 - Que animais são criados (e de que raças) e para que finalidades? Quais as formas de criação e qual o uso de tecnologias?
 - Existe processamento de produtos? Quais? Por iniciativa de cada família para seu próprio uso ou há atividades comunitárias simples para consumo das famílias ou para venda em feiras etc.
 - Há agroindústrias formalmente constituídas no local ou no entorno, em que forma de propriedade, quem trabalha nelas e qual sua forma de gestão?
 - Existem atividades extrativistas, quais, quem trabalha nelas?
 - Existem práticas de artesanato, quais, quem trabalha nelas?
 - Há outras indústrias no local ou no entorno ou na região? Quais as principais e quem são seus proprietários? De onde são seus trabalhadores? Há membros desta comunidade trabalhando nelas? Em que regime de trabalho?
 - É feito uso de maquinários e ferramentas nas atividades agrícolas, quais? Em que atividades são utilizadas, quem os têm e quem os opera?
-

Bloco 2 – Recursos naturais e produção: conhecendo a biodiversidade e os sistemas produtivos numa proposta agroecológica

- Já fez alguma capacitação para operação das ferramentas que possui? Utilização dos equipamentos de segurança?
- Qual o destino da sua produção? O que é produzido para consumo doméstico? Há excedentes de produção que são comercializados e onde/para quem? Há produção feita exclusivamente para comercialização? Quais produtos? Como e onde é feita a comercialização de cada produto, quando acontece?
- Há alguma forma de “assistência técnica” agrícola no local? Quem faz e de que forma? Na assistência existe alguma proposição de práticas alternativas?
- Como é o acesso, quantidade de profissionais para a assistência técnica pública no município? Qual foi a última assistência técnica na propriedade? Em que frequência elas ocorrem?
- Qual a divisão social do trabalho entre as diferentes atividades produtivas existentes na família e comunidade: quem faz o que?
- Qual a forma predominante de organização do trabalho: familiar, trabalho coletivo (grupos, associações, cooperativas...) entre outras formas?
- Existe trabalho assalariado para atividades produtivas internas na comunidade?
- Existem trabalhadores assalariados de empresas externas próximas?
- Como se dá a participação das mulheres, dos jovens e das crianças no conjunto do trabalho, nos processos de decisão e de execução?
- Como é feito o trabalho doméstico: o que é feito em cada família?

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

No momento de sintetização das proposições dos professores, sentimos a necessidade de escutar atentamente o que estava significando para o coletivo aquele movimento formativo vivido até então. Assim, foi possível depreender um sentimento de satisfação no grupo com o seu processo formativo, conforme evidenciado no relato a seguir.

Nossa! Educação do Campo é mais profundo do que eu imaginei, quantas coisas estão envolvidas! Eu comecei a entender porque se chama Educação do Campo, que é diferente de educação rural, né! Eu achava que era tudo a mesma coisa, meu Deus! (PROFESSORA, 2020).

Esta professora se mostrou surpresa e até encantada com a compreensão da distinção entre a concepção de Educação do Campo e da educação capitalista, a rural. Com esse entendimento, torna-se possível a tomada de decisão no processo transformador de sua prática pedagógica.

Ainda sobre a concepção em que se orientou a formação, outro professor pontuou,

O interessante é que no começo, quando falaram do curso eu achei que seria muito cansativo, com muita teoria, sabe (...) mas já na primeira aula vi que era diferente porque o que a gente vê no cotidiano nosso e dos alunos foi muito importante nesse curso (PROFESSOR, 2020).

Ficou evidente neste relato que o curso está no caminho da práxis, uma vez que teoria e realidade social são intrínsecos no processo formativo. O coletivo também compartilhou suas impressões, sobre o guia metodológico Inventário da Realidade, após a estranheza do primeiro contato.

Confesso que quando vi aquele inventário que foi passado como modelo, achei que não tinha nada mais a acrescentar, só tirar algumas perguntas que estão meio fora da nossa realidade. Mas olha que legal, durante as aulas aqui, conseguimos pensar em mais coisas que podia estar no questionário. É aquela coisa né, duas cabeças pensam melhor que uma só (PROFESSORA, 2020).

Desse modo, o instrumento pronto analisado possibilitou não a sua reprodução irrefletida, mas mobilizou o coletivo em torno de curiosidades que eles desconheciam sobre a vida dos estudantes, suas famílias e comunidades.

Outro ponto, objeto de reflexão dos professores no momento de suas sínteses, decorreu de alguns aspectos do momento histórico da pandemia de Covid-19 no desenvolvimento da formação.

Esse negócio de vídeochamada é complicado. Eu mesmo não consegui participar de todos os encontros porque onde eu moro o sinal é péssimo e no dia em que estava trabalhando na escola, a internet de lá também não ajudou (PROFESSOR, 2020).

Às vezes, no meio da nossa aula, tinha que sair do computador para ir atender algum pai de aluno que veio pegar apostila de APNP's¹¹ na escola. Mas o bom era que depois os colegas passavam para a gente se perdesse alguma coisa (PROFESSORA, 2020).

Acho que essa formação foi uma das melhores coisas que aconteceram durante essa pandemia porque tiramos um tempo para estudar algo que é muito importante para o nosso trabalho. Eu acho que se estivesse tudo normal a gente ia ter mais dificuldade de se reunir para realizar o curso (PROFESSORA, 2020).

¹¹ Atividades pedagógicas não presenciais utilizadas durante o período de ensino remoto.

Acreditamos, a partir desses relatos, que a situação da pandemia também foi muito importante para nos ensinar e formar. Houve um grande aprendizado em relação às adequações das situações da escola em torno das necessidades impostas pela Covid-19. Isso nos ensinou que a vida não é linear e que nem sempre temos e teremos todas as condições necessárias para a efetivação de nosso trabalho docente, no entanto, longe de qualquer conformismo e de justificativas para o não fazer, sempre haverá brechas para o movimento histórico.

Um dos desafios do trabalho docente também se desvelou nesse momento de avaliação. Em todos, um número significativo de profissionais da educação enfrenta um mesmo problema, a incerteza de emprego para o ano seguinte. Essa situação também preocupou o nosso grupo de professores da EEFFAB, uma vez que todos os professores participantes da formação em 2020 eram contratados em regime de designação temporária, inclusive eu, pesquisador.

Fazer esse inventário foi muito bom, eu imagino que virá muita coisa que a gente não conhece. Uma pena que talvez a gente não esteja aqui no ano que vem, sabe como é essa vida de DT, nada certo (PROFESSORA, 2020).

Sobre este relato, um outro professor fez uma observação interessante:

Realmente seria muito bom se continuássemos fazendo o curso e as próximas etapas, mas a gente que é DT tem que ir buscando as melhores oportunidades, infelizmente. Mas tem outra...eu acho que como o curso vai continuar, quem tiver aqui vai dar conta tranquilo, não é difícil, porque tudo que nós fizemos aqui foi baseado no nosso trabalho mesmo. Penso que quem mais vai ganhar com isso tudo é a escola (PROFESSOR, 2020).

Neste recorte, em que a professora atenta sobre o fato de não continuar na escola, revela que ela deixou um legado, que por certo ajudará a escola em seu processo dialógico de ensino articulado com a vida. A nobreza desse pensamento é digna e própria de um educador. Ela acreditou no processo e não no projeto, e mais, vislumbrou possibilidades de continuidade, porque o trabalho foi pensado e produzido a partir da realidade social dos estudantes e dos educadores. Ela também, certamente levará para onde for esse aprendizado que poderá ser de ajuda para outras escolas.

De fato, a rotatividade é um dos grandes problemas para a continuidade de ações e projetos no âmbito escolar. Entretanto, embora essa questão tenha perpassado todo

o desenvolvimento dessa pesquisa de mestrado, compreendemos que uma das contribuições dessa pesquisa reside também no enfrentamento dessa contradição na escola. A essência do movimento formativo empreendido na escola está ancorada em seus processos escolares, não em projetos com terminalidade programada. Consideramos necessário dialogar e refletir sobre a essência posta no movimento rotativo dos educadores e também de suas contratações temporárias. A descontinuidade de um trabalho na escola, a não criação de vínculos do educador com a comunidade escolar, a não garantia do emprego, serve a quem e a quem? Que política é essa que preserva, historicamente, um modo de organização do trabalho docente mais solitário? Apoiado nas ideias de Marx e Gramsci, é possível afirmar que os indivíduos melhoram ética e espiritualmente nas relações sociais e não solitariamente.

Feitas estas reflexões sobre as contradições envolvidas na rotatividade dos educadores por meio da precarização do trabalho docente, identificado na forma de contratos temporários (DT's), os educadores entenderam que esta seria uma luta a ser travada enquanto categoria e que, paralelamente, o esforço para a transformação da escola deveria continuar com as condições dispostas. Em vista disso, foi necessário pensar em documentar todo o processo vivido pelo coletivo que levou à sistematização de uma matriz pedagógica, a partir da realidade atual da população do campo daquela região.

Conforme expressa essa pesquisa, a escola se dispôs a repensar a forma como lida com o conhecimento e buscou traduzir em intencionalidades pedagógicas a sua função social em relação ao seu compromisso com o território e seus sujeitos. Nesse momento, a questão da rotatividade deixou de ser concebida como um fator impeditivo ao desenvolvimento da proposta pedagógica da escola, no entanto era preciso continuar a tratar disso em um fórum específico.

Sentimos nesse diálogo que mesmo com a rotatividade ou até mesmo com o encerramento do tempo de pesquisa, sempre permanecerá alguém na escola (professores efetivos, pedagogos, diretor) que, de certa forma, poderá continuar o movimento da práxis e por isso, acreditamos que esse processo formativo não será interrompido porque os educadores avançaram ao patamar da autoformação. A

própria organização docente em torno dos temas da realidade atual produz movimentos subjetivos e intersubjetivos que são por natureza intermináveis e processuais. Os educadores temporários irão para outras escolas levando consigo os seus conhecimentos que, de certa forma, poderão contribuir com o movimento formativo e autoformativo dessa unidade de ensino.

5.1.3.1 Inventariando a realidade: as possibilidades desafiadoras do trabalho remoto

No ano seguinte (2021), pós-férias, os movimentos formativos foram retomados, porém, por questões típicas das contratações para designação temporária, o grupo de professores já não era mais o mesmo do ano anterior, permanecendo na escola, o pedagogo, a diretora, que são efetivos, e uma professora, que conseguiu ser admitida novamente em processo seletivo. Ressaltamos que no final do ano anterior realizamos um movimento na escola solicitando à atual administração municipal a permanência de todos os profissionais que lá tivessem o interesse de permanecer para que o trabalho em andamento não sofresse interrupção. Infelizmente, mesmo com a intervenção da diretora, não fomos atendidos.

Outrossim, 2021 foi marcado pelas iniciativas do retorno gradual às atividades presenciais nas escolas. Condiçionadas ao cumprimento de uma série de protocolos para prevenção do contágio pela Covid-19, especialmente em relação ao distanciamento social, uso obrigatório de máscaras, higienização das mãos, não compartilhamento de objetos, entre outros, algumas escolas retomaram suas aulas presenciais. Entretanto, nesse primeiro momento, nas escolas que ensaiavam essa retomada não havia a obrigatoriedade do retorno presencial. Diante disso, por conta do revezamento, o ensino aconteceu de forma híbrida para os que frequentavam a escola presencialmente. E de forma totalmente remota para aqueles que optaram por não retornar presencialmente.

Na EEEFAB João Vicente Filho, o retorno ocorreu no início de março e, para cumprir com o distanciamento social, a escola se organizou para receber 30 estudantes por semana, ou seja, uma, das quatro turmas da escola (6º, 7º, 8º e 9º anos finais do Ensino Fundamental). Nessa dinâmica, cada grupo de alunos frequentaria a escola

durante uma semana no mês. Antes, porém, do retorno dos alunos em março, a equipe escolar já havia começado a trabalhar no início de fevereiro de forma totalmente presencial. Nesse período, além da preparação da escola para receber os alunos, foram realizados momentos de planejamentos coletivos com o grupo de professores. Em um desses momentos, a pedido da direção da escola, percebendo que a maior parte desses professores não tinham experiência em escolas do campo, dialogamos com o novo grupo sobre Educação do Campo e Alternância.

Retomamos o histórico do trabalho realizado até aquela data com o novo grupo e perguntamos sobre os seus interesses em apoiar e se envolver nesse movimento pedagógico formativo e coletivo. A aceitação foi unânime, o que nos trouxe muita alegria. Também houve muito entusiasmo por parte dos que permaneceram na escola em compartilhar a experiência em andamento. Abordamos o processo de constituição histórica da Educação do Campo partindo dos pilares políticas públicas, campo e educação; e sobre o vínculo dessa concepção com a materialidade da vida dos sujeitos do campo, sobre os quais reside o compromisso da escola do campo.

Para essa etapa, um dos primeiros passos foi a revisitação com o grupo de educadores, do guia elaborado para a pesquisa na realidade, com o intuito de levá-los à compreensão da importância desse instrumento para a apreensão das informações e conhecimentos que vêm dos contextos de vida dos estudantes e de suas comunidades. Em seguida, organizamos as questões do inventário em (2) dois blocos, para articular a realização da pesquisa da realidade ao movimento de alternância¹² de tempos e espaços formativos, que a escola realiza. O bloco 1, com o tema geral “Pessoas/famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais”. E o bloco 2, com o tema geral “Recursos naturais e produção: conhecendo a biodiversidade e os sistemas

¹² A EEFFAB é uma escola pública que funciona em regime de alternância, ou seja, desenvolve seu processo de ensino na sucessão de tempo e espaço formativos. Nessa dinâmica os estudantes permanecem um período, correspondente a uma semana, integralmente na escola (sessão escolar) e, um período equivalente no meio familiar comunitário (sessão familiar/comunitária). É nessa organização que o ensino se desenvolve e recebe o nome de Pedagogia da Alternância. Antes da suspensão das atividades presenciais, havia a alternância de duas turmas por semana, ou seja, enquanto 60 alunos estavam na sessão familiar, outro grupo de 60 alunos estava nas comunidades. Entretanto, no contexto pandêmico de retorno às aulas, para garantir o distanciamento social e o revezamento dos grupos na escola, essa dinâmica precisou ser alterada e a escola passou a receber apenas 30 alunos por semana, fazendo com que os estudantes permanecessem 3 semanas no meio familiar/comunitário até retornarem à escola.

produtivos numa proposta agroecológica”.

5.1.3.2 A organização coletiva para a geração dos dados por meio do Inventário da Realidade em tempos de Covid 19

Esse momento se mostrou bastante desafiador, uma vez que era necessário garantir o princípio educativo da pesquisa e pensar em uma organização que envolvesse estudantes, famílias, comunidades e educadores em tempos de distanciamento social. Após muito diálogo, chegamos à seguinte organização: os educadores, como os orientadores desse processo, sugeriram uma divisão do trabalho, ficando cerca de três (03) educadores por turma, cada um com um grupo de aproximadamente dez (10) estudantes.

Iniciamos assim a pesquisa das questões do Bloco 1 – Pessoas/famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais. Durante o período de aulas presenciais na escola os educadores responsáveis pelos respectivos grupos leram e discutiram com os estudantes as questões ali colocadas e realizaram com eles a pertinência e ou alterações de questões do inventário. Cada professor fez um grupo no aplicativo WhatsApp para assessorar estudantes e famílias na pesquisa em suas comunidades.

Entretanto, como mencionado, o contexto pandêmico trouxe desafios ao desenvolvimento desse inventário, mas que foram superados no decorrer do processo. As constantes interrupções das atividades presenciais no sistema de revezamento fizeram com que o contato com os estudantes fosse exclusivamente de forma virtual, dificultando o trabalho de orientação dos professores para o inventário.

Como eu nem cheguei a ir na escola, porque justo na minha semana de ir fechou tudo de novo, não consegui entender muito bem a explicação das perguntas, só pelo celular. Mas aí sentei com meu pai e ele foi me ajudando...ficamos sem responder algumas, mas as que ele sabia, ele me falou (ESTUDANTE, 2021).

Parte dos estudantes ainda tinha que lidar com a falta de internet e de equipamentos adequados como computadores e celulares com capacidade de armazenamento suficiente, dificultando a comunicação, o envio e o recebimento de materiais.

Eu criei o grupo no zap para ajudar os estudantes do 8º ano no questionário da realidade, mas apenas um aluno parece que visualizou a mensagem... mandei mensagem no privado mas nem foi, eu acho que não tem sinal onde alguns moram...vou continuar tentando aqui [...] (PROFESSOR, 2021).

Recebi as respostas do questionário que o aluno fez. Rapaz, tá difícil entender, a foto tá muito ruim e está escrito à lápis ainda (PROFESSOR, 2021).

Nesse mesmo contexto, os estudantes, com o suporte de suas famílias e outros sujeitos das comunidades, realizaram os levantamentos do conjunto de informações em seus territórios.

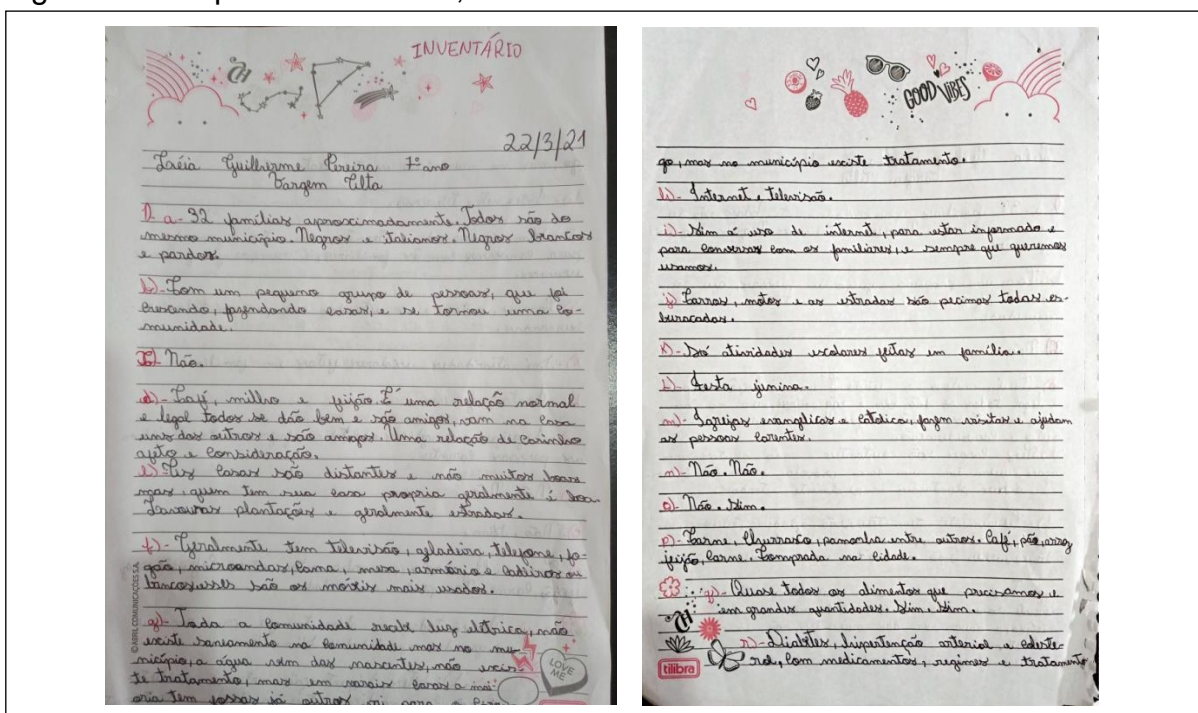
Eu também perguntei à minha avó para saber a história da minha comunidade, mas eu tive que fazer a pesquisa pelo celular, ficamos um tempão conversando. Com esse corona (Coronavírus) aí, não podia ir na casa dela, mas deu certo (ESTUDANTE, 6º ano, 2021).

Eu nem fazia ideia por onde começar, como eu ia saber quantas famílias moram na minha comunidade? Aqui é grande...então minha mãe perguntou a agente de saúde que passa aqui em casa e ela falou direitinho...como não sou boba já perguntei a moça sobre os principais problemas de saúde das pessoas aqui do Alto Silveira [...] (ESTUDANTE, 8º ano, 2021)

Para esse processo, as famílias foram esclarecidas pela escola, de forma escrita e verbal, acerca do movimento pedagógico e formativo que estava ocorrendo e chamadas a participarem junto com seus filhos, como já faziam com os instrumentos pedagógicos da alternância que tem a intenção de fazer a articulação meio familiar/comunitário e meio escolar.

Após o desenvolvimento de cada bloco de perguntas, as pesquisas realizadas foram entregues aos professores orientadores para a elaboração de uma síntese dos dados obtidos pelos estudantes. Essa síntese era socializada pelos professores nos momentos de planejamento coletivo, que também eram um espaço de formação. Percebemos que se faria necessária a socialização dessas sínteses com os estudantes quando retornassem presencialmente para a escola. O que foi feito, conforme apresentamos a seguir na Figura 5.

Figura 5 – Respostas inventário, aluna 7º ano 2021



Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

No retorno das turmas com a pesquisa realizada há um momento cunhado pela Pedagogia da Alternância denominado Colocação em Comum (Figura 6). Os estudantes compartilharam as suas experiências, descobertas e os principais desafios ou problemas observados em seus contextos de vida.

Figura 6 – Estudantes e professores em momento de colocação em comum



Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

Neste momento toda a escola participava do diálogo, e essa exposição oral foi fundamental porque contribuiu para o esclarecimento de algumas questões trazidas por escrito e que não estavam muito claras para nós. Com esse diálogo foi possível incluir mais informações na síntese anteriormente elaborada pelos educadores por meio dos registros dos estudantes. Estes estudantes expressavam sobre as suas visões de mundo e se mostraram bastante envolvidos com esse trabalho.

Após reunirmos os registros escritos fornecidos por cada estudante e cada educador, assim como as notas das exposições orais referentes aos dois blocos de questões do inventário, realizamos um movimento de organização e sistematização desse material. Com uma leitura atenta do material, isto é, o conjunto de informações registradas sobre os dados da realidade atual das comunidades, buscamos fazer aproximações entre os excertos e explicações que pudessem estar relacionadas a um mesmo assunto, mas que principalmente, pudessem expressar sentidos e significados ao contexto e aos sujeitos que os enunciaram.

Na metodologia dos complexos de estudo, esse movimento consistiu em depreender dos dados da realidade, aquilo que revela as necessidades sociais a serem transformadas em demandas educativas pela escola. Com a intenção de qualificar esse processo recorreremos a alguns pressupostos utilizados no procedimento de análise com núcleos de significação (pré-indicadores e indicadores). Desse modo, fomos construindo um quadro síntese, no qual em sua primeira coluna encontra-se o conjunto de dados da realidade, sistematizados e que expressam necessidades sociais dos sujeitos, que se referem aos nossos pré-indicadores, porque conforme Aguiar, Soares e Machado (2015) corresponde a um primeiro levantamento “[...] das significações, constituídas pelo sujeito frente à realidade” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62). A partir do conjunto de pré-indicadores, elaboramos a segunda coluna, por meio do exercício de reuni-los em temas que se desmembraram em sub-temáticas, que constituíram assim, nossos indicadores. Segundo Aguiar e Ozella (2006), os indicadores apresentam um conteúdo com possibilidades mais interpretativas. Esse processo foi realizado com os dois blocos de questões do inventário, conforme disposto nos Quadros 6 e 7 a seguir.

Quadro 6 – Organização do currículo da vida: pré-indicadores e indicadores do bloco 1 do Inventário da Realidade

(continua)

Bloco 1 – Pessoas/famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição e organização, aspectos sociais, econômicos e culturais.	
Dados da realidade atual - Pré-indicadores	Temas e subtemas da realidade - Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> ● Desconhecimento sobre a história e outras informações de sua comunidade ● Grandes propriedades vendidas em lotes menores, colonizadores imigrantes, grupo de trabalhadores de outras comunidades etc ● Comunidade remanescente de quilombolas (Santa Rita) ● Debate sobre racismo, desencadeado pela discussão sobre os quilombolas e episódios em voga na mídia atualmente ● Pessoas portadoras de deficiência nas comunidades: estereótipos, preconceitos e exclusão ● Deficiência com defeito ● Surdos e escolarização ● Famílias com muito poder aquisitivo, grandes proprietários e famílias mais pobres (condições de moradias). ● Maior parte das pessoas mais velhas das famílias, não concluíram o processo de escolarização (necessidade de trabalhar, ausência de escola) ● Não há trabalhos de alfabetização de jovens e adultos na região ● As escolas são distantes das residências. ● Drogas e alcoolismo nas comunidades rurais. 	<p style="text-align: center;">Território e comunidades do campo</p> <ul style="list-style-type: none"> ● História das comunidades; ● Formação dos territórios; ● Aspectos da divisão das terras no município; ● Comunidades tradicionais. <p style="text-align: center;">Aspectos sociais e diversidades do campo</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Discriminação racial; ● Pessoas com deficiência, inclusão e direitos; ● Condições sociais e econômicas das famílias; ● Escolarização no campo; ● As mídias sociais e seus efeitos prejudiciais à saúde física e mental; ● As mídias sociais e as influências nas relações familiares e sociais;

(continua)

Bloco 1 – Pessoas/famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição e organização, aspectos sociais, econômicos e culturais.	
Dados da realidade atual - Pré-indicadores	Temas e subtemas da realidade - Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • Há presença de igrejas em todas as comunidades (evangélicas e católica) • Festas de comunidade relacionadas a igreja, festa do município • As famílias se reúnem em datas comemorativas • Há saberes tradicionais em relação a receitas de doces farinhas, embutidos e lácteos (tem diminuído esse costume) • Sabão caseiro, sopa etc • As áreas mais comuns de lazer nas comunidades são os campinhos de futebol • Bibliotecas, somente nas escolas – ausência de grupos artísticos, museus etc. • Uso de mídias sociais pelas famílias – excesso, problemas nas relações familiares e de saúde. • Lazer e cultura nas comunidades do campo. • Problemas com energia elétrica na zona rural (quedas, principalmente no período de safra) • Precariedade no sinal telefônico, expansão da internet (quase todas as famílias têm acesso a internet, via celular) • Bolsa Família, auxílio emergencial. • Muitos estudantes acessam o fies e estudam em faculdades particulares • Algumas famílias não acessam programas como PAA e PNAE, por não terem posse da terra, por desconhecimento, ou por não terem produção diversificada. 	<p style="text-align: center;">Tradição e cultura do povo campo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestações culturais e religiosas das comunidades; • Costumes e tradições familiares; • Saberes tradicionais e produtos típicos das famílias do campo; <p style="text-align: center;">Energia e comunicações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fontes de energia no campo; • Meios de comunicação no campo <p style="text-align: center;">Políticas públicas no campo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Políticas públicas de distribuição de renda no campo; • Programas para o fortalecimento da agricultura familiar (PAA, PNAE, PRONAF, compras diretas, feiras).

Bloco 1 – Pessoas/famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição e organização, aspectos sociais, econômicos e culturais.	
Dados da realidade atual – Pré-indicadores	Temas e subtemas da realidade - Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> ● Ausência de coleta seletiva do lixo (cidade e zona rural), queima do lixo ● Lixo orgânico subaproveitado nas propriedades ● Falta de tratamento de esgoto (despejado nos rios e córregos) ● Fossas ● Fontes de água, poços artesianos e nascentes. ● Nascentes não são protegidas adequadamente ● Agrotóxicos: uso intensivo, intoxicações, desconhecimento de práticas alternativas. O principal é o glifosato. ● Problemas de saúde, relacionados a doenças crônicas como diabetes, hipertensão, problemas respiratórios, cânceres, Covid-19 ● Doenças mentais, depressão, transtornos psicológicos, ansiedade – aumentando entre os jovens. Influência das redes sociais ● Uso de medicamentos alopáticos ● Uso de drogas (medicamentos de controle) ● Uso de drogas nas comunidades rurais (ilícitas e lícitas) – problemas familiares causados. ● Utilização de plantas medicinais (costume que tem diminuído, os mais velhos detêm os saberes) ● Alimentação mais saudável, no campo, nas famílias agricultoras ● Consumo de alimentos processados na cidade – dificuldade de obtenção de alimentos naturais e saudáveis. ● Não há produção diversificada nas hortas 	<p style="text-align: center;">Saúde e meio ambiente</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tratamento de lixo, saneamento básico no campo; ● Recursos hídricos nas comunidades (proteção de nascentes, rios, áreas de APP); ● Saúde; ● Saberes tradicionais nos cuidados com a saúde; ● Alimentação saudável.

(conclusão)

Bloco 1 – Pessoas/famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição e organização, aspectos sociais, econômicos e culturais.	
Dados da realidade atual – Pré-indicadores	Temas e subtemas da realidade - Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • A base da economia é a agricultura, basicamente a cafeeira. • Trabalho é realizado de forma familiar nas pequenas propriedades • Grandes propriedades – trabalho feito por meeiro (colonos), assalariados rurais e diaristas. • Há trabalhadores do comércio, aposentados e funcionários públicos • Na cafeeicultura, a época de trabalho mais intenso é o período de safra • A maior parte dos alimentos é adquirida no mercado, mas há produção de hortaliças, alguns cereais e criação de animais como galinhas. 	<p style="text-align: center;">Agricultura e trabalho no campo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Base econômica – café; • Agricultura familiar; • Relações de Trabalho na agricultura; • Práticas agrícolas alternativas (agroecologia); • Sementes crioulas.
<ul style="list-style-type: none"> • Agrotóxicos: uso intensivo, intoxicações, desconhecimento de práticas alternativas. O principal é o glifosato. • O principal cultivo é o café – monocultura • Não há produção diversificada nas hortas 	<p style="text-align: center;">Monocultura e agrotóxico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agrotóxicos e suas implicações sociais e na saúde dos agricultores; • Implicações da monocultura no meio ambiente; • Práticas agrícolas alternativa (agroecologia); • Diversificação agrícola; • Transgênicos.
<ul style="list-style-type: none"> • Famílias fazem parte de cooperativas e associações de cafeicultores e sindicato de trabalhadores rurais (participação de forma passiva, sem muito protagonismo) • Não há organização da juventude em movimentos • O envolvimento social nas comunidades é em torno de questões religiosas. • As condições das estradas, da saúde e aquisição de maquinários para uso comunitário é o que mais mobiliza a comunidade junto a prefeitura. • As igrejas, sindicato e cooperativas tem influência nas relações • O papel dos representantes do agronegócio é vender produtos, ter relação de parceria com os produtores, trazer novas tecnologias, dar recomendações para o uso de agrotóxicos. • Fornecer adubos e agrotóxicos para o bom desenvolvimento da lavoura. Auxilia na venda. 	<p style="text-align: center;">Mobilização social e organização das famílias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Associativismo e cooperativismo; • Assistência técnica; • Demandas comunitárias (políticas públicas)

Quadro 7 – Organização do currículo da vida: pré-indicadores e indicadores do bloco 2 do Inventário da Realidade

(continua)

Bloco 2 – Recursos naturais e produção: conhecendo a biodiversidade e os sistemas produtivos numa proposta agroecológica	
Dados da realidade atual – Pré-indicadores	Temas e subtemas da realidade – Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> ● As comunidades possuem áreas de vegetação nativa, mas não chegam a ser reservas ● Algumas têm áreas de preservação permanente ● Vegetação nativa: Ipês, Jacaré, Quaresmeira, Araçá, Aroeira, Araucária, Fedegoso, Assapeixe, Jacarandá, Cedro, Maminha de porca, Pata de vaca, Canela, Junco, Taboa, Bambú ● Animais nativos: tatu, capivara, paca, tamanduá, cobras, quati, jacu, gambá, jaguatirica, lontra, marrequinhos d'água, esquilos, pássaros diversos. ● Os animais domésticos criados são: aves (galinhas, patos, frangos etc), porcos, bovinos (vacas leiteiras e gado de corte), cavalos, peixes, entre outros. ● Os principais animais criados são: aves, bovinos, suínos, cavalos, peixes. A criação de raças mais produtivas e também de caipiras (galinhas e porcos). ● As criações são de pequeno porte, para consumo familiar principalmente. Pouca tecnologia empregada. ● A principal cultura agrícola é o café (arábica), sua produção é majoritariamente para a comercialização com preços de cotação externa, para exportação. ● Há cultivos de milho e feijão para a venda local e consumo das famílias. ● Nos quintais são produzidas raízes, frutas, ervas, hortaliças etc. ● O destino da produção do café é a comercialização para exportação. Milho e feijão, a maior parte para comercialização e uma pequena parte consumo familiar. O que se produz para o consumo doméstico é basicamente verduras, algumas frutas e raízes, ovos e carnes, porém não de forma contínua. Os demais itens são adquiridos no mercado. ● A venda do café é condicionada à cotação de preço na bolsa de valores. ● Os consórcios realizados são com o café, ou seja, entre os pés de café planta-se milho, feijão, mandioca, abacate, banana etc. ● A rotação de culturas geralmente ocorre com feijão e milho. ● As sementes são adquiridas em casas agropecuárias, há poucos produtores que guardam suas sementes para plantio. 	<p>Biodiversidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aspectos da fauna e flora da região e sua preservação; ● Patrimônio genético; ● Polinizadores; ● Quintais produtivos; ● Agroecossistemas.

(continua)

Bloco 2 – Recursos naturais e produção: conhecendo a biodiversidade e os sistemas produtivos numa proposta agroecológica**Dados da realidade atual – Pré-indicadores****Temas e subtemas da realidade – Indicadores**

- As formas de cultivos são tradicionais, o uso de tecnologia é baixo, a mecanização é difícil devido às condições de relevo.
- Os agrotóxicos são utilizados principalmente para controle do mato e doenças no café.
- Em todas as comunidades há o uso de agrotóxicos.
- Também é utilizado muitos adubos sintéticos bem como minerais, que impactam nas despesas dos produtores com a produção.
- As sementes são adquiridas em casas agropecuárias, há poucos produtores que guardam suas sementes para plantio.
- As formas de cultivos são tradicionais, o uso de tecnologia é baixo, a mecanização é difícil devido às condições de relevo.
- Os agrotóxicos são utilizados principalmente para controle do mato e doenças no café.
- Em todas as comunidades há o uso de agrotóxicos.
- Também é utilizado muitos adubos sintéticos bem como minerais, que impactam nas despesas dos produtores com a produção.
- Apesar de terem potencial produtor, os adubos orgânicos são pouco utilizados no que se refere a cafeicultura, por exemplo. O uso é mais comum nos pequenos cultivos e hortas.
- Os resíduos orgânicos são subaproveitados nas propriedades.
- O relevo das comunidades é predominantemente montanhoso, com algumas áreas de planícies.
- Identifica-se a presença de erosão principalmente em área sem cobertura vegetal
- Os solos das comunidades são arenosos, argilosos, compactos e soltos, com cores diversas, presença de matéria orgânica, mas não de forma generalizada.
- Há presença de rochas de diversos tamanhos e formatos nos solos. Em algumas comunidades há a extração de rochas ornamentais como granito.
- Os indicadores de um solo de qualidade são sua cor escura, a textura, a presença de matéria orgânica e umidade, não ter muitas pedras grandes.
- As condições atuais são boas, mas existem áreas com solo degradado.
- Nas propriedades é feita a análise de solo.

Culturas agrícolas e criação animais

- Culturas anuais e perenes;
- As criações presentes na comunidade: manejo e finalidades;
- A cafeicultura;
- Comercialização dos produtos agrícolas;
- Tipos de cultivos;
- Uso de ferramentas, maquinários e tecnologia;
- Agrotóxicos, fertilizantes e adubos minerais;
- Adubo orgânico.

Solo

- O solo da região e suas características;
- Indicadores de qualidade;
- Aspectos do relevo da região;
- Fatores de degradação;
- Práticas conservacionistas do solo.

(continua)

Bloco 2 – Recursos naturais e produção: conhecendo a biodiversidade e os sistemas produtivos numa proposta agroecológica**Dados da realidade atual – Pré-indicadores****Temas e subtemas da realidade – Indicadores**

- Parte das famílias desconhecem as plantas indicadoras de qualidade do solo, uma parte já fizera uso desse conhecimento, hoje não tanto
- Algumas plantas indicadoras da qualidade do solo, indicadas pelas famílias foram: Samambaia (solo bom para café), picão, capoeiraba branca, mamona, assapeixe, cariru, cipó (bom para feijão), ortiga entre outras.
- No geral o clima da região é fresco (tropical de altitude), no inverno que é a colheita de café, o frio pode ser intenso. Os meses mais quentes são de novembro a março. As chuvas são mais frequentes de outubro a março. Os meses mais secos e frios são de maio a setembro.
- Não é muito comum enchentes e granizo. Há período de frio intenso, mas, sem prejuízos. Existem alguns problemas com erosão.
- Alguns anos atrás ocorreu um período de seca longo.
- As principais fontes de águas do entorno das comunidades, são pequenos córregos, brejos e rios. Na região não existem muitas barragens.
- Em alguns distritos rurais, a água passa por tratamento, mas a qualidade não é boa
- A maior parte das famílias atualmente utilizam água de poços artesianos, outra parte das nascentes.
- As nascentes costumam ficar dentro de uma área de vegetação natural, porém pequena e muito próxima a plantações ou pasto.
- Os principais fatores de contaminação das nascentes são os agrotóxicos e animais.
- Nem todas as nascentes são cercadas ou preservadas
- Não há sistemas e práticas específicas para aproveitamento da água da chuva. Ela é o principal meio para irrigação das culturas anuais e perenes (café, milho, feijão).
- Água das chuvas armazenadas nas caixas secas.
- As principais intervenções nos cursos de água são, os aterramentos de áreas úmidas, canalização de córregos, dragagem, desmatamento da mata ciliar, agricultura, criação de gado no leito, etc.
- As consequências dessas ações são: aceleração da erosão, diminuição do volume de água e de peixes, assoreamento entre outras.
- Degradação dos cursos de água

Recursos hídricos

- Características do clima da região e as mudanças climáticas;
- Condição das fontes de água;
- Degradação dos cursos de água;
- Utilização, formas de tratamento e qualidade da água;
- Técnicas de conservação de água no solo.

(continua)

Bloco 2 – Recursos naturais e produção: conhecendo a biodiversidade e os sistemas produtivos numa proposta agroecológica

Dados da realidade atual – Pré-indicadores

Temas e subtemas da realidade – Indicadores

- Quanto às formas de acesso à terra, nas comunidades dos estudantes ocorre da seguinte forma: a) pequenos proprietários, b) arrendamentos para plantios sazonais como tomate, c) grandes fazendeiros, d) colono (meeiros) em regime de parceria agrícola com os fazendeiros.
- Não existem comunidades quilombolas reconhecidas, apesar de haver remanescentes.
- Há assentamentos da reforma agrária no município.
- O principal produto processado é o café, por meio da torrefação e comercialização de pó. Também a fabricação de queijos e doces para consumo familiar. Feita por cada família. Ocorre vendas em feiras.
- Existem agroindústrias no município, a maior parte é de torra e moagem de café, mas tem também laticínios, pães e biscoitos. Geralmente quem trabalha são os membros da família proprietária.
- Existem poucas atividades extrativistas, algumas são, apicultura, madeira e carvão.
- Artesanatos: crochê, bordado, costura, pintura em tecido, produtos de fibras vegetais, como bambu e palhas.
- As propriedades médias e grandes, utilizam maquinários como tratores, arados, grandes estruturas para despulpagem e secagem de café. Também caminhões e outros veículos para o transporte da produção.
- Também é muito comum entre todos produtores, a utilização de roçadeiras e bombas costais.
- Em algumas comunidades os maquinários para uso coletivo são adquiridos por políticas públicas, como despulpadores e outros maquinários.
- Poucos fizeram cursos de capacitação para manuseio de máquinas. Os equipamentos de segurança não são usados corretamente.
- Máquinas para beneficiamento de grãos como milho e feijão são alugadas por quem precisa.
- A assistência técnica é feita principalmente por técnico das lojas e cooperativas agropecuárias, orientando e indicando produtos aos produtores. As visitas são regulares.
- Órgão públicos também prestam esse serviço, porém de forma menos frequente e abrangente.
- Não se identifica proposição de práticas alternativas de agricultura pelo na assistência.

A terra e o trabalho

- Características do acesso e uso da terra nas comunidades – relações;
- Reforma agrária;
- Associativismo e cooperativismo;
- O trabalho coletivo;
- As mulheres e os jovens do campo;
- Divisão justa do trabalho doméstico.

(conclusão)

Bloco 2 – Recursos naturais e produção: conhecendo a biodiversidade e os sistemas produtivos numa proposta agroecológica**Dados da realidade atual – Pré-indicadores****Temas e subtemas da realidade – Indicadores**

- Na região há grandes fazendas onde o trabalho é dividido da seguinte forma: a) colonos (meeiros) são responsáveis por uma área plantada de café, tendo que fazer todos os tratamentos culturais seguindo as orientações da fazenda. Eles trabalham sob contrato de parceria agrícola com o fazendeiro. Podem trabalhar de forma diarista para a fazenda. O colono tem autonomia relativa, ou seja, não pode decidir sobre o que cultivar ou técnicas que utilizará. Em algumas fazendas, não pode fazer consórcio do café com outras culturas. b) assalariados rurais, pessoas que têm carteira assinada e trabalham serviços diversos nas fazendas. c) diaristas (bóias-frias): trabalhadores esporádicos da região. Na época de colheitas muitos de outros municípios migram para o trabalho.
- Nas pequenas propriedades o trabalho é familiar podendo contar com mão de obra externa.
- O trabalho é geralmente individualizado. No passado era comum a troca de dias de serviços e o trabalho coletivo. Isso diminuiu com o tempo.
- Nas propriedades rurais as mulheres ficam com a responsabilidade de cuidar da casa, filhos e quintais, o que inclui os cultivos e criações perto da casa. Também auxiliam no trabalho rural principalmente na época da colheita do café. Há também mulheres meeiras e trabalhadoras diaristas.
- O trabalho doméstico é predominante realizado pelas mulheres.

Agregação de renda e valor

- Agroecologia como diferencial dos produtos do campo;
- Agroindústrias familiares;
- Artesanato;
- Estratégias de comercialização.

Os Quadros 6 e 7 constituíram uma das partes fundamentais na organização curricular a partir dos temas dos complexos, que foi a elaboração do currículo da vida. Denominamos deste modo, pois essa síntese e os temas nela explicitados não vieram do currículo formal/oficial que a escola segue, mas dos processos vivos que ocorrem no seu entorno, pesquisados e registrados pelos estudantes, famílias e educadores. Tais registros que apresentaram a escola, diversos saberes, potencialidades, demandas e problemas ainda não conhecidos por ela, mas que perpassam a vida dos sujeitos do campo e os constituem e, portanto, não podem ser desconsiderados no processo formativo, especialmente da escola do campo.

6 DIÁLOGO DOS TEMAS DA VIDA COM OS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS

Este capítulo aborda os diálogos entre os temas buscados no plano social dos sujeitos do campo que compõem a escola e os conhecimentos científicos trabalhados nas disciplinas escolares, realizados pelos educadores no contexto da formação e da práxis docente coletiva de construção curricular. Esse exercício de articulação entre os temas da vida e os conhecimentos escolares levou em consideração os objetivos formativos constituídos a partir das práticas sociais perante os dados da realidade e os objetivos de ensino, isto é, os saberes elaborados historicamente nas ciências, nas letras, nas artes, na matemática, cuja apropriação é direito de qualquer estudante (CALDART, 2015a).

Nessa perspectiva, cada educador, mediante sua experiência didática no trabalho da disciplina lecionada, indicou previamente aqueles conteúdos com potencial de ir ao encontro da essência dos fenômenos evidenciados na realidade, constituindo assim o complexo de estudo. Nesse mesmo exercício didático, os professores organizaram temas e conteúdos de acordo com as séries/anos escolares, elaborando assim uma matriz pedagógica. Entretanto, esse processo não se limitou ao trabalho individual do docente. Nos momentos de planejamento coletivo, realizados presencialmente às segundas-feiras, os conhecimentos que cada um pensou em sua disciplina articulado ao tema, eram socializados com o grupo, do qual recebia outras percepções e formulações, reforçando o caráter coletivo da práxis de organização curricular pelos temas dos complexos (Figura 7).

Cada docente sistematizou suas formulações acerca dos temas do currículo da vida, apresentados no Quadro 6 (Pessoas, famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais) e no Quadro 7 (Recursos naturais e produção: conhecendo a biodiversidade e os sistemas produtivos numa proposta agroecológica). Os indicadores presentes no Quadro 6 abordam aspectos relacionados à constituição de suas comunidades, às questões sociais que nelas estão presentes, as contradições, assim como as culturas e saberes tradicionais dos sujeitos em suas práticas sociais. Já o Quadro 7 apresenta os sistemas produtivos existentes nas comunidades, a biodiversidade, a utilização dos

recursos naturais e os saberes envolvidos nos processos de trabalho e cultivo dos camponeses.

Figura 7 – Planejamento coletivo equipe EEFFAB



Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

Os dados do inventário revelaram que uma parcela dos estudantes e suas famílias conhecem pouco sobre a história da sua comunidade. Há, inclusive, historiadores que compreendem que as fontes orais podem dar acesso a uma parcela da população que até então estava marginalizada na produção historiográfica, como no caso dessa pesquisa com as populações do campo. Assim, a discussão sobre a história oral em sala de aula é uma possibilidade de estudar a história local e entre outras questões, ela pode permitir ao educando o contato com a sua própria história e com a história de grupos que muitas vezes têm a sua história esquecida (FONSECA, 2006).

Na verdade a gente tem perdido muito essa questão né, foi o que os estudantes constataram com a pesquisa do inventário, é (...) a maioria, eu vou falar de nós mesmos, não conhecemos a história do próprio lugar onde vivemos (PROFESSORA, 2021).

Sobre essa questão, a professora de história indicou para as turmas do 6º e 7º ano os conteúdos relacionados às formas de registros da história para saber como cada comunidade compreende seu passado, sua história. Para a professora, nesse

movimento a intenção é romper com a monotonia de estudos rasos e produzir conhecimentos sobre a história daquela comunidade.

[...] uma forma de pesquisar a história da comunidade que não fique monótona, se torne conhecimento com fundamentos não conhecimentos aleatórios sobre a comunidade (PROFESSORA, 2021).

A metodologia adotada no campo da história é variada, porém, é essencial o reconhecimento de que a história oferece caminhos que nos colocam frente a frente com as questões, tensões e problemas que perpassam a realidade social e os fenômenos dela advindos. Para Cunha (1998, p. 10), a produção de conhecimento descontextualizado historicamente apresenta uma ideia de processo acabado, sem “raízes” (ANES; FERREIRA, 2016, p. 9). O cuidado em não cometer o que considera um grave erro é por reconhecer que todo conhecimento é uma produção social tipicamente humana e ele é sempre resultado de inquietações, contradições, desejos e sentimentos, entre outros.

Partindo da constituição das comunidades e dos territórios, o coletivo discutiu sobre a divisão das terras no município buscando relacionar a situação agrária aos processos sociais e produtivos do município. Nesse sentido, uma professora considerou.

É, questões de reforma agrária, de território (inaudível). Eu acho que a reforma agrária, principalmente, vincula muito ao nosso município nas questões de café, propriedades muito extensas, propriedades menores, né camponeses, particulares (PROFESSORA, 2021).

O fato de em muitos casos a questão da reforma agrária ser pouco discutida na escola ou se limitar ao que vem descrito nos livros didáticos gera desconhecimento sobre ela, inclusive, sobre a existência, por exemplo, de assentamentos no município. Sobre isso a diretora provocou o grupo.

Essa questão dos assentamentos é uma realidade nossa, vocês sabiam? Nós temos um grupo de assentamento, mas eu acho que nem eles sabem disso, pois nunca falaram que são (DIRETORA, 2021).

Ao realizar essa provocação foi possível perceber que nem todos os docentes tinham noção da existência desses territórios e desses sujeitos. A mesma professora de história que iniciou o assunto revelou seu desconhecimento sobre esse território: “pois

é, eu não conheço. Mas que bom, o que eu indiquei vai fazer sentido então de alguma forma” (PROFESSORA, 2021).

A partir do compartilhamento das sínteses dos professores percebe-se que a temática reforma agrária perpassa todas as turmas agregando diversos conhecimentos disciplinares no processo da produção de novos conhecimentos sobre o fenômeno e suas determinações no plano social das comunidades dos estudantes.

É, e aí, no 8º ano e 9º ano, já passa para as questões mais estruturais do nosso município. Questão fundiária, como essa questão fundiária influenciou nessa divisão das comunidades, nessa formação dos territórios. E o 9º ano, ainda, pega Brasil império ali, como que ficou depois do Brasil império? Como foi na república? Como isso aí influenciou para ser como é hoje em dia nas nossas regiões? Acho que depois disso que a gente tem noção de região mesmo. Por que Brejetuba deixou de pertencer a Afonso Cláudio, por exemplo? Como que um município deixa pertencer a outro? E isso se encaixa na história do Brasil, no 9º especificamente, principalmente nesse período final da história do 9º ano. **Tá geografia?** (grifo nosso).

No relato dessa professora, o trecho grifado evidencia o caráter interdisciplinar do movimento de construção curricular guiado pela práxis docente coletiva, ao acionar outra disciplina e outros conhecimentos para o estudo dessa questão, ou seja, podemos observar um convite à interdisciplinaridade. Também fica claro o esforço feito para analisar desde um contexto macro até o micro, as implicações do fenômeno estudado na realidade atual dos sujeitos, vinculando os processos de reforma agrária, formação das comunidades e regionalização como partes de uma totalidade.

Há que se considerar no tema da reforma agrária o lugar dos movimentos socioterritoriais, “tais como o movimento sindical rural, principalmente a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que lutam há décadas pela Reforma Agrária” (WELCH, 2012, p. 142). Os conflitos pela terra que demarcam a história do Brasil precisam ocupar o currículo escolar. Eles determinam as transições políticas, sustentam ou derrubam governos, formam as classes sociais, selecionam os privilegiados e os marginalizados, estabelecem os sistemas de dominação e resistência e deixam para a geração atual um punhado de memórias de vencedores e vencidos (WELCH, 2012).

Nessa perspectiva, no mesmo viés interdisciplinar, outra professora apresentou os conhecimentos da geografia abordando a questão da regionalização e considerando a formação do município.

O conteúdo tensões e conflitos na divisão territorial, pensei em trabalhar com o 7º ano, mas depois eu coloquei para o 8º e 9º ano, dá para trabalhar, inclusive a questão de Brejetuba porque se separou de Afonso Cláudio. Pensando bem, até mesmo com o 7º ano dá para trabalhar.

E aí depois, tem as características da população brasileira, que se trabalha com o 7º ano, seria uma forma de conhecer a história né, das características mais importantes do país, e aí a gente pode trazer para a região aqui, das características da população daqui, conhecendo as diferentes manifestações culturais, tanto em escala mundial quanto aqui perto de nós (PROFESSORA, 2021).

Os professores foram percebendo que organizar os conteúdos a partir da vida dos sujeitos não sonega os conhecimentos historicamente sistematizados. Ao contrário, vai além do que se propõe no currículo oficial. Dessa forma, em momento algum o conteúdo curricular previsto para a série e ano deixou de ser trabalhado, entretanto, agora há a intencionalidade e se articula com a vida. Na proposta dos temas dos complexos, os conhecimentos específicos das bases das ciências de cada disciplina vêm para auxiliar na compreensão dos fenômenos, não são privilegiados, tampouco banalizados no processo de organização curricular. Há esforço em se partir dos temas da vida em direção aos conteúdos do currículo oficial, contudo, observa-se uma preocupação em atender aos conteúdos elencados em cada ano escolar. Isso se evidencia no relato da professora.

Ai, orientação e localização, coordenadas geográficas, questão de mapas, linguagem cartográfica, que seria importante para poder eles estarem se orientando no espaço. Aí eu coloquei para o 6º ano, porque é conteúdo deles (PROFESSORA, 2021).

Percebe-se que há uma compreensão dos professores de que a realidade atual, para ser estudada e sobre ela se produzir novos conhecimentos por meio da práxis, é necessária uma visão ampliada, rompendo com as fragmentações do saber.

Nessa parte que eu estava falando com a Míriam (profª. de História) aqui, que a gente estuda a questão do lugar da paisagem, lugar de vivência, o português seria interessante, a questão de tipo assim trabalhar poema, história, sobre o seu lugar, ou até crônica (PROFESSORA, 2021).

Ainda no campo geográfico, a docente organizou os saberes da disciplina sobre paisagens rural e urbana, uso e apropriação de terras, representação e registros, a geografia e o lugar de vivência e identidade sociocultural, espaço e tempo, de modo a ir ao encontro do objetivo formativo para este tema da vida, isto é, fortalecer a identidade dos sujeitos e desenvolver o sentimento de pertença.

Aí eu coloquei, para que o aluno possa conhecer, analisar e interpretar aquele espaço, para que ele possa compreender o espaço que ele vive e tenha conexão com esse lugar, né. E tenha ciência das transformações e ocupações desse lugar, e aí trabalhar isso com o 6º ano. E aí eu coloquei a questão da aula, mas é uma próxima etapa, né? Ou é agora? (PROFESSORA, 2021).

O final deste trecho revela que o trabalho pedagógico realizado em torno do diálogo entre o currículo da vida e os conhecimentos da disciplina não se encerrou nisso, avançando em proposições para a práxis docente. Com esse movimento os professores já estavam vendo possibilidades de intervenções nos planos de aula. Isso foi muito interessante, pois eles fizeram o exercício de pensar e explicar quais conteúdos selecionavam e como pretendiam trabalhá-los nas aulas. Com isso percebemos o desenvolvimento da autonomia criativa no planejamento pedagógico.

É que igual nessa parte aí, eu tinha colocado, a explicação de conceitos, primeiro e aí depois eu tinha pensado num projetinho, alguma coisa para que tragam fotos antigas de onde eles moram, pedir para que relatem o trajeto até eles chegarem aqui, talvez criar uma revista com fotos antigas e atuais do município (PROFESSORA, 2021).

Chama-nos atenção o termo “projetinho” utilizado pela docente durante a explicação de sua proposta de aula relacionada ao território e às comunidades. É comum nas escolas que ações interdisciplinares que ultrapassem as paredes da sala de aula ou que busquem se aproximar da realidade atual dos estudantes recebam esse nome. Entretanto, ao considerarmos o contexto, percebemos que ainda que o termo projeto seja apropriado por concepções hegemônicas, o que a professora enuncia em seu relato certamente vai além da concepção estanque de projeto, que tem início, meio e fim, pois reafirma uma compreensão de processo, uma vez que a realidade é dinâmica.

Sobre o processo de constituição de uma autonomia docente, destacamos a experiência de professores que lecionam disciplinas específicas da proposta formativa

da EEEFAB e que não possuem uma orientação curricular oficial, são elas: Educação Familiar, Agricultura, Zootecnia. Ficando a cargo da escola essa organização dos saberes.

Se por um lado a falta de um currículo pré-definido acarretava um trabalho com os conhecimentos de forma aleatória nas turmas, mudando de um ano para o outro:

Quando eu estava listando os conteúdos que eu trabalho em Educação Familiar, eu não coloquei as séries, mas agora, ouvindo a Maury e a Míriam, eu já consigo fazer essa distribuição de acordo com que elas, mas não só ela, mas o que outros vão estar trabalhando. Porque se a gente pensar em questões de projeto, por exemplo, vamos fazer um projeto de resgate de receitas antigas, que faz parte da história, da geografia, de outras matérias aí, matemática, o próprio português. Por exemplo o resgate das receitas antigas, fica mais voltado, sei lá, tá mais parecido com o conteúdo do sexto, de repente para o 7º viria assim, a vamos ver agora a culinária típica, da questão dos africanos, dos portugueses dos italianos, que de repente casaria lá com a questão da história (PROFESSORA, 2021).

Por outro lado, a ausência de um currículo pré-estabelecido abriu caminhos para a autonomia da equipe escolar em sistematizar uma relação de conhecimentos para serem desenvolvidos nessas disciplinas, de forma mais articulada aos objetivos formativos dos sujeitos e em uma perspectiva interdisciplinar.

Em algumas vezes eu já quis fazer algumas coisas. Eu até já passei algum conteúdo que eu estava trabalhando para a Rianza, pros outros professores de antigamente também. Só que aí às vezes eles estavam trabalhando uma coisa que não tinha como relacionar com a matéria, naquele momento.

E aí agora eu vejo que com isso que a gente está fazendo (matriz) dá para saber o que a gente está trabalhando em sala de aula e fazer alguma coisa em parceria, alguma receita e tudo mais. Isso facilita o seu trabalho, e de todo mundo, porque diminui os desencontros. Facilita até as nossas aulas, porque às vezes a gente quer fazer um plano diferente com os alunos e não tem a oportunidade (PROFESSORA, 2021).

O que a professora chama de desencontros são as dificuldades encontradas pelos professores na forma escolar atual, baseada na fragmentação do conhecimento e no pragmatismo. Isso ocorre porque o modo como está constituída a escola segue a lógica de trabalho e de produção da sociedade capitalista e, portanto, seus dispositivos limitam formas mais participativas e coletivas do trabalho pedagógico. Nessa lógica, infere-se que as formas organizativas escolares têm a intenção de agir sobre os educandos da classe trabalhadora para que aprendam a obedecer, sem a

percepção da incorporação e reprodução das contradições da sociedade de classes (CALDART, 2011).

E ainda, a autora ainda aponta que, organizada sob esta concepção, a escola pouco dispõe dos dispositivos necessários para abrigar formas de trabalho pedagógico coletivo que abarquem os temas da realidade como potencial para serem estudados em sua complexidade e, por isso, a sua transformação é necessária (CALDART, 2011). Portanto, por encontrar, entre as contradições dessa lógica, um caminho alternativo, o movimento de construção curricular realizado na EEFFAB marca o caráter contra hegemônico na transformação da forma escolar.

Assim como na disciplina de Educação Familiar, nas disciplinas de Agricultura e Zootecnia o docente buscou articular conteúdos aos temas da vida com o intuito de somar ao movimento reflexivo diversos fenômenos da realidade atual como a história da comunidade, a questão agrária, saberes tradicionais no trabalho com a terra entre outros, realizados nas outras disciplinas.

Então como nós colocamos aqui, acho que tem relação com a história da agricultura. Acho que história (disciplina) também trabalha isso né Míriam. Dentro da história, a evolução da agricultura, a domesticação dos animais. É, até em relação também como história e geografia, função social da terra, pode entrar também a questão dos assentamentos (PROFESSOR, 2021).

Na disciplina de agricultura o currículo foi organizado com foco no estudo dos agroecossistemas presentes nos territórios, isto é, as formas de cultivos, relação com os recursos naturais. Além disso, trouxe outros elementos a serem analisados de forma interdisciplinar sobre os saberes tradicionais dos sujeitos do campo e como isso constitui os modos de produção de vida e cultura do camponês na sua relação com o trabalho e a terra.

Aí aqui também entra, noções de medidas agrárias. Acredito que dá para articular com matemática. Pensei em trabalhar também as medidas antigas. Qual a medida de um litro de terra, por exemplo. Tem também a questão da arroba, sacas (PROFESSOR, 2021).

No contexto das aplicações da matemática no cotidiano das comunidades do campo, o professor desta disciplina conduziu o diálogo dos conhecimentos dessa ciência com o currículo da vida para além da questão das medidas e buscou articulá-los com outras

disciplinas, para auxiliar os estudantes com recursos para pesquisa da história e outras informações de suas comunidades.

É! A gente tinha falado sobre a questão da história das comunidades, trabalhar a questão da estatística, pesquisa censitária, é mostrar, ensinar como se faz uma pesquisa ele pode fazer uma pesquisa local para entender a comunidade e também já estudar os dados que já existem. Aí junto com a História, né (PROFESSOR, 2021).

A matemática também foi articulada quando os educadores dialogaram sobre alguns costumes e práticas culturais dos sujeitos do campo, como a culinária e os jogos comunitários. Nas palavras do educador “às vezes o agricultor faz matemática mas não sabe que está fazendo”. A percepção dessa relação entre saberes populares e científicos e sua relevância para um currículo da vida se evidencia nos trechos a seguir.

As proporções né. Muitas vezes as pessoas, do campo né, não conseguem entender a linguagem matemática quando lê lá $\frac{1}{3}$ de xícara, por exemplo, mas na prática elas sabem. Não tem o rigor matemático. Antigamente e assim, o povo do campo usava outros tipos de medidas, ah era um copo, uma caneca. Quando vê hoje uma xícara de chá, não consegue ter a noção do que seja, porque ninguém usa (PROFESSORA, 2021).

A bocha é um jogo muito tradicional, a maioria das comunidades eu acho que jogam. Muitas famílias também têm muito costume de usar baralho, que é pura probabilidade. Você perceber as cartas que já saíram, joga uma carta (PROFESSOR, 2021).

A partir do levantamento realizado pelo inventário da realidade a escola passou a conhecer elementos relacionados aos sistemas produtivos e agroecossistemas, até então desconhecidos, que com a intencionalidade atribuída no diálogo com os conhecimentos científicos, contribuiu para a construção de conhecimentos críticos acerca dessa realidade, desvelando as contradições da agricultura capitalista sobre as comunidades e camponeses, assim como os movimentos de resistência, para a manutenção de uma identidade camponesa.

Aí aqui também tem os principais cultivos e criações das comunidades, talvez pode entrar até junto com outras disciplinas também, na crônica, no resgate desse histórico da comunidade. Caracterização das propriedades rurais, eu acho que é isso (PROFESSOR, 2021).

Neste relato percebemos a noção de que a constituição de uma comunidade e/ou território está diretamente ligada às bases de produção material, ou seja, a relação dos sujeitos com a agricultura e com o trabalho. É nessa relação que se estabelecem as relações sociais, sejam quais forem. E isso carece de ser analisado de forma dialética, objetivando compreender os processos constituintes dessa materialidade.

Avançando nas discussões sobre os conhecimentos tradicionais do povo do campo, os educadores, ao apresentarem os conhecimentos escolares relacionados a esse assunto, compartilharam suas experiências de vida enquanto sujeitos do campo ressaltando o contato com esses saberes, tal movimento que se constituiu em um rico espaço de trocas e aprendizados.

Minha avó era indígena, descendente de indígena. Ela olhava para o céu e sabia a hora certinho, ela não sabia ler, mas ela se orientava certinho só de olhar no céu, posição do sol (PROFESSORA 2021).

A partir de suas experiências familiares no campo, os educadores foram atribuindo outros significados aos conteúdos que aparentemente são rígidos no currículo oficial, articulando-os com a vida do campo e contribuindo no enfrentamento de processos de deslegitimação de saberes tradicionais, como a orientação dos trabalhos pelas fases da lua. Nesse sentido a professora de ciências, expressou.

A gente fica achando que é coisa do passado, nós precisamos resgatar isso de novo, os conhecimentos da lua, né que orienta os plantios os cuidados com os animais. Então, com o 8º e 9º ano, dá para trabalhar clima e astronomia dos povos originários, relação com a lua, estação do ano, constelações na vida camponesa (PROFESSORA, 2021).

A deslegitimação e o desvencilhamento da ciência de sua base de produção, que são os saberes dos sujeitos, validados na experiência e no tempo desses sujeitos, interessa ao projeto de sociedade e campo firmado na hegemonia do conhecimento como instrumento de poder. Dessa forma, esse movimento de produção curricular avança no sentido de problematizar esses saberes do campo não apenas em um campo histórico e até nostálgico, na perspectiva multicultural, mas apresentá-los como possibilidade legítima de auxiliar na qualificação dos processos produtivos dos camponeses, de forma autônoma e aliada ao projeto de campo e sociedade que demandam. Nessa direção uma professora pontuou

A questão que nós temos que trabalhar com os alunos é: por que que se usa a lua como referência, de onde que surgiu essa ideia? Só para vocês terem uma noção, quando os Europeus chegaram, eles (os povos indígenas das Américas) já tinham noção de astronomia, astrologia, sobre estações do ano [...] tiveram uma história gigantesca. E a gente fica achando que é coisa da Europa (PROFESSORA, 2021).

Sobre a necessidade dessa articulação entre o conhecimento tradicional e o científico, o professor de matemática explicitou a mediação que a tecnologia pode realizar no processo formativo dos estudantes, uma vez que é um fenômeno imperativo aos tempos atuais. Ou seja, buscar a integração de saberes na construção de novos conhecimentos ancorados na práxis social e no projeto de desenvolvimento dos sujeitos do campo.

É! aí quando falou da formação dos territórios, quando acrescentou ali, achei interessante quando falou de mapa, maquetes e fotos, isso tem muito relação quando a gente trabalha, plano cartesiano, que é a orientação de locais, assim, normalmente tem uns exemplos lá, com a rua que vai andar e tal. Claro que na roça não é assim, mas dá para trabalhar isso, um pouco né, como que foi dividido o território, essas coisas, como pontos né. Escala, razão e proporcionalidade, tudo isso dá para trabalhar. Aí acrescentei aqui, essas questões de divisão de terra né, porque tem os pontos né, no plano, quando divide o mapa. Se pega lá, Google Earth, por exemplo, tem lá, você consegue determinar os pontos, é bem legal. Dá para brincar com isso (PROFESSOR, 2021).

A partir da exposição do professor de matemática, a docente de história contribuiu: "acho que também dá para trabalhar, lá com o 6º ano, né, Carlos, a história dos números e que tem a ver com o surgimento da agricultura também". Aqui percebemos, mais uma vez, o processo de construção pelo trabalho pedagógico coletivo pela práxis docente reflexiva e crítica. Além disso, todo esse processo formativo realizado na escola incentivou os educadores a estudarem e a buscarem novos elementos à sua prática docente, como se apresenta no relato de um professor:

[...] eu li bastante sobre o Ubiratã Ambrósio, que fala muito disso né, que é trazer a matemática né, fazer a matemática, trazer para o concreto para a realidade. Eu até anotei aqui, dá para fazer bastante coisa né, quando fala da etnomatemática, isso tem a ver com a história da comunidade, você resgata e pensa como trazer a matemática para aprender aquela realidade, de certa forma, não necessariamente, mas é o que que ela (matemática) pode contribuir para o aluno levar para a casa (PROFESSOR, 2021).

Este mesmo educador rememorou um episódio ocorrido durante um momento de colocação em comum das buscas realizadas pelos estudantes, no qual fez a

mediação. Segundo ele, uma estudante, muito tímida, ao ser mencionado o assunto de porcentagem e cálculo de produção agrícola em umas das respostas do guia, compartilhou com a turma seu sentimento de indignação sobre a relação de trabalho da família dela. De acordo com a aluna, 60% de todo o café produzido na propriedade não permanece com a família, sendo destinado ao dono da terra. Entretanto, a família não tem autonomia para processar, nem comercializar com terceiros, ou seja, os 40% que seria da família deve ser negociado com o dono da terra, que por sua vez, paga valores muito abaixo do mercado. Em seu depoimento, o professor de matemática expressou:

Eu sempre compreendi e, na faculdade, a gente aprende assim também, que não é a primeira obrigação da matemática, aplicar-se a realidade, porque é ela o que é, matemática. Mas são vivências como essa que a aluna compartilhou, que fazem a gente rever muita coisa. Isso tem que ser levado em consideração no processo de ensino da matemática, porque já faz parte da vida dela, é muito mais que um simples cálculo (PROFESSOR, 2021).

O professor percebeu que há uma séria contradição na relação social do trabalho e que a matemática pode e deve auxiliar os estudantes no processo de compreensão da realidade posta. É preciso analisar esses cálculos à luz da contradição em que se observa o jogo do ganha, ganha (o dono da terra, do capital) e o perde, perde (o trabalhador, produtor de riqueza). Que operação matemática precisa ser feita para a compreensão dessa realidade? Qual a essência que está por trás dessa relação perversa de produção?

Nos diálogos dos conhecimentos da língua portuguesa e seu diálogo com os temas da vida, muito se discutiu sobre os gêneros textuais e a produção de texto no processo de fortalecimento do sentimento de pertença para com as comunidades do campo. Na visão do professor,

[...] esse menino aprendendo os tipos de textos com as intenções comunicativas de cada um, ele vai chegar ao 9º ano, sabendo como trabalhar a linguagem, para alcançar um objetivo, né. Seja contar uma história, buscar uma informação, trabalhar a identidade dessa molecada com o seu lugar de vivência (PROFESSOR, 2021).

Ligamos estes relatos à concepção de linguagem do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin e de sua teoria da enunciação em que as pessoas se comunicam por meio de textos, sejam eles orais ou escritos. Trata-se de uma compreensão discursiva e

dialógica, estritamente vinculada às condições em que os discursos são produzidos. De acordo com Bakhtin (2003), a enunciação é o produto linguístico discursivo que se constitui a partir da interação entre indivíduos socialmente organizados e que as análises sintáticas dos elementos do discurso constituem análises dos enunciados vinculados às condições reais de fala.

Nesse sentido, a consideração da experiência social dos estudantes na formulação do ensino de produção de texto se torna o elemento fundante nos trabalhos com a Língua Portuguesa na escola, tendo em vista que para Bakhtin a interação verbal é a realidade fundamental da língua. Assim, o que emerge dessa interação verbal é considerado um fenômeno social, histórico e ideológico e, portanto, é carregada de complexidade.

O caráter discursivo dos enunciados constitui a matéria-prima de todas as disciplinas, pois, a palavra como enunciado está presente em todas as ciências e ela entra literalmente em todas as relações entre pessoas,

nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN, 2017, p. 41).

Esses fios ideológicos presentes nas relações sociais foram perceptíveis aos professores, conforme explicita o relato do professor a seguir. Nesta discussão o professor chamou a atenção para a consideração do contexto social do estudo ao trabalhar a produção textual. Também fica evidente nos relatos do professor da disciplina de língua portuguesa e de outros ao compartilharem suas formulações, a preocupação em abranger os conteúdos do currículo oficial, por este adotar uma concepção de língua que existe fora de seus falantes e da realidade social à que se refere. Com isso, é perceptível uma contradição entre a natureza da linguagem e o que propõe a BNCC.

Muito importante isso da questão social, de você pedir um tema “minhas férias” e que esse aluno nunca tirou férias. É! eu vi isso em trabalhar sinopse que é a prima mais velha do resumo, passando por resenha e sinopse. Ahh! Quem já foi no cinema aqui? Entre os alunos do campo, uma grande parte nunca foi ao cinema. Então você vai ensinar sinopse, que é um conteúdo da

BNCC, com base numa sinopse de um filme de cinema? Qual o sentido disso?

É interessante observar como a organização do currículo a partir da práxis dos sujeitos do campo promove reflexões importantes no modo como o professor entende o seu lugar na relação ensino-aprendizagem. Ao compararem a necessidade social de aprendizagem dos estudantes, observaram um descompasso dela com o que se exige no currículo oficial. Esse estranhamento veio do exercício da práxis docente.

A BNCC trabalha com uma concepção de língua neutra que somente tem existência a partir da abstração dos sujeitos que construíram a BNCC. Desse modo, pelo fato de as palavras não serem produzidas em uma esfera da atividade humana, ela é despida de uma apreciação social. Inferimos que ir ao cinema ou a outros espaços culturais é direito das pessoas que vivem no campo sim, mas entendemos quando a professora questionou trabalhar qualquer assunto somente porque alguém decidiu.

Dando continuidade nos diálogos, o grupo retomou as discussões sobre as tradições das comunidades. Nesse bojo, a docente da disciplina de Ensino Religioso contribuiu.

Nessa parte, a respeito de história da comunidade, dá para resgatar muitas coisas, porque o ensino religioso, em si ele, é muito de tradição, [...]. Nos questionários dos alunos que eu peguei, eles disseram que nas comunidades deles tem a festa do galo, então tudo, tipo assim virou uma tradição. Então dá para trabalhar isso aí. O que que é tradição na sua comunidade? Como que surgiu essa tradição? É dos antigos? Porque sempre tem essa linha aí. Ah, eu vou nessa religião até hoje, porque meu pai vai, e o que essa cultura religiosa influencia na vida das pessoas das comunidades, entendeu. A religiosidade está por trás de várias comemorações tradicionais, como a festa junina etc (PROFESSORA, 2021).

Percebemos aqui que a disciplina de Ensino Religioso, por vezes causadora de polêmicas no contexto escolar por conta das diversas interpretações de seus objetivos e finalidades no processo de escolarização, ganhou um outro sentido na organização curricular pelos temas dos complexos, porque se apresenta de forma integrada aos conhecimentos históricos e sociais. Nesse sentido uma professora pontuou:

Eu acho que o ensino religioso ainda tem um papel muito legal assim, de mostrar para os alunos como que a lógica das religiões é a mesma, entendeu. Toda religião tem a mesma lógica, mesmo intuito, inclusive as de origens indígenas, africanas (PROFESSORA, 2021).

Mediante esse assunto o grupo retomou a discussão de alguns elementos do processo de formação das comunidades do município de Brejetuba, destacando especificamente os coletivos sociais organizados e apoiados pela igreja católica entre as décadas de 1980 e 1990, que desempenharam um tipo de formação de social de base eclesial para o desenvolvimento político das comunidades.

[...] só para abrir parênteses nessa questão da história da comunidade, na questão religiosa né. [...] na hora em que trabalhar mais a história das comunidades, aqui em Brejetuba, principalmente, vocês irão ver e até as pessoas mais antigas vão contar, que eram 4, 5 comunidades. Com o movimento, com aquele movimento social que existiu na igreja católica de 1980 até 1990, chamado comunidades eclesiais de base, né, as CBS, foi muito forte isso no Brasil, com o Dom Paulo Evaristo Arns em São Paulo, também aquele bispo lá de Pernambuco, dom João aqui de Vitória, foram surgindo várias comunidades.

Foi também nesse contexto de organização social e reivindicações políticas dos sujeitos coletivos, juntamente com a igreja, por políticas públicas e reconhecimento estatal, que as experiências escolares com a pedagogia da alternância se multiplicaram no interior do estado do Espírito Santo para além do MEPES, pela via das prefeituras, como é o caso da EEFFAB, nosso lócus de pesquisa. Diante disso, o pedagogo que participou desde o início da fundação da escola compartilhou com os demais alguns detalhes dessa história, relacionando ao diálogo anterior, e ressaltou a importância desse assunto ser trabalhado com os estudantes no estudo sobre a constituição das comunidades.

Tem as escolas agrícolas, o Mepes também. Então esse é um movimento que tem que ser trabalhado quando se fala em história das comunidades, dá para trabalhar isso muito bem, os movimentos sociais, né, a igreja, coisas que hoje ninguém fala mais. Se for bem trabalhada, bem contada, bem estudada, é muito interessante isso aí (PEDAGOGO, 2021).

Em todo o percurso histórico da Educação do Campo a luta por políticas públicas esteve na pauta dos sujeitos do campo e dos movimentos, constituindo um dos pilares desse conceito. É um pilar porque compreende as políticas públicas de forma ampliada, não só no campo educacional, ainda que neste campo residam conquistas relevantes (CALDART, 2015a). Mas em outros aspectos que assegurem às populações do campo uma vida digna. Isso se justifica porque historicamente o meio rural esteve esquecido da ação das políticas públicas para a garantia de direitos básicos como saúde, educação, transporte, energia, habitação etc. Diante disso, esse

pilar também deve ser compreendido no movimento hegemônico e contra-hegemônico, isto é, na relação das políticas com o modelo de campo do agronegócio e da agricultura camponesa.

No diálogo sobre o indicador energia e comunicações, por exemplo, os educadores compartilharam as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos, ocasionadas pela falta de eletricidade nas comunidades do campo, em um passado recente, por conta de políticas hegemônicas, aquelas que fortalecem, produzem e defendem o modelo de agricultura do agronegócio, pois é o modelo defendido, protegido e financiado pelo Estado liberal, agora neoliberal.

Porque todo mundo tem coisa para contar de como era a vida sem energia elétrica. Isso nem um passado muito distante né, eu mesma só fui ter energia em casa, depois de grande [...] (PROFESSORA, 2021).

Por outro lado, também dialogaram a respeito das formas alternativas de energia e dos diversos saberes elaborados pelo povo do campo no movimento de resistência a essa realidade.

E o interessante que hoje fala-se muito sobre fontes de energia alternativas né - energia solar, do vento mas, antigamente, o povo já fazia isso. Tem as serpentinas, para esquentar a água para tomar banho no fogão a lenha. Muitos alunos não conhecem e muitas famílias não usam mais. Só que isso pode transformar numa questão de economia para a família que mora na roça e tem um fogão a lenha. Antigamente, as pessoas usavam muito o vento também, né. Então, né, são coisas que eram muito utilizadas e que podem ser resgatadas, talvez de uma maneira mais moderna né, que pode gerar economia para a família (PROFESSORA, 2021).

A partir desse assunto a professora de História mobilizou diversos conteúdos da disciplina, bem como indicativos para a interdisciplinaridade, por meio da síntese que elaborou. Inicialmente ela provoca o professor de Língua Portuguesa a explorar as memórias e vivência dos sujeitos no contexto citado, “então em português seria legal, né Willian, eles entrevistarem pessoas mais velhas sobre como era a vida sem energia, se tinha pontos positivos, negativos tinha muitos”. Em seguida, com a compreensão da necessária superação da fragmentação do currículo, a professora indicou os conhecimentos acessados para o estudo desse dado social de forma articulada.

Este tema está mais voltado para os maiores. Então dá para trabalhar a modernização no Brasil e o período de JK, com o 9º ano. Sem deixar de buscar conteúdos que eles viram no 7º, 8º, estudando, como chegou a energia no nosso estado? Quando chegou? Por onde? Quem estava envolvido? A quem interessava? (PROFESSORA, 2021).

Nesse movimento de compreender esse fenômeno de forma mais próxima a sua totalidade, articulando os contextos macro e micro, a professora propõe discutir os conhecimentos necessários a sua compreensão, vinculando-os à história de algumas comunidades do município e às intenções capitalistas por trás das políticas de fornecimento de energia elétrica no interior do Espírito Santo.

Explicar quais os motivos da vinda, inicial da energia, né! As fábricas de tecido lá no sul do estado, que foram as primeiras a receber energia. E depois tentar como que aconteceu para poder chegar aqui (Brejetuba). Porque, puxando o gancho com o tema dessa matriz, a história de muitas comunidades aqui na região, geralmente tem a ver com empresas de energia. Onde eu moro, o Rancho Dantas, por exemplo, lá pertencia a uma empresa de energia, antes de ser povoado. Então as empresas de energia eram donas de muitas terras na região. Então dá para fazer uma pesquisa histórica nesse sentido (PROFESSORA, 2021).

Entre avanços e retrocessos foi possível perceber nos últimos anos a implementação de políticas públicas para o campo, concebidas numa perspectiva contra-hegemônica, como a consolidação da Educação do Campo na política educacional do país. Entretanto, além das conquistas educacionais, há de se destacar outras políticas que contribuíram para as famílias agricultoras qualificarem seus processos de produção no campo, por meio de financiamento, assistência técnica, preço justo etc. Dentre os programas e projetos exemplificados pelos educadores, mediante as informações do inventário, podemos citar o PRONAF, o PAA, o PNAE e o fortalecimento dos órgãos de assistência técnica agrícola. Nesse sentido, ao abordar o ensino da matemática financeira, o professor de matemática indicou a forma de abordagem pensada, considerando a discussão anterior.

Não só falar a questão dos cálculos, mas discutir como funciona essa questão financeira. Os investimentos de banco, tem o PRONAF, tem outros projetos. É falar de investimento, e como calcular isso também. Aí você problematiza esses projetos, os prós e contras, e ensina a calcular. E o bom é que os alunos daqui têm noção do que a gente vai estar falando porque os pais acessam algum tipo de projeto do governo (PROFESSOR, 2021).

Nos diálogos sobre os meios de comunicação no campo, os educadores trataram sobre a temática por abordagens diferentes que, no entanto, articulam-se no

movimento dialético de compreender essa questão. Em uma primeira abordagem, discutiu-se que, embora estejamos em um mundo tecnológico e conectado, muitas comunidades ainda não possuem a cobertura por sinal telefônico, por falta de investimento público na instalação de linhas de transmissão e antenas, por exemplo. Sobre os conhecimentos envolvidos na questão da comunicação, o professor de matemática em parceria com a professora de geografia, propôs:

Quando falamos de meio de comunicação no campo, podemos relacionar com a área do círculo, porque como os meios de comunicação tem a ver com o raio que aquela... cobertura daquela rede alcança. O estudante pode ter a noção de como funciona essa questão, conhecer o cálculo que é feito, o que se leva em consideração para colocar uma antena. No 9º ano podemos falar um pouquinho de trigonometria, falar um pouco de satélites né, que é tudo ângulo. Não dá para avançar muito porque é Ensino Fundamental (PROFESSOR, 2021).

Esse problema, que é antigo, precisa ser analisado dialeticamente. Neste sentido, retomando o relato da professora de História, é necessário perguntar a quem servia/serve o isolamento das pessoas que vivem no campo, em termos de comunicação? Ou melhor, como refazer esses cálculos de maneira que o meio rural seja contemplado? Como e a quem reivindicar? Qual a importância dessa tecnologia para a agregação de valores para o homem do campo? Isso, obviamente, nos leva a outra contradição que há no campo entre os dois modelos de produção: a camponesa e o agronegócio, sendo este último, o contemplado pelas políticas públicas de financiamentos.

Considerando que por muito tempo as rádios foram o único veículo de informação na área rural, as disciplinas de História e Língua portuguesa vêm problematizar os objetivos e finalidades das rádios no contexto social da época. Diante disso, chegamos a outra abordagem feita sobre esse indicador, a partir da história das rádios e suas influências.

E nos meios de comunicação da para poder incluir a história das rádios, as questões da voz do Brasil, comunicação dos presidentes, as informações do que aconteciam, dos políticos. E como isso (rádio) era a única forma de comunicação e também manipulado tantas vezes. O povo não tinha outros meios. Ah! E também dá para voltar um pouquinho mais atrás e ver o desenvolvimento desses meios de comunicação lá na revolução industrial (PROFESSORA, 2021).

Por outro lado, nas pesquisas do inventário foi evidenciado também uma contradição sobre as consequências do avanço da internet nas comunidades do campo, alterando os relacionamentos das famílias. Assim como no meio urbano, esses avanços tecnológicos no campo, ainda que de forma mais precária, tem causado alguns efeitos negativos, principalmente, no que diz respeito às interações familiares e comunitárias. O inventário revelou que com internet as famílias estão tendo menos momentos juntos, inclusive no trabalho. Além disso, momentos de lazer e atividades culturais têm tido cada vez menos participação das pessoas da comunidade. Diante do exposto, com a intenção de complementar a discussão, as professoras de Ciências e Geografia propuseram abordar a questão da saúde mental no mundo globalizado, conforme evidenciado no excerto a seguir.

[...] eu coloquei integração mundial e suas interpretações, que é a parte da globalização e da mundialização, que aí pega toda aquela parte de globalização, internet, tudo aquilo ali, que tá crescendo muito. E depois, as mídias sociais, seus efeitos prejudiciais a saúde física e mental, as mídias sociais e as influências das relações familiares e sociais (PROFESSORA, 2021).

Todavia, para além dos possíveis efeitos prejudiciais da internet e da tecnologia, o coletivo discutiu sobre como encontrar maneiras de aproveitar esses recursos para qualificação dos processos produtivos do campo, na divulgação e agregação de valores aos produtos caseiros e tradicionais das comunidades. Nessa direção o professor de Língua Portuguesa, pontuou:

[...] pensei em trabalhar o marketing digital, com o uso do Canva, por exemplo, mas sempre levando para o lado de como essa forma de linguagem pode ser usada a favor dos agricultores. Como tornar mais profissional a divulgação das produções dos negócios familiares, o que produz na propriedade né (PROFESSOR, 2021).

Ainda em relação aos meios de comunicação, o grupo debateu sobre a influência do agronegócio nos meios de comunicação, destacando as propagandas do agronegócio na tv, nas redes sociais e até mesmo pelos representantes das lojas agropecuárias. Vejamos a colocação de dois professores sobre esse assunto.

Interessante também os patrocinadores do globo rural é a bayer e essas outras grandes empresas, e assim, jamais eles vão fazer uma reportagem contra elas, para falar de algum problema de poluição etc (PROFESSORA, 2021).

Sobre esse tópico, eu coloquei mais relacionado a questão do marketing, que está bem presente hoje em dia, tanto nos grandes cultivos que passam na tv, “o agro é pop”, e tal. Igual a propaganda, “o agro é pop agro é tec”, algumas coisas...é aquilo mesmo, quando fala a agricultura familiar, mas outras é preciso a gente ter um olhar mais crítico, pois não bem o que apresenta, por que tem desmatamento, uso intensivo de agrotóxico etc (PROFESSOR, 2021).

Os agentes desse modelo de agricultura, baseado na monocultura, na dependência de agrotóxicos, na concentração de terras, na produção de commodities, na exploração ambiental e social, utilizam inúmeros recursos visuais e de linguagem para sustentar o subterfúgio da responsabilidade ambiental, da geração de empregos e da segurança alimentar mundial. Essa máscara tem dois objetivos principais: esconder os reais interesses e projetos presentes na essência desse modelo de agricultura e disseminar a ideia de que “somos todos agro”, isto é, negar a existência de uma outra lógica, a agricultura camponesa de base familiar e agroecológica, que por sua vez é antagônica ao modelo anteriormente mencionado.

Essa investida ideológica atua também na imposição dos pacotes tecnológicos do agronegócio aos agricultores, e isso chega aos agricultores por meio de uma suposta assistência técnica, muito alinhada aos objetivos comerciais das empresas de agrotóxicos, fertilizantes e implementos agrícolas, entre outras. Esse processo visa deslegitimar os saberes dos tradicionais camponeses na condução dos agroecossistemas para torná-los dependentes desses pacotes tecnológicos, alinhando seus sistemas produtivos à monocultura, ao uso de sementes geneticamente modificadas e à mecanização. Embora haja um avanço da concepção capitalista de agricultura sobre as pequenas propriedades, observa-se, no entanto, que uma parte dos agricultores, principalmente os mais experientes, tratam com certa desconfiança a suposta assistência técnica oferecida sob esta lógica, valendo-se de sua de experiência prática e saberes tradicionais forjados ao longo dessa experiência na condução da agricultura. Isso fica evidenciado nos trechos a seguir.

[...] Eles se baseiam em seus próprios conhecimentos e na maioria das vezes dá certo. E com isso muitos deixam de gastar um dinheirão, porque esses produtos são caros (PROFESSOR, 2021).

E o interessante é que muitos produtores não conseguem interpretar uma análise de solo, por exemplo, mas também não vão confiando na interpretação desses técnicos de lojas, porque eles querem, é vender. Eles se guiam pela observação, muitos olham para a lavoura e consegue saber o

que ela está precisando, só olhando, bem instintivo. Meu pai é assim, os vendedores não conseguem muita com ele não, é muito esperto (PROFESSORA, 2021).

A partir destes relatos podemos perceber a compreensão de que o campo é um espaço de produção de diversos conhecimentos, especificamente os relacionados à agricultura, conhecimentos que são legítimos porque são validados na experiência prática dos sujeitos, constituindo um conjunto de técnicas e saberes que sustentam um modo próprio de agricultura e de se constituir como sujeito no mundo. Diante disso, é indispensável que esses conhecimentos sejam considerados, valorizados, compartilhados e agregados a outros, quando se trata da gestão dos processos escolares voltados à formação dos sujeitos do campo, conforme indica uma educadora:

Eu acho que aí que a escola a educação pode entrar né. Partir do conhecimento desses agricultores para ensinar [...]. Então os técnicos não dão conta de explicar... porque o que eles vendem é padronizado. E aqui dentro do próprio município tem regiões diferentes (PROFESSORA, 2021).

Prosseguindo nos diálogos, nas reflexões sobre esses dados da realidade, os educadores repercutiram a existência de processos de lutas no estabelecimento das comunidades e também de questões relacionadas à discriminação racial. Isso desencadeou um importante diálogo na escola sobre o racismo e outras questões sociais.

Vocês falando dessas questões, eu lembrei que quando estava reformando a igreja, nós criamos um grupo para ficar responsável para pesquisar sobre a história da nossa comunidade, para na inauguração a gente apresentar essa história para a comunidade. E aí, entrevistando os mais antigos, a gente descobriu que o primeiro santo padroeiro da nossa comunidade foi São Benedito, por causa dos escravos que já moravam no lugar. Quando os italianos chegaram, eles não aceitaram, porque São Benedito é preto, então trocaram o padroeiro para uma santa branca que é a Santa Catarina. Isso é muito forte, né, até hoje entre os mais antigos lá da comunidade (PROFESSORA, 2021).

A partir deste relato, apoiados em Gomes (2017), podemos perceber como a questão racial tem centralidade na formação do país, uma vez que é estruturante das relações sociais e econômicas. No Brasil essa situação é acentuada pelos reflexos de um longo período de escravidão que ainda reverberam negativamente nas condições de vida e inserção social dos descendentes de africanos. Para a autora, o racismo é estrutural

porque determina, pela cor da pele, o destino social das pessoas negras, independentemente da trajetória a ser seguida pelo sujeito ao longo de sua vida. Nesse contexto, especialmente na sociedade brasileira o racismo se perpetua de formas cada vez mais elaboradas, à medida que sua existência é enfaticamente negada (GOMES, 2017).

O racismo se faz presente nas relações escolares uma vez que a escola não é um ambiente neutro, alheio à sociedade, mas um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições de diferentes sujeitos que carregam consigo suas vivências, conflitos sociais e raciais. Portanto, essa realidade contraditória precisa ser considerada no âmbito pedagógico (GOMES, 1996; 2007).

Na EEEFAB, ao realizar o exercício dialético e pedagógico de análise da realidade, as discussões sobre a questão racial, que nunca estiveram escondidas, vieram novamente à tona, despertando a escola a tematizar essa questão, uma vez que compõe a materialidade das relações sociais das comunidades. Assim, para Gomes (2008), a escola enquanto uma instituição social tem um papel fundamental na “[...] construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã” e que seja anti-racista (GOMES, 2008, p. 69).

Esse e outros dados sobre a diversidade social presente no campo, assim como os processos discriminatórios das diferentes existentes, contribuíram no diálogo dos conhecimentos disciplinares com os temas da vida, dando-lhes ainda mais intencionalidade nos diversos enfoques dados nas disciplinas. Para além dos conhecimentos relacionados às raízes do racismo estrutural no Brasil como a escravidão e o modelo de desenvolvimento econômico do país, a professora de História buscou articular esse assunto com a questão da formação das comunidades dos estudantes e da distribuição da terra na região, convidando outras disciplinas a participarem dessa reflexão em uma perspectiva interdisciplinar.

Aqui dá para entrar tanto nas questões raciais que eles relataram ali, desse preconceito com cor, preconceito social, econômico, quanto também na divisão de terras, que eles relatam ali, entendeu? Pessoas que tem muito, pessoas que tem pouco, má distribuição e da terra e o preconceito envolvendo isso (PROFESSORA, 2021).

Assim, na disciplina Geografia foi proposto o estudo sobre quais os impactos dessas contradições históricas na qualidade de vida das comunidades compostas predominantemente por negros, que comunidades são essas? Quais as condições de trabalho, moradia, saúde, educação, trabalho? Já em Ciências, a docente, nos diálogos desse tema da vida, propôs abordar a questão do racismo a partir da Biologia, ou seja, como o conhecimento científico, em uma perspectiva hegemônica serviu para formular a ideologia racial na sociedade.

Até aquela hora que a Maury começou a falar eu levantei a mão, porque o assunto dela estava casando muito com nosso né (ciências)? É, tem bastante, assim, a ver. Tem os indicadores sociais e econômicos, e o que isso tem a ver com a questão racial. No 9º ano dá para trazer essa questão do racismo quando a gente vai trabalhar evolução, seleção natural, raças, que por muito tempo deixo a entender que os povos da África seriam menos evoluídos e tal, e isso até foi usado como justificativa para a escravidão. Daí também começou esse negócio de raça (PROFESSORA, 2021).

A partir desta discussão, no relato de um dos educadores, novamente pode-se perceber a relação feita por eles com esta temática, as diretrizes curriculares oficiais.

[...] a gente consegue matar uma outra coisa que é a obrigatoriedade de trabalhar os temas integradores, que vem no currículo, na BNCC [...] você consegue trabalhar aqueles temas que são relacionados a diversidade étnica racial, que tem que indicar na hora de construir o plano de ensino, né?

Pensando que agora também esse tópico aí dá pra poder é...fazer o trabalho da semana da Consciência negra né? Nas escolas quando tiver que trabalhar dá para pegar esses apontamentos feitos aqui né? Debates sobre racismos, então trabalhar a consciência negra, enfim, as outras datas significativas no calendário escolar.

Percebemos, assim, a tentativa de através do próprio dispositivo curricular, concebido com intenções hegemônicas, buscar brechas que possibilitem o trabalho pedagógico com intencionalidades antagônicas ao projeto que propõe o currículo como a BNCC. Também fica evidenciado que com essa percepção mais crítica acerca da temática das relações étnico-raciais é possível desenvolver trabalhos de igual modo no espaço escolar, evitando que datas como o mês da consciência negra seja pensado no viés multiculturalista apenas.

Em Língua Portuguesa foi proposto o trabalho com variados gêneros textuais e produções de textos relacionados à temática das relações étnico-raciais no Brasil e

na comunidade. As leituras, discussões e trabalhos linguísticos dos textos desenvolvem a compreensão do processo histórico do racismo, a análise da realidade atual e perspectivas de mudanças. A escrita dos textos como espaço discursivo vai ser reveladora desse processo de compreensão do racismo estrutural.

Eu traria uma proposta de aula para o 8º ano sobre a linguagem antirracista, as expressões e palavras racistas, estão gerando uma discussão agora. Isso dentro de uma realidade que eu vejo ali, eu tenho ali meninos, de discursos, linguagem violenta, de linguagem racista mesmo (PROFESSOR, 2021).

Neste diálogo a docente de História novamente destacou a importância de se trabalhar a produção textual e os significados atribuídos às palavras e histórias enunciadas pelos professores e estudantes no contexto de estudo de determinado tema. De acordo com Bakhtin (2003; 2017), quando o professor se propõe a trabalhar com a linguagem viva está assumindo a palavra como um fenômeno ideológico por natureza e jamais neutro. Todas elas possuem sentidos ideológicos, vinculados a uma concepção de sujeito, de sociedade.

Os falantes marcam-se nos seus dizeres (enunciados) por meio da escolha lexical, de uma dada sintaxe, de um tom, de uma apreciação valorativa, de metáforas e manipulações de outras vozes, de uma atitude, de uma postura, entre outras. Assim, os professores dispostos a ensinar os conteúdos de Língua Portuguesa a partir da linguagem viva revelam um entendimento de que as palavras se revestem de uma apreciação social sempre que forem produzidas em uma esfera da atividade humana. Com a concepção bakhtiniana de linguagem o professor consegue trabalhar os conhecimentos da Língua Portuguesa levando em conta a ordem ideológica da palavra e também a ordem linguística.

Se o enunciado é um fenômeno ideológico, o trabalho pedagógico no ensino aprendizagem do sistema da língua deve buscar as raízes na base social a que o enunciado se refere. Em ilustração a isso, a docente destaca:

Eu acho que o modo de dizer, pegando lá no português né., a forma como você diz alguma coisa, diz muito sobre a gente [...]. Eles gostam de dar exemplo, dizer que avó foi pega no laço e tal. Quando eu pergunto, você é descendente e eles respondem escravos, eu tento mudar o jeito de falar. Falo com eles, essas pessoas que vieram da África sempre foram escravos? não né, eles foram escravizados. Talvez lá eram líderes na sua tribo. Por isso, o

modo de dizer é tão significativo. Eu acho que trabalhar isso tudo no português e na história pode ser muito bacana (PROFESSORA, 2021).

Observamos nos enunciados da professora a defesa da incorporação do paradigma dialético na prática pedagógica, que concebe a constituição dos discursos a partir de posições sociais e não a partir do que consta nos manuais curriculares pré-estabelecidos. Conforme expressa o enunciado, a realidade concreta dos estudantes se impõe sobre o direcionamento curricular da escola e, conforme observado no enunciado, o continente africano, sua história, cultura, língua, entre outras se impõe e exige o seu lugar de destaque na organização coletiva do trabalho pedagógico. Assim, quando analisamos o discurso historicamente passamos a pensar no impacto (negativo ou positivo) que a palavra produz nos sujeitos e nos leva a analisar o que muda quando muda o enunciado da palavra “escravos” para “pessoas escravizadas”?

Ainda sobre alguns aspectos sociais das comunidades dos estudantes que compõem a escola, o coletivo de professores, mediante os apontamentos dos dados do inventário, dialogou sobre a desigualdade social presente no meio rural destacando a relação entre a condição socioeconômica das famílias e as formas de trabalho no campo e o acesso à terra, e a histórica negação de direitos sociais que o povo do campo sofreu.

Um dos direitos ao qual esses sujeitos, quando tiveram acesso, foi de forma precária e aos moldes urbanos, porque esteve alinhado a um projeto de campo como lugar de atraso, é a escolarização. Esse indicador foi evidenciado entre os demais temas da vida quando os estudantes compartilharam informações sobre as condições de acesso e educação em suas comunidades, tanto no passado como na atualidade. A partir desse tema um professor fez a seguinte colocação, mediante o diálogo com os conhecimentos de sua disciplina.

[...] algumas coisas dá para ligar com a estatística né, porcentagem também os itens 2.4 e 2.7, dá para poder trabalhar, por exemplo, escolarização do campo, alguns dados estatísticos locais, envolvendo as operações fundamentais também. Eu penso que dá até para problematizar essa questão de escolarização do campo além de ensinar as 4 operações fundamentais, que é basicamente o que a maioria das pessoas do campo aprendiam né. O que a maioria dos pais, adultos ali, das pessoas mais velhas diziam né: não, só precisa das 4 operações, já está bom, dá para a gente sobreviver. Mas, a gente sabe que não é só isso né, e por isso dá para problematizar também (PROFESSOR, 2021).

A escolarização no campo impõe à escola discutir, à luz das políticas e das estatísticas, o direito à educação no campo e do campo. De acordo com Oliveira e Campos (2012) os dados da Educação do Campo são reconfigurados em função das lutas dos povos do campo como os

Agricultores familiares, quilombolas, sem-terra, indígenas, mestiços, agricultores urbanos, juventude rural e outras formas identitárias, sujeitos que buscam afirmar seus pertencimentos sociais como “povos do campo” encontram como principais desafios para a consolidação da Educação Básica do campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 244).

E ainda: a ampliação da oferta da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), o segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; a luta contra o fechamento das escolas do campo; a ampliação e melhoria da oferta de modalidades da EJA e Educação Especial.

Os dados do relatório “As desigualdades na escolarização no Brasil” (Brasil, 2011) comprovam a negação do direito à educação para a população que vive no meio rural. Como visto, os dados da realidade provocam a escola a usar a ciência – estatística – para desnudar uma realidade de um campo social, o qual evidencia contradições sociais sérias no campo das garantias dos direitos pelas ausências ou insuficiências das políticas públicas, entre elas a possibilidade de uma escolarização que possibilite a melhoria dos espaços em que vivem.

Assim, quando o educador expressa “problematizar essa questão de escolarização do campo além de ensinar as 4 operações fundamentais”, ele está dizendo que o campo necessita também do saber científico para lidar com questões da produção, do mercado, do uso adequado da terra, da agregação de valores ao seu modo de produção, da produção da água e da preservação ambiental em geral etc.

Com essa falta de uma Educação do Campo no campo, os pequenos agricultores se tornaram presas fáceis de um processo de modernização que subordinou a agricultura às grandes corporações agroindustriais e ao capital financeiro, que beneficia cada vez menos os camponeses e trabalhadores do campo em geral, contribuindo para o enfraquecimento da soberania alimentar. Trata-se de uma modernização colonialista

construída à base de devastação e violência sob a batuta da “pata de boi, esteira de trator e rifle de jagunço” (DELGADO, 2004).

A desigualdade social, enquanto um produto do projeto capitalista de sociedade, baseado na concentração das riquezas nas mãos de grupos em detrimento da desumanização de outros sujeitos, por meio da expropriação do trabalho e do trabalhador, intensifica outros problemas sociais, como a violência, o consumo de drogas ilícitas e lícitas como o álcool. Conforme o diálogo dos educadores, essa realidade tem sido cada vez mais presente no interior das comunidades rurais.

Só falando um pouquinho dessa questão das drogas, é algo que a gente precisa debater mesmo na nossa escola, está aí na nossa frente, a gente vê muito isso, na roça. Porque antes, droga era uma coisa quase que isolada, não via na área rural, era mais na urbana. Hoje está chegando nas nossas vizinhanças, nossas localidades, nossas roças né (PROFESSORA, 2021).

Além da presença de drogas ilícitas nas comunidades, os educadores também dialogaram sobre outros tipos de substâncias que têm sido cada vez mais utilizadas nas comunidades rurais que são os medicamentos para distúrbios neurológicos e psiquiátricos.

Quando a Cristina falou dessa questão das drogas, um outro item que eu vejo que caberia também, é.., não só as drogas, mas as pessoas estão muito habituadas a remédios fortes, e chegou em todos os lugares e em todas as famílias. Essa dependência é muito evidente (PROFESSORA, 2021).

Essa mesma educadora atribui o aumento do uso de medicamentos sintéticos ao fato da perda, por desuso, de diversos conhecimentos na condução da saúde, com as plantas medicinais, por exemplo, “e aí, tem outra coisa, até aquela medicina caseira, foi embora, ninguém toma chá mais, os postos de saúde estão lotados”. Outra docente pontua,

[...] os alunos conhecem pouco, o que a gente ouviu deles é “que a minha avó falava que era bom”, ou seja, esse conhecimento está com as avós de alguns apenas, mas hoje poucos utilizam. E essa geração nossa, desses nossos alunos eles não conhecem, uma erva de Santa Maria e uma hortelã, não tem vontade, entendeu!? (PROFESSORA, 2021).

Diante do relato da professora cabem os questionamentos: será que os estudantes realmente não querem descobrir os diversos conhecimentos embutidos na medicina caseira ou não há nos currículos a intencionalidade para que esse diálogo entre os

saberes ocorra? Qual o processo histórico por trás de tais enunciados? Corroborando com esse pensamento, um professor que também é egresso de um curso de Licenciatura em Educação do Campo, ao relacionar sua experiência formativa, contribui,

E tem muita ciência e técnica por trás dessas questões das plantas medicinais, eu vi muito isso na minha faculdade. Lá aprendemos os conteúdos da biologia, física e química, por exemplo, tendo como base vários saberes tradicionais do campo. Então conhecer um pouco dos conhecimentos que estão por trás é muito importante, para que seja eficaz com os estudantes (PROFESSOR, 2021).

Todas as questões apontadas pelos professores não estão desvinculadas da história do processo de modernização técnica da agricultura brasileira que teve como viés a negação da necessidade da reforma agrária e, portanto, é uma aliança do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária, sob o patrocínio fiscal, financeiro e patrimonial do Estado (DELGADO, 1985). Desse modo, a pedagogia adotada nas escolas teve a função de adequar os trabalhadores aos novos modos de produção.

Como visto, a modernização não é uma imposição apenas do mercado, mas também pelos meios de comunicação, pela ação do extensionista rural, da propaganda etc, envolvidas no convencimento do agricultor no que diz respeito à superioridade das formas modernas de produzir em relação às tradicionais, e isso, obviamente, reforçou a expropriação econômica e, por consequência, a expropriação do saber, tornando os camponeses dependentes, uma vez que não mais dominam as técnicas e os processos produtivos (ALENTEJANO, 2012).

Avançando nos diálogos, o grupo retomou as reflexões a partir de um indicador carregado de elementos, conforme evidenciado nas pesquisas dos estudantes com o inventário, a agricultura e o trabalho no campo. Na articulação dessa temática com os conhecimentos escolares, foi possível perceber a diferenciação das duas concepções de agricultura debatidas na Educação do Campo. De um lado uma agricultura camponesa, e de outro uma agricultura predominantemente baseada na monocultura e no uso de agrotóxicos.

Nesse sentido os professores foram fazendo os diálogos, buscando a intencionalidade pedagógica necessária à compreensão dialética desses projetos antagônicos de campo. Em História a professora, inicialmente, trouxe duas abordagens para discutir essa temática na disciplina, levando em consideração a série/ano escolar. Em uma primeira abordagem com o 6º e 7º ano indicou o trabalho com conteúdo relacionado à agricultura tradicional dos povos originários e suas influências na constituição da agricultura camponesa.

E a agricultura dos povos tradicionais, que aí você pega os primeiros seres humanos, depois você pega os povos indígenas a cultura de outros países né, africana, como que interferiu no Brasil, européia como interferiu no Brasil também. Isso para o 7º ano, no caso. Aí depois a gente já pega com os povos indígenas, essa miscigenação de culturas agrícolas, inclusive aí, você pega ideias dos índios, com ideias dos europeus, e os europeus vendo que o que não funciona na Europa não funciona aqui (PROFESSORA, 2021).

Com o 8º e 9º ano, em parceria com Geografia trataram do tema no âmbito dos processos de modernização da agricultura, as relações de poder, o trabalho no campo, a questão agrária, os movimentos sociais, delineando a intencionalidade pedagógica da escola do campo no ensino de conteúdos de História e Geografia em conexão com o plano social dos estudantes.

[...] esse processo de modernização da agricultura, a gente vê o processo de Juscelino Kubitschek, 50 anos em 5, a vê como as coisas mudaram, foi um momento que mudou a agricultura no Brasil, ficou mais tecnológica.

Aqui nós voltamos novamente às relações de poder envolvendo a base econômica né, envolvendo a agricultura. Que acaba tendo uma relação de poder ali, né, os pequenos agricultores, os grandes... as práticas agrícolas alternativas para aqueles pequenos agricultores, que é onde a escola bate né.

Entra também o conteúdo de movimentos sociais que dá para puxar lá no 8º e 9º ano. O 8º por causa das revoluções, significado de revolução, significado de movimento social, como é que surge isso, direitos humanos. É! podemos puxar também dos movimentos sociais que envolvem ali o campo, porque acabam fazendo parte da escola agrícola, da história dela, de certa forma. E dos movimentos de divisão de terra do município, porque vira e mexe alguém solta aí... reforma agrária. Coisas que eles vão entender mais na vida adulta, mas que é bom colocar uma coisinha ali, para eles saberem o que é, porque se fala tanto.

O que as vozes que vem do campo demandam do currículo escolar? Para destacar apenas alguns, os professores enumeraram o modo de agricultura dos povos

tradicionais, o lugar dessa agricultura e agricultores no projeto de desenvolvimento de JK, as práticas agrícolas alternativas nos tempos atuais, movimentos sociais do campo, reforma agrária, a ocupação territorial do município. Nesse processo discursivo e dialógico entre os professores, foram verificando as diferentes vinculações dos temas com as variadas ciências, comprovando, cada vez mais, que a complexidade da vida precisa ocupar os currículos escolares.

Com isso, a compreensão da realidade de forma mais total, identificando as relações macro e micro é facilitada no processo formativo, conforme sintetiza outra educadora, ao referir-se à cafeicultura praticada na região em forma de monocultura, focada na exportação, cujos valores dessa produção estão submetidos às especulações do mercado financeiro e das cotações em bolsas.

O interessante que dá para vim do contexto macro para até chegar em nós aqui, que temos o café como principal cultura, e fonte de economia, renda e poder também (PROFESSORA, 2021).

A região em que a escola está inserida é conhecida como uma região cafeeira em que predomina o monocultivo do café. Isso implica entrar nas consequências do monocultivo para o meio ambiente e como o comportamento internacional das *commodities* agrícolas implantadas na primeira década de 2000 repercute na crise de falta de alimentos na mesa da população, identificada na atualidade como crise alimentar.

Observamos que durante os diálogos sobre a agricultura, as contradições entre o currículo da vida e o currículo oficial tornaram-se mais evidentes a partir das escolhas de conhecimentos disciplinares feitas pelos educadores em suas disciplinas. Esse movimento reflexivo permitiu perceber como os conteúdos prescritos no currículo oficial de certo modo condizem com os conhecimentos privilegiados na lógica do agronegócio. Essas contradições ficaram visíveis nas indicações do currículo da disciplina de matemática, ao abordar a relação tecnologia e agricultura.

Sobre a agricultura, da matemática eu acrescentei algoritmos, pensamento computacional e raciocínio lógico. Coloquei isso, porque aparece muito no currículo de agora, porque na verdade a agricultura, se for olhar a questão da atualidade, tem a questão dos drones, os programas de irrigação, o controle de temperatura das estufas né.

Trazer assim, o que as máquinas, digamos, servem para o campo. Vem muito também no currículo a questão do pensamento computacional, mais no EM. Na verdade, eles entendem que isso é o futuro, por isso está tão forte. É o futuro, vai estar tudo relacionado a isso e não tem como fugir.

Quando o professor utiliza a expressão “eles entendem que isso é o futuro, por isso está tão forte”, devemos compreender que as mudanças curriculares e estruturais na educação, ocorridas nos últimos anos, servem ao processo de reestruturação do sistema capitalista em uma perspectiva neoliberal. É compreensivo quando o professor pontua a necessidade de ensinar tais coisas e ele tem razão, porém, o que não pode ocorrer é o ensino a-histórico de tais conhecimentos, como se ele fosse a única opção. “Os saberes não hegemônicos carregam outras imagens, outras visões, novas paisagens, que ultrapassam o conhecimento científico. São significados que remetem à familiaridade, aos laços afetivos, à densidade da vida” (PIDNER, 2010, p. 13). Assim é preciso discutir o desenvolvimento de tecnologias que atendam à natureza produtiva da agricultura camponesa.

Um exemplo disso ocorreu na disciplina de matemática, que abordou a questão dos avanços tecnológicos na agricultura, ora compreendendo que a tecnologia também pode ser usufruída pelos pequenos agricultores de forma a qualificar o processo produtivo camponês.

A gente tem que além disso trabalhar os princípios matemáticos nos plantios né! ... espaçamento, adubação, proporções. Como mapear também, tem a agrimensura, que usa muito o plano cartesiano, claro que não é bonitinho como os técnicos especialistas, mas dá para aprender a marcar os pontos etc (PROFESSOR, 2021).

Aqui há a sinalização para ciências como a agrimensura, a topografia e a cartografia. Essas ciências envolvem trabalhos técnicos muito requisitados no campo. Na esteira desse pensamento, a professora de Ciências buscou relacionar os conhecimentos específicos da disciplina com elementos que perpassam a prática cotidiana dos agricultores no campo.

O interessante é que são conteúdos que eles já têm que estudar e que são muito relacionados a prática deles, igual quando se trabalha as máquinas simples né, alavancas. tem o alicate, o carrinho de mão, a tesoura. Isso está muito relacionado à agricultura também. E com isso os alunos já vão

aprendendo muita química e física que vão ajudar eles muito lá na frente, no ensino médio (PROFESSORA, 2021).

Hoje falando em química, até no 6º ano já está vendo essas coisas e depois tem em todo ensino fundamental. Antes era matéria só do 9º (PROFESSORA, 2021).

Planificar os terrenos do conhecimento para os anos escolares posteriores é, sem dúvida, muito importante, mas é fundamental não desvincular esse ensino da materialidade em que se assenta o cotidiano dos sujeitos. A partir desse excerto podemos perceber que a docente organiza o currículo de ciências com o intuito de considerar as práticas dos sujeitos. Por outro lado, se preocupa também em contemplar as mudanças nas diretrizes curriculares da disciplina. Aqui vemos o exercício dialético, reflexivo e crítico realizado pelos educadores dessa escola nesse movimento formativo e a busca coletiva por caminhos para reorientação dos processos escolares na escola.

Ao dialogar sobre o significado do trabalho com as comunidades e com os estudantes do campo os educadores também refletiram sobre a influência das Escolas Famílias Agrícolas existentes na região, o papel educativo que o trabalho tem ao longo da experiência educativa das escolas famílias e a pedagogia da alternância, desde as tarefas relacionadas ao autosserviço, que potencializam a auto-organização dos estudantes até formas mais elaboradas de trabalho necessário.

A contribuição da nossa escola para esse despertar para o trabalho, autocuidado, cuidar do espaço coletivo. A gente vê que isso impacta muito na formação dos alunos, porque muitos ex-alunos que eu conheço e hoje são adultos, dizem que aprenderam a lavar banheiro, fazer crochê, capinar, limpar frango e por aí vai, quanto estudavam aqui. Então essas tarefas que eles fazem tem importância sim (PROFESSORA, 2021).

Em um breve histórico, a Pedagogia da Alternância (PA) foi trazida ao Brasil por membros da Igreja Católica com a “intenção de trabalhar esta metodologia com os filhos de agricultores, camponeses que não tinham acesso ao ensino devido às dificuldades da distância e até mesmo dificuldades financeiras” (COLATTO, 2013, p. 3). Por meio desses estudos, os filhos de agricultores podiam adquirir conhecimentos técnicos sobre as práticas que já eram realizadas pelos adultos no seu cotidiano. De

acordo com a autora, as escolas Famílias Agrícolas vieram de experiências já vividas em países europeus, especialmente a França e Itália.

Por outro lado, o coletivo reconhece a necessidade da escola em buscar o princípio educativo do trabalho no bojo de suas práticas pedagógicas, isto é, o desenvolvimento da atividade humana intencional, imanente de uma unidade entre teoria e prática, na qual seja o cerne da produção de conhecimento. Esse ponto de atenção foi compartilhado por uma professora.

Outro dia, um pai de uma aluna, que também estudou aqui na escola no passado, me disse “ah, a escola mudou muito, porque quando eu estudava lá, a gente trabalhava muito, ia para a lavoura, cuidava da horta, das criações. Eu pergunto à minha filha sobre o trabalho prático, ela me responde que vai na horta, mas não tem muita coisa para fazer”. Então assim, eu acho que tinha que ter mais coisas assim, sabe, de trabalho. Parece que perdeu um pouco disso. Isso é algo a se pensar, porque quem vê a escola agrícola espera esse contato com as coisas do campo, do rural. E só ir na horta? Não é! (PROFESSORA, 2021).

Diante do que a professora relatou ter ouvido de um egresso e pai de aluna da escola, um dos educadores que acompanha e desenvolve os trabalhos na propriedade da escola junto com os alunos na sessão escolar fez uma importante consideração sobre os desafios da articulação entre teoria e prática e para a efetivação do sentido educativo do trabalho na escola. Ele conta a seguinte experiência.

Eu sou responsável pelo trabalho prático com os alunos, e posso dizer que não é fácil. Muita gente pensa que é só juntar os meninos e subir para a horta ou para a lavoura, mas não é. Pensa bem, você subir com 60 alunos de 6º e 7º ano para uma horta, chegar lá e pedir um grupo para fazer canteiro, outro para colher, outro para capinar, mas a gente não dá conta de ensinar todo mundo fazer ao mesmo tempo. Aqueles alunos que já tem uma vivência na roça, tudo bem, vai sozinho, mas hoje em dia são poucos, porque não é igual na nossa época, que a gente ia para a roça desde pequeno e ia pegando o ritmo. Então, pelo que eu passo aqui, eu penso que não funciona colocar o aluno para trabalhar se ele nem a prática tem, muito menos sabe o porquê está fazendo. Eu prefiro ir mais devagar, tentando trabalhar alguma coisa em sala de aula também por aqui você vê mais resultado (PROFESSOR, 2021).

Neste diálogo, os educadores, a partir dos temas dos complexos e de suas experiências com as mediações da pedagogia da alternância, conscientes do compromisso que a formação desenvolvida na escola precisa ter com o trabalho, foram levantando proposições de ações transformadoras relacionadas às práticas de trabalho realizadas na escola e fora dela, como por exemplo a agregação de valor e

renda ao café, por meio da torrefação, para que ele seja comercializado na própria região.

O foco é a agregação de valor no que é produzido no campo né. Trazer a questão do café né, que a principal cultura, alguma relacionada a prova e degustação. Agora aqui, penso que podemos aproveitar a torrefação da escola, que é um espaço que nós possuímos para trabalhar esses temas do café. Usar como espaço de aprendizagem também (PROFESSORA, 2021).

Na perspectiva da Educação do Campo o trabalho é um princípio educativo, por ele ser compreendido como princípio fundante na constituição do gênero humano. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2012), tanto o trabalho e a educação possuem caráter formativo e humanizador mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Desse modo, o autor defende que o trabalho, nessa perspectiva, não somente prepara para o “exercício das atividades laborais, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 750). Esse princípio educativo foi notado pelo coletivo de educadores, visto que ao olhar para as necessidades e demandas sociais apresentados pelas pessoas da comunidade, eles iam buscando as possibilidades de atendimento às demandas dentro do que a escola já possuía.

Durante todo o processo de construção do currículo com os temas dos complexos, os educadores foram ao mesmo tempo, agregando elementos na/da experiência da escola com a alternância, e por meio desse movimento qualificando o trabalho pedagógico da escola pela práxis coletiva. Essa compreensão pode ser identificada nos relatos a seguir.

Interessante que olhando os temas dessa segunda parte, dá para ver os temas que a gente já trabalha nos PEs, clima, recursos hídricos, culturas agrícolas, só que a diferença é que foram os estudantes que falaram né, com as respostas deles né, muito bacana (PEDAGOGO, 2021).

Eu vejo que isso é o nosso plano de curso, porque está tudo prontinho, tem ferramentas para trabalhar com aquilo que é a parte que não vem no núcleo comum o que é básico do currículo. Traz a parte que é específica da escola, perfil da escola, para trabalhar na alternância vinculando a realidade que a gente tem que fazer (DIRETORA, 2021).

Nesse mesmo sentido, outra professora avaliou a contribuição desse movimento formativo para o desenvolvimento da autonomia docente em alternância e da interdisciplinaridade na escola, levando em consideração, inclusive, a contraditória condição docente relacionada à rotatividade de professores.

E o mais bacana é que agora a gente consegue saber melhor o que abordar em cada tema. E isso vai dar um norte para quem for trabalhar aqui ano que vem, porque quando a gente vem trabalhar aqui pela primeira vez no início é um pouco complicado entender o funcionamento do PE, desses temas, e isso explicadinho igual estamos fazendo vai ajudar muito, porque todo mundo vai falar a mesma língua (PROFESSORA, 2021).

Para além da contribuição objetiva dessa pesquisa e do movimento formativo para a escola que a acolheu, os participantes compreenderam que, a partir da experiência vivenciada na EEEFAB, eles teriam condições de mobilizar o coletivo de outras escolas e redes para que realizassem o exercício de se aproximar da realidade e pensar sobre ela com intencionalidade pedagógica. Esse entendimento pode ser evidenciado a seguir.

Então gente, nossa tarefa é ir compartilhando toda essa experiência que fomos adquirindo no decorrer deste trabalho aqui da escola, por onde a gente for passando, porque isso não está fechado aqui na nossa escola. Não é só daqui, não serve só para escola do campo. Discutir reforma agrária, agrotóxico, por exemplo, pode ser em qualquer lugar, cultura (PROFESSOR, 2021).

[...] mesmo que talvez no próximo ano alguns não continue aqui, mas vão trabalhar em outras escolas do município, e a estaduais também tem o mesmo alunado que a gente tem aqui, eles vêm do mesmo lugar, do campo né. E eles estão cercados de conhecimentos práticos, a maior parte trabalha com a família.

Aqui se destaca o entendimento da união campo e cidade como totalidade, uma vez que em “ambos são territórios de lutas sociais, de produção de saberes, de poderes e de sonhos” (CALDART, 2004, p. 68). Diante disso, a Educação do Campo, à medida que desenvolve uma formação imbricada às questões da realidade atual, pode fornecer elementos que contribuam na organização e produção de conhecimento de forma articulada com os que vivem no campo e na cidade, na busca coletiva de soluções para as contradições que perpassam os dois territórios (CALDART, 2004).

Com a práxis de organização curricular com os temas dos complexos, os educadores passaram a ter uma visão mais crítica dos projetos educacionais embutidos atualmente nas políticas educacionais e curriculares. Desse modo, no decorrer da formação perceberam o sentido contra-hegemônico e transformador vivenciado na EEEFAB, em comparação com as propostas dos cursos nas instituições em que atuam. Essa consciência pode ser observada nos relatos dos professores.

Essa é uma matriz tão interessante e ao mesmo tempo simples, que o que tem sido proposto para ensino médio, na minha visão deveria ter esse mesmo perfil, mesma ideia [...] (PROFESSOR, 2021).

Isso que o Willian falou é verdade, eu trabalho em outra escola também, no estado, eu vejo o povo de matando para conseguir encontrar temáticas para trabalhar com os alunos no trimestre de forma integrada... naqueles projetos que tem agora no tempo integral, e a gente aqui com tantos temas, que nem damos conta de trabalhar tudo, né. Então assim, se a gente não tivesse ido buscar esses assuntos no que os estudantes vivem na comunidade, nunca poderíamos imaginar a riqueza de informações que existe nessa realidade. [...] O certo seria todos as escolas fazer o que nós estamos fazendo aqui, mas é difícil (PROFESSORA, 2021).

Avançando na sistematização dos diálogos que os educadores teceram a partir dos temas da vida em articulação com os conhecimentos disciplinares, durante a discussão sobre os recursos naturais como a biodiversidade e os sistemas produtivos, entre outros aspectos presentes nas comunidades que compõem a escola, os educadores ressaltaram a conexão que os sujeitos do campo possuem com a natureza e como isso influencia os modos de produção de vida e cultura camponês. Após as professoras de Geografia e Ciências exporem os conteúdos de suas disciplinas sobre assuntos relacionados aos tipos e usos do solo, um outro professor, que também é agricultor, compartilhou sua experiência.

Eu mexo com viveiro de produção de mudas de café né, e sobre essa questão do solo, eu acho interessante os alunos saberem que antigamente cada um fazia suas próprias mudas e usam terra de formigueiro, porque era, como posso dizer, limpa e dava a liga que precisa para que o torrão da muda não desmanchasse. Hoje não tem como a gente usar terra de formigueiro, porque produzimos em maior escala, mas a gente tem que procurar uma terra com tipo parecido com a de formiga, senão não dá certo (PROFESSOR, 2021).

Outra experiência interessante foi a do docente de Língua Portuguesa ao realizar o exercício de articulação dos conhecimentos da disciplina aos temas da vida. De acordo com o professor, em um primeiro contato, por serem temas relacionados a

recursos naturais, não conseguiu vislumbrar possibilidades de articulação dos assuntos da língua, entretanto, ao ler o conjunto de informações levantadas pelos estudantes, entre outras coisas, sobre as características da flora da região, os nomes das árvores existentes nas comunidades lhe chamou a atenção, o que levou o grupo a pensar sobre o ensino da língua, considerando o território e a vida nele presente.

Depois que achei que tinha terminado de listar, eu fui dar uma lida novamente no que os alunos trouxeram como respostas, e na parte do nome das árvores eu me empolguei, porque eu via vários nomes de espécies que eu nunca tinha ouvido falar, então fui pesquisar alguns. E vi que vários nomes daqueles falavam de uma mesma árvore, um exemplo foi o jacarandá. Como que é interessante isso, os nomes vão mudando de uma comunidade para a outra.

Trechos assim revelam o quanto esse movimento educativo e formativo pela práxis forneceu elementos aos educadores para além de questionarem, proporem e elaborarem ações transformadoras de forma autônoma, reflexiva e crítica, com intencionalidades pedagógicas claras.

Isso foi desdobrando na minha cabeça, dá para transformar em um dicionário da região, com verbetes típicos da região. Eu gosto de procurar a origem das palavras para ensinar português, faz mais sentido para o menino, né. Não para ensinar a morfologia, a sintaxe por exemplo sem relacionar a vida onde a palavra circula, seja qual for.

Eu penso, não podemos passar por cima da palavra. A gente fala, escreve, mas muitas vezes não vai na sua morfologia e na sua semântica, mas principalmente o que ela quer dizer para as pessoas que falam e usam elas (PROFESSOR, 2021).

Por tanto, a palavra não é estéril ou neutra, mas possui significados distintos a depender do contexto em que circula, ou seja, “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1988, p. 95 *apud* PINO SIRGADO, 2000, p. 59). Desse modo, o ensino da língua, especificamente, não deve se limitar meramente ao discurso, mas buscar o sentido socioideológico da palavra no sujeito que se constitui historicamente e nas mediações envolvidas nesse processo.

Um assunto sobre o qual o grupo de professores discutiu bastante, inclusive pelo fato de ter sido muito evidenciado nas pesquisas do inventário, foram os agrotóxicos. No município, há a utilização frequente desses produtos, por causa das extensas

lavouras de café. Os agrotóxicos fazem parte do chamado pacote tecnológico do agronegócio, responsável por fornecer condições para a produção em larga escala. Os cultivos em larga escala, a monocultura, tem grande dependência dos agroquímicos, por ser essa forma de cultivo desequilibrada ecologicamente, ou seja, sem respeito à dinâmica dos processos naturais, como o controle biológico, a ciclagem dos nutrientes minerais, a formação da matéria orgânica e o descanso do solo, entre outros.

No contexto da agricultura capitalista, a lucratividade e financeirização dos processos ditam as regras. A respeito disso, o professor de Matemática, a partir de uma experiência no seu território, fez uma análise interessante, relacionando a matemática financeira com a lógica capitalista dos seguros agrícolas, que desvela o quanto ela é insustentável em si mesma e arriscada para ao produtor.

Eu pensei, que quando a gente fala de doenças (plantas), sobre os agrotóxicos, dá para trabalhar também a matemática financeira no sentido dos seguros que eles fazem. Porque um colega meu que trabalha com tomate ele falou, que faz seguro da plantação, porém esse seguro é só para problemas climáticos se acontecer. Aí perguntei sobre as doenças e pragas, porque é um risco também de perder a produção, aí ele que não faz, e que taca veneno até controlar (PROFESSOR, 2021).

Essa agricultura empresarial, desvirtuada da função primária de produzir alimentos saudáveis tem impactado negativamente a sociedade como um todo, especificamente no meio ambiente e na saúde humana. Nesse contexto, um professor relatou um dado da região onde morava.

Na minha região tem estatísticas lá de Muniz Freire, na região ali de cima onde planta muito tomate, verdura, é a região que nasce mais criança com deficiência, e é relacionado ao agrotóxico, o município tem ciência.

Outra professora relatou uma experiência parecida:

Eu trabalhei numa comunidade chamada de tijuco preto em Marechal, e tinha as mães grávidas que trabalhavam em plantas que era aplicado muito veneno e depois levavam os filhos para a roça também. Isso estava relacionado a alergia, depressão e suicídio, a gente ouvia falar muito disso só que pouco entendiam porque aconteciam tantos casos assim nas comunidades da roça (PROFESSORA, 2021).

Para auxiliar na compreensão dessa questão os educadores foram apresentando os conhecimentos científicos que se articulavam ao assunto. Nesse processo, a professora de Geografia compartilhou: “tem um conteúdo interessante que é a revolução verde, mas eu não achei ele no currículo, mas como a (professora) falou que dá para trabalhar em história, vou colocar para um trabalho interdisciplinar e tentar trabalhar para além do currículo oficial”.

Aqui podemos perceber que o currículo dito oficial privilegia conhecimentos em detrimento de outros a depender dos objetivos e finalidades da educação em determinada sociedade. Mas, com o movimento reflexivo perpassado pela práxis, a educadora, a partir do diálogo coletivo, fez um processo de resistência ao trazer esse conteúdo para o currículo de forma intencional e interdisciplinar.

Em História, a docente abordou outro componente do pacote tecnológico do agronegócio, relacionando-o ao conteúdo da revolução industrial. Em sua reflexão encontram-se os prós e contras desses avanços tecnológicos para o campo e os agricultores, principalmente, quando se leva em conta os danos ambientais e sociais.

[...] ver como surgiram as primeiras máquinas e como a poluição surgiu junto, como que o desgaste ambiental surgiu junto, em contrapartida. Então como que para o interior, a indústria foi importante, mas prejudicial ao mesmo tempo né. As máquinas têm feito o trabalho humano, não aqui na nossa região, com muita frequência, mas a maioria do país, está vivenciando isso (PROFESSORA, 2021).

Até que ponto o maquinário ajuda? Aí a gente pega aqui no nosso município, o despoldador de café. Uma burocracia danada para se colocar...é uma máquina né, temos ali uma revolução industrial no meio rural, mas a questão ambiental envolvida naquilo ali é gigantesca... fazer um poço para jogar aquela água, onde vai pôr a palha. Pode parecer simples, mas pensa milhares desses, o problema ambiental que se esbarra (PROFESSORA, 2021).

Questionamentos assim colocam dúvidas sobre os problemas advindos da simplificação ecológica, denominada de Segunda Revolução Agrícola, cujo fator,

[...] resultante da ocupação da paisagem agrícola com monoculturas fez multiplicar-se exponencialmente o número de insetos-praga e de organismos patogênicos, abrindo a frente de inovação em direção aos agrotóxicos. Após a Segunda Guerra Mundial, a convergência entre os avanços científicos na agroquímica, a acelerada estruturação de um setor industrial voltado para a agricultura (que, em grande medida, foi herdeiro de uma indústria bélica em desativação) e os pesados investimentos públicos compôs as condições

necessárias para a viabilização da Revolução Verde, também conhecida como Segunda Revolução Agrícola (PETERSEN, 2012, p. 41).

De acordo com o autor, a Revolução Verde, travestida de modernização, disseminou globalmente um novo regime tecnológico baseado na dependência da agricultura em relação à indústria e ao capital financeiro, articulado com os interesses empresariais sob os paradigmas técnico-científico e econômico consolidados (PETERSEN, 2012).

Outro ponto discutido foram os transgênicos, organismos geneticamente modificados com o intuito de aumentar a capacidade produtiva, a resistência a doenças e pragas, e as condições climáticas. No entanto, a resposta a essas modificações está condicionada a utilização dos agroquímicos, especificamente. Nesse contexto, os professores de Ciências e Agricultura pontuaram:

Falando do milho né, e da dependência das plantas transgênicas por agrotóxicos, tem hoje o milho que pode plantar e bater *roundup* que ele não morre (alguns colegas ficaram surpresos com a informação). O mato morre, ele não (PROFESSOR, 2021).

Imagina o que isso não faz na gente, porque faz toda uma modificação genética, mistura o DNA de planta e bactéria, por exemplo (PROFESSORA, 2021).

Além dos possíveis riscos à saúde humana e animal, por conta da interação desses organismos geneticamente modificados com o nosso esquema genético, com o avanço da engenharia genética a agrobiodiversidade das comunidades do campo tem sido perdida e com ela, uma grande parte de conhecimentos tradicionais. Vejamos o relato de alguns professores, a partir dos dados da realidade.

Na verdade, hoje a gente nem acha mais milho para comprar sem ser transgênico (PROFESSOR, 2021).

E são milho sem cor né, já pararam para reparar, não são mais amarelinhos como antigamente, o sabor também chega a ser diferente (PROFESSORA, 2021).

Ao longo do tempo e da experiência prática, os agricultores foram desenvolvendo técnicas e estratégias de melhoramento genético, entretanto, isso foi ocorrendo de forma natural. Ou seja, pela observação, os agricultores iam selecionando as sementes de acordo com as características que mais se adequavam às suas necessidades

alimentares, condições do solo e clima, por exemplo. E com isso, formavam seu próprio banco genético. Toda essa biodiversidade era compartilhada comunitariamente. O objetivo era a preservação da semente, o que muda radicalmente com a semente transgênica. Ela contamina e mata a semente crioula, tirando a autonomia do agricultor de ter a sua própria semente.

No passado, os produtores tinham suas sementes próprias para plantar cada ano. Hoje em dia a gente vê pouco isso, quase ninguém faz mais (PEDAGOGO, 2021).

Neste sentido, a professora de ciência buscou articular os conhecimentos indicados previamente no currículo da disciplina com uma intencionalidade pedagógica que auxilie a compreensão dessa contradição do agronegócio e evidenciando o perigo de ter uma semente única para a alimentação do planeta.

Falando dos meus conteúdos - leu todos - interessante que genética já está muito presente no currículo do fundamental, 9º né, mas é claro que não dá para aprofundar como no ensino médio. Então estudar essa genética, a partir do milho que o pai do menino compra para plantar, tem chances de ser bem rico, porque nessa idade quando a gente vai começar com esse assunto eles logo falam "aí que saco, conteúdo difícil". E isso é tão presente no cotidiano né (PROFESSORA, 2021).

Com muita sensatez o grupo discutiu caminhos alternativos à degradação ambiental e da saúde causadas pelo modelo intensivo de agricultura. Avaliaram que a escola, seu currículo e suas práticas devem discutir não só com os estudantes, mas com toda a comunidade sobre formas mais sustentáveis de se praticar a agricultura. Os excertos a seguir revelam a análise feita pelos educadores sobre a necessidade de se pensar em outros modelos de produção. Vejamos a sugestão do professor de Língua Portuguesa:

Eu trago como sugestão de aula, uma conversa ou uma palestra com o pessoal da certificação orgânica chão vivo. Aí tem uma propriedade, a Domaine, que é referência em orgânicos né, interessante os alunos irem para conhecer (PROFESSOR, 2021).

A Lei nº. 10.831, de 23 de dezembro de 2003, do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) regulamenta a agricultura orgânica e dispõe sobre a sua certificação. Esse conhecimento é fundamental para o pequeno agricultor porque vai

possibilitar a comercialização direta de seu produto nas feiras livres e supermercados, entre outras formas de distribuição.

Diante desta proposição, outro educador contribui: "aí dá para aproveitar e fazer a diferença entre orgânico e agroecológico, porque o orgânico é caro". Ele alerta para a necessária diferenciação entre orgânico e agroecológico. O orgânico muitas vezes se apresenta como um "agronegócio verde", que embora não utilize agrotóxicos, o foco no lucro permanece, uma vez que os produtos produzidos não são acessíveis a todos.

Portanto, quando pensamos na escola que trabalha na perspectiva da Educação do Campo, a agroecologia se apresenta como o caminho que mais se aproxima de sua visão de campo, agricultura, educação e sociedade. Corroborando com a discussão sobre a agroecologia, um educador completa:

[...] o grande barato dessas formas agroecológicas e orgânicas de produção é que às vezes você não tem tanta quantidade, mas ganha em qualidade do que você está produzindo né (PROFESSOR, 2021).

6.1 A PRÁXIS COLETIVA NA VISÃO DOS EDUCADORES

No decorrer de 5 encontros realizados durante os momentos de planejamento coletivo, de outubro a dezembro de 2021, a equipe da EEFFAB teve a oportunidade de, em meio a tantas demandas e tarefas impostas pela forma escolar atual, e em meio a uma pandemia, causadora de tanto sofrimento, parar e realizar esse movimento coletivo de formação e reflexão a partir da leitura da realidade.

No último encontro do grupo, os participantes compartilharam suas impressões e avaliações sobre esse processo. Vejamos nos trechos a seguir a avaliação que o grupo fez do processo.

Antes de a gente começar a fazer esses momentos de planejamento né, estudo, diálogo em grupo, eu percebia que a gente às vezes parecia não conseguir acompanhar direito, mesmo com você passando né, as orientações, as mensagens, conversando com cada um. A gente também não estava tendo muito tempo também (PEDAGOGO, 2021).

Depois que a gente conseguiu juntar todo mundo, na segunda de manhã, e aprendeu o jeito de fazer, cada encontro foi um show, os dois últimos então, foi muito bom (PEDAGOGO, 2021).

Só mostra como o presencial é importante, aulas presenciais. Mas olhando eu acredito que foi importante todos os momentos, desde de lá de trás né, que eu participei, os perrengues com a internet, na fase de construir o inventário, depois o desafio de aplicar esse inventário com os meninos, com eles vindo para a escola 1 vez no mês...E a gente no meio disso tudo. Tudo isso foi aprendido (PROFESSORA, 2021).

Identificamos nestes relatos uma importante observação sobre as implicações do contexto pandêmico e do trabalho remoto na formação, bem como da capacidade reflexiva, organizativa e resiliente do grupo frente a este cenário desafiador para continuidade do trabalho.

A percepção do pedagogo reafirma o caráter desse movimento formativo, que é no coletivo que ocorre a produção de conhecimentos.

No início começou um pouco meio pesado, não sabíamos até onde ia todo esse trabalho, né. Depois que a gente começou a aprender a fazer, a ouvir, a participar, ficou tudo mais claro (PEDAGOGO, 2021).

Isso. Nesses encontros via que os professores já estavam inseridos naquilo ali, então ele já sabia “isso aqui encaixa aqui, aquilo eu coloco lá, aquela turma eu trabalho esse”. Então no decorrer das coisas a gente aprendeu a fazer coisas, isso é muito importante. Então, assim, o que está no forno aí para ser esquentado e refeito é muito bom (PEDAGOGO, 2021).

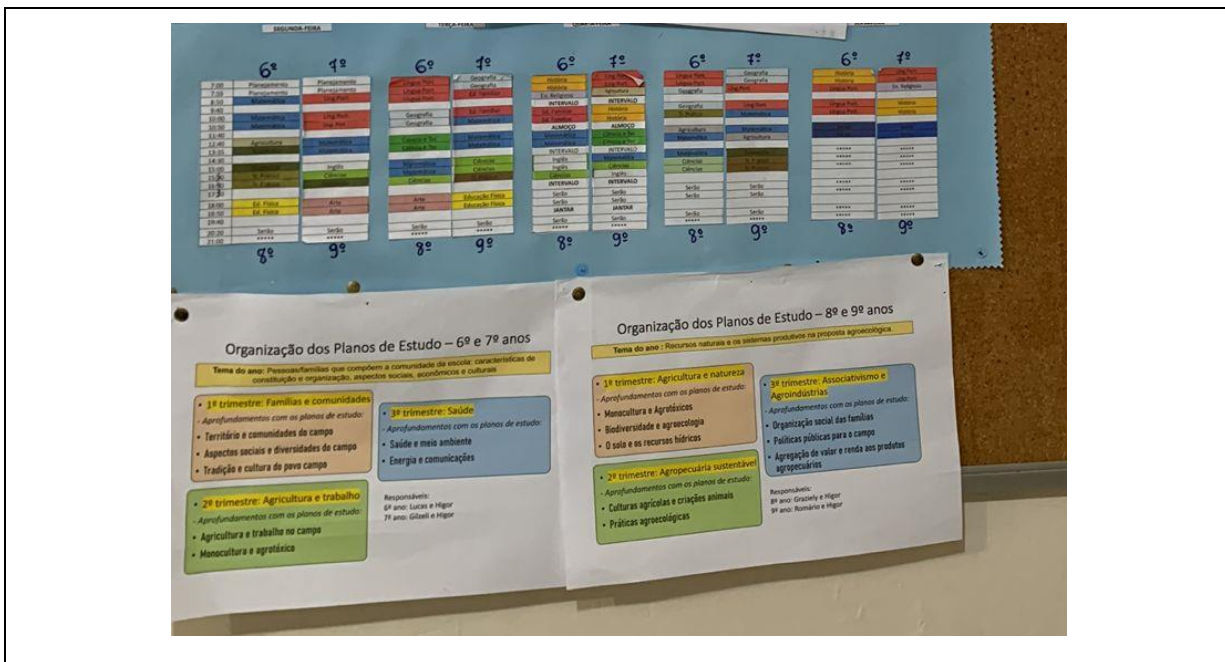
As parcerias e o acolhimento do trabalho vinculado a essa pesquisa.

E eu acho que a colaboração dos professores foi fundamental. A própria escola dando esse incentivo, ajudando. A secretária também autorizando a fazer isso dentro da escola esse trabalho na escola né (DIRETORA, 2021).

Esse movimento agregou a experiência da escola com a alternância conforme pode ser evidenciado no trecho a seguir e, também, na Figura 8.

Eu acho que valeu mais a pena que os outros professores acostumados em outras escolas como as estaduais, aprenderam, começaram a descobrir uma maneira nova de ver a escola agrícola, o conteúdo que pode encaixar aqui, com um tema e por aí vai (PEDAGOGO, 2021).

Figura 8 – Mural da sala dos professores com orientações para o trabalho com os temas da realidade



Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

O processo de construção do currículo da vida desenvolve a autonomia na práxis docente e por onde esses professores passarem terão condições de lançar mão da experiência vivida nesse processo. Essas contribuições e aprendizados ficam para a escola para que ela dê continuidade e se aprimore cada vez mais.

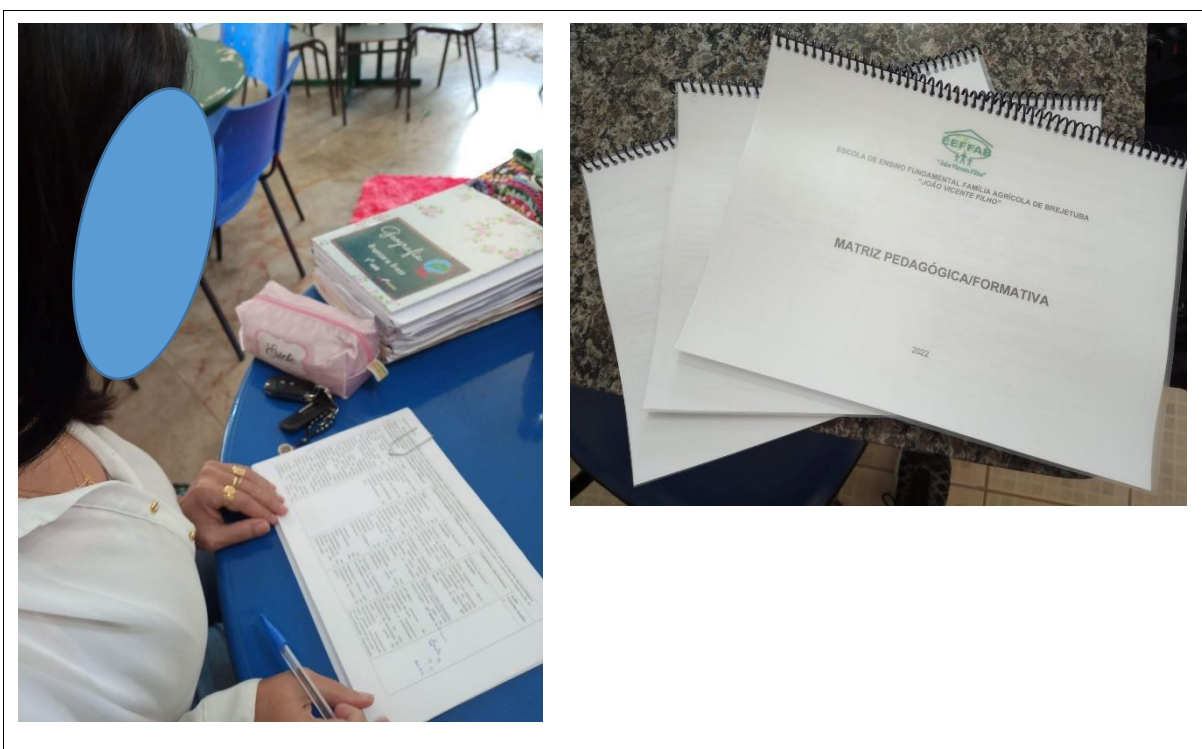
A gente não sabe quem vai trabalhar aqui ano que vem. Então depois eu acho importante a gente entregar uma cópia desse material para todos que participaram, para terem isso com eles, esse currículo, porque quem não estiver aqui vai estar em outro lugar, e de repente pode utilizar em suas práticas educativas. Acredito que vai ser muito útil (DIRETORA, 2021).

7 MATRIZ PEDAGÓGICA DA EEFFAB A PARTIR DO TEMAS DOS COMPLEXOS

A sistematização do diálogo dos conhecimentos científicos com os temas da vida, resultou na elaboração de um quadro, no qual os conteúdos estavam relacionados a seus objetivos de ensino e organizados didaticamente por área do conhecimento, disciplina e série/ano escolar. Esse quadro, com o currículo que a escola já tem, o oficial, somou-se ao currículo da vida, constituindo assim a proposta formativa e curricular da EEFFAB (Figura 9).

Nessa proposta curricular, os dois agrupamentos de dados da realidade, denominados anteriormente como Bloco 1 e Bloco 2, descritos nos Quadros 6 e 7, respectivamente, passaram a ser chamados de matrizes pedagógicas. Esse material, fruto da práxis coletiva, foi acolhido pela gestão escolar enquanto referência didático/metodológica para organização do trabalho pedagógico na escola.

Figura 9 – Matriz pedagógica com os temas dos complexos em uso na EEFFAB



Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

Quadro 8 – Matriz Pedagógica I: Geografia, História, Ensino Religioso

Dados da realidade atual	Temas e subtemas	Objetivos formativos	Objetivos de ensino	Conteúdos curriculares
<p>- Desconhecimento sobre a história e outras informações de sua comunidade</p> <p>- Grandes propriedades vendidas em lotes menores, colonizadores imigrantes, grupo de trabalhadores de outras comunidades etc</p> <p>- Comunidade remanescente de quilombolas (Santa Rita)</p>	<p>1. Território e comunidades do campo</p> <p>1.1 História das comunidades;</p> <p>1.2 Formação dos territórios;</p> <p>1.3 Aspectos da divisão das terras no município;</p> <p>1.4 Comunidades tradicionais.</p>	<p>1. Fortalecer a identidade dos sujeitos e desenvolver sentimento de pertença</p> <p>2. Compreender o processo de constituição dos territórios, suas contradições e formas de transformações.</p> <p>3. Identificar as comunidades tradicionais, para compreender e respeitar suas especificidades e culturas.</p>	<p>Ciências Humanas</p> <p>Geografia</p> <p>- Perceber a interligação entre o ser humano, o planeta Terra e o Universo, bem como a noção de espaço.</p> <p>- Distinguir e classificar os principais elementos do sistema solar, estrutura, relevo da terra e as paisagens naturais.</p> <p>- Perceber a má distribuição da terra, trabalho, renda e alimentos.</p> <p>- Perceber a importância da saúde no bem-estar individual e social.</p> <p>- Identificar fatores que influenciam na condição de saúde do povo.</p> <p>- Compreender os fatores do clima e a inter-relação homem natureza.</p> <p>- Perceber a interação entre os meios de transporte e comunicação, suas influências dentro da sociedade.</p> <p>- Conhecer as diferenças básicas nos diversos sistemas agrícolas.</p> <p>- Compreender como as culturas perenes influenciam na formação econômica tradicional de muitos locais e na conformação de novas economias.</p> <p>- Distinguir os produtos predominantes nas economias locais a nível regional, nacional e internacional.</p> <p>- Geografia das culturas perenes (região, estados, Brasil e mundo). Cada região do Brasil e do mundo com seus rebanhos típicos.</p> <p>- Compreender o papel da indústria e comércio no desenvolvimento das economias centrais e periféricas.</p>	<p>Ciências Humanas</p> <p>Geografia</p> <p>O uso e a apropriação da terra (6º ano);</p> <p>Representações e registros: a geografia do lugar de vivência (6º ano);</p> <p>Identidade Sociocultural. Espaço e Tempo: espaço geográfico, lugar e paisagem (6º ano);</p> <p>Características da população brasileira (7º ano);</p> <p>As manifestações culturais na formação populacional (9º ano);</p> <p>Formação territorial do Brasil (7º ano);</p> <p>Processo brasileiro de regionalização (7º ano);</p> <p>Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil (7º ano);</p> <p>Tensões e conflitos territoriais (8º e 9º anos);</p> <p>Orientação e localização (6º ano);</p> <p>Coordenadas geográficas (6º ano);</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir as modalidades de mercado e os efeitos das importações na balança comercial. - Conhecer as formas locais, nacionais, internacionais de organização das classes trabalhadoras. - Compreender relações entre fatos, fenômenos e processos geográficos de diferentes lugares do mundo, realizando aproximações entre o local-global-local, em uma visão dialética de mundo e sociedades. - Fazer uso de diferentes escalas espaciais e temporais para análise de fatos, fenômenos e processos geográficos. - Problematizar o espaço geográfico do campo, em suas diversas dimensões e em diferentes tempos, formulando questões e elaborando possíveis respostas. - Efetuar relações entre conceitos de geografia e saberes tradicionais, especialmente dos camponeses em suas práticas sociais, produzindo novas aprendizagens. - Produzir representações cartográficas para situar-se e localizar-se no espaço geográfico e para apresentar aprendizagens geográficas escolares e do cotidiano vivido. - Dominar e fazer uso do conhecimento geográfico para desenvolver sensibilidades diante de diferenças e diversidades presentes no espaço geográfico. - Conhecer fatos, fenômenos e processos da sociedade e da natureza, avaliando possibilidades de intervenção que contribua objetivamente com a vida dos sujeitos e do território camponês. - Fazer uso da leitura e da escrita verbal para desenvolver raciocínios e argumentações na representação e registro de fatos, fenômenos e processos geográficos. - Avaliar possibilidades de intervenção a partir da compreensão da realidade empírica, por 	<p>Representações: mapas, croquis, fotos e maquetes, produção de textos verbais (6º ano);</p> <p>A linguagem cartográfica (6º ano);</p> <hr/> <p>História</p> <p>Os primeiros habitantes do Espírito Santo: puris, goytacazes, temiminós, botocudos, tupiniquim.</p> <p>1.1 As formas de organização das sociedades ameríndias (7º ano);</p> <p>1.1 Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais (6º ano);</p> <p>1.2 Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico (7º ano);</p> <p>1.2 A reforma agrária (9º ano) Ideia de território, de nação;</p> <p>A ocupação territorial do Espírito Santo.</p> <p>1.3 A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado (8º ano);</p> <p>1.3 Questão fundiária no Brasil (8º ano);</p> <p>Características econômicas e de uso da terra: passado e presente.</p> <p>1.4 Constituição histórica dos quilombos (8º ano);</p> <p>Resistências escravas e quilombos.</p>
--	--	--	---	--

			<p>meio de investigação dos fenômenos da mesma.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigar semelhanças e diferenças em paisagens, que permitam relacionar e comparar territórios, regiões e populações. - Aplicar procedimentos de pesquisa para produzir dados e informações que permitam compreender fatos, fenômenos e processos geográficos. - Ler e interpretar representações cartográficas e geográficas, registrando por meio delas aprendizagens sobre o espaço geográfico. - Dominar e fazer uso de diferentes linguagens para compreensão e registro de questões geográficas <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e relacionar dimensões espaço temporais simples a partir de noções conceituais: tempo, espaço, duração, sociedade e cultura. - Comparar informações e discutir criticamente sobre as mesmas. - Comparar os diferentes modos de organização do trabalho e suas consequências para a vida social. - Participar de tarefas grupais que convidem ao intercâmbio de opiniões, à consideração de diferentes pontos de vista e à necessidade de busca de consensos. - Analisar interações entre sociedade e natureza na organização do espaço histórico, envolvendo a cidade e o campo. Compreender a evolução da relação do homem com a natureza e sua evolução social. - Comparar os diferentes modos de organização do trabalho e suas consequências para a vida social. - Analisar historicamente os processos de exclusão/inclusão social promovidas pelas 	<p>Leis abolicionistas e interesses diversos;</p> <p>Cotidiano e poder no século XIX.</p> <p>1.4 As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional – (9º ano);</p> <p>1.4 As lutas por demarcação de terras para as comunidades tradicionais (7º, 8º e 9º anos).</p>
--	--	--	---	--

			<p>sociedades, considerando o respeito aos direitos humanos e à diversidade.</p> <ul style="list-style-type: none">- Comparar diferentes processos de formação de instituições sociais, políticas e culturais.- Descrever as características econômicas, condições sociais e hábitos alimentares da sociedade primitiva, das grandes civilizações e sociedades antigas.	
--	--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> - Perceber a evolução técnica no combate as pragas e doenças, suas vantagens e desvantagens. - Identificar descobertas científicas em prol da saúde. - Relacionar as condições dos seres humanos em lidar com os elementos do clima em cada tempo histórico. - Compreender a importância da utilização das fontes de energia na evolução da sociedade, suas causas e consequências. - Caracterizar o uso da energia em cada fase do desenvolvimento da sociedade. - Compreender o processo de colonização da América como choque de culturas e etnias, suas causas e consequências econômicas, sociais, culturais, ambientais e políticas. - Compreender o processo de colonização da América como choque de culturas e etnias, suas causas e consequências econômicas, sociais, culturais, ambientais e políticas. - Compreender a reprodução das idéias de pensamentos científicos, seus conflitos e desdobramentos até os dias atuais. - Compreender a influência dos ciclos econômicos, na estrutura político-econômico do período da colônia, do império e da república velha no Brasil. - Perceber a relação entre o poder econômico e o poder político. - Compreender os diferentes tipos e organizações sociais e políticas. <p>Ensino Religioso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos e sua influência nas comunidades rurais. 	<p>Ensino Religioso</p> <p>Acontecimentos religiosos importantes na história dos povos e que se tornaram tradições;</p> <p>Acontecimentos religiosos influenciam a vida das pessoas;</p> <p>Origem dos nomes das comunidades.</p>
--	--	--	--	--

<p>- Debate sobre racismo, desencadeado pela discussão sobre os quilombolas e episódios em voga na mídia atualmente</p> <p>- Pessoas portadoras de deficiência nas comunidades: estereótipos, preconceitos e exclusão</p> <p>- Deficiência com defeito</p> <p>- Surdos e escolarização</p> <p>- Famílias com muito poder aquisitivo, grandes proprietários e famílias mais pobres (condições de moradias).</p> <p>- Maior parte das pessoas mais velhas das famílias, não concluíram o processo de escolarização (necessidade de trabalhar, ausência de escola)</p> <p>- Não há trabalhos de alfabetização de jovens e adultos na região</p> <p>- As escolas são distantes das residências.</p>	<p>2. Aspectos sociais e diversidades do campo</p> <p>2.1 Discriminação racial;</p> <p>2.2 Pessoas com deficiência, inclusão e direitos;</p> <p>2.3 Condições sociais e econômicas das famílias;</p> <p>2.4 Escolarização no campo;</p> <p>2.5 As mídias sociais e seus efeitos prejudiciais à saúde física e mental;</p> <p>2.6 As mídias sociais e as influências nas relações familiares e sociais;</p> <p>2.7 Drogas e alcoolismo nas comunidades rurais.</p>	<p>4. Refletir sobre a questão racial, para a compreensão das bases históricas e sociais dos processos discriminatórios e possíveis transformações;</p> <p>5. Compreender as especificidades das pessoas com deficiência no conjunto da diversidade humana, para a quebra de posturas preconceituosas e estereotipadas;</p> <p>6. Identificar os fatores das diferenças sociais e econômicas entre as famílias para a compreensão das bases das desigualdades sociais na região.</p>	<p>- Entender a função política das ideologias religiosas.</p> <p>- Compreender as determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo.</p> <p>- Entender a descrição das representações do transcendente nas tradições religiosas.</p> <p>- Compreender as possíveis respostas norteadoras do sentido da vida: ressurreição, reencarnação, ancestralidade, nada.</p> <p>- Compreender os acontecimentos religiosos que originaram os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos.</p> <p>- Entender a descrição do contexto sócio-político religioso determinante para a redação final dos textos sagrados. Entender os métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento com o transcendente, consigo mesmo, com os outros e com o mundo.</p> <p>- Compreender que os espaços sagrados se constituem como locais de expressão das tradições religiosas.</p>	<p>Ciências Humanas</p> <p>Geografia</p> <p>Características da população brasileira (7º ano);</p> <p>Desigualdade social e o trabalho (7º e 9º anos);</p> <p>Violência: urbana e rural (6º, 7º, 8º e 9º anos).</p> <p>Minorias étnicas, raciais, culturais. Migrantes. Ricos e pobres (9º ano);</p> <p>Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização (6º, 7º, 8º e 9º anos).</p> <p>Populações em movimento. Inclusão social. Diversidades, diferenças e desigualdades (6º, 7º, 8º e 9º anos).</p>
---	--	--	--	--

				<p>História</p> <p>2.1 A escravidão moderna e o tráfico de escravizados (7º ano);</p> <p>A ideia dos Direitos do Homem - Iluminismo e Revolução Francesa (8º ano);</p> <p>2.1 Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo (8º ano);</p> <p>2. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações (9º ano);</p> <p>O racismo no Brasil</p> <p>2.4 O Brasil rural do fim do século XX e suas mazelas.</p> <p>Considerar as relações sociais, de poder e econômicas.</p>
--	--	--	--	--

				<p>Ensino Religioso</p> <p>A religião e o racismo;</p> <p>A valorização da vida nas religiões e filosofias de vida;</p> <p>A convivência da diversidade religiosa;</p> <p>Princípios norteadores do comportamento ético individual;</p> <p>Sentido da vida;</p> <p>Diferentes formas de cuidado com a vida.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Há presença de igrejas em todas as comunidades (evangélicas e católica) - Festas de comunidade relacionadas a igreja, festa do município - As famílias se reúnem em datas comemorativas - Há saberes tradicionais em relação a receitas de doces, farinhas, embutidos e lácteos (tem diminuído esse costume) - Sabão caseiro, sopa etc. - As áreas mais comuns de lazer nas comunidades são os campinhos de futebol - Bibliotecas, somente nas escolas – ausência de grupos artísticos, museus etc. - Uso de mídias sociais pelas famílias – excesso, 	<p>3. Tradição e cultura do povo campo</p> <p>3.1 Manifestações culturais e religiosas das comunidades;</p> <p>3.2 Costumes e tradições familiares;</p> <p>3.3 Saberes tradicionais e produtos típicos das famílias do campo;</p> <p>3.4 Lazer e cultura nas comunidades do campo.</p>	<p>7. Compreender a origem das manifestações religiosas e culturais e sua contribuição na formação das comunidades;</p> <p>8. Identificar as tradições e costumes das famílias, relacionados à cultura do campo para construir formas de evidenciá-los e valorizá-los;</p> <p>9. Identificar os produtos culinários e artesanais das famílias do campo, compreendendo sua construção histórica, para resgatar e desenvolver meios de valorizá-los;</p>		<p>Ciências Humanas</p> <p>Geografia</p> <p>Características da população brasileira (7º ano);</p> <p>Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização (9º ano);</p> <p>A cultura dos campos e das cidades (6º ano);</p> <p>Diversidade cultural e costumes</p> <p>O que o mundo vende, os costumes de fora, trazidos para nossa região, o lucro através de outros costumes.</p> <p>História</p>

<p>problemas nas relações familiares e de saúde.</p>		<p>10. Identificar as formas de lazer e consumo de bens culturais nas comunidades do campo para fortalecê-las e resgatar brincadeiras e outras formas de interação comunitária que se perderam no tempo.</p>		<p>4 Formação das primeiras sociedades: a noção de civilização (6º ano);</p> <p>4.1 Reformas religiosas: a cristandade fragmentada – (7º ano);</p> <p>4.2 Fontes históricas e contagem do tempo histórico (6º ano);</p> <p>4.3 Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico (6º ano);</p> <p>4.4 Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial (7º ano);</p> <p>4.5 A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil (8º ano);</p> <p>4.6 O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas (8º ano);</p> <p>4.7 Os anos 1960: revolução cultural? (9º ano);</p> <p>4.8 Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade (9º ano).</p>
--	--	--	--	--

				<p>Ensino Religioso</p> <p>Diálogo inter-religioso e a cultura da paz;</p> <p>O significado dos ritos e símbolos das tradições religiosas;</p> <p>Rituais mais importantes e ou significativos das tradições religiosas;</p> <p>Símbolos que identificam as tradições religiosas, filosóficas e místicas;</p> <p>Ritos e rituais – os gestos sagrados. Espiritualidade – a relação com o sagrado.</p>
<p>- Problemas com energia elétrica na zona rural (quedas, principalmente no período de safra)</p> <p>- Precariedade no sinal telefônico, expansão da internet (quase todas as famílias têm acesso a internet, via celular)</p>	<p>4. Energia e comunicações</p> <p>4.1 Fontes de energia no campo;</p> <p>4.2 Meios de comunicação no campo</p>	<p>11. Compreender as formas e condições de uso de energia nas atividades produtivas e pensar em alternativas;</p> <p>12. Analisar as condições dos meios de comunicação no campo, no que tange aos usos, acesso e qualidade de conexão.</p>		<p>Ciências Humanas</p> <p>Geografia</p> <p>Energias renováveis e energias não renováveis (7º ano);</p> <p>As fontes de energia e funcionamento em nossa região.</p> <p>Energia: fontes, redes e produção (7º ano);</p> <p>Meios de transporte, comunicação e informação (7º ano).</p>

				<p>História</p> <p>4. O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação (9º ano);</p> <p>4.1 História do Espírito santo: a chegada da eletricidade e a sua funcionalidade inicial (9º ano);</p> <p>4.2 Política de interiorização do país no século XX (8º ano);</p> <p>4.3 A Revolução Industrial e a integração campo x cidade (8º ano);</p> <p>4.4 História das rádios: a Era Vargas e a Voz do Brasil (9º ano);</p>
<p>- Bolsa Família, auxílio emergencial.</p> <p>- Muitos estudantes acessam o fies e estudam em faculdades particulares</p> <p>- Algumas famílias não acessam programas como PAA e PNAE, por não terem posse da terra, por desconhecimento, ou por não terem produção diversificada.</p>	<p>5. Políticas públicas no campo</p> <p>5.1 Políticas públicas de distribuição de renda no campo;</p> <p>5.2 Programas para o fortalecimento da agricultura familiar (PAA, PNAE, PRONAF, compras diretas, feiras...).</p>	<p>13. Refletir sobre os processos de escolarização no meio rural para identificar as contradições e reflexos na vida dos camponeses;</p> <p>14. Conhecer as políticas públicas de desenvolvimento social no campo para compreender seu papel na redução das desigualdades, por meio da distribuição de renda.</p>	<p>Ciências Humanas</p> <p>Geografia</p> <p>Políticas urbanas e rurais.</p>	

				<p>História</p> <p>5. Mortalidade infantil, fome e pobreza - programas de enfrentamento (8º e 9º anos);</p> <p>5.1. Reforma agrária (8º e 9º anos).</p>
<p>- Ausência de coleta seletiva do lixo (cidade e zona rural), queima do lixo</p> <p>- Lixo orgânico subaproveitado nas propriedades</p> <p>- Falta de tratamento de esgoto (despejo nos rios e córregos)</p> <p>- Fossas</p> <p>- Fontes de água, poços artesanais e nascentes.</p> <p>- Nascentes não são protegidas adequadamente</p> <p>- Agrotóxicos: uso intensivo, intoxicações, desconhecimento de práticas alternativas. O principal é o glifosato.</p> <p>- Problemas de saúde, relacionados a doenças crônicas como diabetes, hipertensão, problemas respiratórios, cânceres, Covid-19</p> <p>- Doenças mentais, depressão, transtornos psicológicos, ansiedade – aumentando entre os jovens. Influência das redes sociais</p>	<p>6. Saúde e meio ambiente</p> <p>6.1 Tratamento de lixo, saneamento básico no campo;</p> <p>6.2 Recursos hídricos nas comunidades (proteção de nascentes, rios, áreas de APP);</p> <p>6.3 Saúde;</p> <p>6.4 Saberes tradicionais nos cuidados com a saúde;</p> <p>6.5 Alimentação saudável.</p>	<p>15. Analisar a destinação dos diferentes tipos de lixos das comunidades e seus possíveis impactos ambientais, para conhecer, por meio da pesquisa, alternativas para melhor aproveitamento dos resíduos;</p> <p>16. Analisar como ocorre o descarte de esgoto nas comunidades do campo para conhecer tecnologias sociais de tratamento de baixo impacto ambiental;</p> <p>16. Conhecer as características hidrológicas das comunidades do campo e as formas de uso da água ao longo do tempo e sua relação com o modo de produção e desenvolvimento;</p> <p>16.1. Conhecer e implementar junto com os agricultores, técnicas de conservação de água no</p>	<p>Ciências Humanas</p> <p>Geografia</p> <p>A sociedade de consumo e o desperdício;</p> <p>Biodiversidade e ciclo hidrológico</p> <p>Impactos ambientais causados pelo uso inadequado do solo;</p> <p>Biomassas: impactos ambientais;</p> <p>Água: impacto ambiental</p> <p>Usos e abusos das águas do planeta</p> <p>A finitude dos recursos do planeta Terra.</p> <p>A territorialização dos recursos naturais e da biodiversidade;</p> <p>Espaço geográfico: sensibilidades e responsabilidades;</p> <p>Problemas ambientais, cuidados ambientais;</p> <p>Tratados internacionais de defesa do meio ambiente;</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - Uso de medicamentos alopáticos - Uso de drogas (medicamentos de controle) - Uso de drogas nas comunidades rurais (ilícitas e lícitas) – problemas familiares causados. - Utilização de plantas medicinais (costume que tem diminuído, os mais velhos detêm os saberes) - Alimentação mais saudável, no campo, nas famílias agricultoras - Consumo de alimentos processados na cidade – dificuldade de obtenção de alimentos naturais e saudáveis. - Não há produção diversificada nas hortas 		<p>solo e preservação de nascentes;</p> <p>17. Levantar os principais problemas de saúde nas comunidades, suas possíveis causas e consequências e pensar a partir da escola e dos sujeitos possibilidades de tratamentos alternativos;</p> <p>18. Resgatar e aprofundar os conhecimentos sobre as plantas medicinais e saberes tradicionais nos cuidados com a saúde, para desenvolver técnicas de produção e utilização na escola e nas comunidades;</p> <p>19. Identificar junto às famílias as finalidades e usos das mídias sociais, levantando os benefícios e malefícios à saúde e as relações sociais;</p> <p>20. Debater sobre o uso de drogas (lícitas e ilícitas) nas comunidades rurais, suas implicações sociais e sanitárias, para promover ações de conscientização a partir da escola;</p> <p>21. Conhecer os costumes alimentares das famílias do campo e a relação com o tipo de</p>		<p>Lixo e agrotóxicos.</p> <p>Consumo: diferenças e diversidades</p> <p>Diversidades regionais: diferenças na cultura e no trato com a natureza. A biodiversidade e o desenvolvimento sustentável.</p> <p>Áreas de proteção, preservação e conservação ambiental.</p> <p>Parques. Áreas indígenas e quilombolas.</p>
--	--	---	--	--

		<p>agricultura praticada ao longo do tempo;</p> <p>22. Discutir sobre o conceito de alimentação saudável considerando os sistemas agroalimentares das comunidades para propor alternativas.</p>		
--	--	---	--	--

				<p>História</p> <p>7. As bandeiras: problemáticas no reconhecimento do território brasileiro (7º ano);</p> <p>7.1 A companhia de Jesus: apropriação dos conhecimentos indígenas no Brasil (7º ano);</p> <p>7.2 Fontes históricas: fonte história oral e o conhecimento comum sobre plantas e o uso da terra (6º ano);</p>
--	--	--	--	---

				<p>Ensino religioso</p> <p>Consequências de suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza.</p>
<p>- A base da economia é a agricultura, basicamente a cafeeira.</p> <p>- Trabalho é realizado de forma familiar nas pequenas propriedades</p> <p>- Grandes propriedades – trabalho realizado por meeiro (colonos), assalariados rurais e diaristas.</p> <p>- Há trabalhadores do comércio, aposentados e funcionários públicos</p> <p>- Na cafeeira, a época de trabalho mais intenso é o período de safra</p> <p>- A maior parte dos alimentos é adquirida no mercado, mas há produção de hortaliças, alguns cereais e criação de animais como galinhas.</p>	<p>7. Agricultura e trabalho no campo</p> <p>7.1 Base econômica – café;</p> <p>7.2 Agricultura familiar;</p> <p>7.3 Relações de Trabalho na agricultura;</p> <p>7.4 Práticas agrícolas alternativas (agroecologia);</p> <p>7.5 Sementes crioulas.</p>	<p>23. Compreender o processo de consolidação da cafeeira no município, em aspectos econômicos, ambientais e sociais;</p> <p>24. Identificar os tipos de agricultura praticados na região, identificando seus aspectos sociais, econômicos e ambientais;</p> <p>25. Analisar as formas de acesso e uso da terra nas comunidades, entendendo, suas influências nas relações sociais e produtivas.</p> <p>26. Compreender as formas e relações de</p>		<p>Ciências Humanas</p> <p>Geografia</p> <p>O trabalho no campo: do tradicional ao novo (8º ano);</p> <p>Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas (9º ano);</p> <p>As indústrias por regiões, o aumento, as inovações e a evolução das indústrias;</p> <p>Inovações tecnológicas para o trabalho no campo – análise crítica; Distribuição espacial da indústria no Brasil (7º ano);</p> <p>Espírito Santo: aspectos econômicos (7º ano).</p>

		<p>trabalho no campo no intuito de propor outras possibilidades.</p>		<p>História</p> <p>7.1 Ciclo cafeeiro no Brasil (9º ano);</p> <p>7.2 História da agricultura (domesticação das plantas e animais) (6º ano);</p> <p>7.3 Egito antigo. A agricultura (6º ano);</p> <p>7.4 Os grupos humanos e o nascimento do Estado. Natureza e cidade. O uso da terra. O comércio (7º ano);</p> <p>7.5 O período varguista e suas contradições (9º ano);</p> <p>7.6 Conceito de trabalho e surgimento dos sindicatos (9º ano);</p> <p>7.7 Movimentos sociais do campo (8º e 9º ano);</p> <p>7.8 Agricultura dos povos tradicionais (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>7.9 História do Espírito Santo e a erradicação dos cafezais (9º ano);</p>
--	--	--	--	---

<p>- Agrotóxicos: uso intensivo, intoxicações, desconhecimento de práticas alternativas. O principal é o glifosato. - O principal cultivo é o café – monocultura - Não há produção diversificada nas hortas</p>	<p>8. Monocultura e agrotóxico</p> <p>8.1 Agrotóxicos e suas implicações sociais e na saúde dos agricultores;</p> <p>8.2 Implicações da monocultura no meio ambiente;</p> <p>8.3 Práticas agrícolas alternativa (agroecologia;</p> <p>8.4 Diversificação agrícola;</p> <p>8.5 Transgênicos.</p>	<p>27. Conhecer a lógica do uso de agrotóxicos e os impactos no meio ambiente e na saúde humana. 28. Resgatar práticas e técnicas tradicionais de agricultura, a partir do diálogo com os camponeses das comunidades.</p> <p>28.1 Fazer intercâmbio de conhecimentos e desenvolver práticas agroecológicas de controle de pragas e doenças.</p> <p>28.2. Conhecer alternativas para fertilização do solo a partir de recursos disponíveis no agrossistema.</p> <p>28.3. Levantar dentre as comunidades dos estudantes, a incidência do uso de agrotóxicos e suas principais implicações, para</p>		<p>Ciências Humanas</p> <p>Geografia</p> <p>Sistemas de plantios;</p> <p>Impactos ambientais causados pelo uso inadequado do solo;</p> <p>Lixo e agrotóxicos: contaminação ambiental, formas de produção e hábitos de consumo.</p>
---	--	--	--	---

		<p>desenvolver ações de conscientização junto aos agricultores, a partir da escola.</p> <p>29. Resgatar e aprofundar conhecimentos sobre as sementes crioulas e cultivos sustentável.</p> <p>30. Entender a história da monocultura cafeeira no município para compreender suas implicações sociais e ambientais ao longo do tempo.</p> <p>31. Conhecer técnicas de policultivos, experimentá-las na propriedade da escola, servindo de referência para os agricultores familiares das comunidades.</p> <p>31.1 Conhecer técnicas de diversificação agrícola para contribuir na produção de alimentos saudáveis das famílias do campo.</p>		<p>História</p> <p>8. Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas – (8º ano);</p> <p>8.1 Revolução Industrial o uso do campo e o meio ambiente; degradação ambiental e do solo e poluição atmosférica e de rios (8º ano);</p> <p>8.2 As descobertas científicas e a expansão marítima (7º ano).</p>
<p>- Famílias fazem parte de cooperativas e associações de cafeicultores e sindicato de trabalhadores rurais (participação de forma passiva, sem muito protagonismo)</p> <p>- Não há organização da juventude em movimentos</p>	<p>9. Mobilização social e organização das famílias</p> <p>9.1 Associativismo e cooperativismo;</p>	<p>32. Compreender a importância da organização social dos sujeitos do campo, historicamente, nas conquistas de direitos existentes hoje;</p> <p>33. Conhecer os principais movimentos</p>		

<p>- Envolvimento social nas comunidades é em torno de questões religiosas.</p> <p>- As condições das estradas, da saúde e aquisição de maquinários para uso comunitário é o que mais mobiliza a comunidade junto a prefeitura.</p> <p>- As igrejas, sindicato e cooperativas tem influência nas relações</p> <p>- O papel dos representantes do agronegócio é vender produtos, ter relação de parceria com os produtores, trazer novas tecnologias, dar recomendações para o uso de agrotóxicos.</p> <p>- Fornecer adubos e agrotóxicos para cuidar da lavoura para ter bom desenvolvimento. Auxilia na venda.</p>	<p>9.2 Assistência técnica;</p> <p>9.3 Demandas comunitárias (políticas públicas)</p>	<p>sociais do campo para romper com pré-conceitos;</p> <p>34. Levantar as associações e cooperativas da comunidade, para compreender o contexto de criação e seu papel no território;</p> <p>35. Conhecer experiências bem-sucedidas de cooperativas e associações da região, para servir de exemplo as da comunidade e incentivo a criação de outras.</p>		
---	---	--	--	--

Quadro 9 – Matriz Pedagógica I: Língua Portuguesa, Língua Inglês, Arte

Dados da realidade atual	Temas e subtemas	Objetivos formativos	Objetivos de ensino	Conteúdos curriculares
<p>- Desconhecimento sobre a história e outras informações de sua comunidade</p> <p>- Grandes propriedades vendidas em lotes menores, colonizadores imigrantes, grupo de trabalhadores de outras comunidades etc</p> <p>- Comunidade remanescente de quilombolas (Santa Rita)</p>	<p>7. Território e comunidades do campo</p> <p>7.1 História das comunidades;</p> <p>7.2 Formação dos territórios;</p> <p>7.3 Aspectos da divisão das terras no município;</p> <p>7.4 Comunidades tradicionais.</p>	<p>1. Fortalecer a identidade dos sujeitos e desenvolver sentimento de pertença</p> <p>2. Compreender o processo de constituição dos territórios, suas contradições e formas de transformações.</p> <p>3. Identificar as comunidades tradicionais, para compreender e respeitar suas especificidades e culturas.</p>	<p>Linguagens e códigos:</p> <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler diversos tipos de textos com fluência, evidenciando sua compreensão; - Interpretar textos considerando suas relações intratextuais; - Aplicar na construção de textos os mecanismos de coesão e coerência; - Identificar a finalidade e a intencionalidade do texto, considerando o texto como tudo aquilo que tem sentido completo e comunica; - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão no seu contexto de sua utilização; - Localizar informações explícitas e implícitas em um texto; - Conhecer a cultura e as tradições do território camponês na sua relação com o 	<p>Linguagens e códigos:</p> <p>Língua portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, produção e interpretação de textos, partindo do pressuposto que texto é tudo aquilo que tem sentido completo e comunica. A compreensão socioideológica dos textos produzidos pelos estudantes na sua relação com o mundo, o território, o trabalho e a família. O que comunicam e a quem? 1.4 Mitos e lendas indígenas (6° e 7° anos); 1.1 Tipos e gêneros textuais: práticas de leitura e produção de textos (6° e 7° anos); 1.2 Formação e estruturação de palavras (a influência de outros idiomas sobre a formação da linguagem (6° e 7° anos); - Sufixos e prefixos nominais e desinências verbais (6° e 7° anos); 1.4 A norma padrão versus a variação linguística; a variação linguística regional (a influência do linguajar dos imigrantes) (8° e 9° anos). - Gêneros textuais: Poema (formas livres e acróstico), certidão de nascimento, conto, diário, relato (6° e 7° ano). <hr/> <p>Arte</p> <p>1.1; 1.2. Formação das comunidades baseada no contexto cultural local e regional: Bordados, cestarias, arquitetura (igrejas e casas), formação das famílias, documentos, danças músicas, vestimentas, culinária e festas (6°, 7°, 8° e 9° anos).</p>

			<p>contexto estadual e nacional;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudar as normas gramaticais no uso real da linguagem, que envolve: Classificar palavras conforme sua função nos textos; o reconhecimento dos efeitos de sentido decorrentes da exploração de recursos ortográficos e morfológicos nos textos; o estabelecimento de relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios e outro elementos gramaticais; - Compreender a produção textual em seu sentido socioideológico, na relação dos estudantes com o mundo, o território, o trabalho e a família; 	<p>1.4 Arte e patrimônio cultural. matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas (6º, 7º, 8º e 9º anos).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Debate sobre racismo, desencadeado pela discussão sobre os quilombolas e episódios em voga na mídia atualmente - Pessoas portadoras de deficiência nas comunidades: estereótipos, preconceitos e exclusão - Deficiência com defeito 	<p>8. Aspectos sociais e diversidades do campo</p> <p>8.1 Discriminação racial;</p> <p>8.2 Pessoas com deficiência, inclusão e direitos;</p>	<p>4. Refletir sobre a questão racial, para a compreensão das bases históricas e sociais dos processos discriminatórios e possíveis transformações;</p> <p>5. Compreender as especificidades das pessoas com deficiência no conjunto da diversidade humana, para a quebra de posturas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a norma culta da língua através de textos enunciativos da realidade atual dos estudantes, ampliando a competência comunicativa; 	<p>Língua Inglesa</p> <p>1. Minha comunidade: denominação em língua inglesa dos diferentes espaços comerciais e comunitários que existem na comunidade (igreja, escola, supermercado ou venda, lojas, farmácia, feira, padaria etc.) relação entre esses espaços e ações que neles ocorrem (6º e 7º anos).</p> <p>1. Práticas de compreensão de textos orais: a partir do uso de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo - textos orais sobre temas como: família, comunidade, escola e amigos (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>1.2 Estudo do léxico: Escola e seu entorno Família e comunidade (6º e 7º anos);</p> <p>1. Diversidade linguística (6º, 7º, 8º e 9º anos).</p> <p>1. Presença da língua inglesa no cotidiano (6º, 7º, 8º e 9º anos).</p> <p>Linguagens e códigos:</p> <p>Língua portuguesa</p> <p>2.1 A contribuição de escritores e poetas negros na literatura nacional; o gênero jornalístico (a linguagem discriminatória presente nos textos e na mídia); linguagem antirracista (expressões e palavras racistas na língua) (6º, 7º, 8º e 9º anos).</p>

<p>- Surdos e escolarização</p> <p>- Famílias com muito poder aquisitivo, grandes proprietários e famílias mais pobres (condições de moradias).</p> <p>- Maior parte das pessoas mais velhas das famílias, não concluíram o processo de escolarização (necessidade de trabalhar, ausência de escola)</p> <p>- Não há trabalhos de alfabetização de jovens e adultos na região</p> <p>- As escolas são distantes das residências.</p>	<p>8.3 Condições sociais e econômicas das famílias;</p> <p>8.4 Escolarização no campo;</p> <p>8.5 As mídias sociais e seus efeitos prejudiciais à saúde física e mental;</p> <p>8.6 As mídias sociais e as influências nas relações familiares e sociais;</p> <p>8.7 Drogas e alcoolismo nas comunidades rurais.</p>	<p>preconceituosas e estereotipadas;</p> <p>6. Identificar os fatores das diferenças sociais e econômicas entre as famílias para a compreensão das bases das desigualdades sociais na região.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes linguagens e tipologias textuais na interpretação dos fenômenos da realidade dos estudantes, da escola e comunidade; - Interagir com dados, argumentos, fatos e informações contidos em diferentes textos orais, escritos e imagéticos; - Organizar informações representadas em diferentes formas de conhecimento disponíveis para construção de argumentação consistente; - Conviver, crítica e ludicamente, com situações de produção de textos, atualizado em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrita, oral, imagética, digital, entre outras; - Demonstrar capacidade de reflexão sistemática e crítica sobre a realidade, por meio a língua e a linguagem em suas enunciações; 	<p>2.2 Contexto de produção: circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social (8º ano);</p> <p>2.3 Artigo de opinião (as diferenças de classes); estratégias de escrita (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>2.5 Variação linguística social: o internetês (memes, emojis, Gifs, Tik Tok, blogs, etc.); a gíria capixaba - pocar (de onde vem?) (6º e 7º anos);</p> <p>2.7 Temas Transversais: Dia Nacional de Combate às Drogas (as campanhas publicitárias - o texto publicitário (textos pressupostos e textos subentendidos) (9º ano);</p> <p>Dia Nacional de Combate do Fumo (o texto publicitário) (8º ano).</p> <p>- Vícios de linguagem.</p> <p>- Preconceito e diversidade cultural presentes nas diversas tipologias textuais (6º, 7º, 8º e 9º anos).</p> <p>- Leitura, produção e interpretação de texto (6º, 7º, 8º e 9º anos).</p> <p>- Expressões racistas - preconceito racial na língua portuguesa – gênero artigo e resenha (8º e 9º anos).</p> <p>Arte</p> <p>- Arte terapia: a arte como instrumento terapêutico emocional e psicológico (pintura, barro, colagem, artes cênicas como a atuação,</p>
--	--	---	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> - Aproveitar os conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção na realidade, para a promoção de processos emancipatórios nos territórios, respeitando os valores humanos e considerando sua diversidade sociocultural; - Organizar informações representadas em diferentes formas de conhecimento disponíveis para construção de argumentação consistente. - Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando 	<p>contos, teatro da lembrança, jogos de função, marionetes) (6º, 7º, 8º e 9º anos).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arte e expressão de sentimentos e emoções (8º e 9º anos); <p>2.3 Contextos sociais registrados nas obras dos artistas brasileiros Candido Portinari e Tarsila do Amaral (7º ano);</p> <p>2.5 A saúde mental retratada através das obras do Pós-impressionismo no final do XIX (9º ano);</p> <p>2.3 Enfatizar de forma plástica as condições das famílias no contexto econômico e social (8º ano);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os artistas e obras que exploraram de forma plástica o sofrimento humano na lavoura cafeeira na formação da agricultura com os artistas Lazar Segal e Candido Portinari (6º ano); - A obra “Os Meninos de Açúcar” de Vick Muniz, que retrata o trabalho das crianças na cana-de-açúcar, no contexto Pontilhismo como elemento da linguagem visual (6ºano).
				<p>Língua Inglesa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulário e aspectos da linguagem utilizada nas redes sociais (6º, 7º, 8º e 9º anos); - O uso da língua inglesa na comunicação nas redes sociais (6º, 7º, 8º e 9º anos).

<p>- Há presença de igrejas em todas as comunidades (evangélicas e católica)</p> <p>- Festas de comunidade relacionadas a igreja, festa do município</p> <p>- As famílias se reúnem em datas comemorativas</p> <p>- Há saberes tradicionais em relação a receitas de doces, farinhas, embutidos e lácteos (tem diminuído esse costume)</p> <p>- Sabão caseiro, sopa etc...</p> <p>- As áreas mais comuns de lazer nas comunidades são os campinhos de futebol</p> <p>- Bibliotecas, somente nas escolas – ausência de grupos artísticos, museus etc.</p> <p>- Uso de mídias sociais pelas famílias – excesso, problemas nas relações familiares e de saúde.</p>	<p>9. Tradição e cultura do povo campo</p> <p>9.1 Manifestações culturais e religiosas das comunidades;</p> <p>9.2 Costumes e tradições familiares;</p> <p>9.3 Saberes tradicionais e produtos típicos das famílias do campo;</p> <p>9.4 Lazer e cultura nas comunidades do campo.</p>	<p>7. Compreender a origem das manifestações religiosas e culturais e sua contribuição na formação das comunidades;</p> <p>8. Identificar as tradições e costumes das famílias, relacionados à cultura do campo para construir formas de evidenciá-los e valorizá-los;</p> <p>9. Identificar os produtos culinários e artesanais das famílias do campo, compreendendo sua construção histórica, para resgatar e desenvolver meios de valorizá-los;</p> <p>10. Identificar as formas de lazer e consumo de bens culturais nas comunidades do campo para fortalecê-las e resgatar brincadeiras e outras formas de interação comunitária que se perderam no tempo.</p>	<p>em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática - todas as turmas;</p> <p>- Conhecer a cultura e as tradições brasileiras e capixabas.</p> <p>- Indicar atitudes com relação ao meio ambiente e à sua diversidade, as quais</p>	<p>Linguagens e códigos</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>3.1 Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>3.2 Motivação de produção textual a partir dos gêneros textuais conto, causo e lendas, aproveitando o saber familiar (anotações/entrevista) (6º e 7º anos);</p> <p>- Aspectos da cultura local: obras e autores capixabas (6º e 7º anos);</p> <p>3.3 Gênero receita (6º e 7º anos);</p> <p>3.4 Gênero: crônica, poema, texto teatral (7º, 8º e 9º anos).</p> <p>Arte</p> <p>– Patrimônio Cultural Material e Imaterial através do folclore, jogos, brincadeiras (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>- Patrimônio Artístico e Cultural, tradições como conceito de arte (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>- Arte e Patrimônio, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos (9º ano);</p> <p>- Dança; Música; Manifestações;</p> <p>- Sistemas e elementos da linguagem;</p> <p>- Patrimônio material, imaterial histórico, artístico e natural (9º ano).</p>
---	---	---	--	---

			<p>Ihe assegurem a sustentabilidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir a finalidade do gênero textual no discurso publicitário; - Observar, analisar e relacionar as diferentes formas de manifestação cultural presentes nas obras de arte e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos e espaços da história; <p>Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e reconhecer a importância das manifestações e dos produtores artísticos e culturais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas; 	<p>Língua Inglesa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparando culturas e valorizando o Brasil: Identificação de datas comemorativas em culturas e países diferentes; leitura de mapas, localizando os países pesquisados e os de língua inglesa; relação com nomes de países, nacionalidades e línguas (6º, 7º, 8º e 9º anos); - Valorizando o ambiente familiar: Denominação do espaço familiar (moradia e mobília); apresentação dos membros da família; identificação de ambientes públicos e suas localidades. (6º e 7º anos); - Lazer e meio ambiente: Denominação dos locais de lazer naturais e urbanos (praias, parques, praças, campos de futebol, lagoas, cachoeiras, shoppings, cinemas, teatros etc.); relação entre esses espaços e o que se pode praticar neles (o que fazer e onde); identificação dos espaços de lazer em relação a horários de funcionamento, localização, tarifas etc (6º, 7º, 8º e 9º anos).
<ul style="list-style-type: none"> - Problemas com energia elétrica na zona rural (quedas, principalmente no período de safra) - Precariedade no sinal telefônico, expansão da internet (quase todas as famílias têm acesso a internet, via celular) 	<p>10. Energia e comunicações</p> <p>10.1 Fontes de energia no campo;</p> <p>10.2 Meios de comunicação no campo</p>	<p>11. Compreender as formas e condições de uso de energia nas atividades produtivas e pensar em alternativas;</p> <p>12. Analisar as condições dos meios de comunicação no campo, no que tange aos usos, acesso e qualidade de conexão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância da Arte e das manifestações culturais na sociedade e na vida das pessoas; - Analisar historicamente as diversidades em diferentes tempos e espaços; 	<p>Linguagens e códigos</p> <p>Língua portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registro: tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentações de propostas, assembleias etc (6º e 7º anos); 4.2 Procedimentos no ambiente digital - gêneros blog (disponibilidade gratuita), site,

			<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as realidades dos diferentes grupos sociais, dialogando com as diversas linguagens; - Conhecer e considerar as diversas manifestações da Arte em suas diferentes materialidades: gestuais, sonoras, cenográficas e cinestésicas, presentes na natureza e nas diversas culturas de modo sensível; - Reconhecer, compreender e vivenciar em análises, leituras e produções pessoais e/ou coletivas as linguagens artísticas como integrantes dos sistemas artísticos, comunicativos e tecnológicos; - Reconhecer as linguagens artísticas com outras linguagens e áreas de conhecimento criticamente, contextualizando-a histórica e socialmente. 	<p>cartas à redação e comentários do leitor (6º e 7º anos);</p> <p>4.2 Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam às reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos (6º e 7º anos);</p> <p>4.2 Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário etc (6º e 7º anos);</p> <p>- Leitura, produção e interpretação de textos relacionados à temática (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>- Gênero propaganda e publicidade; folder, anúncio, cartaz, panfleto, outdoor (6º e 7º anos).</p> <p>Arte</p> <p>- A história da tecnologia envolvida com a arte (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>- Artes visuais e as mídias digitais (6º, 7º, 8º e 9º anos).</p>
--	--	--	---	---

			<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a diversidade cultural dos povos indígenas e afrodescendentes e de etnias nas Américas; - Posicionar-se criticamente sobre os valores históricos sociais e ideológicos presentes nas produções artísticas; 	
			<p>Língua Inglesa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aproximar o aluno das várias culturas para ampliar sua visão de mundo; - Entender as diferentes linguagens como meio possibilitador de construção de novos conhecimentos; - Aprender a negociar significados e solucionar problemas em Língua Estrangeira; - Compreender textos escritos em Língua Estrangeira; - Analisar criticamente diferentes gêneros discursivos, como textos literários, artigos, notícias, receitas, rótulos, diálogos, canções etc; 	<p>Língua Inglesa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação e tecnologia: Identificação dos meios tecnológicos de comunicação existentes no meio urbano e rural; utilização dos meios tecnológicos no aprendizado da Língua Estrangeira; utilização dos meios tecnológicos na vida diária (6º, 7º, 8º e 9º anos).

			<ul style="list-style-type: none">- Conhecer diferentes culturas, valorizando a cultura brasileira;- Diferenciar fatos de opiniões;- Reconhecer a linguagem das propagandas.	
--	--	--	--	--

<p>- Bolsa Família, auxílio emergencial.</p> <p>- Muitos estudantes acessam o fies e estudam em faculdades particulares</p> <p>- Algumas famílias não acessam programas como PAA e PNAE, por não terem posse da terra, por desconhecimento, ou por não terem produção diversificada.</p>	<p>11. Políticas públicas no campo</p> <p>11.1 Políticas públicas de distribuição de renda no campo;</p> <p>11.2 Programas para o fortalecimento da agricultura familiar (PAA, PNAE, PRONAF, compras diretas, feiras...).</p>	<p>13. Refletir sobre os processos de escolarização no meio rural para identificar as contradições e reflexos na vida dos camponeses;</p> <p>14. Conhecer as políticas públicas de desenvolvimento social no campo para compreender seu papel na redução das desigualdades, por meio da distribuição de renda.</p>		<p>Linguagens e códigos</p> <p>Língua portuguesa:</p> <p>- Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos; (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>- Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações (8º e 9º anos);</p> <p>- Relação entre textos: comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão (6º ano);</p> <p>- Gêneros textuais: notícia, reportagem (8º ano).</p>
--	--	--	--	--

				<p>Arte</p> <ul style="list-style-type: none">- Trabalhar o teatro de forma conscientizada à vida no campo, a arte como expressão e comunicação dos indivíduos, valorização do ensino de conteúdos básicos de arte necessários à formação do cidadão (6º, 7º, 8º e 9º anos);- As desigualdades sociais retratadas na arte (6º, 7º, 8º e 9º anos).
--	--	--	--	---

<p>- Ausência de coleta seletiva do lixo (cidade e zona rural), queima do lixo</p> <p>- Lixo orgânico subaproveitado nas propriedades</p> <p>- Falta de tratamento de esgoto (despejo nos rios e córregos)</p> <p>- Fossas</p> <p>- Fontes de água, poços artesianos e nascentes.</p> <p>- Nascentes não são protegidas adequadamente</p> <p>- Agrotóxicos: uso intensivo, intoxicações, desconhecimento de práticas alternativas. O principal é o glifosato.</p> <p>- Problemas de saúde, relacionados a doenças crônicas como diabetes, hipertensão, problemas respiratórios, cânceres, Covid-19</p> <p>- Doenças mentais, depressão, transtornos psicológicos, ansiedade – aumentando entre os jovens. Influência das redes sociais</p> <p>- Uso de medicamentos alopáticos</p> <p>- Uso de drogas (medicamentos de controle)</p> <p>- Uso de drogas nas comunidades rurais (ilícitas e lícitas) –</p>	<p>12. Saúde e meio ambiente</p> <p>12.1 Tratamento de lixo, saneamento básico no campo;</p> <p>12.2 Recursos hídricos nas comunidades (proteção de nascentes, rios, áreas de APP);</p> <p>12.3 Saúde;</p> <p>12.4 Saberes tradicionais nos cuidados com a saúde;</p> <p>12.5 Alimentação saudável.</p>	<p>15. Analisar a destinação dos diferentes tipos de lixo das comunidades e seus possíveis impactos ambientais, para conhecer, por meio da pesquisa, alternativas para melhor aproveitamento dos resíduos;</p> <p>16. Analisar como ocorre o descarte de esgoto nas comunidades do campo, para conhecer tecnologias sociais de tratamento de baixo impacto ambiental;</p> <p>16. Conhecer as características hidrológicas das comunidades do campo e as formas de uso da água ao longo do tempo e sua relação com o modo de produção e desenvolvimento;</p> <p>16.1. Conhecer e implementar junto com os agricultores, técnicas de conservação de água no solo e preservação de nascentes;</p> <p>17. Levantar os principais problemas de saúde nas comunidades, suas possíveis causas e consequências e pensar a partir da escola e dos sujeitos possibilidades de tratamentos alternativos;</p> <p>18. Resgatar e aprofundar os conhecimentos sobre as plantas medicinais e saberes tradicionais nos cuidados com a</p>		<p>Linguagens e códigos</p> <p>Língua portuguesa</p> <p>- Gêneros textuais: notícia, reportagem, charge, entrevista, editorial, dissertativo-argumentativo (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>- Produção textual sobre Meio ambiente: sustentabilidade (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>- Enunciações sobre o meio ambiente (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>- Leitura, produção e interpretação de texto (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>- Apreciação e réplica: utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos (8º e 9º);</p> <p>- Textos descritivos (6º e 7º);</p> <p>- Textos argumentativos (8º e 9º);</p> <p>6.2 As leis sobre as APP’s, com ênfase sobre os trinta metros da calha de rios (6º e 7º);</p> <p>6.3 Gênero bula (6º e 7º);</p> <p>6.4 O texto injuntivo; verbo no imperativo (7º e 8º anos);</p> <p>6.4; 6.5 Gênero receita (6º e 7º).</p>
---	--	---	--	---

<p>problemas familiares causados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização de plantas medicinais (costume que tem diminuído, os mais velhos detêm os saberes) - Alimentação mais saudável, no campo, nas famílias agricultoras - Consumo de alimentos processados na cidade – dificuldade de obtenção de alimentos naturais e saudáveis. - Não há produção diversificada nas hortas 		<p>saúde, para desenvolver técnicas de produção e utilização na escola e nas comunidades;</p> <p>19. Identificar junto às famílias as finalidades e usos das mídias sociais, levantando os benefícios e malefícios à saúde e as relações sociais;</p> <p>20. Debater sobre o uso de drogas (lícitas e ilícitas) nas comunidades rurais, suas implicações sociais e sanitárias, para promover ações de conscientização a partir da escola;</p> <p>21. Conhecer os costumes alimentares das famílias do campo e a relação com o tipo de agricultura praticada ao longo do tempo;</p> <p>22. Discutir sobre o conceito de alimentação saudável considerando os sistemas agroalimentares das comunidades para propor alternativas.</p>	<p>Língua Inglesa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meio ambiente e globalização: Identificação dos fenômenos naturais; reconhecimento das mudanças climáticas – aquecimento global; reflexão sobre os impactos ambientais causados por poluição, desmatamento, queimadas, lixo, erosões, lixo nuclear etc (6º, 7º, 8º e 9º anos); - Alimentação saudável: Denominação de diferentes alimentos e seus preços; reflexão sobre diversas opções na hora de realizar uma compra; denominação de diferentes refeições; identificação de hábitos alimentares em diferentes culturas (6º e 7º anos); - Esporte e saúde: Denominação dos diferentes esportes; relação entre esporte e a ação correspondente; identificação de modalidades esportivas na comunidade, no Brasil e no mundo; reconhecimento dos esportes paraolímpicos (6º, 7º, 8º e 9º anos); - Os países de língua inglesa e a influência na cultura brasileira, música, língua, comidas etc (6º, 7º, 8º e 9º anos).
--	--	--	---

			<p>Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arte e meio ambiente através da reciclagem (7º ano); - Materialidades: (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.) Patrimônio natural (8º e 9º anos). - As cores dos alimentos e os nutrientes
<ul style="list-style-type: none"> - A base da economia é a agricultura, basicamente a cafeeira. - Trabalho é realizado de forma familiar nas pequenas propriedades - Grandes propriedades – trabalho realizado por meeiro (colonos), assalariados rurais e diaristas. - Há trabalhadores do comércio, aposentados e funcionários públicos - Na cafeicultura, a época de trabalho mais intenso é o período de safra - A maior parte dos alimentos é adquirida no mercado, mas há produção de hortaliças, alguns cereais e criação de animais como galinhas. 	<p>8. Agricultura e trabalho no campo</p> <ul style="list-style-type: none"> 8.1 Base econômica – café; 8.2 Agricultura familiar; 8.3 Relações de Trabalho na agricultura; 8.4 Práticas agrícolas alternativas (agroecologia); 8.5 Sementes crioulas. 	<p>23. Compreender o processo de consolidação da cafeicultura no município, em aspectos econômicos, ambientais e sociais;</p> <p>24. Identificar os tipos de agricultura praticados na região, identificando seus aspectos sociais, econômicos e ambientais;</p> <p>25. Analisar as formas de acesso e uso da terra nas comunidades, entendendo, suas influências nas relações sociais e produtivas.</p> <p>26. Compreender as formas e relações de trabalho no campo no intuito de propor outras possibilidades.</p>	<p>Linguagens e códigos:</p> <p>Língua portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulação de perguntas e decomposição, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma (6º, 7º, 8º e 9º anos). - Estratégias e procedimentos de leitura: relação do verbal com outras semioses/ Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão (8º e 9º ano); - Identificação de partes essenciais do texto, os objetivos de leitura - Produção de marginais (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico (se refere a um esquema que representa de modo gráfico e com palavras a estrutura que um determinado texto utiliza para desenvolver um tema), quadro

				<p>comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/ análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso (7º, 8º e 9º anos).</p>
				<p>Arte</p> <p>- Desenho, pinturas, colagens, instalações etc, que considerem o contexto agrícola (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>- Retratar a cultura do campo através da Arte Naiff a arte simples (8º ano).</p>
				<p>Língua Inglesa</p>

<p>- Agrotóxicos: uso intensivo, intoxicações, desconhecimento de práticas alternativas. O principal é o glifosato. - O principal cultivo é o café – monocultura - Não há produção diversificada nas hortas</p>	<p>10. Monocultura e agrotóxico</p> <p>10.1 Agrotóxicos e suas implicações sociais e na saúde dos agricultores;</p> <p>10.2 Implicações da monocultura no meio ambiente;</p> <p>10.3 Práticas agrícolas alternativa (agroecologia);</p> <p>10.4 Diversificação agrícola;</p> <p>10.5 Transgênicos.</p>	<p>27. Conhecer a lógica do uso de agrotóxicos e os impactos no meio ambiente e na saúde humana.</p> <p>28. Resgatar práticas e técnicas tradicionais de agricultura, a partir do diálogo com os camponeses das comunidades.</p> <p>28.1 Fazer intercâmbio de conhecimentos e desenvolver práticas agroecológicas de controle de pragas e doenças.</p> <p>28.2. Conhecer alternativas para fertilização do solo a partir de recursos disponíveis no agrossistema.</p> <p>28.3. Levantar dentre as comunidades dos estudantes, a incidência do uso de agrotóxicos e suas principais implicações, para desenvolver ações de conscientização junto aos agricultores, a partir da escola.</p> <p>29. Resgatar e aprofundar conhecimentos sobre as sementes crioulas e cultivos sustentável.</p> <p>30. Entender a história da monocultura cafeeira no município para compreender suas implicações sociais e ambientais ao longo do tempo.</p>		<p>Linguagens e códigos:</p> <p>Língua portuguesa</p> <p>8. Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas, verificando, sobretudo, a confiabilidade dessas fontes (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>8.1 O texto publicitário e a linguagem subjetiva: as propagandas de agrotóxicos e insumos agrícolas (textos pressupostos e textos subtendidos) (6º e 7º anos);</p> <p>- Gêneros discursivos (9º ano);</p> <p>- Leitura, produção e interpretação de texto (6º, 7º, 8º e 9º anos).</p>
---	---	---	--	---

		<p>31. Conhecer técnicas de policultivos, experimentá-las na propriedade da escola, servindo de referência para os agricultores familiares das comunidades.</p> <p>31.1 Conhecer técnicas de diversificação agrícola para contribuir na produção de alimentos saudáveis das famílias do campo.</p>	<p>Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produtores em arte: vidas, épocas e produtos (8º ano); - Estética dos produtos agrícolas (propagandas, insumos, agrotóxicos, máquinas etc). <p>Língua Inglesa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão das palavras e termos em inglês utilizados no agronegócio (6º, 7º, 8º e 9º anos); - As multinacionais estrangeiras do agronegócio (8º e 9º anos); - As fabricantes de agrotóxicos (8º e 9º anos).
<ul style="list-style-type: none"> - Famílias fazem parte de cooperativas e associações de cafeicultores e sindicato de trabalhadores rurais (participação de forma passiva, sem muito protagonismo) - Não há organização da juventude em movimentos - Envolvimento social nas comunidades é em torno de questões religiosas. - As condições das estradas, da saúde e aquisição de maquinários para uso comunitário é o que mais mobiliza a comunidade junto a prefeitura. 	<p>11. Mobilização social e organização das famílias</p> <p>11.1 Associativismo e cooperativismo;</p> <p>11.2 Assistência técnica;</p> <p>11.3 Demandas comunitárias (políticas públicas).</p>	<p>32. Compreender a importância da organização social dos sujeitos do campo, historicamente, nas conquistas de direitos existentes hoje;</p> <p>33. Conhecer os principais movimentos sociais do campo para romper com pré-conceitos;</p> <p>34. Levantar as associações e cooperativas da comunidade, para compreender o contexto de criação e seu papel no território;</p> <p>35. Conhecer experiências bem-sucedidas de cooperativas e associações da região, para servir de exemplo as da comunidade e incentivo a criação de outras.</p>	<p>Linguagens e códigos:</p> <p>Língua portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos (8º e 9º anos); - Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações (8º e 9º anos); - Textos argumentativos, resumos, artigos de opinião, editoriais, relatos de experiências (6º e 7º anos);

<p>- As igrejas, sindicato e cooperativas tem influência nas relações</p> <p>- O papel dos representantes do agronegócio é vender produtos, ter relação de parceria com os produtores, trazer novas tecnologias, dar recomendações para o uso de agrotóxicos.</p> <p>- Fornecer adubos e agrotóxicos para cuidar da lavoura para ter bom desenvolvimento. Auxilia na venda.</p>				<p>- Redação oficial: ata, ofício, requerimento (6° e 7° anos).</p>
				<p>Arte</p> <p>- Grupo de artesãos, artes comunitárias, artesanato nas comunidades, artistas locais etc.</p>
				<p>Língua Inglesa</p>

Quadro 10 – Matriz Pedagógica I: Matemática, Ciências, Agricultura, Zootecnia, Educação Familiar

Dados da realidade atual	Temas e subtemas	Objetivos formativos	Objetivos de ensino	Conteúdos curriculares
<p>- Desconhecimento sobre a história e outras informações de sua comunidade</p> <p>- Grandes propriedades vendidas em lotes menores, colonizadores imigrantes, grupo de trabalhadores de outras comunidades etc</p> <p>- Comunidade remanescente de quilombolas (Santa Rita)</p>	<p>13. Território e comunidades do campo</p> <p>13.1 História das comunidades;</p> <p>13.2 Formação dos territórios;</p> <p>13.3 Aspectos da divisão das terras no município;</p> <p>13.4 Comunidades tradicionais.</p>	<p>1. Fortalecer a identidade dos sujeitos e desenvolver sentimento de pertença</p> <p>2. Compreender o processo de constituição dos territórios, suas contradições e formas de transformações.</p> <p>3. Identificar as comunidades tradicionais, para compreender e respeitar suas especificidades e culturas.</p>	<p>Matemática</p> <p>1. Estabelecer conexões entre os campos da Matemática e entre essa e as outras áreas do saber para a compreensão dos processos vivos em sua complexidade e possibilidades;</p> <p>2. Raciocinar logicamente, fazer abstrações com base em situações concretas, generalizar, organizar e representar a realidade material;</p> <p>3. Comunicar-se utilizando as diversas formas de linguagem empregadas na Matemática, para explicar fenômenos e práticas usuais, articulando o conhecimento matemático e científico ao saber empírico;</p> <p>4. Resolver problemas, criando estratégias próprias para sua resolução, desenvolvendo a imaginação e a criatividade, com base em situações reais do cotidiano do camponês;</p> <p>5. Utilizar a argumentação matemática apoiada em vários tipos de raciocínio: dedutivo, indutivo, probabilístico, por analogia,</p>	<p>Matemática</p> <p>- Estatística; Pesquisas censitária ou amostral; Planejamento e execução de pesquisa amostral (8º e 9º anos);</p> <p>- Análise de gráficos divulgados pela mídia (da realidade local): elementos que podem induzir a erros de leitura ou de interpretação (8º e 9º anos);</p> <p>- Leitura, interpretação e representação de dados de pesquisa expressos em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e de setores e gráficos pictóricos (8º e 9º anos);</p> <p>1.1 Fases da lua – Astronomia (6º e 7º anos);</p> <p>- Razão (6º e 7º anos);</p> <p>1.2 e 1.3 Mapas- proporcionalidade; Maquetes - Plano Cartesiano (8º ano);</p> <p>- Os números no dia-a-dia;</p> <p>- Medidas de comprimento mais utilizadas. Unidades de medidas agrárias: braça, litros, arroba, alqueires, hectares, saca, etc (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>- Unidades de tempo (hora, minuto, segundo, ano, década, século) (6º ano);</p> <p>- Conceitos e atividades envolvendo a Etnomatemática (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>2.4- Unidades de medida usadas na comunidade (6º ano);</p>

			<p>plausível, etc., na compreensão de práticas e fenômenos da vida e trabalho das comunidades;</p> <p>6. Utilizar as novas tecnologias de computação e informação, de forma a apresentar ferramentas que auxiliem o povo do campo e qualificar seus trabalhos e vida;</p> <p>7. Perceber a presença da matemática nos trabalhos e tecnologias desenvolvidas pelos agricultores, muitas vezes expressa na simplicidade, na harmonia e na organicidade de suas construções;</p> <p>8. Expressar-se com clareza utilizando a linguagem matemática;</p> <p>9. Reconhecer e utilizar símbolos, códigos e nomenclaturas da linguagem matemática. Identificar, transformar e traduzir adequadamente valores e unidades básicas apresentadas sob diversas formas;</p> <p>10. Identificar dados relevantes de uma situação problema para buscar possíveis soluções;</p>	<p>- História dos Números (6º ano).</p> <hr/> <p>Ciências</p> <p>Conhecimentos culturais (religiosos, étnicos e científicos) (7º ano);</p> <p>1.1 Hereditariedade evolução e biodiversidade (9º ano);</p> <p>- Astronomia dos povos originários;</p> <p>- Relação com a lua, estações do ano, constelações na vida camponesa (6º e 7º anos).</p> <hr/> <p>Agricultura/Zootecnia</p> <p>- História da agricultura (6º e 7º anos);</p> <p>- Evolução da agricultura (6º e 7º anos);</p> <p>- Domesticação das plantas e dos animais (6º e 7º anos);</p> <p>- Noções de medidas agrárias (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>- Caracterização das propriedades rurais (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>- Função social da terra (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p>
--	--	--	--	---

			<p>11. Reconhecer relações entre a matemática e as outras áreas do conhecimento, percebendo sua presença nos mais variados campos de estudo e da vida humana e, especificamente, sua relação com as práticas camponesas;</p> <p>12. Compreender dados estatísticos, interpretá-los e tirar conclusões que possam ir além dos dados oferecidos, estabelecendo tendências e possibilidades. Ou seja, analisar as informações sob uma perspectiva dialética, buscando entender a essência dos fenômenos aparentes;</p> <p>13. Identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento e decréscimo em um gráfico cartesiano sobre tema socioeconômico ou técnico-científico;</p>	<p>- Principais cultivos e criações das comunidades.</p> <p>Educação Familiar</p> <p>- Costumes e tradições de cada comunidade (6º e 7º anos);</p> <p>- História da comunidade (6º e 7º anos);</p> <p>- Artesanato típicos das comunidades (6º e 7º anos);</p> <p>- Contribuição indígena, africana e imigrante na culinária das comunidades - estudos das receitas (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>- Variedade de Plantas ornamentais (jardim) nas comunidades rurais (6º e 7º anos).</p>
<p>- Debate sobre racismo, desencadeado pela discussão sobre os quilombolas e episódios em voga na mídia atualmente</p> <p>- Pessoas portadoras de deficiência nas comunidades: estereótipos, preconceitos e exclusão</p> <p>- Deficiência com defeito</p> <p>- Surdos e escolarização</p> <p>- Famílias com muito poder aquisitivo, grandes proprietários e famílias</p>	<p>14. Aspectos sociais e diversidades do campo</p> <p>14.1 Discriminação racial;</p> <p>14.2 Pessoas com deficiência, inclusão e direitos;</p> <p>14.3 Condições sociais e econômicas das famílias;</p> <p>14.4 Escolarização no campo;</p>	<p>4. Refletir sobre a questão racial, para a compreensão das bases históricas e sociais dos processos discriminatórios e possíveis transformações;</p> <p>5. Compreender as especificidades das pessoas com deficiência no conjunto da diversidade humana, para a quebra de posturas preconceituosas e estereotipadas;</p> <p>6. Identificar os fatores das diferenças sociais e econômicas</p>	<p>14. Visualizar e analisar formas diversas e geométricas. Diante de formas geométricas planas e espaciais, reais ou imaginárias, conhecer suas propriedades, relacionar seus elementos, em articulação às necessidades objetivas do campo;</p>	<p>Matemática</p> <p>2.5 e 2.6 Raciocínio Lógico e Programação:</p> <p>- Drone; Chip em animais; Estufas (controle de temperatura, irrigação); Sensores; Rastreamento e controle da qualidade do alimento vendido (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>2.7 Porcentagem e Estatística (8º e 9º anos);</p> <p>- Operações fundamentais (6º ano);</p>

<p>mais pobres (condições de moradias). - Maior parte das pessoas mais velhas das famílias, não concluíram o processo de escolarização (necessidade de trabalhar, ausência de escola) - Não há trabalhos de alfabetização de jovens e adultos na região - As escolas são distantes das residências.</p>	<p>14.5As mídias sociais e seus efeitos prejudiciais à saúde física e mental; 14.6As mídias sociais e as influências nas relações familiares e sociais; 14.7Drogas e alcoolismo nas comunidades rurais.</p>	<p>entre as famílias para a compreensão das bases das desigualdades sociais na região.</p>	<p>15. Calcular comprimentos, áreas e volumes e saber aplicar esse conhecimento no cotidiano e nos trabalhos do campo; 16. Utilizar grandezas diversas para medir espaço, tempo e massa nos contextos das práticas camponesas; 17. Identificar a formulação em linguagem matemática, em uma situação-problema apresentada em certa área do conhecimento. Ciências 18. Articular o estudo da litosfera com aspectos do cotidiano social e cultural; 19. Valorizar o solo como elemento de sustento da vida na Terra e promover atitudes que favoreçam sua preservação. 20. Articular o estudo da hidrosfera com aspectos do cotidiano social e cultural; 21. Verificar que a água não potável é veículos de microrganismo causadores de doenças; 22. Identificar a água como recurso indispensável à vida e compreender como ocorre sua distribuição no planeta; 23. Perceber que a água participa de um ciclo global e</p>	<p>- Problemas matemáticos a partir de dados sociais da atualidade (8º e 9º anos); 2.3 Matemática Financeira com foco em problemáticas voltadas para a realidade agrícola (8º e 9º anos); Ciências 2.1 Indicadores sociais e econômicos; -Discriminação e racismo (7º ano) 2.3 IDH (7ºano); 2.5 Tecnologias e novos materiais: tecnologia e medicina (7º e 9º ano); 2. 4 Ambiente e riscos da internet (7º ano); 2.7 O sistema nervoso e as substâncias psicoativas – Drogas. A dependência de drogas (6º ano). Agricultura/Zootecnia 2.6 O marketing do agronegócio; - Importância, conceito e caracterização econômica das culturas perenes. Educação Familiar - Receitas antigas e de família, produtos feitos pelos mais velhos (6º e 7º anos); - A influência das mídias sociais na culinária e costumes alimentares do campo (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p>
---	---	--	---	--

			<p>contínuo provocado pela energia solar;</p> <p>24. Analisar, argumentar e posicionar-se criticamente em relação a temas de Ciência, cultura, tecnologia e meio ambiente.</p> <p>25. Organizar os conhecimentos adquiridos, entender, contextualizar e refletir as informações surgidas das práticas humanas.</p> <p>26. Elaborar e desenvolver experimentos e interpretar os resultados.</p> <p>27. Articular, integrar e sistematizar fenômenos e teorias dentro das áreas do conhecimento.</p> <p>28. Reconhecer a produção do acervo sociocultural (científico e não-científico) como uma produção humana sócio-histórica, e, portanto, resultado da conjunção de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos.</p> <p>29. Compreender a saúde como resultado do bem-estar físico, social, mental e cultural dos indivíduos.</p> <p>30. Contextualizar sócio-culturalmente os temas sobre alimentação;</p> <p>31. Enfatizar outras dimensões, além das mecânicas, do funcionamento da digestão humana;</p>	<p>- Culinária contemporânea (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>- Oralidade (histórias, casos e lendas das famílias) (6º e 7º anos).</p>
<p>- Há presença de igrejas em todas as comunidades (evangélicas e católica)</p> <p>- Festas de comunidade relacionadas a igreja, festa do município</p> <p>- As famílias se reúnem em datas comemorativas</p> <p>- Há saberes tradicionais em relação a receitas de doces farinhas, embutidos e lácteos (tem diminuído esse costume)</p> <p>- Sabão caseiro, sopa etc...</p> <p>- As áreas mais comuns de lazer nas comunidades são os campinhos de futebol</p> <p>- Bibliotecas, somente nas escolas – ausência de grupos artísticos, museus etc.</p> <p>- Uso de mídias sociais pelas famílias – excesso, problemas nas relações familiares e de saúde.</p>	<p>15. Tradição e cultura do povo campo</p> <p>15.1 Manifestações culturais e religiosas das comunidades;</p> <p>15.2 Costumes e tradições familiares;</p> <p>15.3 Saberes tradicionais e produtos típicos das famílias do campo;</p> <p>15.4 Lazer e cultura nas comunidades do campo.</p>	<p>7. Compreender a origem das manifestações religiosas e culturais e sua contribuição na formação das comunidades;</p> <p>8. Identificar as tradições e costumes das famílias, relacionados à cultura do campo para construir formas de evidenciá-los e valorizá-los;</p> <p>9. Identificar os produtos culinários e artesanais das famílias do campo, compreendendo sua construção histórica, para resgatar e desenvolver meios de valorizá-los;</p> <p>10. Identificar as formas de lazer e consumo de bens culturais nas comunidades do campo para fortalecê-las e resgatar brincadeiras e outras formas de interação comunitária que se perderam no tempo.</p>	<p>3 Geometria, formas e figuras geométricas (7º, 8º e 9º anos);</p> <p>4.3 Proporcionalidade (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>4.3 As unidades de massa (quilograma e grama) (6º e 7º ano);</p> <p>4.3 As unidades de volume (litro e mililitro) (6º e 7º ano);</p> <p>- Práticas de Agrimensura (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p> <p>4.4 Probabilidade (Jogos, baralho, bocha etc) (8º e 9º ano).</p>	
				<p>Matemática</p> <p>Ciências</p> <p>Aspectos químicos da vida (9º ano);</p> <p>4.3 Substâncias e misturas (9º ano);</p> <p>4.3 Reações químicas (9º ano);</p> <p>4.3 Ácido, bases, sais e óxidos (9º ano);</p> <p>Aspectos físicos da vida (9º ano);</p>

			<p>32. Perceber a grande diversidade de substâncias na natureza e verificar que elas podem sofrer transformações (reações químicas) que originam novas substâncias;</p> <p>33. Avaliar criticamente, as relações entre ciências e tecnologias, o fenômeno de renovação da matéria com exemplos contextualizados socioculturalmente e na perspectiva da sustentabilidade;</p> <p>34. Entender que o conhecimento científico permite compreender fenômenos cotidianos;</p> <p>35. Coletar, registrar e tratar adequadamente os dados experimentais desenvolvendo a capacidade de observação;</p> <p>36. Perceber a diversidade de compostos orgânicos existentes ao nosso redor sejam naturais ou artificiais;</p> <p>Agricultura/Zootecnia</p> <p>37. Compreender a alimentação equilibrada como mecanismo para garantir a</p>	<p>4.3 Energia, calor e temperatura (8º ano);</p> <p>4.3 Separação dos componentes de uma mistura (9º ano);</p> <hr/> <p>Agricultura/Zootecnia</p> <p>3.3 Conhecimentos tradicionais sobre o clima, estações do ano e influência da lua nas práticas de agricultura (7º ano);</p> <p>3.3 Importância da agroindústria para o desenvolvimento sustentável (8º e 9º anos);</p> <p>3.3 Conceito de agroindústria (8º e 9º anos);</p> <p>3.3 Integração das atividades produtivas e na industrialização dos produtos (8º e 9º anos);</p> <p>3.3 Princípios da conservação dos alimentos (8º e 9º anos);</p> <p>3.3 Transformação dos produtos agropecuários: polpa de fruta, geleia, doces em calda, frutos desidratados (8º e 9º anos).</p>
--	--	--	--	---

			<p>saúde, reprodução e produção das criações.</p> <p>38. Identificar tipos de alimentos alternativos para as criações.</p> <p>39. Conhecer as formas de alimentar as criações e sua diversidade.</p> <p>40. Proporcionar meios de construir conhecimentos para propiciar a participação nas atividades agropecuárias que valorizam a terra como fonte de renda da família;</p> <p>41. Compreender o papel das criações nos processos de porte nos processos de industrialização dos produtos.</p> <p>42. Identificar matéria prima de qualidade, bem como dominar as técnicas de produção.</p> <p>43. Compreender a bovinocultura no contexto regional e a importância de criação de grande porte.</p> <p>44. Conhecer os métodos de reprodução em vista de garantir a qualidade genética dos animais.</p> <p>45. Compreender o processo de reprodução dos animais domésticos.</p> <p>46. Compreender as diferenças entre agricultura familiar e agronegócio;</p> <p>47. Assumir a agroecologia como modo de produção condizente aos camponeses.</p> <p>48. Compreender a relação entre as culturas anuais e perenes com a</p>	<p>Educação Familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artesanato típico da região (6º e 7º anos); - Pratos típicos: sopa, broa, pamonha etc., (6º e 7º anos); - Sabão caseiro (8º e 9º anos); - Conhecimentos básicos para a culinária do cotidiano (6º, 7º, 8º e 9º anos); - Conhecimentos básicos de manutenção doméstica e rural (6º e 7º anos); - A horta da família (6º e 7º anos); - Saberes tradicionais relacionados ao café (6º, 7º, 8º e 9º anos).
<ul style="list-style-type: none"> - Problemas com energia elétrica na zona rural (quedas, principalmente no período de safra) - Precariedade no sinal telefônico, expansão da internet (quase todas as famílias têm acesso a internet, via celular) 	<p>16. Energia e comunicações</p> <p>16.1 Fontes de energia no campo;</p> <p>16.2 Meios de comunicação no campo</p>	<p>11. Compreender as formas e condições de uso de energia nas atividades produtivas e pensar em alternativas;</p> <p>12. Analisar as condições dos meios de comunicação no campo, no que tange aos usos, acesso e qualidade de conexão.</p>	<p>Matemática</p> <p>5.1 Estatística: Moda, média e mediana. Gráficos (8º e 9º ano);</p> <p>5.2 Área do círculo, Trigonometria (9º ano).</p>	
				<p>Ciências</p> <p>5. Ciências e tecnologias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Energia nuclear (8º ano); - Energia eólica (8º ano); - Medicina nuclear (9º ano). <p>- Produção e distribuição da energia elétrica (8º ano);</p>

			<p>segurança alimentar camponesa.</p> <p>49. Compreender a importância das culturas agrícolas como atividade geradora de alimentos, renda familiar, empregos no campo e para o desenvolvimento da região;</p> <p>50. Identificar as principais culturas agrícolas da região e destacar as culturas de subsistência e de mercado.</p> <p>51. Aplicar técnicas de beneficiamento e transformação dos produtos agrícolas.</p> <p>52. Compreender a importância dos nutrientes na agricultura;</p> <p>53. Interpretar e realizar análises de solo.</p> <p>54. Conhecer as diferentes forrageiras da região e suas técnicas de cultivo</p> <p>55. Compreender a agroecologia enquanto uma alternativa para o desenvolvimento sustentável das famílias agricultoras;</p> <p>56. Distinguir e indicar culturas mais apropriadas para consórcio e rotações e; Dominar critérios e técnicas de consórcio e integração entre as culturas</p> <p>57. Conhecer as organizações sociais da comunidade;</p> <p>58. Reconhecer as partes que compõe o solo e as condições necessárias para o</p>	<p>Circuito elétrico, corrente elétrica (8º ano);</p> <p>5.1 Eletricidade e magnetismo (8º ano);</p> <p>5.2 Transmissão e recepção de imagens e sons (9º ano).</p> <hr/> <p>Agricultura/Zootecnia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os meios de comunicação e os programas e propagandas que influenciam na agricultura (7º ano); - Publicações, informações técnicas, preços dos produtos, previsão do tempo (7º ano); - Fontes de energia no campo (7º, 8º e 9º anos); - Máquinas e implementos agrícolas (7º, 8º e 9º anos); - Tração animal (relação de antes e hoje e as técnicas atuais) (7º ano); - Resíduos animais como fonte de energia (fezes, urina, cama das instalações) (7º ano). <hr/> <p>Educação Familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os meios de comunicação para divulgação da cultura e comercialização dos produtos da agroindústria e da agroecologia (6º, 7º, 8º e 9º anos); - Resgate de fontes de energia utilizadas no campo para auxiliar nos trabalhos,
--	--	--	---	--

			desenvolvimento das plantas em equilíbrio com o meio ambiente bem como a sustentabilidade das famílias no campo	utilizando o sol, o vento, força da gravidade, da água, e de animais – tecnologias desenvolvidas pelos agricultores (6º, 7º, 8º e 9º anos).
<p>- Bolsa Família, auxílio emergencial.</p> <p>- Muitos estudantes acessam o fies e estudam em faculdades particulares</p> <p>- Algumas famílias não acessam programas como PAA e PNAE, por não terem posse da terra, por desconhecimento, ou por não terem produção diversificada.</p>	<p>17. Políticas públicas no campo</p> <p>17.1 Políticas públicas de distribuição de renda no campo;</p> <p>17.2 Programas para o fortalecimento da agricultura familiar (PAA, PNAE, PRONAF, compras diretas, feiras...).</p>	<p>13. Refletir sobre os processos de escolarização no meio rural para identificar as contradições e reflexos na vida dos camponeses;</p> <p>14. Conhecer as políticas públicas de desenvolvimento social no campo para compreender seu papel na redução das desigualdades, por meio da distribuição de renda.</p>	<p>59. Descrever os tipos de solo de acordo com sua composição e perceber as relações existentes entre as culturas, as criações e o homem</p> <p>60. Identificar as técnicas que contribui na preservação e na degradação do solo</p> <p>61. Compreender a relação entre os nutrientes do solo e o desenvolvimento das plantas.</p> <p>62. Conhecer as pragas e doenças que atacam as nossas plantações, suas causas e consequências, bem como os meios de prevenção e controle; conhecer os fatores que desencadeiam o ataque de pragas e doenças.</p> <p>63. Compreender a influência dos meios de transporte e comunicação na produção e comercialização dos produtos agrícolas.</p> <p>64. Relacionar como a estrutura de transporte e comunicação interfere na produção dos produtos agrícolas.</p> <p>65. Conhecer tipos e formas de transporte e armazenamento dos produtos agrícolas</p> <p>66. Compreender a importância da comunicação e</p>	<p>Matemática</p> <p>- Matemática Financeira - juros, amortização e depreciação (8º e 9º ano).</p> <p>Ciências</p> <p>- Políticas públicas para a saúde (6º e 7º anos).</p> <p>Agricultura/Zootecnia</p> <p>- Formas de valorizar a produção (8º e 9º ano);</p> <p>- Funcionamento dos programas de incentivo e fortalecimento da agricultura familiar (8º e 9º ano).</p> <p>Educação Familiar</p> <p>- Agroindústria familiar rural - tipos e produtos (8º e 9º ano);</p> <p>- Empreendedorismo: produtos do campo para comércio em feiras (8º e 9º ano);</p> <p>- Comércio justo e economia solidária (8º e 9º ano).</p>

			<p>sua influência na realização das atividades agrícolas</p> <p>67. Compreender a relação existente entre o clima e as atividades agrícolas</p> <p>68. Compreender o papel da água para o solo e as plantas</p> <p>69. Identificar práticas que melhoram a conservação da água e seu armazenamento no solo</p> <p>70. Identificar as fontes de energia que contribuem ou que podem contribuir nos trabalhos agrícolas.</p> <p>71. Perceber como as fontes de energia podem ser melhor aproveitadas nos trabalhos agrícolas</p>	
<p>- Ausência de coleta seletiva do lixo (cidade e zona rural), queima do lixo</p> <p>- Lixo orgânico subaproveitado nas propriedades</p> <p>- Falta de tratamento de esgoto (despejo nos rios e córregos)</p> <p>- Fossas</p> <p>- Fontes de água, poços artesianos e nascentes.</p> <p>- Nascentes não são protegidas adequadamente</p> <p>- Agrotóxicos: uso intensivo, intoxicações, desconhecimento de práticas alternativas. O principal é o glifosato.</p> <p>- Problemas de saúde, relacionados a doenças crônicas como diabetes, hipertensão, problemas</p>	<p>18. Saúde e meio ambiente</p> <p>18.1 Tratamento de lixo, saneamento básico no campo;</p> <p>18.2 Recursos hídricos nas comunidades (proteção de nascentes, rios, áreas de APP);</p> <p>18.3 Saúde;</p> <p>18.4 Saberes tradicionais nos cuidados com a saúde;</p> <p>18.5 Alimentação saudável.</p>	<p>15. Analisar a destinação dos diferentes tipos de lixos das comunidades e seus possíveis impactos ambientais, para conhecer, por meio da pesquisa, alternativas para melhor aproveitamento dos resíduos;</p> <p>16. Analisar como ocorre o descarte de esgoto nas comunidades do campo, para conhecer tecnologias sociais de tratamento de baixo impacto ambiental;</p> <p>16. Conhecer as características hidrológicas das comunidades do campo e as formas de uso da água ao longo do tempo e sua relação com o modo de produção e desenvolvimento;</p> <p>16.1. Conhecer e implementar junto com os agricultores,</p>	<p>72. Compreender a importância da reprodução em vista da diversidade das espécies, multiplicação e autonomia do agricultor.</p> <p>73. Compreender o planejamento agropecuário como mecanismo para o desenvolvimento da agricultura camponesa.</p> <p>74. Conhecer técnicas de cultivo das culturas.</p> <p>75. Conhecer as técnicas de produção de alimentos para as criações, reconhecendo a importância da produção de alimentos para as criações.</p> <p>76. Conhecer e aplicar processos de transformação dos produtos agropecuários e extrativistas</p>	<p>Matemática</p> <p>7.3 e 7.4 Cálculo do IMC (Média) (7º ano);</p> <p>7.5 Cálculo do consumo de calorias diárias (6º ano);</p> <p>- Análise de dados quantitativos em relação ao meio ambiente;</p> <p>- Unidades de medida (6º ano);</p> <p>- Vazão, volume, área (8º e 9º ano);</p> <p>- Cálculos para caixas secas, isolamento de nascentes etc (6º, 7º, 8º e 9º anos).</p>

<p>respiratórios, cânceres, Covid-19</p> <ul style="list-style-type: none"> - Doenças mentais, depressão, transtornos psicológicos, ansiedade – aumentando entre os jovens. Influência das redes sociais - Uso de medicamentos alopáticos - Uso de drogas (medicamentos de controle) - Uso de drogas nas comunidades rurais (ilícitas e lícitas) – problemas familiares causados. - Utilização de plantas medicinais (costume que 		<p>técnicas de conservação de água no solo e preservação de nascentes;</p> <p>17. Levantar os principais problemas de saúde nas comunidades, suas possíveis causas e consequências e pensar a partir da escola e dos sujeitos possibilidades de tratamentos alternativos;</p> <p>18. Resgatar e aprofundar os conhecimentos sobre as plantas medicinais e saberes tradicionais nos cuidados com a saúde, para desenvolver técnicas de produção e</p>	<p>77. Entender a importância da agroindústria para o desenvolvimento sustentável da região</p> <p>78. Conhecer os canais de comercialização dos produtos agropecuários e extrativistas do comércio local até o internacional</p> <p>79. Conhecer as relações de um agroecossistema com o manejo das plantas cultivadas na construção dos arranjos produtivos</p> <p>80. Conhecer a história da evolução da domesticação dos animais domésticos como elemento importante para a</p>	
--	--	--	---	--

<p>tem diminuído, os mais velhos detêm os saberes)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alimentação mais saudável, no campo, nas famílias agricultoras - Consumo de alimentos processados na cidade – dificuldade de obtenção de alimentos naturais e saudáveis. - Não há produção diversificada nas hortas 		<p>utilização na escola e nas comunidades;</p> <p>19. Identificar junto às famílias as finalidades e usos das mídias sociais, levantando os benefícios e malefícios à saúde e as relações sociais;</p> <p>20. Debater sobre o uso de drogas (lícitas e ilícitas) nas comunidades rurais, suas implicações sociais e sanitárias, para promover ações de conscientização a partir da escola;</p> <p>21. Conhecer os costumes alimentares das famílias do campo e a relação com o tipo de agricultura praticada ao longo do tempo;</p> <p>22. Discutir sobre o conceito de alimentação saudável considerando os sistemas agroalimentares das comunidades para propor alternativas.</p>	<p>sustentabilidade da família camponesa</p> <p>81. Compreender a alimentação equilibrada como mecanismo para garantir a saúde, produção e reprodução das criações</p> <p>82. Conhecer os fatores de manejo que contribuem para a saúde das criações.</p> <p>83. Compreender a importância da utilização dos animais na realização dos trabalhos agrícolas.</p> <p>84. Perceber a influência dos elementos climáticos e da lua no manejo das criações, distinguindo raças e técnicas apropriadas às condições climáticas da região;</p> <p>85. Compreender as relações existentes entre solo-planta-animal</p> <p>86. Conhecer os diversos equipamentos de proteção individual (epi) e compreender a importância de sua utilização no dia a dia do trabalho</p> <p>87. Entender a importância da segurança nas instalações de criação animal</p> <p>88. Compreender a importância das criações de grande porte na sustentação da unidade produtiva</p> <p>89. Identificar as técnicas e manejo adequado para as criações de grande porte de importância econômica na região</p>	<p>Ciências</p> <p>Medicinas convencionais e alternativas;</p> <p>Doenças transmitidas por água, ar e solo;</p> <p>Ambiente físico-químico: ciclos e propriedades da água, ar, solo;</p> <p>7.1 Os materiais sintéticos: plásticos, medicamentos, agrotóxicos (6º ano);</p> <p>7.1 Resíduos sólidos, reciclagem, compostagem etc.</p> <p>7.1 Tratamento de esgoto e água (6º e 7º anos);</p> <p>7.1 Desenvolvimento sustentável; Pegada ecológica;</p> <p>7.2 Biodiversidade e sustentabilidade (9º ano);</p> <p>7.3 Saúde humana e o ambiente; Conceito de saúde; Doenças dos sistemas humanos (6º e 7º anos);</p> <p>7.3 O ambiente, a saúde e os seres microscópicos (Vírus, bactérias, protozoários e fungos – doenças (7º ano);</p> <p>7.3 Doenças emergentes e reemergentes (6º e 7º anos);</p> <p>7.1 Relação meio ambiente e saúde (7º ano);</p> <p>7.4 Classificação das plantas (alimentação e uso medicinal) (7º ano);</p>
--	--	---	---	--

			<p>90. Possibilitar o contato com a ciência da Zootecnia;</p> <p>91. Compreender a história da agropecuária e a domesticação dos animais e seu papel na produção de alimentos;</p>	<p>7.5 Funções da nutrição - Alimentos e nutrientes (6º e 7º anos);</p> <p>7.5 Tecnologia e alimentação (7º ano).</p>
				<p>Agricultura/Zootecnia</p> <p>6.2 Recursos hídricos;</p> <p>6.2 Irrigação, irrigação racional;</p> <p>6.2 Tratamento de efluentes: fossa (biodigestoras, vapotranspiradoras), biodigestores, resíduos derivados da pós-colheita do café;</p> <p>- Práticas e técnicas conservacionistas: a) Conservação de nascentes. b) Reflorestamento com espécies nativas. c) Caixas secas</p>

				<p>d) Terraceamento. e) Plantio em curva de nível. f) Agroflorestas.</p> <p>7.3 Plantas medicinais (saberes tradicionais, manejo e cultivo, formas de preparo);</p> <p>- Condições de trabalho e a saúde dos trabalhadores;</p> <p>6.5 a) Diversificação agrícola x alimentação saudável. b) PANCS- Plantas Alimentícias não Convencionais. c) Bem-estar na criação animal. d) Alimentação animal (preparos convencionais e alternativos);</p> <p>- Os tipos de alimentos para as criações e a forma de aproveitamento (preparação);</p> <p>- Composição nutricional dos alimentos.</p> <hr/> <p>Educação Familiar</p> <p>- Técnicas de reciclagem de materiais secos;</p> <p>- Usos das plantas medicinais nas comunidades rurais;</p> <p>- Receitas que aproveitam integralmente o alimento (cascas, talos, folhas etc);</p> <p>- Chá, xaropes, pomadas;</p> <p>- Uso, conservação e armazenamento das plantas medicinais;</p>
--	--	--	--	--

				<ul style="list-style-type: none"> - Receitas para uma alimentação saudável; - Plantas alimentícias não convencionais - PANC's; - Higiene pessoal e doméstica; - Técnicas de limpeza.
<ul style="list-style-type: none"> - A base da economia é a agricultura, basicamente a cafeeira. - Trabalho é realizado de forma familiar nas pequenas propriedades - Grandes propriedades – trabalho realizado por meeiro (colonos), assalariados rurais e diaristas. - Há trabalhadores do comércio, aposentados e funcionários públicos - Na cafeicultura, a época de trabalho mais intenso é o período de safra - A maior parte dos alimentos é adquirida no mercado, mas há produção de hortaliças, alguns cereais e criação de animais como galinhas. 	<p>9. Agricultura e trabalho no campo</p> <p>9.1 Base econômica – café;</p> <p>9.2 Agricultura familiar;</p> <p>9.3 Relações de Trabalho na agricultura;</p> <p>9.4 Práticas agrícolas alternativas (agroecologia);</p> <p>9.5 Sementes crioulas.</p>	<p>23. Compreender o processo de consolidação da cafeicultura no município, em aspectos econômicos, ambientais e sociais;</p> <p>24. Identificar os tipos de agricultura praticados na região, identificando seus aspectos sociais, econômicos e ambientais;</p> <p>25. Analisar as formas de acesso e uso da terra nas comunidades, entendendo, suas influências nas relações sociais e produtivas.</p> <p>26. Compreender as formas e relações de trabalho no campo no intuito de propor outras possibilidades.</p>	<p>Matemática</p> <p>3.1, 3.2, 3.3- Matemática Financeira: Porcentagem e juros (8º e 9º ano);</p> <p>3.4- Porcentagem, Regra de três, área, volume (8º e 9º ano);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comercialização dos produtos agrícolas; - Cálculos de lucros; - A matemática na agricultura - princípios matemáticos, no plantio, calagem, adubação etc (6º, 7º, 8º e 9º anos). - Unidades de medidas agrárias (6º, 7º, 8º e 9º anos). - Números do agronegócio; - Cálculos de irrigação (8º e 9º ano); - Algoritmos; Raciocínio lógico e programação (6º, 7º, 8º e 9º anos). 	

				<p>Ciências</p> <p>3.1 Separação dos componentes de uma mistura (6º e 9º anos);</p> <p>3.2 Defensivos agrícolas;</p> <p>– Agricultura orgânica (6ºano);</p> <p>3.3 O mundo do trabalho (7ºano);</p> <p>- Solo das comunidades;</p> <p>3.2 Energia, calor e temperatura (8º ano);</p> <p>3.2 Movimento e força (7º ano);</p> <p>3.2 Máquinas simples e máquinas térmicas - aplicações na agricultura (7ºano);</p> <p>3.2.1 Rodas, polias, e engrenagens, motor e combustão, máquinas agricultura e nos trabalhos do campo, plano inclinado (cunha e parafuso) (9º ano);</p> <p>3.4 Agricultura sustentável - Agroecologia (6º e 9º ano).</p>
				<p>Agricultura/Zootecnia</p> <p>3.1 Cafeicultura (abordagem histórica, relevância cultural e econômica para nosso município, tratos culturais, pós-colheita, beneficiamento, formas de agregar valor ao produto, venda);</p> <p>3.3 Organização do trabalho rural no município (colonos, assalariados,</p>

				<p>diaristas, pequenos proprietários, mutirões;</p> <p>3.2 Agricultura familiar x agricultura camponesa x agronegócio;</p> <p>3.4 Confecção de métodos de controle de pragas e doenças nos cultivos (Produção de armadilhas, caldas, repelentes, etc);</p> <p>b) Horticultura;</p> <p>c) Compostagem – Vermecompostagem.</p> <p>d) Manejo de culturas (Preparo do solo, produção de mudas, plantio, adubação, calagem, desbrota, controle de ervas daninhas, pragas e doenças, colheita);</p> <p>e) Ações para a segurança e soberania alimentar;</p> <p>f) Bovinocultura (agroecologia e a saúde);</p> <p>g) Suinocultura (bem-estar animal, agroecologia e a saúde);</p> <p>h) Avicultura (agroecologia e a saúde);</p> <p>i) Piscicultura (agroecologia e a saúde);</p> <p>g) Apicultura;</p> <p>g) Práticas conservacionistas do solo.</p> <p>3.5 a) Meios de propagação das plantas;</p> <p>b) Produção, seleção e conservação do patrimônio genético;</p> <p>c) Sementes crioulas x Sementes transgênicas;</p>
--	--	--	--	--

				d) Plantas geneticamente modificadas e suas implicações.
				<p>Educação Familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Receitas a partir do café; - Beneficiamento do café: seleção, torragem moagem, envase, comercialização; - Degustação e prova de cafés; - Fabricação de peneiras, balaies, ferramentas etc.; - Técnica de conservação de alimentos; - Aproveitamento da sazonalidade dos produtos agrícolas; - Doces a partir de frutas das propriedades; - Pães, bolos e biscoitos; - Manuseio com carnes.
<p>- Agrotóxicos: uso intensivo, intoxicações, desconhecimento de práticas alternativas. O principal é o glifosato.</p> <p>- O principal cultivo é o café – monocultura</p> <p>- Não há produção diversificada nas hortas</p>	<p>12. Monocultura e agrotóxico</p> <p>12.1 Agrotóxicos e suas implicações sociais e na saúde dos agricultores;</p>	<p>27. Conhecer a lógica do uso de agrotóxicos e os impactos no meio ambiente e na saúde humana.</p> <p>28. Resgatar práticas e técnicas tradicionais de agricultura, a partir do diálogo com os camponeses das comunidades.</p>		<p>Matemática</p> <p>8.3 e 8.4 Porcentagem, proporcionalidade, regra de três, área e volume (8º e 9º ano);</p> <p>- Dados estatísticos interpretação de gráficos e tabelas (8º e 9º ano);</p>

	<p>12.2 Implicações da monocultura no meio ambiente;</p> <p>12.3 Práticas agrícolas alternativa (agroecologia);</p> <p>12.4 Diversificação agrícola;</p> <p>12.5 Transgênicos.</p>	<p>28.1 Fazer intercâmbio de conhecimentos e desenvolver práticas agroecológicas de controle de pragas e doenças.</p> <p>28.2. Conhecer alternativas para fertilização do solo a partir de recursos disponíveis no agrossistema.</p> <p>28.3. Levantar dentre as comunidades dos estudantes, a incidência do uso de agrotóxicos e suas principais implicações, para desenvolver ações de conscientização junto aos agricultores, a partir da escola.</p> <p>29. Resgatar e aprofundar conhecimentos sobre as sementes crioulas e cultivos sustentável.</p> <p>30. Entender a história da monocultura cafeeira no município para compreender suas implicações sociais e ambientais ao longo do tempo.</p> <p>31. Conhecer técnicas de policultivos, experimentá-las na propriedade da escola, servindo de referência para os agricultores familiares das comunidades.</p> <p>31.1 Conhecer técnicas de diversificação agrícola para contribuir na produção de alimentos saudáveis das famílias do campo.</p>		<p>8. Probabilidade (8º e 9º ano);</p> <p>- Engenharia genética; transgênicos;</p> <p>- Dados estatísticos sobre uso de agrotóxicos;</p> <p>- Educação Financeira (Seguros de plantações).</p> <hr/> <p>Ciências</p> <p>8.3 Agroecossistemas (6º ano);</p> <p>8.4 Diversidade da vida: Conceito;</p> <p>8.3 Ecossistemas; Ecologia; Relações ecológicas (6º e 7º anos);</p> <p>8.5 Genética: Conceitos (9º ano);</p> <p>8.5 Variabilidade genética (9º ano);</p> <p>8.5 Biotecnologia; Os organismos transgênicos (9º ano);</p> <hr/> <p>Agricultura/Zootecnia</p> <p>8.1 Histórico dos agrotóxicos e Cenário atual;</p> <p>8.1 Por que são tão utilizados?</p> <p>8.1 e 8.2 Os males a saúde e ao meio ambiente;</p> <p>8.2 Relação monoculturas x agrotóxicos;</p> <p>8.4 Diversificação agrícola;</p>
--	--	---	--	--

				8.5 Plantas geneticamente modificadas e sua dependência de agrotóxicos e fertilizantes.
				<p>Educação Familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os produtos agroecológicos e orgânicos; - Dias de campo sobre práticas agroecológicas; - Uso do EPI; - Estereótipos sobre os alimentos.
<ul style="list-style-type: none"> - Famílias fazem parte de cooperativas e associações de cafeicultores e sindicato de trabalhadores rurais (participação de forma passiva, sem muito protagonismo) - Não há organização da juventude em movimentos - Envolvimento social nas comunidades é em torno de questões religiosas. - As condições das estradas, da saúde e aquisição de maquinários para uso comunitário é o que mais mobiliza a comunidade junto a prefeitura. - As igrejas, sindicato e cooperativas tem influência nas relações 	<p>13. Mobilização social e organização das famílias</p> <p>13.1 Associativismo e cooperativismo;</p> <p>13.2 Assistência técnica;</p> <p>13.3 Demandas comunitárias (políticas públicas).</p>	<p>32. Compreender a importância da organização social dos sujeitos do campo, historicamente, nas conquistas de direitos existentes hoje;</p> <p>33. Conhecer os principais movimentos sociais do campo para romper com pré-conceitos;</p> <p>34. Levantar as associações e cooperativas da comunidade, para compreender o contexto de criação e seu papel no território;</p> <p>35. Conhecer experiências bem-sucedidas de cooperativas e associações da região, para servir de exemplo as da comunidade e incentivo a criação de outras.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - As associações e organização sociais na comunidade; - Os produtos das associações e grupos de camponeses; - O papel das igrejas nas comunidades; - As cooperativas e associações da região e o desenvolvimento local. - Órgãos de assistência técnica ao produtor no município.

<p>- O papel dos representantes do agronegócio é vender produtos, ter relação de parceria com os produtores, trazer novas tecnologias, dar recomendações para o uso de agrotóxicos.</p> <p>- Fornecer adubos e agrotóxicos para cuidar da lavoura para ter bom desenvolvimento. Auxilia na venda.</p>				
---	--	--	--	--

Quadro 11 – Matriz Pedagógica II: Geografia, História, Ensino Religioso

Dados da realidade atual	Temas e subtemas	Objetivos formativos	Objetivos de ensino	Conteúdos curriculares
<p>As comunidades possuem áreas de vegetação nativa, mas não chegam a ser reservas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algumas tem áreas de preservação permanente - Vegetação nativa: Ipês, Jacaré, Quaresmeira, Araçá, Aroeira, Araucária, Fedegoso, Assapeixe, Jacarandá, Cedro, Maninha de porca, Pata de vaca, Canela, Junco, Taboa, Bambú - Animais nativos: tatu, capivara, paca, tamanduá, cobras, quati, jacu, gambá, jaguatirica, lontra, marrequinhos d'água, esquilos, pássaros diversos. - Os animais domésticos criados são: aves (galinhas, patos, frangos etc), porcos, bovinos (vacas leiteiras e gado de corte), cavalos, peixes, entre outros. - Os principais animais criados são: aves, bovinos, suínos, cavalos, peixes. A criação de raças mais produtivas e também de caipiras (galinhas e porcos). - As criações são de pequeno porte, para consumo familiar principalmente. Pouca tecnologia empregada. - A principal cultura agrícola é o café (arábica), sua produção é majoritariamente para a comercialização com preços de cotação externa, para exportação. - Há cultivos de milho e feijão para a venda local e consumo das famílias. 	<p>19. Solo</p> <p>19.1 O solo da região e suas características</p> <p>19.2 Indicadores de qualidade</p> <p>19.3 Aspectos do relevo da região</p> <p>19.4 Fatores de degradação</p> <p>19.5 Práticas conservacionistas do solo</p>	<p>Solo</p> <p>Compreender os princípios da agroecologia: a) Equilíbrio ecológico e Agroecossistema, b) O solo é um organismo vivo, c) As plantas, pragas e doenças são indicadores, c) A sucessão ecológica e a formação do solo, d) Aumento da biomassa e circulação de fertilidade, d) Controle biológico e fisiológico</p> <p>Conhecer as características dos solos das comunidades, considerando-as de forma positiva nas formas de uso e preservação.</p> <p>Conhecer os indicadores de qualidade dos solos, com vistas ao resgate estudo das práticas tradicionais</p> <p>Identificar os fatores de degradação dos solos, para compreender os processos causadores.</p>	<p>Ciências Humanas</p> <p>Geografia</p> <p>Perceber a interligação entre o ser humano, o planeta Terra e o Universo, bem como a noção de espaço.</p> <p>Distinguir e classificar os principais elementos do sistema solar, estrutura, relevo da terra e as paisagens naturais.</p> <p>Perceber a má distribuição da terra, trabalho, renda e alimentos.</p> <p>Perceber a importância da saúde no bem-estar individual e social.</p> <p>Identificar fatores que influenciam na condição de saúde do povo.</p> <p>Compreender os fatores do clima e a inter-relação homem natureza.</p> <p>Perceber a interação entre os meios de transporte e comunicação, suas</p>	<p>Ciências humanas:</p> <p>Geografia</p> <p>Solo: Formação / tipos / composição Textura do solo, espessura, densidade do solo, porosidade, a capacidade de retenção de água (6º ano);</p> <p>O relevo e suas formações vegetais, observando essas características aqui na nossa região (6º ano);</p> <p>(6º ano) Erosão: processo de desgaste do solo Lixiviação: responsável por causar a infertilidade do solo. Compactação do solo: aumento da densidade do solo e a perda da porosidade. Salinização: responsável pela grande concentração de sais minerais no solo. Desertificação: degradação e no esgotamento dos solos.</p> <p>Técnicas conservacionistas: adubação mineral, plantio em nível, adubação orgânica, pastagem, reflorestamento, adubação verde, sistemas de culturas, calagem, controle de</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Nos quintais são produzidas raízes, frutas, ervas, hortaliças etc. - O destino da produção do café é a comercialização para exportação. Milho e feijão, a maior parte para comercialização e uma pequena parte consumo familiar. O que se produz para o consumo doméstico é basicamente verduras, algumas frutas e raízes, ovos e carnes, porém não de forma contínua. Os demais itens são adquiridos no mercado. - A venda do café é condicionada a cotação de preço na bolsa de valores. - Os consórcios realizados são com o café, ou seja, entre os pés de café planta-se milho, feijão, mandioca, abacate, banana etc. - Rotação de culturas geralmente ocorre com feijão e milho. - As sementes são adquiridas em casas agropecuárias, há poucos produtores que guardam suas sementes para plantio. - As formas de cultivos são tradicionais, o uso de tecnologia é baixo, a mecanização é difícil devido as condições de relevo. - Os agrotóxicos são utilizados principalmente para controle do mato e doenças no café. 		<p>Conhecer práticas conservacionistas do solo, para desenvolver na escola e nas comunidades.</p>	<p>influências dentro da sociedade.</p> <p>Conhecer as diferenças básicas nos diversos sistemas agrícolas.</p> <p>Compreender como as culturas perenes influenciam na formação econômica tradicional de muitos locais e na conformação de novas economias.</p> <p>Distinguir os produtos predominantes nas economias locais a nível regional, nacional e internacional.</p> <p>Geografia das culturas perenes (região, estados, Brasil e mundo). Cada região do Brasil e do mundo com seus rebanhos típicos.</p> <p>Compreender o papel da indústria e comércio no desenvolvimento das economias centrais e periféricas.</p>	<p>queimadas, cobertura morta, rotação de cultura, pastagens, cordões de vegetação permanente, cultivo mínimo e plantio direto (6º ano).</p>
--	--	---	--	---

<p>- Em todas as comunidades há o uso de agrotóxicos.</p> <p>- Também é utilizado muitos adubos sintéticos bem como minerais, que impactam nas despesas dos produtores com a produção.</p> <p>- As sementes são adquiridas em casas agropecuárias, há poucos produtores que guardam suas sementes para plantio.</p> <p>- As formas de cultivos são tradicionais, o uso de tecnologia é baixo, a mecanização é difícil devido as condições de relevo.</p> <p>- Os agrotóxicos são utilizados principalmente para controle do mato e doenças no café.</p>			<p>Distinguir as modalidades de mercado e os efeitos das importações na balança comercial.</p> <p>Conhecer as formas locais, nacionais, internacionais de organização das classes trabalhadoras.</p> <p>Compreender relações entre fatos, fenômenos e processos geográficos de diferentes lugares do mundo, realizando aproximações entre o local-global-local, numa visão dialética de mundo e sociedades.</p>	<p>História</p> <p>1. Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) (6º ano);</p> <p>1.1 Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais (6º ano).</p>
<p>- Em todas as comunidades há o uso de agrotóxicos.</p> <p>- Também é utilizado muitos adubos sintéticos bem como minerais, que impactam nas despesas dos produtores com a produção.</p> <p>- Apesar de terem potencial produtor, os adubos orgânicos são pouco utilizados no que se refere a cafeicultura por exemplo. O uso é mais nos pequenos cultivos e hortas.</p>	<p>20. Biodiversidade</p> <p>20.1 Aspectos da fauna e flora da região e sua preservação</p> <p>20.2 Patrimônio genético</p> <p>20.3 Polinizadores</p> <p>20.4 Quintais produtivos</p> <p>20.5 Agroecossistemas</p>	<p>1. Biodiversidade</p> <p>Conhecer a biodiversidade da região e sua importância para preservá-la;</p> <p>Conhecer o conceito de agroecossistemas, para realizar experimentos na escola e compartilhar com a comunidade;</p> <p>Desenvolver trabalhos sobre as sementes crioulas, para seleção de espécies e variedades de acordo com as especificidades das comunidades, por meio dos saberes tradicionais, para a preservação dos recursos genéticos locais;</p> <p>Pesquisar os quintais produtivos, identificando a diversidade existente, para reafirmar sua importância na produção e renda das famílias do campo.</p>	<p>Fazer uso de diferentes escalas espaciais e temporais para análise de fatos, fenômenos e processos geográficos.</p> <p>Problematizar o espaço geográfico do campo, em suas diversas dimensões e em diferentes tempos, formulando questões e elaborando possíveis respostas.</p> <p>Efetuar relações entre conceitos de geografia e saberes tradicionais, especialmente dos camponeses em suas práticas sociais, produzindo novas aprendizagens.</p>	<p>Ciências humanas:</p> <p>Geografia</p> <p>Biomas brasileiros;</p> <p>Ecosistemas.</p>
<p>- Os resíduos orgânicos são subaproveitados nas propriedades.</p> <p>- O relevo das comunidades é predominantemente montanhoso, com algumas áreas de planícies.</p> <p>- Identifica-se a presença de erosão principalmente em área sem cobertura vegetal</p> <p>- Os solos das comunidades são arenosos, argilosos, compactos e soltos, com cores diversas, presença de matéria orgânica, mas não de forma generalizada.</p>				<p>História</p> <p>2. Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas (problemas ambientais causados pela despreocupação com a preservação ambiental) (8º ano).</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Há presença de rochas de diversos tamanhos e formatos nos solos. Em algumas comunidades há a extração de rochas ornamentais como granito. - Os indicadores de um solo de qualidade é sua cor escura, a textura, a presença de matéria orgânica e umidade, não ter muitas pedras grandes. - As condições atuais são boas, mas existem áreas com solo degradado. - Nas propriedades é feita a análise de solo. - Parte das famílias desconhecem as plantas indicadoras de qualidade do solo, uma parte já fizera uso desse conhecimento, hoje não tanto - Algumas plantas indicadoras da qualidade do solo, indicadas pelas famílias foram: <ul style="list-style-type: none"> - Samambaia (solo bom para café), picão, capoeiraba branca, mamona, assapaixe, cariru, cipó (bom para feijão), ortiga entre outras. - No geral o clima da região é fresco (tropical de altitude), no inverno que é a colheita de café, o frio pode ser intenso. Os meses mais quentes são de novembro a março. As chuvas são mais frequentes de outubro a março. Os meses mais secos e frios é de maio a setembro. - Não é muito comum enchentes e granizo. Há período de frio intenso, mas, sem prejuízos. Existe alguns problemas com erosão. - Alguns anos atrás ocorreu um período de seca longo. - As principais fontes de águas do entorno das comunidades, são 			<p>Produzir representações cartográficas para situar-se e localizar-se no espaço geográfico e para apresentar aprendizagens geográficas escolares e do cotidiano vivido.</p> <p>Dominar e fazer uso do conhecimento geográfico para desenvolver sensibilidades diante de diferenças e diversidades presentes no espaço geográfico.</p> <p>Conhecer fatos, fenômenos e processos da sociedade e da natureza, avaliando possibilidades de intervenção que contribua objetivamente com a vida dos sujeitos e do território camponês.</p> <p>Fazer uso da leitura e da escrita verbal para desenvolver raciocínios e argumentações na representação e registro de fatos, fenômenos e processos geográficos.</p> <p>Avaliar possibilidades de intervenção a partir da compreensão da realidade empírica, por meio de investigação dos fenômenos da mesma.</p>	
---	--	--	--	--

<p>pequenos córregos, brejos e rios. Na região não existem muitas barragens.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em alguns distritos rurais, a água passa por tratamento, mas a qualidade não é boa - A maior parte das famílias atualmente utilizam água de poços artesianos, outra parte das nascentes. - As nascentes costumam ficar dentro de uma área de vegetação natural, porém pequena e muito próxima a plantações ou pasto. - Os principais fatores de contaminação das nascentes são os agrotóxicos e animais. - Nem todas as nascentes são cercadas ou preservadas - Não há sistemas e práticas específicas para aproveitamento da água da chuva. Ela é o principal meio para irrigação das culturas anuais e perenes (café, milho, feijão). - Água das chuvas armazenadas nas caixas secas. - As principais intervenções nos cursos de água são, os aterramentos de áreas úmidas, canalização de córregos, dragagem, desmatamento da mata ciliar, agricultura, criação de gado no leite etc. - As consequências dessas ações são: aceleração da erosão, diminuição do volume de água e de peixes, assoreamento entre outras. 	<p>21. Recursos hídricos</p> <p>21.1 Características do clima da região e as mudanças climáticas</p> <p>21.2 Condição das fontes de água</p> <p>21.3 Degradação dos cursos de água</p> <p>21.4 Utilização, formas de tratamento e qualidade da água</p> <p>21.5 Técnicas de conservação de água no solo</p>	<p>2. Recursos hídricos</p> <p>Compreender os aspectos climáticos da região, buscando adaptar os sistemas produtivos deles.</p> <p>Identificar as nascentes para conhecer sua condição e planejar de ações de preservação.</p> <p>Identificar as principais causas de degradação dos cursos de água.</p> <p>Pesquisar práticas e técnicas de preservação da água para desenvolver na escola e apresentar nas comunidades.</p> <p>Conhecer técnicas sustentáveis de saneamento básico rural para evitar contaminação da água.</p> <p>Conhecer práticas de tratamento e manutenção da qualidade da água e desenvolver nas comunidades.</p>	<p>Investigar semelhanças e diferenças em paisagens, que permitam relacionar e comparar territórios, regiões e populações.</p> <p>Aplicar procedimentos de pesquisa para produzir dados e informações que permitam compreender fatos, fenômenos e processos geográficos.</p> <p>Ler e interpretar representações cartográficas e geográficas, registrando por meio delas aprendizagens sobre o espaço geográfico.</p> <p>Dominar e fazer uso de diferentes linguagens para compreensão e registro de questões geográficas</p> <p>História</p> <p>Conhecer e relacionar dimensões espaço temporais simples a partir de noções conceituais: tempo, espaço, duração, sociedade e cultura.</p> <p>Comparar informações e discutir criticamente sobre as mesmas.</p> <p>Comparar os diferentes modos de organização do trabalho e suas</p>	<p>Ciências humanas Geografia</p> <p>Tempo e clima (6º ano);</p> <p>O ciclo da água, hidrografia (6º ano);</p> <p>A importância da água para a economia (6º ano);</p> <p>Água: impacto ambiental – (6º ano);</p> <p>Desafios relacionados à gestão e comercialização da água (8º ano);</p>
---	--	---	--	--

			<p>consequências para a vida social.</p> <p>Participar de tarefas grupais que convidem ao intercâmbio de opiniões, à consideração de diferentes pontos de vista e à necessidade de busca de consensos.</p> <p>Analisar interações entre sociedade e natureza na organização do espaço histórico, envolvendo a cidade e o campo.</p> <p>Compreender a evolução da relação do homem com a natureza e sua evolução social.</p> <p>Comparar os diferentes modos de organização do trabalho e suas consequências para a vida social.</p>	<p>História</p> <p>3. Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas (problemas ambientais causados pela despreocupação com a preservação ambiental) – (8º ano);</p> <p>3.1 Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) – (6º ano).</p>
--	--	--	---	--

	<p>22. Culturas agrícolas e criação animais</p> <p>22.1 Culturas anuais e perenes</p> <p>22.2 As criações presentes na comunidade: manejo e finalidades.</p> <p>22.3 A cafeicultura</p> <p>22.4 Comercialização dos produtos agrícolas</p> <p>22.5 Tipos de cultivos</p> <p>22.6 Uso de ferramentas, maquinários e tecnologia</p> <p>22.7 Agrotóxicos, fertilizantes e adubos minerais;</p> <p>22.8 Adubo orgânico</p>	<p>Culturas agrícolas e criação animais</p> <p>Identificar as criações animais presentes nas comunidades para que sejam referência para o estudo das disciplinas agropecuárias da escola.</p> <p>Estudar e desenvolver técnicas de manejo animal para contribuir com os criadores da comunidade.</p> <p>Elencar as principais culturas agrícolas perenes do município e realizar estudos sobre elas para contribuir com práticas agroecológicas, com foco no café.</p> <p>Identificar as principais culturas anuais praticadas nas comunidades ao longo do tempo, para compreender suas formas de cultivos.</p> <p>Identificar culturas anuais e perenes que no passado eram cultivadas e atualmente perderam espaço nas propriedades para contribuir com a diversificação agrícola.</p>	<p>Analisar historicamente os processos de exclusão/inclusão social promovidas pelas sociedades, considerando o respeito aos direitos humanos e à diversidade.</p> <p>Comparar diferentes processos de formação de instituições sociais, políticas e culturais.</p> <p>Descrever as características econômicas, condições sociais e hábitos alimentares da sociedade primitiva, das grandes civilizações e sociedades antigas.</p> <p>Perceber a evolução técnica no combate as pragas e doenças, suas vantagens e desvantagens.</p> <p>Identificar descobertas científicas em prol da saúde.</p> <p>Relacionar as condições dos seres humanos em lidar com os elementos do clima em cada tempo histórico.</p> <p>Compreender a importância da utilização das fontes de</p>	<p>Ciências humanas</p> <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> - O setor agrícola brasileiro; - Pecuária no interior do Brasil; - Commodities agrícolas; - Fronteiras agrícolas; - Impactos ambientais.
--	---	---	---	--

		<p>Compreender a relação diversificação agrícola e soberania alimentar.</p> <p>Estudar sobre a fruticultura e as técnicas de melhoramento da produção e consórcios com outras culturas.</p> <p>Estudar técnicas de cultivos de mandioca, cana, milho, feijão, amendoim entre outras culturas para incentivar o resgate dessas culturas.</p> <p>Estudar sobre os diversos aspectos cultivo do café em articulação com as experiências dos agricultores da comunidade.</p> <p>Pesquisar e conhecer formas de cultivo do café mais sustentáveis, para desenvolver técnicas junto com os agricultores da região.</p> <p>Entender as formas de comercialização dos produtos agrícolas praticadas na região para propor alternativas relacionadas a economia solidária.</p> <p>Identificar os tipos de ferramentas e maquinários utilizados nas comunidades, para</p>	<p>energia na evolução da sociedade, suas causas e consequências.</p> <p>Caracterizar o uso da energia em cada fase do desenvolvimento da sociedade.</p> <p>Compreender o processo de colonização da América como choque de culturas e etnias, suas causas e consequências econômicas, sociais, culturais, ambientais e políticas.</p> <p>Compreender o processo de colonização da América como choque de culturas e etnias, suas causas e consequências econômicas, sociais, culturais, ambientais e políticas.</p> <p>Compreender a reprodução das ideias de pensamentos científicos, seus conflitos e desdobramentos até os dias atuais.</p> <p>Compreender a influência dos ciclos econômicos, na estrutura político-econômico do período da colônia, do império e da república velha no Brasil.</p>	<p>História</p> <p>Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas (8º ano);</p> <p>Revolução Industrial o uso do campo e o meio ambiente; degradação ambiental e do solo e poluição atmosférica e de rios (8º ano);</p> <p>As descobertas científicas e a expansão marítima (8º ano).</p>
--	--	---	--	--

		<p>compreender o funcionamento e usos.</p> <p>Conhecer ferramentas e instrumentos alternativos desenvolvido pelos agricultores para o trabalho do campo, para entender os princípios de funcionamento e conhecimentos científicos embutidos.</p>	<p>Perceber a relação entre o poder econômico e o poder político.</p> <p>Compreender os diferentes tipos e organizações sociais e políticas.</p> <p>Ensino Religioso</p> <p>Compreender a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos e sua influência nas comunidades rurais.</p> <p>Entender a função política das ideologias religiosas.</p> <p>Compreender as determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo.</p> <p>Entender a descrição das representações do transcendente nas tradições religiosas.</p> <p>Compreender as possíveis respostas norteadoras do sentido da vida: ressurreição,</p>	
--	--	--	---	--

<p>- Quanto as formas de acesso à terra, nas comunidades dos estudantes ocorre da seguinte forma: a) pequenos proprietários, b) arrendamentos para plantios sazonais como tomate, c) grandes fazendeiros, d) colono (meeiros) em regime de parceira agrícola com os fazendeiros.</p> <p>- Não existem comunidades quilombolas reconhecidas, apesar haver remanescentes.</p> <p>- Há assentamentos da reforma agrária no município.</p> <p>- O principal produto processado é o café, por meio da torrefação e comercialização de pó. Também a fabricação de queijos e doces para consumo familiar. Feita por cada família. Ocorre vendas em feiras.</p> <p>- Existem agroindústrias no município, a maior parte é de torra e moagem de café, mas tem também, laticínio, pães e biscoitos. Geralmente quem trabalham são os membros da família proprietária.</p> <p>- Existem poucas atividades extrativistas, algumas são, apicultura, madeira e carvão.</p> <p>- Artesanatos: crochê, bordado, costura, pintura em tecido, produtos</p>	<p>23. A terra e o trabalho</p> <p>23.1 Características do acesso e uso da terra nas comunidades - relações</p> <p>23.2 Reforma agrária</p> <p>23.3 Associativismo e cooperativismo</p> <p>23.4 O trabalho coletivo</p> <p>23.5 As mulheres e os jovens do campo</p> <p>23.6 Divisão justa do trabalho doméstico</p>		<p>reencarnação, ancestralidade, nada.</p> <p>Compreender os acontecimentos religiosos que originaram os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos.</p> <p>Entender a descrição do contexto sócio-político religioso determinante para a redação final dos textos sagrados.</p> <p>Entender os métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento com o transcendente, consigo mesmo, com os outros e com o mundo.</p> <p>Compreender que os espaços sagrados se constituem como locais de expressão das tradições religiosas.</p>	<p>Ciências humanas</p> <p>Geografia</p> <hr/> <p>História</p> <p>5. O trabalhismo e seu protagonismo político (9º ano);</p> <p>5.1 O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação (9º ano);</p> <p>5.2 O Brasil do Segundo Reinado: política e economia;</p> <p>A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado (8º ano);</p>
--	---	--	--	--

<p>de fibras vegetais, como bambú e palhas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As propriedades médias e grandes, utilizam maquinários como tratores, arados, grandes estruturas para despulpagem e secagem de café. Também caminhões e outros veículos para o transporte da produção. - Também é muito comum entre todos produtores, a utilização de roçadeiras e bombas costais. - Em algumas comunidades maquinários para uso coletivo adquiridos por políticas públicas, como despulpadores e outros maquinários. - Poucos fizeram cursos de capacitação para manuseio de máquinas. Os equipamentos de segurança não são usados corretamente. - Máquinas para beneficiamento de grãos como milho e feijão são alugadas por quem precisa. - A assistência técnica é feita principalmente por técnico das lojas e cooperativas agropecuárias, orientando e indicando produtos aos produtores. As visitas são regulares. - Órgão públicos também prestam esse serviço, porém de forma menos frequente e abrangente. - Não se identifica proposição de práticas alternativas de agricultura pelo na assistência. - Na região há grandes fazendas onde o trabalho é dividido da seguinte forma: <ul style="list-style-type: none"> a) colonos (meeiros) são responsáveis por uma área plantada de café, tendo que fazer todos os tratamentos culturais seguindo as 	<p>24. Agregação de renda e valor</p> <ul style="list-style-type: none"> 24.1 Agroecologia como diferencial dos produtos do campo 24.2 Agroindústrias familiares 24.3 Artesanato 24.4 Estratégias de comercialização 			<p>Ciências humanas</p> <p>Geografia</p>
---	---	--	--	---

<p>orientações da fazenda. Eles trabalham sob contrato de parceria agrícola com o fazendeiro. Podem trabalhar de forma diarista para a fazenda. O colono tem autonomia relativa, ou seja, não pode decidir sobre o que cultivar ou técnicas que utilizará. Em algumas fazendas, não pode fazer consórcio do café com outras culturas.</p> <p>b) assalariados rurais, pessoas que tem carteira assinada e trabalham serviços diversos nas fazendas.</p> <p>c) diaristas (boias-frias): trabalhadores esporádicos da região. Na época de colheitas muitos de outros municípios migram para o trabalho.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nas pequenas propriedades o trabalho é familiar podendo contar com mão de obra externa. - O trabalho é geralmente individualizado. No passado eram comuns a troca de dias de serviços e o trabalho coletivo. Isso diminuiu com o tempo. - Nas propriedades rurais as mulheres ficam com a responsabilidade de cuidar da casa, filhos e quintais, o que inclui os cultivos e criações perto da casa. Também auxiliam no trabalho rural principalmente em época da colheita do café. Há também mulheres meeiras e trabalhadoras diarista. - O trabalho doméstico é predominante realizado pelas mulheres. 				<p>História</p> <p>6. Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930 (9º ano);</p> <p>6.1 O período varguista e suas contradições (9º ano);</p> <p>6.2 A emergência da vida urbana e a segregação espacial (9º ano);</p> <p>6.3 O trabalhismo e seu protagonismo político (9º ano);</p> <p>6.4 O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização (9º ano);</p> <p>6.5 A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais (9º ano);</p> <p>6.6 A emergência do capitalismo (7º ano).</p>
---	--	--	--	--

Quadro 12 – Matriz Pedagógica II: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte

Dados da realidade atual	Temas e subtemas	Objetivos formativos	Objetivos de ensino	Conteúdos curriculares
<p>-As comunidades possuem áreas de vegetação nativa, mas não chegam a ser reservas</p> <p>- Algumas tem áreas de preservação permanente</p> <p>- Vegetação nativa: Ipês, Jacaré, Quaresmeira, Araçá, Aroeira, Araucária, Fedegoso, Assapeixe, Jacarandá, Cedro, Maninha de porca, Pata de vaca, Canela, Junco, Taboa, Bambú</p> <p>- Animais nativos: tatu, capivara, paca, tamanduá, cobras, quati, jacu, gambá, jaguatirica, lontra, marrequinhas d'água, esquilos, pássaros diversos.</p> <p>- Os animais domésticos criados são: aves (galinhas, patos, frangos etc), porcos, bovinos (vacas leiteiras e gado de corte), cavalos, peixes, entre outros.</p> <p>- Os principais animais criados são: aves, bovinos, suínos, cavalos, peixes. A criação de raças mais produtivas e também de caipiras (galinhas e porcos).</p> <p>- As criações são de pequeno porte, para consumo familiar principalmente. Pouca tecnologia empregada.</p> <p>- A principal cultura agrícola é o café (arábica), sua produção é majoritariamente para a comercialização com preços de cotação externa, para exportação.</p> <p>- Há cultivos de milho e feijão para a venda local e consumo das famílias.</p> <p>- Nos quintais são produzidas raízes, frutas, ervas, hortaliças etc.</p> <p>- O destino da produção do café é a comercialização para exportação. Milho e feijão, a maior parte para comercialização e uma pequena parte consumo familiar.</p> <p>O que se produz para o consumo doméstico é basicamente verduras,</p>	<p>25. Solo</p> <p>25.1O solo da região e suas características</p> <p>25.2Indicadores de qualidade</p> <p>25.3Aspectos do relevo da região</p> <p>25.4Fatores de degradação</p> <p>25.5Práticas conservacionistas do solo</p>	<p>3. Solo</p> <p>- Compreender os princípios da agroecologia:</p> <p>a) Equilíbrio ecológico e Agroecossistema,</p> <p>b) O solo é um organismo vivo,</p> <p>c) As plantas, pragas e doenças são indicadores,</p> <p>c) A sucessão ecológica e a formação do solo,</p> <p>d) Aumento da biomassa e circulação de fertilidade,</p> <p>d) Controle biológico e fisiológico</p> <p>- Conhecer as características dos solos das comunidades, considerando-as de forma positiva nas formas de uso e preservação.</p> <p>- Conhecer os indicadores de qualidade dos solos, com vistas ao resgate estudo das práticas tradicionais</p> <p>- Identificar os fatores de degradação dos solos, para compreender os processos causadores.</p> <p>- Conhecer práticas conservacionistas do</p>	<p>Linguagens e códigos:</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>- Ler diversos tipos de textos com fluência, evidenciando sua compreensão;</p> <p>- Interpretar textos considerando suas relações intratextuais;</p> <p>- Aplicar na construção de textos os mecanismos de coesão e coerência;</p> <p>- Identificar a finalidade e a intencionalidade do texto, considerando o texto como tudo aquilo que tem sentido completo e comunica;</p> <p>- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão no seu contexto de sua utilização;</p> <p>- Localizar informações explícitas e implícitas em um texto;</p> <p>- Conhecer a cultura e as tradições do território camponês na sua relação com o contexto estadual e nacional;</p> <p>- Estudar as normas gramaticais no uso real da</p>	<p>Linguagens e códigos:</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>Verbetes: uso do dicionário (ferramenta para trabalhar Classes de Palavras por meio das abreviaturas) (6° e 7° anos);</p> <p>Relações entre os textos: os textos expositivos e seus gêneros e o argumentativo e seus gêneros (8° e 9° anos);</p> <p>Formação de palavras (origem dos termos relacionados) (8° e 9° anos);</p> <p>1.4: A pesquisa acadêmica (gênero: ABNT) (9° ano);</p> <p>1.5: Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, regimento etc.);</p> <p>- Leitura, produção e interpretação de textos, partindo do pressuposto que texto é tudo aquilo que tem sentido completo e comunica. A compreensão socioideológica dos textos produzidos pelos estudantes na sua relação com o</p>

<p>algumas frutas e raízes, ovos e carnes, porém não de forma contínua. Os demais itens são adquiridos no mercado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A venda do café é condicionada a cotação de preço na bolsa de valores. - Os consórcios realizados são com o café, ou seja, entre os pés de café planta-se milho, feijão, mandioca, abacate, banana etc. - Rotação de culturas geralmente ocorre com feijão e milho. - As sementes são adquiridas em casas agropecuárias, há poucos produtores que guardam suas sementes para plantio. - As formas de cultivos são tradicionais, o uso de tecnologia é baixo, a mecanização é difícil devido as condições de relevo. - Os agrotóxicos são utilizados principalmente para controle do mato e doenças no café. - Em todas as comunidades há o uso de agrotóxicos. - Também é utilizado muitos adubos sintéticos bem como minerais, que impactam nas despesas dos produtores com a produção. - As sementes são adquiridas em casas agropecuárias, há poucos produtores que guardam suas sementes para plantio. - As formas de cultivos são tradicionais, o uso de tecnologia é baixo, a 		<p>solo, para desenvolver na escola e nas comunidades.</p>	<p>linguagem, que envolve:</p> <p>Classificar palavras conforme sua função nos textos; o reconhecimento dos efeitos de sentido decorrentes da exploração de recursos ortográficos e morfológicos nos textos; o estabelecimento de relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios e outro elementos gramaticais;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a produção textual em seu sentido socioideológico, na relação dos estudantes com o mundo, o território, o trabalho e a família; - Conhecer a norma culta da língua através de textos enunciativos da realidade atual dos estudantes, ampliando a competência comunicativa; - Utilizar diferentes linguagens e tipologias textuais na interpretação dos fenômenos da 	<p>mundo, o território, o trabalho e a família. O que comunicam e a quem?</p> <hr/> <p>Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeto cores da terra – tinturas de solos; - Pigmentos vegetais; - Arte indígena e africana; - Produções artísticas com elementos da natureza; - Pinturas, desenhos esculturas, gravuras, argila; - Cores, formas, volumes e espacialidades.
---	--	--	---	---

<p>mecanização é difícil devido as condições de relevo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os agrotóxicos são utilizados principalmente para controle do mato e doenças no café. - Em todas as comunidades há o uso de agrotóxicos. - Também é utilizado muitos adubos sintéticos bem como minerais, que impactam nas despesas dos produtores com a produção. - Apesar de terem potencial produtor, os adubos orgânicos são pouco utilizados no que se refere a cafeicultura por exemplo. O uso é mais nos pequenos cultivos e hortas. - Os resíduos orgânicos são subaproveitados nas propriedades. - O relevo das comunidades é predominantemente montanhoso, com algumas áreas de planícies. - Identifica-se a presença de erosão principalmente em área sem cobertura vegetal - Os solos das comunidades são arenosos, argilosos, compactos e soltos, com cores diversas, presença de matéria orgânica, mas não de forma generalizada. - Há presença de rochas de diversos tamanhos e formatos nos solos. Em algumas comunidades há a extração de rochas ornamentais como granito. - Os indicadores de um solo de qualidade é sua cor escura, a textura, a presença de matéria orgânica e umidade, não ter muitas pedras grandes. - As condições atuais são boas, mas existem áreas com solo degradado. - Nas propriedades é feita a análise de solo. 			<p>realidade dos estudantes, da escola e comunidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interagir com dados, argumentos, fatos e informações contidos em diferentes textos orais, escritos e imagéticos; - Organizar informações representadas em diferentes formas de conhecimento disponíveis para construção de argumentação consistente; - Conviver, crítica e ludicamente, com situações de produção de textos, atualizado em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrita, oral, imagética, digital, entre outras; 	<p>Língua Inglesa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meio ambiente e globalização: Identificação dos fenômenos naturais; reconhecimento das mudanças climáticas – aquecimento global; reflexão sobre os impactos ambientais causados por poluição, desmatamento, queimadas, lixo, erosões, lixo nuclear etc (6º, 7º, 8º e 9º anos);
	<p>26. Biodiversidade 26.1 Aspectos da fauna e flora da região e sua preservação 26.2 Patrimônio genético 26.3 Polinizadores 26.4 Quintais produtivos 26.5 Agroecossistemas</p>	<p>4. Biodiversidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a biodiversidade da região e sua importância para preservá-la; - Conhecer o conceito de agroecossistemas, para realizar experimentos na escola e compartilhar com a comunidade; - Desenvolver trabalhos sobre as sementes crioulas, para seleção de espécies e variedades de acordo com as 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar capacidade de reflexão sistemática e crítica sobre a realidade, por meio a língua e a linguagem em suas enunciações; - Aproveitar os conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção na realidade, para a promoção de processos emancipatórios nos territórios, respeitando os valores humanos e 	<p>Linguagens e códigos:</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>2.1: O artigo-científico: (9º ano);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, produção e interpretação de textos, partindo do pressuposto que texto é tudo aquilo que tem sentido completo e comunica. A compreensão socioideológica dos textos produzidos pelos estudantes na sua relação com o mundo, o território, o

<p>- Parte das famílias desconhecem as plantas indicadoras de qualidade do solo, uma parte já fizera uso desse conhecimento, hoje não tanto</p> <p>- Algumas plantas indicadoras da qualidade do solo, indicadas pelas famílias foram:</p> <p>- Samambaia (solo bom para café), picão, capoeiraba branca, mamona, assapaixe, cariru, cipó (bom para feijão), ortiga entre outras.</p> <p>- No geral o clima da região é fresco (tropical de altitude), no inverno que é a colheita de café, o frio pode ser intenso. Os meses mais quentes são de novembro a março. As chuvas são mais frequentes de outubro a março. Os meses mais secos e frios é de maio a setembro.</p> <p>- Não é muito comum enchentes e granizo. Há período de frio intenso, mas, sem prejuízos. Existe alguns problemas com erosão.</p> <p>- Alguns anos atrás ocorreu um período de seca longo.</p>		<p>especificidades das comunidades, por meio dos saberes tradicionais, para a preservação dos recursos genéticos locais;</p> <p>- Pesquisar os quintais produtivos, identificando a diversidade existente, para reafirmar sua importância na produção e renda das famílias do campo.</p>	<p>considerando sua diversidade sociocultural;</p> <p>- Organizar informações representadas em diferentes formas de conhecimento disponíveis para construção de argumentação consistente.</p> <p>- Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas,</p>	<p>trabalho e a família. O que comunicam e a quem?</p> <p>Arte</p> <p>- Arte com materiais da natureza (fibras, folhas, sementes) etc.</p>
--	--	--	--	---

<p>- As principais fontes de águas do entorno das comunidades, são pequenos córregos, brejos e rios. Na região não existem muitas barragens.</p> <p>- Em alguns distritos rurais, a água passa por tratamento, mas a qualidade não é boa</p> <p>- A maior parte das famílias atualmente utilizam água de poços artesiano, outra parte das nascentes.</p> <p>- As nascentes costumam ficar dentro de uma área de vegetação natural, porém pequena e muito próxima a plantações ou pasto.</p> <p>- Os principais fatores de contaminação das nascentes são os agrotóxicos e animais.</p> <p>- Nem todas as nascentes são cercadas ou preservadas</p> <p>- Não há sistemas e práticas específicas para aproveitamento da água da chuva. Ela é o principal meio para irrigação das culturas anuais e perenes (café, milho, feijão).</p> <p>- Água das chuvas armazenadas nas caixas secas.</p> <p>- As principais intervenções nos cursos de água são, os aterramentos de áreas úmidas, canalização de córregos, dragagem, desmatamento da mata ciliar, agricultura, criação de gado no leite etc.</p> <p>- As consequências dessas ações são: aceleração da erosão, diminuição do volume de água e de peixes, assoreamento entre outras.</p>			<p>garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática - todas as turmas;</p> <p>- Conhecer a cultura e as tradições brasileiras e capixabas.</p> <p>- Indicar atitudes com relação ao meio ambiente e à sua diversidade, as quais lhe assegurem a sustentabilidade;</p> <p>- Distinguir a finalidade do gênero textual no discurso publicitário;</p> <p>- Observar, analisar e relacionar as diferentes formas de manifestação cultural presentes nas obras de arte e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e</p>	<p>Língua Inglesa</p>
	<p>27. Recursos hídricos</p> <p>27.1 Características do clima da região e as mudanças climáticas</p> <p>27.2 Condição das fontes de água</p> <p>27.3 Degradação dos cursos de água</p> <p>27.4 Utilização, formas de tratamento e qualidade da água</p> <p>27.5 Técnicas de conservação de água no solo</p>	<p>5. Recursos hídricos</p> <p>- Compreender os aspectos climáticos da região, buscando adaptar os sistemas produtivos deles.</p> <p>- Identificar as nascentes para conhecer sua condição e planejar de ações de preservação.</p> <p>- Identificar as principais causas de degradação dos cursos de água.</p>		<p>Linguagens</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>3.5: O texto injuntivo (os verbos e seus modos);</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar práticas e técnicas de preservação da água para desenvolver na escola e apresentar nas comunidades. - Conhecer técnicas sustentáveis de saneamento básico rural para evitar contaminação da água. - Conhecer práticas de tratamento e manutenção da qualidade da água e desenvolver nas comunidades. 	<p>em diferentes tempos e espaços da história;</p> <p>Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e reconhecer a importância das manifestações e dos produtores artísticos e culturais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas; - Reconhecer a importância da Arte e das manifestações culturais na sociedade e na vida das pessoas; - Analisar historicamente as diversidades em diferentes tempos e espaços; - Refletir sobre as realidades dos diferentes grupos sociais, dialogando com as diversas linguagens; - Conhecer e considerar as diversas manifestações da Arte em suas diferentes materialidades: gestuais, sonoras, cenográficas e cinestésicas, presentes na natureza e nas diversas culturas de modo sensível; - Reconhecer, compreender e vivenciar em análises, leituras e produções pessoais e/ou coletivas as linguagens artísticas como 	
--	--	--	--	--

	<p>28. Culturas agrícolas e criação animais</p> <p>28.1 Culturas anuais e perenes</p> <p>28.2 As criações presentes na comunidade: manejo e finalidades.</p> <p>28.3 A cafeicultura</p> <p>28.4 Comercialização dos produtos agrícolas</p> <p>28.5 Tipos de cultivos</p> <p>28.6 Uso de ferramentas, maquinários e tecnologia</p> <p>28.7 Agrotóxicos, fertilizantes e adubos minerais;</p> <p>28.8 Adubo orgânico</p>	<p>6. Culturas agrícolas e criação animais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as criações animais presentes nas comunidades para que sejam referência para o estudo das disciplinas agropecuárias da escola. - Estudar e desenvolver técnicas de manejo animal para contribuir com os criadores da comunidade. - Elencar as principais culturas agrícolas perenes do município e realizar estudos sobre elas para contribuir com práticas agroecológicas, com foco no café. - Identificar as principais culturas anuais praticadas nas comunidades ao longo do tempo, para compreender suas formas de cultivos. - Identificar culturas anuais e perenes que no passado eram cultivadas e atualmente perderam espaço nas propriedades para contribuir com a diversificação agrícola. - Compreender a relação diversificação agrícola e soberania alimentar. 	<p>integrantes dos sistemas artísticos, comunicativos e tecnológicos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as linguagens artísticas com outras linguagens e áreas de conhecimento criticamente, contextualizando-a histórica e socialmente. - Compreender a diversidade cultural dos povos indígenas e afrodescendentes e de etnias nas Américas; - Posicionar-se criticamente sobre os valores históricos sociais e ideológicos presentes nas produções artísticas; <p>Língua Inglesa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aproximar o aluno das várias culturas para ampliar sua visão de mundo; - Entender as diferentes linguagens como meio possibilitador de construção de novos conhecimentos; - Aprender a negociar significados e solucionar 	<p>Linguagens</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>4.2: Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos;</p> <p>4.6 e 4.7: A relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica, etc. (6º, 7º, 8º e 9º anos: todas as turmas, balizando os conteúdos conforme a graduação de capacidade intelectual de cada uma).</p>
--	---	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Estudar sobre a fruticultura e as técnicas de melhoramento da produção e consórcios com outras culturas. - Estudar técnicas de cultivos de mandioca, cana, milho, feijão, amendoim entre outras culturas para incentivar o resgate dessas culturas. - Estudar sobre os diversos aspectos cultivo do café em articulação com as experiências dos agricultores da comunidade. - Pesquisar e conhecer formas de cultivo do café mais sustentáveis, para desenvolver técnicas junto com os agricultores da região. - Entender as formas de comercialização dos produtos agrícolas praticadas na região para propor alternativas relacionadas a economia solidária. - Identificar os tipos de ferramentas e maquinários utilizados nas comunidades, para compreender o funcionamento e usos. 	<p>problemas em Língua Estrangeira;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender textos escritos em Língua Estrangeira; - Analisar criticamente diferentes gêneros discursivos, como textos literários, artigos, notícias, receitas, rótulos, diálogos, canções etc; - Conhecer diferentes culturas, valorizando a cultura brasileira; - Diferenciar fatos de opiniões; - Reconhecer a linguagem das propagandas. 	<p>Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estética dos produtos agrícolas (propagandas, insumos, rótulos, agrotóxicos, máquinas etc).
--	--	--	--	--

		- Conhecer ferramentas e instrumentos alternativos desenvolvido pelos agricultores para o trabalho do campo, para entender os princípios de funcionamento e conhecimentos científicos embutidos.		<p>Língua Inglesa</p> <p>- Compreensão das palavras e termos em inglês utilizados no agronegócio (6º, 7º, 8º e 9º anos);</p>
<p>- Quanto as formas de acesso à terra, nas comunidades dos estudantes ocorre da seguinte forma: a) pequenos proprietários, b) arrendamentos para plantios sazonais como tomate, c) grandes fazendeiros, d) colono (meeiros) em regime de parceira agrícola com os fazendeiros.</p> <p>- Não existem comunidades quilombolas reconhecidas, apesar haver remanescentes.</p> <p>- Há assentamentos da reforma agrária no município.</p> <p>- O principal produto processado é o café, por meio da torrefação e</p>	<p>29. A terra e o trabalho</p> <p>29.1 Características do acesso e uso da terra nas comunidades - relações</p> <p>29.2 Reforma agrária</p> <p>29.3 Associativismo e cooperativismo</p> <p>29.4 O trabalho coletivo</p> <p>29.5 As mulheres e os jovens do campo</p> <p>29.6 Divisão justa do trabalho doméstico</p>			<p>Língua Portuguesa</p> <p>5.1: Os manifestos do MST e da CNBB sobre o uso da terra (gêneros anotações e debate: os prós e os contras - atuação na vida pública);</p> <p>5.2: Trecho de O Rei do Gado - discurso do senador sobre a reforma agrária - oratória (debate) (8º e 9º anos).</p>

<p>comercialização de pó. Também a fabricação de queijos e doces para consumo familiar. Feita por cada família. Ocorre vendas em feiras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existem agroindústrias no município, a maior parte é de torra e moagem de café, mas tem também, laticínio, pães e biscoitos. Geralmente quem trabalham são os membros da família proprietária. - Existem poucas atividades extrativistas, algumas são, apicultura, madeira e carvão. - Artesanatos: crochê, bordado, costura, pintura em tecido, produtos de fibras vegetais, como bambú e palhas. - As propriedades médias e grandes, utilizam maquinários como tratores, arados, grandes estruturas para despulpagem e secagem de café. Também caminhões e outros veículos para o transporte da produção. - Também é muito comum entre todos produtores, a utilização de roçadeiras e bombas costais. - Em algumas comunidades maquinários para uso coletivo adquiridos por políticas públicas, como despulpadores e outros maquinários. - Poucos fizeram cursos de capacitação para manuseio de máquinas. Os equipamentos de segurança não são usados corretamente. - Máquinas para beneficiamento de grãos como milho e feijão são alugadas por quem precisa. - A assistência técnica é feita principalmente por técnico das lojas e 				<p>Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> - As mulheres e as artes; - Instalações artístico-pedagógica; - Mística.
				<p>Língua Inglesa</p> <p>Divisão de o trabalho doméstico e rural;</p> <p>Noções de organização e economia doméstica para as famílias camponesas.</p>

<p>cooperativas agropecuárias, orientando e indicando produtos aos produtores. As visitas são regulares.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Órgão públicos também prestam esse serviço, porém de forma menos frequente e abrangente. - Não se identifica proposição de práticas alternativas de agricultura pelo na assistência. - Na região há grandes fazendas onde o trabalho é dividido da seguinte forma: <ul style="list-style-type: none"> a) colonos (meeiros) são responsáveis por uma área plantada de café, tendo que fazer todos os tratos culturais seguindo as orientações da fazenda. Eles trabalham sob contrato de parceria agrícola com o fazendeiro. Podem trabalhar de forma diarista para a fazenda. O colono tem autonomia relativa, ou seja, não pode decidir sobre o que cultivar ou técnicas que utilizará. Em algumas fazendas, não pode fazer consórcio do café com outras culturas. b) assalariados rurais, pessoas que tem carteira assinada e trabalham serviços diversos nas fazendas. c) diaristas (boias-frias): trabalhadores esporádicos da região. Na época de colheitas muitos de outros municípios migram para o trabalho. - Nas pequenas propriedades o trabalho é familiar podendo contar com mão de obra externa. - O trabalho é geralmente individualizado. No passado eram comuns a troca de dias de serviços e o trabalho coletivo. Isso diminuiu com o tempo. - Nas propriedades rurais as mulheres ficam com a responsabilidade de cuidar da casa, filhos e quintais, o que inclui os cultivos e criações perto da casa. Também auxiliam no trabalho rural principalmente em época da colheita do 	<p>30. Agregação de renda e valor</p> <p>30.1 Agroecologia como diferencial dos produtos do campo</p> <p>30.2 Agroindústrias familiares</p> <p>30.3 Artesanato</p> <p>30.4 Estratégias de comercialização</p>			<p>Língua Portuguesa</p> <p>6.4: Marketing digital - uso do Canva como forma de semiprofissionalizar as divulgações dos negócios familiares;</p>
---	--	--	--	---

<p>café. Há também mulheres meeiras e trabalhadoras diarista. - O trabalho doméstico é predominante realizado pelas mulheres.</p>				
---	--	--	--	--

Quadro 13 – Matriz Pedagógica II: Matemática, Ciências, Agricultura, Zootecnia, Educação Familiar

Dados da realidade atual	Temas e subtemas	Objetivos formativos	Objetivos de ensino	Conteúdos curriculares
<p>- As comunidades possuem áreas de vegetação nativa, mas não chegam a ser reservas</p> <p>- Algumas tem áreas de preservação permanente</p> <p>- Vegetação nativa: Ipês, Jacaré, Quaresmeira, Araçá, Aroeira, Araucária, Fedegoso, Assapeixe, Jacarandá, Cedro, Maninha de porca, Pata de vaca, Canela, Junco, Taboa, Bambú</p> <p>- Animais nativos: tatu, capivara, paca, tamanduá, cobras, quati, jacu, gambá, jaguatirica, lontra, marrequinhas d'água, esquilos, pássaros diversos.</p> <p>- Os animais domésticos criados são: aves (galinhas, patos, frangos etc), porcos, bovinos (vacas leiteiras e gado de corte), cavalos, peixes, entre outros.</p> <p>- Os principais animais criados são: aves, bovinos, suínos, cavalos, peixes. A criação de raças mais produtivas e também de caipiras (galinhas e porcos).</p> <p>- As criações são de pequeno porte, para consumo familiar principalmente. Pouca tecnologia empregada.</p> <p>- A principal cultura agrícola é o café (arábica), sua produção é majoritariamente para a comercialização com preços de cotação externa, para exportação.</p> <p>- Há cultivos de milho e feijão para a venda local e consumo das famílias.</p> <p>- Nos quintais são produzidas raízes, frutas, ervas, hortaliças etc.</p>	<p>31. Solo</p> <p>31.1 O solo da região e suas características</p> <p>31.2 Indicadores de qualidade</p> <p>31.3 Aspectos do relevo da região</p> <p>31.4 Fatores de degradação</p> <p>31.5 Práticas conservacionistas do solo</p> <p>31.6 Agroecologia</p>	<p>7. Solo</p> <p>- Compreender os princípios da agroecologia: a) Equilíbrio ecológico e Agroecossistema, b) O solo é um organismo vivo, c) As plantas, pragas e doenças são indicadores, c) A sucessão ecológica e a formação do solo, d) Aumento da biomassa e circulação de fertilidade, d) Controle biológico e fisiológico</p> <p>- Conhecer as características dos solos das comunidades, considerando-as de forma positiva nas formas de uso e preservação.</p> <p>- Conhecer os indicadores de qualidade dos solos, com vistas ao resgate estudo das práticas tradicionais</p> <p>- Identificar os fatores de degradação dos solos, para compreender os processos causadores.</p>	<p>Matemática</p> <p>- Estabelecer conexões entre os campos da Matemática e entre essa e as outras áreas do saber para a compreensão dos processos vivos em sua complexidade e possibilidades;</p> <p>- Comunicar-se utilizando as diversas formas de linguagem empregadas na Matemática, para explicar fenômenos e práticas usuais, articulando o conhecimento matemático e científico ao saber empírico;</p> <p>- Resolver problemas, criando estratégias próprias para sua resolução, desenvolvendo a imaginação e a criatividade, com base em situações reais do cotidiano do camponês;</p> <p>- Utilizar a argumentação matemática apoiada em vários tipos de raciocínio: dedutivo, indutivo, probabilístico, por analogia, plausível, etc., na</p>	<p>Matemática</p> <p>1.1 Cálculo de adubação e calagem a partir da análise do solo (8º e 9º anos);</p> <p>1.2 Análise dos dados da análise do solo (8º e 9º anos);</p> <p>1.3 Ângulos (8º e 9º anos).</p>
				<p>Ciências</p>

<p>- O destino da produção do café é a comercialização para exportação. Milho e feijão, a maior parte para comercialização e uma pequena parte para consumo familiar. O que se produz para o consumo doméstico é basicamente verduras, algumas frutas e raízes, ovos e carnes, porém não de forma contínua. Os demais itens são adquiridos no mercado.</p> <p>- A venda do café é condicionada a cotação de preço na bolsa de valores.</p> <p>- Os consórcios realizados são com o café, ou seja, entre os pés de café planta-se milho, feijão, mandioca, abacate, banana etc.</p> <p>- Rotação de culturas geralmente ocorre com feijão e milho.</p> <p>- As sementes são adquiridas em casas agropecuárias, há poucos produtores que guardam suas sementes para plantio.</p> <p>- As formas de cultivos são tradicionais, o uso de tecnologia é baixo, a mecanização é difícil devido as condições de relevo.</p> <p>- Os agrotóxicos são utilizados principalmente para controle do mato e doenças no café.</p> <p>- Em todas as comunidades há o uso de agrotóxicos.</p> <p>- Também é utilizado muitos adubos sintéticos bem como minerais, que impactam nas despesas dos produtores com a produção.</p> <p>- As sementes são adquiridas em casas agropecuárias, há poucos produtores</p>		<p>- Conhecer práticas conservacionistas do solo, para desenvolver na escola e nas comunidades.</p>	<p>compreensão de práticas e fenômenos da vida e trabalho das comunidades;</p> <p>- Utilizar as novas tecnologias de computação e informação, de forma a apresentar ferramentas que auxiliem o povo do campo e qualificar seus trabalhos e vida;</p> <p>- Perceber a presença da matemática nos trabalhos e tecnologias desenvolvidas pelos agricultores, muitas vezes expressa na simplicidade, na harmonia e na organicidade de suas construções;</p> <p>- Expressar-se com clareza utilizando a linguagem matemática;</p> <p>- Reconhecer e utilizar símbolos, códigos e nomenclaturas da linguagem matemática;</p> <p>- Identificar, transformar e traduzir adequadamente valores e unidades básicas apresentadas sob diversas formas;</p>	<p>Agricultura/Zootecnia</p> <p>Formação dos solos;</p> <p>Aspectos físicos, químicos e biológicos do solo;</p> <p>A matéria orgânica no solo Nutrição das plantas - tipos de adubações, manejo de adubação; Análise de solo;</p> <p>Os macros e micronutrientes fundamentais;</p> <p>Erosão e lixiviação do solo: tipos, fatores, consequências;</p> <p>1.4 Queimada, monocultura, aração e irrigação inadequadas, uso intensivo de agrotóxicos, pecuária extensiva etc.,</p> <p>Agroecologia: técnicas agroecológicas;</p> <p>Práticas conservacionistas do solo: plantio em curva de nível, terraceamento, plantio direto, cobertura morta e verde, consórcio, rotação de culturas, adubação orgânica e verde.</p>
--	--	---	--	--

<p>que guardam suas sementes para plantio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As formas de cultivos são tradicionais, o uso de tecnologia é baixo, a mecanização é difícil devido as condições de relevo. - Os agrotóxicos são utilizados principalmente para controle do mato e doenças no café. - Em todas as comunidades há o uso de agrotóxicos. - Também é utilizado muitos adubos sintéticos bem como minerais, que impactam nas despesas dos produtores com a produção. - Apesar de terem potencial produtor, os adubos orgânicos são pouco utilizados no que se refere a cafeicultura por exemplo. O uso é mais nos pequenos cultivos e hortas. - Os resíduos orgânicos são subaproveitados nas propriedades. - O relevo das comunidades é predominantemente montanhoso, com algumas áreas de planícies. - Identifica-se a presença de erosão principalmente em área sem cobertura vegetal - Os solos das comunidades são arenosos, argilosos, compactos e soltos, com cores diversas, presença de matéria orgânica, mas não de forma generalizada. - Há presença de rochas de diversos tamanhos e formatos nos solos. Em algumas comunidades há a extração de rochas ornamentais como granito. - Os indicadores de um solo de qualidade é sua cor escura, a textura, a 			<ul style="list-style-type: none"> - Identificar dados relevantes de uma situação problema para buscar possíveis soluções; - Reconhecer relações entre a matemática e as outras áreas do conhecimento, percebendo sua presença nos mais variados campos de estudo e da vida humana e, especificamente, sua relação com as práticas camponesas; - Compreender dados estatísticos, interpretá-los e tirar conclusões que possam ir além dos dados oferecidos, estabelecendo tendências e possibilidades. Ou seja, analisar as informações sob uma perspectiva dialética, buscando entender a essência dos fenômenos aparentes; - Identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento e decréscimo em um gráfico cartesiano sobre tema socioeconômico ou técnico-científico; - Visualizar e analisar formas diversas e geométricas. Diante de formas geométricas planas e 	<p>Educação Familiar</p>
	<p>32. Biodiversidade 32.1 Aspectos da fauna e flora da região e sua preservação 32.2 Patrimônio genético 32.3 Polinizadores 32.4 Quintais produtivos 32.5 Agroecossistemas</p>	<p>8. Biodiversidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a biodiversidade da região e sua importância para preservá-la; - Conhecer o conceito de agroecossistemas, para realizar experimentos na escola e compartilhar com a comunidade; - Desenvolver trabalhos sobre as sementes crioulas, para seleção de espécies e variedades de acordo com as especificidades das comunidades, por meio dos saberes tradicionais, para a preservação dos recursos genéticos locais; - Pesquisar os quintais produtivos, identificando a diversidade existente, para reafirmar sua importância 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender dados estatísticos, interpretá-los e tirar conclusões que possam ir além dos dados oferecidos, estabelecendo tendências e possibilidades. Ou seja, analisar as informações sob uma perspectiva dialética, buscando entender a essência dos fenômenos aparentes; - Identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento e decréscimo em um gráfico cartesiano sobre tema socioeconômico ou técnico-científico; - Visualizar e analisar formas diversas e geométricas. Diante de formas geométricas planas e 	<p>Matemática</p> <p>2.1 Dados Estatísticos (8º e 9º anos);</p> <p>2.2 Probabilidade (8º e 9º anos);</p> <p>2.3 Fractais, Simetria (8º e 9º anos);</p> <p>2.4 Matemática Financeira (8º e 9º anos).</p>
			<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento e decréscimo em um gráfico cartesiano sobre tema socioeconômico ou técnico-científico; - Visualizar e analisar formas diversas e geométricas. Diante de formas geométricas planas e 	<p>Ciências</p>

<p>presença de matéria orgânica e umidade, não ter muitas pedras grandes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As condições atuais são boas, mas existem áreas com solo degradado. - Nas propriedades é feita a análise de solo. - Parte das famílias desconhecem as plantas indicadoras de qualidade do solo, uma parte já fizera uso desse conhecimento, hoje não tanto - Algumas plantas indicadoras da qualidade do solo, indicadas pelas famílias foram: <ul style="list-style-type: none"> - Samambaia (solo bom para café), picão, capoeiraba branca, mamona, assapaixe, cariru, cipó (bom para feijão), ortiga entre outras. - No geral o clima da região é fresco (tropical de altitude), no inverno que é a colheita de café, o frio pode ser intenso. Os meses mais quentes são de novembro a março. As chuvas são mais frequentes de outubro a março. Os meses mais secos e frios é de maio a setembro. - Não é muito comum enchentes e granizo. Há período de frio intenso, mas, sem prejuízos. Existe alguns problemas com erosão. - Alguns anos atrás ocorreu um período de seca longo. - As principais fontes de águas do entorno das comunidades, são pequenos córregos, brejos e rios. Na região não existem muitas barragens. - Em alguns distritos rurais, a água passa por tratamento, mas a qualidade não é boa - A maior parte das famílias atualmente utilizam água de poços artesianos, outra parte das nascentes. 		<p>na produção e renda das famílias do campo.</p>	<p>espaciais, reais ou imaginárias, conhecer suas propriedades, relacionar seus elementos, em articulação às necessidades objetivas do campo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calcular comprimentos, áreas e volumes e saber aplicar esse conhecimento no cotidiano e nos trabalhos do campo; - Utilizar grandezas diversas para medir espaço, tempo e massa nos contextos das práticas camponesas; - Identificar a formulação em linguagem matemática, em uma situação-problema apresentada em certa área do conhecimento. <p>Ciências</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articular o estudo da litosfera com aspectos do cotidiano social e cultural; - Compreender os processos da dinâmica do planeta que originam o solo, em especial os processos de intemperismo; - Conhecer alguns tipos de solo, sua composição e características específicas; - Perceber que a porosidade 	<p>Agricultura/Zootecnia</p> <p>Agroflorestas;</p> <p>SAF's – SISTEMAS AGROFLORESTAIS;</p> <p>Sistemas Silvopastoris;</p> <p>Plantas companheiras e inimigas;</p> <p>Consórcio de culturas;</p> <p>Sementes crioulas, híbridas e transgênicas;</p> <p>Produção de mudas</p> <p>2.4 Integração animal-planta;</p> <p>2.4 A horta caseira (mandala etc), os pomares, jardins, as pequenas criações animais, Sisteminha EMBRAPA;</p> <p>Técnicas de propagação de plantas (enxertia, alporquia, mergulhia, brotação, sementes, rizoma etc);</p> <p>Polinizadores específicos;</p> <p>Apicultura;</p> <p>Inimigos naturais e controle biológico;</p>
---	--	---	--	---

<ul style="list-style-type: none"> - As nascentes costumam ficar dentro de uma área de vegetação natural, porém pequena e muito próxima a plantações ou pasto. - Os principais fatores de contaminação das nascentes são os agrotóxicos e animais. - Nem todas as nascentes são cercadas ou preservadas - Não há sistemas e práticas específicas para aproveitamento da água da chuva. Ela é o principal meio para irrigação das culturas anuais e perenes (café, milho, feijão). - Água das chuvas armazenadas nas caixas secas. - As principais intervenções nos cursos de água são, os aterramentos de áreas úmidas, canalização de córregos, dragagem, desmatamento da mata ciliar, agricultura, criação de gado no leite etc. - As consequências dessas ações são: aceleração da erosão, diminuição do volume de água e de peixes, assoreamento entre outras. 			<p>e a permeabilidade são propriedades essenciais para a formação dos aquíferos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os principais processos que degradam o solo; - Compreender a importância de aumentar a quantidade de húmus da terra para que fique mais fofo e com maior reserva de água e oxigênio; - Produzir alimento para a microvida; Ajudar a proteger o solo; Trazer nutrientes do fundo do solo mais para a superfície; Disponibilizar nutrientes através da decomposição; Ajudar na descompactação do solo; Melhorar a bio-estrutura e a capacidade de circulação de ar e armazenamento de água do solo; - Valorizar o solo como elemento de sustento da vida na Terra e promover atitudes que favoreçam sua preservação; 	<p>Formação de Agroecossistemas.</p> <hr/> <p>Educação Familiar</p> <p>A horta caseira;</p> <p>Plantas medicinais;</p> <p>Jardinagem.</p>
---	--	--	--	--

	<p>33. Recursos hídricos 33.1 Características do clima da região e as mudanças climáticas 33.2 Condição das fontes de água 33.3 Degradação dos cursos de água 33.4 Utilização, formas de tratamento e qualidade da água 33.5 Técnicas de conservação de água no solo</p>	<p>9. Recursos hídricos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender os aspectos climáticos da região, buscando adaptar os sistemas produtivos deles. - Identificar as nascentes para conhecer sua condição e planejar de ações de preservação. - Identificar as principais causas de degradação dos cursos de água. - Pesquisar práticas e técnicas de preservação da água para desenvolver na escola e apresentar nas comunidades. - Conhecer técnicas sustentáveis de saneamento básico rural para evitar contaminação da água. - Conhecer práticas de tratamento e manutenção da qualidade da água e desenvolver nas comunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Articular o estudo da hidrosfera com aspectos do cotidiano social e cultural; - Verificar que a água não potável é veículos de microrganismo causadores de doenças; - Identificar a água como recurso indispensável à vida e compreender como ocorre sua distribuição no planeta; - Perceber que a água participa de um ciclo global e contínuo provocado pela energia solar; - Reconhecer as mudanças de estados físicos no ciclo hidrológico; - Verificar que a água é um importante agente do intemperismo e se comporta como um solvente de muitas substâncias; - Compreender o processo de polinização, associando-o à adaptação; - Analisar, argumentar e posicionar-se criticamente em relação a temas de Ciência, cultura, tecnologia e meio ambiente; 	<p>Matemática</p> <p>3.1 Dados estatísticos/ Progressão/ Trigonometria (8º e 9º anos);</p> <p>3.2 Análise dos dados da qualidade da água; Cálculo da vasão (8º e 9º anos);</p> <p>3.3 Impacto econômico; Cálculo de vasão (8º e 9º anos);</p> <p>3.4 Unidades de medida (8º e 9º anos);</p> <p>3.5 Mapeamento (cálculo de área, perímetro) (8º e 9º anos);</p> <p>Regra de três (mudas por Metro quadrado) (8º e 9º anos).</p> <hr/> <p>Ciências</p>
--	--	--	---	--

			<ul style="list-style-type: none"> - Organizar os conhecimentos adquiridos, entender, contextualizar e refletir as informações surgidas das práticas humanas; - Elaborar e desenvolver experimentos e interpretar os resultados; - Articular, integrar e sistematizar fenômenos e teorias dentro das áreas do conhecimento. - Reconhecer a produção do acervo sociocultural (científico e não-científico) como uma produção humana sócio-histórica, e, portanto, resultado da conjunção de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos; - Compreender a saúde como resultado do bem-estar físico, social, mental e cultural dos indivíduos; - Compreender o processo de dispersão de sementes, associando-o à adaptação; - Associar a ação de alguns agentes – animais, vento, água com a polinização das 	<p>Agricultura/Zootecnia</p> <p>Recursos hídricos;</p> <p>Calendário agrícola;</p> <p>Técnicas de irrigação (convencionais e alternativas)</p> <p>Práticas e técnicas conservacionistas da água: Proteção e conservação de nascentes, reflorestamento com espécies nativas, caixas secas, caixas cheias, terraceamento, cobertura de topos de morros, matas ciliares;</p> <p>Assoreamento, erosão, poluição, uso irracional da água;</p> <p>Importância e qualidade da água nas criações animais;</p> <p>Bioclimatologia zootécnica;</p> <p>Tratamento de efluentes: fossa (biodigestoras, evapotranspiradoras), biodigestores, resíduos derivados da pós-colheita do café;</p>
--	--	--	---	--

			<p>flores e a dispersão das sementes;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância das plantas dos grupos de angiospermas e gimnospermas para a sobrevivência e alimentação humana; - Reconhecer a fotossíntese como a fonte primária de alimentos orgânicos para as plantas; - Contextualizar sócio-culturalmente os temas sobre alimentação; - Enfatizar outras dimensões, além das mecânicas, do funcionamento da digestão humana; - Abordar, criticamente, os sentidos produzidos socioculturalmente com base na relação entre identidade dos seres humanos e a genética; - Discutir relações entre tecnologia e natureza na geração de novas vidas; - Relacionar os conhecimentos científicos a questões éticas; - Perceber a célula como unidade da vida; 	<p>Educação Familiar</p> <p>Qualidade da água para as agroindústrias;</p> <p>Os resíduos da agroindústria: impactos ambientais, possibilidade de reaproveitamento e tratamento;</p> <p>Boas Práticas de Fabricação, Higiene e Segurança Alimentar.</p>
--	--	--	---	---

	<p>34. Culturas agrícolas e criação animais</p> <p>34.1 Culturas anuais e perenes</p> <p>34.2 As criações presentes na comunidade: manejo e finalidades.</p> <p>34.3 A cafeicultura</p> <p>34.4 Comercialização dos produtos agrícolas</p> <p>34.5 Tipos de cultivos</p> <p>34.6 Uso de ferramentas, maquinários e tecnologia</p> <p>34.7 Agrotóxicos, fertilizantes e adubos minerais;</p> <p>34.8 Adubo orgânico</p>	<p>10. Culturas agrícolas e criação animais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as criações animais presentes nas comunidades para que sejam referência para o estudo das disciplinas agropecuárias da escola. - Estudar e desenvolver técnicas de manejo animal para contribuir com os criadores da comunidade. - Elencar as principais culturas agrícolas perenes do município e realizar estudos sobre elas para contribuir com práticas agroecológicas, com foco no café. - Identificar as principais culturas anuais praticadas nas comunidades ao longo do tempo, para compreender suas formas de cultivos. - Identificar culturas anuais e perenes que no passado eram cultivadas e atualmente perderam espaço nas propriedades para contribuir com a diversificação agrícola. - Compreender a relação diversificação agrícola e soberania alimentar. - Estudar sobre a fruticultura e as técnicas de melhoramento da produção e consórcios com outras culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber que o DNA e o RNA são materiais hereditários dos seres vivos; - Reconhecer os cromossomos, o cariótipo e as alterações cromossômicas; - Conhecer a genômica e o interesse sobre o genoma dos organismos; - Conhecer a história de Mendel e sua contribuição para a Genética; - Identificar algumas características hereditárias; - Conhecer a aplicação da Genética na atualidade (OGM's, agrotóxicos etc.); - Compreender que os materiais na natureza podem ser divididos em dois grupos: substâncias puras e misturas; - Diferenciar substância simples de composta; - Verificar a existência de misturas homogêneas e heterogêneas; - Conhecer diferentes métodos de separação de misturas; - Compreender como localizar um elemento na tabela periódica; 	<p>Matemática</p> <p>4.1 e 4.4 Matemática Financeira (entender a lucratividade envolvida na plantação) (8º e 9º anos);</p> <p>4.2 Proporção (na produção de ração) (8º e 9º anos);</p> <p>4.3 e 4.6 Algoritmos (8º e 9º anos);</p> <p>4.7 e 4.8 Interpretação dos dados da análise do solo, dos frutos e folhas; Proporção; Mapeamento (precisão); Unidades de medida (8º e 9º anos);</p>
--	---	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Estudar técnicas de cultivos de mandioca, cana, milho, feijão, amendoim entre outras culturas para incentivar o resgate dessas culturas. - Estudar sobre os diversos aspectos cultivo do café em articulação com as experiências dos agricultores da comunidade. - Pesquisar e conhecer formas de cultivo do café mais sustentáveis, para desenvolver técnicas junto com os agricultores da região. - Entender as formas de comercialização dos produtos agrícolas praticadas na região para propor alternativas relacionadas a economia solidária. - Identificar os tipos de ferramentas e maquinários utilizados nas comunidades, para compreender o funcionamento e usos. - Conhecer ferramentas e instrumentos alternativos desenvolvido pelos agricultores para o trabalho do campo, para entender os princípios de funcionamento e conhecimentos científicos embutidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as características de um composto iônico; - Representar e relacionar as fórmulas eletrônicas, estrutural e molecular; - Perceber a grande diversidade de substâncias na natureza e verificar que elas podem sofrer transformações (reações químicas) que originam novas substâncias; - Reconhecer reagentes e produtos em uma reação química; - Compreender que a quantidade de energia se altera em uma reação química; - Verificar a existência de diferentes classes de substâncias químicas; como ácidos, bases, sais e óxidos; - Compreender o conceito de pH; - Compreender a relação entre a vida, o ambiente e a circulação dos elementos na natureza, em especial o carbono, o oxigênio e o nitrogênio; 	
--	--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar alguns impactos da diversidade de materiais na sociedade de consumo, considerando os fatores da produção de novos materiais e de resíduos; - Avaliar criticamente, as relações entre ciências e tecnologias, o fenômeno de renovação da matéria com exemplos contextualizados socioculturalmente e na perspectiva da sustentabilidade; - Entender que o conhecimento científico permite compreender fenômenos cotidianos; - Coletar, registrar e tratar adequadamente os dados experimentais desenvolvendo a capacidade de observação; - Perceber a diversidade de compostos orgânicos existentes ao nosso redor sejam naturais ou artificiais; <p>Agricultura e Zootecnia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumento da funcionalidade (funcionamento e capacidade de se regular) e fertilidade (organização do sistema de produção) pelo estabelecimento de interações positivas no meio 	<p>Ciências</p> <hr/> <p>Agricultura/Zootecnia</p> <p>Cafeicultura (abordagem histórica, relevância cultural)</p>
--	--	--	--	---

			<p>ambiente (Diversidade X Monocultura);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar elementos sustentáveis para a prática da agricultura, considerando elementos que não agridam o meio ambiente (Práticas agroecológicas (Agroecologia) X Agricultura convencional / Agronegócio); - Entender o significado da sucessão natural; - Compreender a importância da biomassa; - Problematizar a questão do uso de OGM's e Agrotóxicos e sua relação com a contaminação do ambiente. - Entender a importância de uma alimentação saudável; - Compreender o significado de autossustento e sustentabilidade; - Ter noções sobre o cultivo de algumas hortaliças; - Identificar a relação entre as cores dos vegetais e seus respectivos nutrientes. 	<p>e econômica para nosso município, tratos culturais, pós-colheita, beneficiamento, formas de agregar valor ao produto, venda);</p> <p>A importância das culturas anuais e perenes na comunidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anuais: cultura do milho, feijão, mandioca, amendoim, batata-doce, cana-de-açúcar, morango, entre outras. - Perenes: café, abacate, banana, citrus, pupunha, frutíferas em geral; <p>A importância da criação de animais de pequeno e grande porte para os camponeses da região;</p> <p>Criação de galinhas e porcos caipiras de modo agroecológico;</p> <p>Bovinocultura - leite e corte (agroecologia e a saúde);</p> <p>Suinocultura (bem-estar animal, agroecologia e a saúde);</p> <p>Avicultura (agroecologia e a saúde);</p> <p>Piscicultura (agroecologia e a saúde);</p>
--	--	--	--	---

				<p>Apicultura; Cunicultura Caprinocultura;</p> <p>Bem-estar animal;</p> <p>Sanidade animal;</p> <p>Nutrição animal ;</p> <p>Manejo reprodutivo.</p> <p>4.4 Venda e compra direta, paa, pnae, feiras, etc.</p> <p>Máquinas e implementos agrícolas - tipos, funcionamento, operação, manutenção.</p> <p>Ferramentas manuais e semi;</p> <p>Tipos de arados etc.</p> <p>Tipos de adubos, classificações dos agrotóxicos;</p> <p>Defensivos biológicos;</p> <p>Compostagem, adubos orgânicos.</p>
--	--	--	--	--

				<p>Educação Familiar</p> <p>Tecnologia de Leite e Derivados;</p> <p>Tecnologia de carnes e derivados;</p> <p>Tecnologia de Frutas e Hortalças;</p> <p>Tecnologia de cereais, oleaginosas e derivados;</p> <p>Tecnologia de Bebidas;</p> <p>Tecnologia e processamento de ovos e mel;</p> <p>Processamento do café;</p> <p>Funcionamento e manuseio de máquina da agroindústria.</p>
<p>- Quanto as formas de acesso à terra, nas comunidades dos estudantes ocorre da seguinte forma: a) pequenos proprietários, b) arrendamentos para plantios sazonais como tomate, c) grandes fazendeiros, d) colono (meeiros) em regime de parceira agrícola com os fazendeiros.</p>	<p>35. A terra e o trabalho</p> <p>35.1 Características do acesso e uso da terra nas comunidades - relações</p> <p>35.2 Reforma agrária</p> <p>35.3 Associativismo e cooperativismo</p> <p>35.4 O trabalho coletivo</p>			<p>Matemática</p> <p>5.1 – 5.3 Estatística (8º e 9º anos).</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Não existem comunidades quilombolas reconhecidas, apesar haver remanescentes. - Há assentamentos da reforma agrária no município. - O principal produto processado é o café, por meio da torrefação e comercialização de pó. Também a fabricação de queijos e doces para consumo familiar. Feita por cada família. Ocorre vendas em feiras. - Existem agroindústrias no município, a maior parte é de torra e moagem de café, mas tem também, laticínio, pães e biscoitos. Geralmente quem trabalham são os membros da família proprietária. - Existem poucas atividades extrativistas, algumas são, apicultura, madeira e carvão. - Artesanatos: crochê, bordado, costura, pintura em tecido, produtos de fibras vegetais, como bambú e palhas. - As propriedades médias e grandes, utilizam maquinários como tratores, arados, grandes estruturas para despulpagem e secagem de café. Também caminhões e outros veículos para o transporte da produção. - Também é muito comum entre todos produtores, a utilização de roçadeiras e bombas costais. - Em algumas comunidades maquinários para uso coletivo adquiridos por políticas públicas, como despulpadores e outros maquinários. - Poucos fizeram cursos de capacitação para manuseio de máquinas. Os 	<p>35.5 As mulheres e os jovens do campo</p> <p>35.6 Divisão justa do trabalho doméstico</p>			<p>Ciências</p> <hr/> <p>Agricultura/Zootecnia</p> <p>Organização do trabalho rural no município (colonos, assalariados, diaristas, pequenos proprietários, mutirões;</p> <p>Agricultura familiar x agricultura camponesa x agronegócio;</p> <p>Caracterização das propriedades rurais;</p> <p>Função social da terra;</p> <p>Reforma agrária - programas, assentamentos, demarcação de terras etc.</p> <p>Associações e cooperativas rurais do município.</p> <p>A participação dos jovens e mulheres rurais no trabalho.</p>
--	--	--	--	--

<p>equipamentos de segurança não são usados corretamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Máquinas para beneficiamento de grãos como milho e feijão são alugadas por quem precisa. - A assistência técnica é feita principalmente por técnico das lojas e cooperativas agropecuárias, orientando e indicando produtos aos produtores. As visitas são regulares. - Órgão públicos também prestam esse serviço, porém de forma menos frequente e abrangente. - Não se identifica proposição de práticas alternativas de agricultura pelo na assistência. - Na região há grandes fazendas onde o trabalho é dividido da seguinte forma: <ul style="list-style-type: none"> a) colonos (meeiros) são responsáveis por uma área plantada de café, tendo que fazer todos os tratos culturais seguindo as orientações da fazenda. Eles trabalham sob contrato de parceria agrícola com o fazendeiro. Podem trabalhar de forma diarista para a fazenda. O colono tem autonomia relativa, ou seja, não pode decidir sobre o que cultivar ou técnicas que utilizará. Em algumas fazendas, não pode fazer consórcio do café com outras culturas. b) assalariados rurais, pessoas que tem carteira assinada e trabalham serviços diversos nas fazendas. c) diaristas (boias-frias): trabalhadores esporádicos da região. Na época de colheitas muitos de outros municípios migram para o trabalho. - Nas pequenas propriedades o trabalho é familiar podendo contar com mão de obra externa. - O trabalho é geralmente individualizado. No passado eram 				<p>Educação Familiar</p> <p>Divisão de o trabalho doméstico e rural;</p> <p>Noções de organização e economia doméstica para as famílias camponesas.</p>
---	--	--	--	--

<p>comuns a troca de dias de serviços e o trabalho coletivo. Isso diminuiu com o tempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nas propriedades rurais as mulheres ficam com a responsabilidade de cuidar da casa, filhos e quintais, o que inclui os cultivos e criações perto da casa. Também auxiliam no trabalho rural principalmente em época da colheita do café. Há também mulheres meeiras e trabalhadoras diarista. - O trabalho doméstico é predominante realizado pelas mulheres. 	<p>36. Agregação de renda e valor</p> <p>36.1 Agroecologia como diferencial dos produtos do campo</p> <p>36.2 Agroindústrias familiares</p> <p>36.3 Artesanato</p> <p>36.4 Estratégias de comercialização</p>			<p>Matemática</p> <p>Matemática Financeira (8º e 9º anos).</p>
--	--	--	--	---

				<p>Agricultura/Zootecnia</p> <p>Matérias primas para agroindústria familiar rural.</p>
				<p>Educação Familiar</p> <p>Agroindústrias familiares rurais – importância, características, e aspectos de implantação.</p> <p>Boas Práticas de Fabricação, Higiene e Segurança Alimentar.</p> <p>Forma de agregar valor aos produtos agrícolas e tradicionais das famílias do campo, por seu caráter artesanal e agroecológico.</p>

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso no curso de mestrado profissional em 2019 representou uma grande realização pessoal, considerando as lutas que eu, assim como outros sujeitos do campo, enfrentei no decorrer da minha trajetória acadêmica e profissional. Ao mesmo tempo, enquanto sujeito de uma política pública de educação, a licenciatura em Educação do Campo, esse ingresso também significou a possibilidade de cumprir meu compromisso social e profissional com a luta da Educação do Campo, ao poder contribuir, objetivamente, com a escola do campo no exercício de sua função social para com os sujeitos do campo.

Em relação a trajetória da pesquisa, muitos foram os desafios encontrados nesse processo como o temor de que em algum momento, por conta da necessidade da produção material da vida e da condição docente, a continuidade dos estudos fosse inviabilizada. Entretanto, apesar da consciência dos desafios que teríamos de enfrentar nesse processo formativo, jamais poderíamos imaginar que nossa pesquisa e nossas vidas seriam acometidas por uma pandemia que por diversos momentos nos trouxe incertezas e angústias, mas ao mesmo tempo resiliência e determinação em continuar na caminhada.

Essa pesquisa discute o movimento pedagógico curricular realizado na EEFFAB, uma escola pública, do campo e alternância que se dispôs a repensar suas práticas pedagógicas tendo como ponto de partida a realidade dos estudantes que vivem no campo e os conhecimentos produzidos nessa base social. Nesse sentido, o compromisso dessa pesquisa foi o de ser um espaço agregador no processo coletivo de produção do conhecimento. Não se tratou em apresentar modelos pré-estabelecidos para a transformação dos processos escolares, todavia, por ter sido concebida mediante as necessidades apontadas por um coletivo.

Nossa atuação junto ao coletivo escolar foi no sentido de organizar junto ao coletivo uma proposta formativa que o auxiliasse na reflexão sobre os princípios da Educação do Campo. Para tanto, uma formação articulada aos princípios da educação do campo, assumindo o trabalho coletivo e a práxis docente como princípio mobilizador do processo ensino-aprendizagem na escola, isto é, com um caráter indissociável

entre teoria e prática. Enquanto uma pesquisa implicada aos processos que ocorrem na escola auxiliou a equipe escolar no movimento de aproximação com a realidade para pensar sobre ela. Para tanto, o inventário da realidade, movimentado pelos estudantes, se tornou um importante instrumento nesta tarefa, uma vez que a própria realidade evidenciada nos levantamentos foi indicando o caminho da práxis coletiva de construção curricular pelos temas dos complexos, no que se refere ao diálogo com os conhecimentos científicos na organização do trabalho pedagógico, reafirmando assim o caráter comprometido com a complexidade do trabalho docente, presente na concepção de formação assumida nessa pesquisa.

Ao enunciarmos que nossa pesquisa analisou o movimento pedagógico realizado pela escola em torno da práxis coletiva estamos afirmando que assim como ele não se iniciou especificamente com a nossa pesquisa, também não se encerrou com ela, pois continua sendo alimentado pela escola. O resultado da pesquisa não se limita à matriz curricular deixada na escola, mas ao que as reflexões e formulações sistematizadas nesse material podem continuar fazendo no contexto do trabalho pedagógico na escola.

Dessa forma foi possível compreender que o movimento da práxis não foi interrompido na escola, mesmo diante das contradições da forma da escola capitalista. Os educadores avançaram para o patamar da autoformação. A própria organização docente em torno dos temas da realidade atual produz movimentos subjetivos e intersubjetivos que são por natureza intermináveis e processuais. Os educadores temporários irão para outras escolas levando consigo os seus conhecimentos que, de certa forma, poderão contribuir com o movimento formativo e autoformativo dessa unidade de ensino.

Assim, na busca por (re)construir o vínculo da escola com os processos vivos de seu entorno, a equipe escolar constituiu uma percepção mais dialética de realidade, desde as contradições da forma escolar atual, a compreensão de interdisciplinaridade dentro da totalidade desse real e, principalmente, o subsídio ao desenvolvimento de uma autonomia criativa do educador frente à sistematização do processo vivido pelo coletivo na matriz pedagógica. Ademais, esse movimento formativo buscou elementos

e agregou outros a experiência da escola com a pedagogia da alternância. Isso resultou em mudanças objetivas na forma como a escola discute os temas realidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjKqq4zjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- ALENTEJANO, Paulo. Trabalho no campo. In: CALDART, Roseli *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 757.
- AMARAL, George; DEO, Anderson. A relação entre trabalho e educação a partir da ontologia marxiana: apontamentos aos seus fundamentos. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 18, n. 37, p. 327-350, set-dez 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/46295/26506>.
- ANES, R. R. M.; BERNARDES, C. A. de A.; FERREIRA, I. M. S. (2016). A categoria historicidade nas pesquisas sobre professores no centro oeste. **Inter Meio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 18, n. 36, p. 120-132, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/intm/article/view/2376>. Acesso em: 5 jun. 2022.
- AQUINO, Israel Scardua. **A relação entre a filosofia bakhtiniana da linguagem e as manifestações reais e objetivas da realidade concreta de estudantes na produção de textos (orais e escritos)**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

BRASIL. Lei nº. 10.831, de 23 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a agricultura orgânica e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 23 de dezembro de 2003. Brasília: Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/ CEB nº 2**, de 28 de abril de 2008. Institui Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, de 4 de novembro de 2010. Brasília: Ministério da Educação/Ministério do Desenvolvimento e Reforma Agrária, 2010.

BRASIL. Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. **As desigualdades na escolarização no Brasil**: Relatório de observação nº 4. 2. ed., Brasília, 2011.

BAHNIUK, C.; VENDRAMINI, C. R. Escola e estratégia política na atualidade do MST. **Germinal**: Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 8, n. 2, p. 5-27, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16997/13053>. Acesso em: 8 jul. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4, p. 18-25.

CALDART, Roseli Salete. A escola no projeto da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por Uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004, Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5, p. 23-29.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Org.) **Licenciatura em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a, p. 95-122.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre: Setor de educação do MST, julho 2015a.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola 3 – Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**: ensaios sobre os complexos de estudo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015b, p. 19-66.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In: CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola 2 – Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**: ensaios sobre os complexos de estudo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015c, p. 115-139.

CALDART, Roseli Salete. Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para a transformação da escola 4: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 163-192.

CALDART, Roseli Salete. **Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo**. In: PIRES, João Henrique *et al.* (Org.). *Questão agrária, cooperação e agroecologia*, v. 3, Uberlândia: Navegando, 2017, p. 263-328.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, *Campus Litoral*, realizada em 9 de março 2020. Disponível em: <https://1library.org/document/zk8k8emz-funcao-social-escolas-campo-desafios-educacionais-nosso-tempo.html>. Acesso em: 18 maio 2022.

CAMPOS, D.; CARARO, J. A. Processo formativo escolar em conexão com a realidade do campo: uma escola potencializando essa função educativa. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 464-480, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5064>. Acesso em: 5 nov. 2022.

CAMPOS, D.; FRANÇA, D. M.; SANTANA, V. A organização curricular em alternância nos cursos de formação de professores: PRONERA e Licenciatura em Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7334>. Acesso em: 7 jan. 2022.

COLATTO, Larisa. Pedagogia da Alternância: Escola Família Agrícola. **Castelo Branco Científica**, Rio de Janeiro, ano II, n. 3, jan./jun. 2013.

CURADO SILVA, Katia Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Formação docente na perspectiva da práxis em contraposição às lógicas da BNCC. **Youtube**, 25 maio 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GNANR1m_2Ac. Acesso em: 1 jul. 2022.

CARVALHO, Edmilson. A totalidade como categoria central na dialética marxista. **Outubro Revista**, [Online], n. 15, 2007. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-15-Artigo-06.pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DELGADO, Guilherme C. **Capital financeiro e agricultura no Brasil: 1965-1985**. São Paulo, Editoras - UNICAMP/Ícone, 1985.

DELGADO, Guilherme da Costa. **O agronegócio: realidade e fantasia rondando o país**. Santa Maria: UFSM, 2004. Disponível em: http://coral.ufsm.br/enev/docs/agro_negocio.pdf. Acesso em: 5 jun. 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 746-750.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **Docência, escola do campo e formação: qual o lugar do trabalho coletivo?** 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20063/1/2015_MariaJucileneLimaFerreira.pdf. Acesso em: 7 abr. 2022.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 125-141, 2006. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/download/193/197>. Acesso em: 15 maio 2022.

FRAZÃO, Gabriel Ângelo Ferreira; LOPES, Wanderson Rocha; SACHS, Línlya. Complexos de Estudo: levantamento bibliográfico e análise de pesquisas realizadas no Brasil. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 171-187, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/54969>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 89-99, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086/3294>. Acesso em: 14 abr. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, v. 1, n. 15, p. 155-175, set. 2010.

FREITAS, L. G. **A práxis discursiva de produção de texto**: conexões entre educação e enunciados concretos dos sujeitos do campo. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional nem Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1LzuJ-bKey0RKWI65K6CgUrf8Sv8bT6Hc/view>. Acesso em: 13 jun. 2022.

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

FRIGOTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 69-90.

FRIGOTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v. 10, n.1, p. 41-62, jan./jul. 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/2interdisciplinaridade_necessidade.pdf. Acesso em: 7 maio 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 750-757.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O legado do MDH para construção da pedagogia socialista. **Youtube**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vlwcJeznw38>. Acesso em: 30 jul. 2022.

GHEDINI, Cecília Maria. Planejamento coletivo interdisciplinar e rede de formação de educadores. 2018. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO, Francisco Beltrão-PR, p. 44-54, 2018. **Anais...**Paraná: GEFHEMP/UNIESTE, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008, p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, Brasília, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/303979143.pdf>. Acesso em: 2 maio 2022.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Portal Gedeles**, 13 de março de 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEITE, Valter de Jesus. **Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná**. 2017. 305 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3396/5/Valter_Leite2017.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

LEITE, Valter de Jesus; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. In: DIAS, Alessandro Pessoa *et al.* (Org.). **Dicionário de Agroecologia e educação**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular: Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021, p. 237-244.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAGRI, Valdirene Mageski Cordeiro. **Alfabetização, currículo e práticas sociais: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula**. 2020. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_14732_01.%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

MACHADO, Catarina dos Santos. **Formação de educadores e a construção da escola do campo**: um estudo sobre a prática educativa no Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa-GO. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15896/1/2014_CatarinaSantosMachado.pdf. Acesso em: 7 mar. 2022.

MARIANO, Alessandro Santos. **Ensaio da escola do trabalho no contexto das lutas do MST**: a proposta curricular dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de estudo, nas escolas itinerantes no Paraná. 2016. 255 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava-PR. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/424348728/MARIANO-A-S-Ensaio-Da-Escola-Do-Trabalho-No-Contexto-Do-MST#>. Acesso em: 7 jun. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59428/36843>. Acesso em: 7 abr. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação educacional do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 453-459.

MOLINA, M. C.; FERREIRA. Desafios à formação de educadores do campo: tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciatura em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais**. 1. ed. Brasília: MDA, 2014, v. 1, p. 127-153.

MOLINA, M. C.; SÁ, Laís M. Desafios teóricos e práticos na execução de políticas públicas de Educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio *et al.* (Org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

MOLINA, Mônica C.; SÁ, Laís M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 468-474.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012, p. 237-244.

PATTO, Maria Helena de Souza. Curso: investigando as relações históricas entre psicologia e educação no Brasil (pt. 1). **Youtube**, 08 de nov. 2001. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XZD56IKwWRU&t=4091s>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues. **A licenciatura em Educação do Campo da UNB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas**. 2019. 325 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Brasília, 2019, Brasília-DF. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35820>. Acesso em: 17 mar. 2022.

PETERSEN, Paulo. Agriculturas alternativas. In: CALDART, Roseli *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 41.

PIDNER, Flora Sousa. **Diálogos entre ciência e saberes locais: dificuldades e perspectivas**. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de geociências, Belo Horizonte 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MPBB-848H3C/1/disserta__o_vers_o_final.pdf. Acesso em: 13 abr. 2022.

PIMENTA, Ghane Kelly Gianizelli. **Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_13813 DISSERTA%C7%C3O%20GHANE%20KELLY%20%281%29.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.

PINO SIRGADO, Angel. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 mar. 2022.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. Pesquisa científica. In: PRODANOV, Cleber Cristiano, FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RITTER, J. **Complexos de estudo: uma proposta para as escolas Itinerantes do Paraná – limites e possibilidades**. 2016. 253 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

RODRIGUES, Edinéia Karina. **Ciclos de formação humana com Complexos de Estudo**: implementação na Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares. 2020. 207 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5207/5/Edin%c3%a9ia_Rodrigues2020.pdf. Acesso em: 7 maio 2022.

SAPELLI, M. L. S. **Escola do campo – Espaço de disputa e de contradição**: análise da proposta pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 2013. 448 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106788/318154.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 fev. 2022.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Ciclos de formação humana com complexos de estudo nas escolas itinerantes do Paraná. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 611-629, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5ngtwd4GKX9yvJYLYL7jfnb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 abr. 2022.

SAVI, Claudinéia Lucion. **Complexos de estudo**: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/965/1/Claudineia_Lucion_Savi%20.pdf. Acesso em: 3 maio 2022.

SOLDÁ, Maristela. **Núcleo setorial e os aspectos interdisciplinares na proposta pedagógica Complexos de Estudo**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2982/5/Maristela_Solda_2017.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

SÓLDA, Maristela. Proposta pedagógica complexos de estudo. Artigo RTPS - **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 3, n. 4, p. 47-66, jun. 2018. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/285>. Acesso em: 7 mar. 2022.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista de Educação**. Lisboa: Editora Estampa, 1976.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VOLOCHINOV, V.; BAKHTIN, M, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo. Editora 34, 2017.

WELCH, Clifford Andrew. Conflitos no campo. In: CALDART, Roseli *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 143-150.

XAVIER, Pedro Henrique Gomes. **Matrizes formativas e organização pedagógica: contradições na transição da escola rural para escola do campo.** 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23085/1/2016_PedroHenriqueGomesXavier.pdf. Acesso em: 7 abr. 2022.

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 1**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

À Direção da EEFAB JOÃO VICENTE FILHO

ASSUNTO: Solicitação de autorização para pesquisa acadêmica.

Com o objetivo de estabelecer parceria com esta unidade de ensino para o desenvolvimento de projeto de pesquisa, solicitamos autorização para que a mestrando HIGOR PATROCINIO MARQUES, CI 19.369.774-MG, CPF 156.252.207-86, matriculado como aluno regular, sob orientação da Profa. Dra. DULCINÉA CAMPOS SILVA, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar e que desenvolve dissertação com o tema “OS TEMAS DOS COMPLEXOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM ALTERNÂNCIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO”, realize a produção de dados nesta instituição pública de ensino. Segue anexa a síntese do projeto de pesquisa.

Atenciosamente,

Orientadora

Vitória, _____ de _____ de 2020

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tenho conhecimento de que **Higor Patrocínio Marques**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, está realizando uma pesquisa por meio do Curso de Extensão “o trabalho coletivo como princípio dos processos escolares e da organização curricular”, intitulada: “**Os temas dos complexos no processo de construção do currículo em alternância de uma escola pública do campo**”, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Dulcinea Campos Silva.

O objetivo da pesquisa é analisar o processo de organização do currículo de uma escola pública do campo, a partir dos temas dos complexos e as implicações dessa proposta para a práxis docente em alternância.

Foi esclarecido pelos pesquisadores que a participação dos sujeitos envolvidos no estudo é voluntária, podendo os mesmos se retirar a qualquer momento da atividade sem nenhum tipo de prejuízo para sua pessoa. Os benefícios do estudo se convertem para a produção de conhecimentos sobre a Educação do Campo, Currículo na escola do campo em alternância, entre outros, sendo os dados analisados eticamente, com o compromisso de não produzir nenhum tipo de constrangimento para os sujeitos envolvidos.

Diante das questões explicitadas, eu, _____, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário (a), da presente pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.

Nome do participante do estudo: _____

Assinatura: _____

Testemunha: _____

Testemunha: _____

APÊNDICE C – PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 3**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO****Ofício nº 08/2021**

Vitória, 22 de novembro de 2021.

**A Exm^a
Secretário Municipal de Educação de Brejetuba-ES
Sr^a Zenon da Silva Garcia****ASSUNTO: Solicita autorização para realização de pesquisa**

Senhor Secretário,

A Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Centro de Educação, implementou, no ano de 2017, o Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), objetivando fortalecer os processos de formação dos profissionais da Educação que estejam em efetivo exercício nas escolas de Educação Básica, nas secretarias de Educação e também técnicos e docentes que atuam nas instituições de ensino superior, fundamentada em princípios teórico metodológicos que valorizam a experiência profissional e a articulação entre teoria e prática.

A criação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) deu-se mediante diálogos entre o Centro de Educação e as redes públicas de ensino, tendo como base os desafios/potencialidades existentes nos cotidianos escolares.

Tendo como premissa que uma das frentes de formação dos estudantes que fazem parte do PPGMPE é a elaboração de um processo de pesquisa visando compor a dissertação de mestrado e o produto, vimos, por meio do presente, solicitar autorização para que o mestrando **HIGOR PATROCINIO MARQUES**, matrícula nº 130035, dê continuidade ao processo de coleta de dados, iniciado em outubro de 2020, através de ações formação continuada com a equipe da Escola de Ensino Fundamental Família Agrícola de Brejetuba “João Vicente Filho”, vinculada à secretaria municipal de educação do município de Brejetuba, tendo em vista a seguinte organização:

Objetivo Geral:

- Analisar o processo de organização do currículo de uma escola pública do campo, a partir dos temas dos complexos e identificar as implicações dessa proposta para a práxis docente em alternância.

Objetivos Específicos

- Identificar no meio social dos estudantes os temas dos complexos;
- Analisar e organizar, coletivamente, os temas dos complexos, com vistas ao desenvolvimento da práxis educativa na escola;
- Refletir e organizar didaticamente o currículo, buscando a articulação entre os temas dos complexos e os conhecimentos historicamente elaborados;
- Elaborar um caderno orientador de intervenção na escola, a partir do processo de articulação dos temas dos complexos com os conhecimentos, visando a compreensão e transformação da realidade concreta.

PRODUTO FINAL:

Contribuir, pela via da pesquisa, com a elaboração de uma matriz pedagógica (plano de curso) condizente com os princípios da Educação do Campo para orientação da processo ensino-aprendizagem nas escolas do campo do município e região.

Esta pesquisa tem como base teórica estudos e conceituações de Caldart, Molina, Pistrak, Curado Silva, Coleção “Caminhos para a transformação da escola” (1, 2, 3 e 4), e outros estudiosos da área da Educação do Campo, práxis docente, currículo e forma escolar.

Solicitamos ainda a autorização para a realização de rodas de conversa, questionários, entrevistas e observação participante in loco, caso necessário no decorrer da pesquisa.

Segue, em anexo, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado pelos participantes da pesquisa no decorrer do processo de coletas de dados.

Informamos ainda os endereços eletrônicos e telefones para contato com o mestrando e sua orientadora:

- a) Dulcinéa Campos Silva – dulcampos@gmail.com
- b) Higor Patrocínio Marques – higorpatrocinio@gmail.com – (27) 996615327

Certo de poder contar com essa parceria, pedimos deferimento.

Cordialmente,

Prof. Dr^a Dulcinéa Campos Silva

Orientador do Programa de Pós Graduação em Mestrado Profissional em Educação - PPGMPE/ UFES

Higor Patrocínio Marques

Mestrando no Mestrado Profissional em Educação - PPGMPE/ UFES

ANEXO I – PROJETO DE EXTENSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, POLÍTICA E SOCIEDADE – DEPS
PROJETO DE EXTENSÃO

A GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS E FORMATIVOS COM OS COLETIVOS ESCOLARES

Coordenador: 1 Dulcinéa Campos Silva – professora do ensino superior.

2 Integrante – Higor Patrocínio Marques – Membro externo

As atividades de extensão a serem realizadas na escola, serão acompanhadas pelo estudante do PPGMPE, Higor Patrocínio Marques, também educador nessa mesma escola e da professora coordenadora Dulcinéa Campos Silva.

Número: 2506

Situação: Preenchimento

incompleto Tipo de público-alvo:

Externo Público-alvo estimado: 36

Carga horária do curso: 130

Data de início: 10/06/2021

Data de conclusão:

31/10/2022

Palavra-chave 1: Gestão

escolar Palavra-chave 2: Práxis

Palavra-chave 3: formação

continuada Palavra-chave 4:

currículo

Resumo

Esse projeto é uma proposta de formação continuada que nasceu de um diálogo com o coletivo de educadores da Escola de Ensino Fundamental Família

Agrícola de Brejetuba “João Vicente Filho” (EEFFAB), que apresentaram o interesse em aprofundar as reflexões sobre o como pensar/fazer gestão com os coletivos escolares. Sua posição epistemológica encontra apoio nas bases teóricas centradas nas categorias do materialismo histórico dialético, tendo como parâmetro a ideia da totalidade; da materialidade; da historicidade e da contradição que perpassam a realidade social do povo do campo, visto que desse pensamento decorre uma das ações centrais da Educação do Campo que é a transformação da forma escolar. Tem por objetivo contribuir, por meio da práxis formativa de educadores, a construção coletiva da gestão na articulação dos processos educativos escolares e comunitários no processo organizativo do currículo no diálogo permanente entre a vida e a escola.

Tipo	Classificação
Classificação Primária	Extensão
Classificação Secundária	Curso ou Oficina de
Extensão Principal Área Temática de Extensão	Educação
Área Temática de Extensão Afim	Meio Ambiente
Linha de Extensão	Gestão
Institucional Grande Área do Conhecimento	Ciências Humanas
Principal Objetivo de Desenvolvimento Sustentável	3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades

Departamento de Educação Política e Sociedade – DEPS/CE

Órgão competente pela aprovação - Câmara de Extensão

Coordenado por Docente

Data da primeira apresentação: 10/06/2021

Data da última revisão: 09/05/2021, Data de aprovação pela Câmara de Extensão

Apresentação

A temática desta pesquisa está situada na gestão e na formação de professores que discute a organização do trabalho coletivo nos processos formativos

escolares e nos processos formativos comunitários. Busca, por meio de diálogos, e estudos a compreensão da práxis, os modos de pensar/fazer a gestão escolar por meio da organização coletiva do trabalho, visando a articulação da escola com a vida, com a intenção de discutir elementos que configuram a referida a formação como uma proposta contra-hegemônica na formação docente, contribuindo com a instrumentalização dos educadores na promoção das transformações na forma escolar, na direção dos anseios da classe trabalhadora.

Justificativa / Mérito extensionista

A temática apresentada está situada na gestão e na formação de professores e discute, no contexto da práxis, a gestão coletiva da organização do trabalho nos processos formativos escolares e comunitários, visando a articulação da escola com a vida. Explicita a intenção de discutir elementos que configuram a gestão e a formação continuada como proposta contra-hegemônica à lógica da sociedade atual e tem como perspectiva contribuir com a instrumentalização dos educadores na promoção das transformações na forma escolar, voltada aos anseios da classe trabalhadora. Considera que a alteração na forma escolar está em consonância com os princípios que norteiam a Educação do Campo, a saber: a Pedagogia da Alternância; a formação por área do conhecimento; a perspectiva omnilateral de formação humana; a adesão ao trabalho como princípio educativo; a auto-organização dos estudantes; o protagonismo dos movimentos sociais; a presença da comunidade e dos movimentos sociais na gestão da escola e a compreensão da interdisciplinaridade como relação intrínseca entre a escola e a produção material da vida. Essa forma escolar materializada na formação continuada de educadores tem o potencial de contribuir e converter-se em efetivas práticas, por parte dos educadores da escola, de transformação da forma escolar.

Caracterização do público-alvo• Externo:

Diretor, Pedagogo, professores, estudantes e comunidade

Objetivo geral

Contribuir, por meio da práxis formativa de educadores, a construção coletiva da gestão da articulação dos processos educativos escolares comunitários no processo organizativo do currículo no diálogo permanente entre a vida e a escola

Objetivos específicos

1. Por meio da epistemologia da práxis, discutir o papel da escola na ação transformadora da realidade social
2. Estabelecer mediações histórica, social, cultural e ética que articulam o senso comum e os conhecimentos científicos por meio de uma fundamentação teórica e epistemológica
3. Organizar num movimento dialético e coletivo, o currículo da escola, com base na análise das necessidades sociais e nas suas transformações em demandas educativas.

Metodologia

Assume o Materialismo Histórico-Dialético como possibilidade teórica, ou seja, como instrumento lógico de interpretação da realidade que contém em sua essencialidade a lógica dialética o qual aponta um caminho epistemológico para a sua interpretação. Como principais instrumentos para a geração de dados destaca: Inventário da realidade das comunidades dos estudantes; Colocação em Comum com estudantes e educadores, Roda de diálogo com educadores.

Respeitando as regras sanitárias da Covid 19, as atividades serão realizadas de modo síncronas e assíncronas.

Forma de avaliação

A avaliação é dialógica, processual, focada no desenvolvimento e resultados das atividades realizadas.

Infraestrutura física

A escola possui uma infraestrutura adequada ao desenvolvimento do trabalho pedagógico em alternância. Possui salas de aula, refeitório, quartos de dormir,

banheiros e espaço para a agricultura, etc.

Justificativa pelo envio da proposta da ação à PROEX com antecedência inferior (30 dias úteis) ao estabelecido pela Instrução Normativa nº 02/2016 incluindo registros de ações retroativas

Primeiramente nos certificamos de que o projeto tivesse o acolhimento do coletivo da escola. Mediante essa confirmação, submetemos o projeto nesta data.

Informações adicionais

As atividades de extensão a serem realizadas na escola, serão acompanhadas pelo estudante do PPGMPE, Higor Patrocínio Marques, também educador nessa mesma escola e da professora coordenadora Dulcinéa Campos Silva.

Possui vínculo com ensino: Sim

Possui vínculo com pesquisa: Sim

Envolve captação de recursos financeiros ou bens duráveis: Não

Envolve liberação de carga horária do coordenador aprovada em Departamento/Centro/Setor de lotação: Sim

Carga horária aprovada: 10 h

Gratuito para o público: Sim

Modalidade Semipresencial

Utiliza o AVA Extensão: Não