

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

A TRANSVERSALIDADE DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS
DA ZONA RURAL DE SEROPÉDICA

ELIANA CRISTINA RIBEIRO DE OLIVEIRA

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A TRANSVERSALIDADE DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DA
ZONA RURAL DE SEROPÉDICA**

ELIANA CRISTINA RIBEIRO DE OLIVEIRA

Sob a orientação da Professora Doutora
Dra. Rosa Cristina Monteiro

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, área de concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica,RJ
Setembro de 2018**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

048t OLIVEIRA, ELIANA CRISTINA RIBEIRO DE , 1969-
A TRANSVERSALIDADE DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DA
ZONA RURAL DE SEROPÉDICA / ELIANA CRISTINA RIBEIRO DE
OLIVEIRA. - 2018.
66 f. : il.

Orientadora: Rosa Cristina Monteiro.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. zona rural. 2. currículo-escolar. 3. educação. 4.
aprendizagem. I. Monteiro, Rosa Cristina, 1955-.,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

ELIANA CRISTINA RIBEIRO DE OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

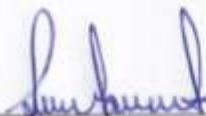
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 06/09/2018.



Rosa Cristina Monteiro, Dra. UFRRJ



Gabriel de Araújo Santos, Dr. UFRRJ



Lucia Baroni Martinazzo, Dra. UNIRJ

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a estas pessoas mais do que especiais em minha vida:

Meu pai (in memoriam) meu amor eterno.

Minha mãe que me ensinou a direção correta da vida e em meio às inúmeras dificuldades me ensinou a ter fé e seguir a caminhada.

Minha filha, Brenda, meu maior presente que a vida pode me proporcionar.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos por Deus, centro da minha vida, por ter me dado a permissão de chegar até aqui. Além disso, agradeço a Ele por todas as pessoas que estão citadas aqui, todas queridas e muito especiais.

Aos meus pais, João Gonçalves de Oliveira (in memorian) e Nilda Ribeiro de Oliveira, a quem eu devo tudo que sou. Por mais que eu faça jamais pagarei à vocês!

À minha filha, Brenda, que esteve ao meu lado o tempo todo ao longo desta trajetória e me surpreendeu inúmeras vezes com palavras de força e ânimo quando o cansaço abatia: “*só falta mais um pouquinho, mãe*”. Não sei como teria sido se não fosse você ao meu lado. Te amo, filha!

À minha querida orientadora para quem não há agradecimentos que cheguem. Grande referência profissional em minha vida. Muito obrigada por acreditar em mim. Terei sempre muito orgulho de dizer que fui sua orientada.

A Lúcia Baroni Martinazzo, amiga muito amada, minha fonte de inspiração. Desde sempre me fez acreditar que sonho que se sonha junto vira realidade. Muito obrigada por acreditar neste meu sonho.

Aos meus tios, Alfredo e Clenilda, que acompanharam de perto a trajetória de toda a minha vida e sempre torceram muito por mim. Durante a árdua trajetória do mestrado, além dos cuidados, sempre me encheram de mimos e quitutes que eu saboreava enquanto buscava por novos saberes. À prima Cristiane Baião, que esteve literalmente ao meu lado durante as caronas até a UFRRJ e ouvia atenta as minhas lástimas de cansaço e falta de tempo. Obrigada Cris!

À amiga Francelina Felipe, amiga preciosa, esteve sempre ao meu lado liberando palavras de fé e esperança.

À Verônica de Assis, amiga-irmã, que acompanhou muito de perto o início deste sonho, quando ele era apenas um projeto de pesquisa.

A todos os meus irmãos e sobrinhos que sempre torcem para que eu alcance os meus sonhos.

Muito obrigada a todos vocês!!

RESUMO

OLIVEIRA, Eliana Cristina Ribeiro de. **A transversalidade do currículo das escolas da zona rural de Seropédica**. 2018. 66f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

Este estudo objetiva investigar a relação da proposta curricular da rede municipal de ensino de Seropédica/RJ com a realidade das escolas situadas na zona rural, considerando as suas especificidades e complexidades. Os debates, de forma geral, colocam em questão a hegemonia segundo a qual currículo escolar, ao longo dos anos, vem sendo estruturado em função de atender a dinâmica capitalista. Essa situação se perpetua há décadas no processo educacional brasileiro e deve ser problematizada na perspectiva de apontar uma transformação e novos rumos para a educação nacional. Para desenvolver a temática utilizamos como pressupostos teóricos os seguintes autores: R.S. Caldart, M.C.Molina, M.G.Arroyo e I.Camini. Nas reflexões sobre currículo dialogamos com D. Saviani, J.C.Libâneo, V.M.Candau, B.S.Santos, E.Morin entre outros que serão referenciados na bibliografia. As questões norteadoras deste estudo o definem como uma pesquisa qualitativa na qual foram utilizados como instrumentos de coleta de dados questionários estruturados com perguntas abertas e fechadas. As escolas municipais que dão contorno a este estudo são três escolas municipais situadas na zona rural do município de Seropédica/RJ que foram selecionadas segundo critérios de localização e características do entorno escolar: E. M. Nossa Senhora de Nazareth, E. E. M. Coletivo Santa Alice e E. E. M. Professora Creuza de Paula Bastos. Os resultados dos estudos apontaram que configura nessas escolas um ensino dissociado da realidade de vida dos seus alunos, pouco tem contribuído para a formação crítica do sujeito e revelaram o quanto as políticas públicas estão distantes dos alunos das escolas situadas nas zonas rurais.

Palavras-chave: zona rural, currículo-escolar, educação, aprendizagem

ABSTRACT

OLIVEIRA, Eliana Cristina Ribeiro de. **The transversality of the curriculum of the rural schools of Seropédica.** 2018. 66p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

The goal of study is investigate the relation of proposal curricular of education in Seropédica/RJ with reality of schools located in the rural zone, considering their specificities and complexities. In general, school's curricula, for decades, were structured according to the capitalist dynamics. This situation is perpetual, there isn't Brazilian educational process and must be problematized in perspective of a transformation and new directions for a national education. For develop the theme we use as theoretical assumptions the these authors R.S.Caldart, M.C.Molina, M.G.Arroyo e I.Camini. The reflections about the curriculum we dialogue on D.Saviani, J.C.Libâneo, V.M.Candau, B.S.Santos, E.Morin among others referenced in the bibliography. The questions approached in this study define it as a qualitative research and were used as instruments of data collection structured questionnaires with open and closed questions. The municipal schools that are the basis of this study are three municipal schools located in the rural area of the municipality of Seropédica / RJ that were selected according to location criteria and characteristics of the school region: E. M. Nossa Senhora de Nazareth, E. E. Coletivo Santa Alice e E. E.M. Prof.^a Creuza de Paula Bastos. The results of the studies showed that these schools have a teaching is dissociated from the reality of their students' life, didn't contribute to the critical formation of students and revealed how public policies are far from the students of the schools located in rural zones.

Keywords: rural area, school curriculum, education and learning

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------------|--|
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PROCAMPO | Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| RCNEI | Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| RJ | Rio de Janeiro |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SEPE | Sindicato dos Profissionais da Educação |
| SMECE | Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esporte |
| TCE/RJ | Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro |
| UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Localização do município de Seropédica no Estado do Rio de Janeiro. | 6 |
| Figura 2: Seropédica e os municípios limítrofes. | 6 |
| Figura 3: Pátio da E. M. Nossa Senhora de Nazareth | 27 |
| Figura 4: Fachada da E. M. Nossa S. de Nazareth | 28 |
| Figura 5: Fachada da E. E. Coletivo Santa Alice | 29 |
| Figura 6: Fachada da E. E. Coletivo Santa Alice | 29 |
| Figura 7: E. E. M. Creuza de P. Bastos | 30 |
| Figura 8: Atividade econômica desenvolvida nos bairros | 32 |
| Figura 9: Atividade econômica desenvolvida nos bairros | 33 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Os interesses dos professores da rede municipal de Seropédica são contemplados ao elaborar a proposta curricular | 37 |
| Gráfico 2 - A linguagem utilizada na proposta curricular é clara..... | 38 |
| Gráfico 3 - Os conteúdos apresentados na proposta curricular estão adequados aos anos de escolaridade. | 39 |
| Gráfico 4 - Todos os conteúdos apresentados na proposta curricular são necessários à formação do seu aluno. | 40 |
| Gráfico 5 - A proposta curricular considera as experiências dos seus alunos. | 41 |
| Gráfico 6 - Os professores participam ativamente da elaboração da proposta curricular. | 42 |
| Gráfico 7 - Existem conteúdos apresentados na proposta curricular desnecessário à formação do aluno | 43 |
| Gráfico 8 - A proposta curricular atende a contento as escolas situadas na zona rural do município..... | 44 |
| Gráfico 9 - A proposta curricular traduz a cultura dos alunos..... | 45 |
| Gráfico 10 - A proposta curricular traduz a realidade de vida dos seus alunos | 46 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|---|
| Quadro 1 - IDEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Seropédica..... | 7 |
|---|---|

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1 CAPÍTULO I O MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA: CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL | 4 |
| 1.1 Seropédica: suas origens..... | 4 |
| 1.2 Seropédica: o início do seu caminhar | 5 |
| 1.3 Características socioeconômicas do município | 5 |
| 1.4 A rede pública municipal de ensino de Seropédica..... | 7 |
| 2 CAPÍTULO II EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL | 8 |
| 2.1 Educação do Campo: reflexões teóricas..... | 8 |
| 2.2 Educação do Campo: uma trajetória de lutas e desafios | 12 |
| 2.3 Educação do Campo como política nacional de educação | 13 |
| 3 CAPÍTULO III CURRÍCULO ESCOLAR - ANÁLISE E REFLEXÕES PRÁTICAS E TEÓRICAS | 15 |
| 3.1 Currículo: considerações teóricas..... | 15 |
| 3.2 O Ensino-aprendizagem - considerações acerca das teorias curriculares..... | 16 |
| 3.3 Teorias pós-críticas de currículo: desvendando os “nós” e apontando novos caminhos para educação..... | 21 |
| 4 CAPÍTULO IV RESULTADOS E DISCUSSÕES..... | 27 |
| 4.1 Caracterização das escolas pesquisadas | 27 |
| 4.1.1 Escola Municipal Nossa Senhora de Nazareth..... | 27 |
| 4.1.2 Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice..... | 29 |
| 4.1.3 Escola Estadual Municipalizada Creuza de Paula Bastos | 30 |
| 4.2 As “ruralidades” em torno das escolas pesquisadas | 31 |
| 4.3 As Diretrizes Curriculares para a Rede Municipal de Seropédica | 33 |
| 4.4 O percurso metodológico da pesquisa | 34 |
| 4.4.1 Procedimentos técnicos : pesquisa bibliografia e documental | 35 |
| 4.4.2 A Pesquisa de campo com os professores | 35 |
| 4.4.3 A Pesquisa de campo com os diretores | 36 |
| 4.4.4 Análise e tratamento dos dados | 36 |
| 4.5 Questionário aplicado aos professores | 37 |
| 4.6 Questionário aplicado aos diretores..... | 47 |
| 4.6.1 Categoria I - A participação dos diretores na elaboração da proposta curricular | 47 |
| 4.6.2 categoria II- A percepção dos diretores quanto à proposta curricular..... | 48 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 50 |
| 6 REFERÊNCIAS | 52 |
| 7 APÊNDICES..... | 58 |
| Apêndice A – Questionário aplicado aos professores..... | 59 |
| Apêndice B - Questionário aplicado ao Gestor..... | 61 |
| Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE)..... | 62 |
| 8 ANEXOS | 63 |
| Anexo A – Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica | 65 |
| Anexo B – Parecer do Comitê de Ética da UFRRJ..... | 66 |

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, seja para as escolas do meio rural ou não, currículo escolar tem sido um dos temas centrais nos debates acadêmicos e no meio educacional. Os debates, de forma geral, colocam em questão a hegemonia segundo a qual currículo escolar, ao longo dos anos, vem sendo estruturado em função de atender a dinâmica capitalista.

A escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega-se dos procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções. Como afirma Mészáros (1981) a educação tem suas funções principais numa sociedade capitalista: 1. Produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e 2. a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político. (Freitas, 2005, p.237)

Para Freitas, a escola capitalista não é uma escola para todos, é uma escola de classe, uma vez que, ensina obediência ao poder da autoridade pela nota, dada como resultado da avaliação que os professores fazem dos seus alunos. Dentro desta lógica, a escola ensina relações sociais tão ocultas que cegam seus integrantes para que não as percebam.

Silva (1999) revela que atualmente ainda existem escolas que acreditam que todos são iguais, e organiza sua prática pedagógica baseada nos princípios em que a aprendizagem acontece de forma igual, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo para todos, excluindo assim aqueles que não se encaixam na cultura que a escola impõe. E ainda nos chama atenção para o fato de que é preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão na escola tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade.

Nessa perspectiva, torna-se importante que os docentes reflitam como vincular o cotidiano de vida do aluno com o currículo escolar. Acredita-se que os docentes devam se perguntar a respeito da realidade a qual a unidade escolar está inserida, quais são as suas complexidades, as suas especificidades, a sua história e considerar, a rigor, que cada criança, cada jovem ou adulto que chega a uma instituição escolar, chega com uma identidade. Isso obriga o professor a olhar o aluno na sua totalidade humana.

Como podemos perceber, a temática é relevante e requer uma afirmação de postura pautada em outra forma de olhar o educando, o que implica uma outra visão de currículo escolar, considerando o seu ordenamento, seus sujeitos, tempos e espaços. Com a finalidade de introduzir a temática, bem como levar o leitor a compreender as razões que motivaram esta pesquisa, expomos aqui a trajetória profissional da pesquisadora.

Moradora do município de Seropédica, “lócus” da presente pesquisa, professora da Educação Básica da Rede Municipal de Seropédica e da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Durante o período de 2007 a 2016 atuou na Secretaria de Educação do município de Seropédica. A princípio foi coordenadora da área de Linguagens e formadora municipal do Programa Gestar II, programa de formação continuada, ofertado pelo governo federal com foco na leitura e no letramento. Continuando sua trajetória profissional, em 2008 foi nomeada Diretora do Departamento de Ensino, na referida Rede, atuando diretamente com os gestores escolares orientando-os na rotina do cotidiano escolar. Em 2010, ocupou o cargo de subsecretária de ensino, experiência que lhe oportunizou a desenvolver um olhar atento e minucioso para os desafios latentes no tocante a qualidade da educação ofertada nas escolas situadas na zona rural de Seropédica, intituladas informalmente de escolas “rurais”.

Nesta trajetória profissional, marcada pela atuação em diferentes cargos, sempre atuou na dimensão pedagógica auxiliando na implementação de projetos, formações continuadas,

participou de inúmeros fóruns estaduais e nacionais da Undime (União Nacional dos Dirigentes de Educação), através dos quais teve a oportunidade de conhecer o panorama de políticas públicas de educação de outros municípios e teve a percepção de que muitos já haviam construído e institucionalizado uma proposta curricular que atendesse a educação para o meio rural. A partir de então, um estado de desconforto domina os sentimentos da pesquisadora que passou a pensar uma educação contextualizada através de uma escola que atenda, a contento, a todos que a frequentam.

O interesse pela investigação surge também em virtude da própria legislação nacional, tanto da Constituição Federal de 1988, artigo 206, quanto da legislação educacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96, em seus artigos 24, 26 e 28 que destacam a necessidade do currículo escolar ser elaborado tendo uma proposta que considere a realidade e o contexto de vida dos alunos. Foi diante dessas motivações que este estudo se realizou, e como mencionado anteriormente, nos propomos a analisar a relação da proposta curricular com o contexto das escolas situadas na zona rural de Seropédica, uma vez que a escola pode e deve contribuir para o alargamento dos mundos e apontar outras possibilidades de vida para os seus sujeitos.

Defendendo a relevância da pesquisa

Ao analisarmos o sistema educacional de nosso país percebemos o quanto ele tem sido cruel para com os filhos dos trabalhadores rurais. Os estudos revelam a inferiorização da cultura, grande número ainda de salas multisseriadas, falta de estrutura física nos prédios escolares, entre muitos outros aspectos negativos que permeiam as práticas pedagógicas no meio rural. Questões essas que encontram-se amplamente difundidas no município de Seropédica.

Com a intenção de darmos materialidade à reflexão a respeito da qualidade da educação ofertada no meio rural, faz-se necessário nos atentarmos aos preceitos legais estabelecidos na Constituição Federal de 88, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/ 96).

Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais.

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V- Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII- Garantia de padrão de qualidade;
- VIII- Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, grifos nossos).

A mesma Lei, artigo 210, determina como dever do Estado para com a Educação fixar “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de forma assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

A Constituição Federal de 1988 impulsionou as discussões sobre autonomia escolar e qualidade educacional e que foram reafirmadas em 1996, com a promulgação da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A LDB em seu artigo 28 afirma: *“Na oferta da Educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente”*.

Consideremos também, O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), em seu artigo 58, que afirma: *“No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”*.

Tomando por base esses preceitos legais que nos obrigam a olhar a escola a partir de seus sujeitos, torna-se fundamental pensarmos em uma nova concepção de currículo, de forma que o mesmo esteja imbricado com o contexto histórico, econômico político e social da unidade escolar.

Neste sentido, como mencionado anteriormente, esta pesquisa buscou compreender se o currículo das escolas situadas na zona rural do município de Seropédica está conectado com a realidade de vida e a cultura dos alunos. Em síntese, esta pesquisa defende a urgência de se pensar currículo de forma contextualizada com o mundo dos seus sujeitos.

Organização do estudo

Com o intuito de analisarmos temáticas relevantes relacionadas com o nosso objeto de pesquisa, organizamos a nossa dissertação em quatro capítulos e a conclusão.

No primeiro capítulo, apresentamos um breve contexto histórico-social do município de Seropédica, retomando as suas origens e enfatizando os pontos mais relevantes da história municipal. Dando continuidade, apresentamos também, neste capítulo, um retrato verbal da estrutura educacional da rede municipal de Seropédica.

No segundo capítulo, buscamos delinear o percurso da Educação do Campo, no Brasil, tendo como recorte a década de 1930 aos dias atuais, fundamentado em Roseli Salete Caldart, Miguel Gonzalez Arroyo & Mônica Castagna Molina(2011), Isabela Camini (2009) entre outros.

No terceiro capítulo, discorremos a respeito de Currículo no contexto da educação Nacional a partir do período colonial aos dias atuais, fundamentado em D. Saviani (1983, 2012) J.C. Libâneo (1990), V.Candau e Moreira (2014), E.Morin (2004, 2009, 2010), Boaventura de S.Santos (2007) entre outros.

O quarto capítulo descreve a proposta metodológica e os procedimentos de coleta e análise dos dados, assim como os sujeitos participantes. Nossos referenciais foram Oliveira, M. M. de. (2016), Rey, G.(2010), Gil, A. C.(1991), Minayo, M.C. de S.(2003/2001)

Por último, nas considerações finais, abordamos algumas reflexões, destacando a relevância da pesquisa para a rede pública de ensino do município de Seropédica, na perspectiva da construção de uma proposta curricular contextualizada com o entorno escolar, sempre considerando as especificidades e as complexidades presentes na zona rural.

E finalizando são apresentadas as Referências, os Apêndices e os Anexos.

1 **CAPÍTULO I**

O MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA: CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os aspectos socioeconômicos do município de Seropédica, destacando alguns fatos que consideramos serem mais relevantes. Ele está dividido em três seções: a primeira aborda as origens da cidade, passando pelos diversos nomes que a cidade recebeu até o momento em que passou a denominar-se Seropédica. A segunda vai abordar a emancipação política e administrativa da cidade de Seropédica do município de Itaguaí. A terceira seção tem como foco apresentar a estrutura da rede municipal de ensino de Seropédica.

1.1 Seropédica: suas origens

De acordo com o relatório do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro / TCE (2016), os Jesuítas, a partir do século XVII, desbravaram o atual território de Seropédica a fim de montar as bases de seu povoado para catequizar os índios nas terras compreendidas entre os rios Tinguauçu e Itaguaí. Posteriormente, missionários da Companhia de Jesus vieram morar naquelas terras onde erigiram um templo dedicado a São Francisco.

Ainda de acordo com o relatório do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro / TCE (2009), no ano de 1729, uma equipe liderada por Manoel Maria da Hora, ao subir o Rio Guandu, em sua margem direita descobriu um vilarejo conhecido como Bananal (onde hoje está o bairro Jardim Maracanã). A ocupação do local, como se supõe, pode ter ocorrido numa das explorações realizadas no final do século XVI.

Segundo FROÉS (2004) nos anos de 1838 e 1839 foi introduzido no Distrito de Bananal, que pertencia na época ao município de Itaguaí, o cultivo do bicho-da-seda, por José Pereira Tavares, com a intenção de colocar em prática os conhecimentos adquiridos a respeito da sericicultura, além da importância que a atividade representava para a economia de muitos países da Europa, ele “aplicou” em suas terras todos os recursos de que dispunha e deu início ao seu estabelecimento Seropédico de Itaguaí. Em pouco tempo o estabelecimento ficou conhecido pela qualidade da seda que produzia.

Em 1875, foi estabelecida a primeira organização serícola do país, a Imperial Companhia Seropédica Fluminense, tendo como primeiro acionista, D. Pedro II (TCE/RJ, 2009, p. 6).

Todavia, TCE/RJ (2010) expõe que com a abolição da escravatura, houve considerável êxodo dos escravos e, como consequência, um decréscimo considerado da mão de obra, que, somada à falta de transporte e à insalubridade da região levou ao desaparecimento das grandes plantações de amoreiras, ocasionando uma terrível crise econômica. Diante da crise instaurada, a Companhia de Seropédica passou por muitas dificuldades, tanto a criação do bicho-da-seda, quanto o cultivo das amoreiras chegaram quase ao abandono. Como o governo não quis responsabilizar-se pela Companhia, ela foi posta em leilão e todos os direitos sobre o patrimônio foram arrematados pelo Capitão Luiz Ribeiro de Souza Resende. Daí por diante a

companhia passou a ser chamada de Estabelecimento Seropédico de Santa Teresa de Bananal de Itaguaí e posteriormente, foi denominado Distrito de Bananal¹.

De acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 1924, o distrito de Bananal passou a denominar-se Patioba. E finalmente, no ano de 1926, por meio da Lei Estadual nº 2069 de 29-11-1926, o Distrito de Patioba passou a denominar-se Seropédica, um neologismo que sucede de duas palavras: A primeira, sericeo ou sérico de origem latina e significa seda, a segunda, pais ou paidós de origem grega que significa tratar ou consertar. Portanto, Seropédica significa um local onde se produz ou trata a seda.

1.2 Seropédica: o início do seu caminhar

Fatos registrados por jornal local da época noticiaram que após intenso trabalho da Comissão de Emancipação, Seropédica tornou-se Município no dia 12 de outubro de 1995, por meio da Lei de Nº 2.446, desmembrando-se política e administrativamente de Itaguaí. As eleições municipais ocorreram em 1996 e os governos se instalaram a partir de 1º de janeiro de 1997.

LEI 2.446, DE 12 de OUTUBRO DE 1995

O Governador do Estado do Rio de Janeiro, faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica criado o Município de Seropédica, com sede na atual Vila do mesmo nome, formado por todo o território do Distrito de Seropédica, desmembrado do Município de Itaguaí.

1.3 Características socioeconômicas do município

Seropédica é um dos municípios mais jovens do estado do Rio de Janeiro e está localizado na região da baixada fluminense (Figura1). É um município com grande potencial agrícola e possui características mais rurais do que propriamente urbanas. Ele é cortado pela BR-465, antiga Rodovia Rio- São Paulo e pelo Arco Rodoviário do Rio de Janeiro. Os municípios limítrofes de Seropédica são: Itaguaí, Paracambi, Japeri, Nova Iguaçu, Queimados e Rio de Janeiro.(Figura 2).

¹ Distrito criado com a denominação de Bananal, por lei provincial nº 549, de 30-08-1851 e por decreto estadual nº 1, de 08-05-1892 e nº 1-A, de 03-06-1892, subordinado ao município de Itaguaí.



Figura 1: Localização do município de Seropédica no Estado do Rio de Janeiro.
Fonte: Google maps



Figura 2: Seropédica e os municípios limítrofes.
Fonte: Estudos socioeconômicos- TCE/2016

De acordo com o exposto no Plano Municipal de Seropédica (2015) a principal atividade econômica do município de Seropédica é a extração de areia para uso na construção civil. Parte da economia do município também gira em torno da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que durante décadas tem gerado empregos diretos impulsionando o comércio formal e informal. Além disso, para atendimento à comunidade universitária, a construção de novas moradias e a prestação de serviços tem aumentado significativamente nos últimos anos. A cidade também conta com um pólo industrial com uma área de

aproximadamente 19 milhões de metros quadrados, destinado a instalação de empresas de médio e grande porte.

1.4 A rede pública municipal de ensino de Seropédica

Segundo informações da Secretaria de Educação, a rede municipal de ensino atende a um total de 17.075 (dezessete mil e setenta e cinco) alunos distribuídos em quarenta e três unidades escolares. Desse conjunto de escolas 7 (sete) são consideradas unidades de difícil acesso, sendo denominadas de “escolas rurais” e de maneira informal são também denominadas de “escolas do pólo da Dutra”, por estarem demasiadamente distantes dos núcleos urbanos e localizadas nas proximidades da Rodovia Presidente Dutra.

Conforme consta no Plano Municipal de Educação de Seropédica (2015) no ano de 2014, a Secretaria Municipal de Educação implementou algumas ações estratégicas com a expectativa de superar os desafios e melhorar os índices de qualidade educacional. Entre as ações implementadas destacam-se: a ampliação da carga horária de Língua Portuguesa e Matemática e a implementação do curso Pré-Técnico para os alunos do 9º ano que passaram a estudar em horário contra-turno com o objetivo de reforçar a aprendizagem adquirida em sala de aula. Neste mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação também encaminhou a Câmara Municipal o Projeto de Lei de incentivo à formação docente, instituindo a gratificação para aperfeiçoamento profissional dos funcionários da Educação para fins de Graduação e Pós-Graduação que foi aprovado através da Lei nº 543/15 de 06 de janeiro de 2015.

Encerramos este capítulo, compreendendo que apesar do empenho da Secretaria de Educação, o município de Seropédica ainda não alcançou a almejada qualidade em educação, haja vista, as últimas médias alcançadas através do IDEB² (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nos anos finais da Educação Básica, conforme a tabela abaixo:

| IDEB DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – SEROPÉDICA | | | | |
|---|------|------|------|------|
| Município de Seropédica | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| Metas Projetadas | 3.6 | 3.7 | 4.0 | 4.4 |
| IDEB | 3.7 | 3.5 | 3.7 | 3.4 |

Quadro 1 - IDEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Seropédica

Fonte: Plano Municipal de Educação de Seropédica, 2015, p.22

² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

2 CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Na primeira seção deste capítulo, iremos discorrer sobre a trajetória de luta dos sujeitos do campo por uma escola pública como direito social e como dever do Estado. O Estudo foi organizado tendo como recorte temporal a década de 1930 até os dias atuais, perpassando pelo conjunto de instrumentos legais, encontros e conferências que antecederam e contribuíram para a introduzir um novo tempo na educação nacional, no ano de 2002, quando foi institucionalizado o documento intitulado “As Diretrizes Operacionais para Educação Básica no Campo”. Encerrando o capítulo, apresentamos um breve panorama da Educação do Campo no cenário educacional brasileiro.

2.1 Educação do Campo: reflexões teóricas

As políticas educacionais, no Brasil, carecem de uma lista indefinida de ações que possam mudar o rumo da educação nacional e levar o Brasil a ocupar melhores posições no ranking mundial no que se refere a qualidade educacional. Isso sem falar nas políticas educacionais para o meio rural, que durante muitas décadas esteve desassistida de políticas públicas pelos governantes.

Um olhar sobre as Constituições Federais brasileiras revela que a temática educação foi abordada por todas as Constituições Federais, entretanto somente a partir de 1934, pela primeira vez, a temática educação rural é contemplada em uma Constituição. Vale destacar, que a Carta Magna de 1934 recebeu forte influencia do Manifesto do Pioneiros da Educação que pregava a ideologia do Movimento da Escola Nova vigente na Europa e nos Estados Unidos.

O Brasil mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 e 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo. (NASCIMENTO, 2009, p.160).

A Constituição de 1934 vigorou por um período de três anos, pois ao intencionar estabelecer uma ordem liberal desagradou a burguesia e levou o então Presidente Getúlio Vargas a expressar publicamente a sua insatisfação. Como consequência desta insatisfação, em 1937, o Presidente Getúlio Vargas outorgou a nova constituição do Estado Novo. A Constituição de 1937, de cunho ditatorial, representou um retrocesso às conquistas da Constituição de 1934, sobretudo no que diz respeito à retirada do dever do Estado sobre a educação. Esta por sua vez, apontou para a importância da educação técnica profissional para atendimento ao processo de industrialização que crescia pelo Brasil. A ênfase sobre o ensino profissional para as “classes menos favorecidas” tornou-se concretizada com a criação do SENAI e do SENAC que proviam treinamento industrial e comercial, em instituições

paralelas, deixando as escolas secundárias para os filhos daqueles relativamente bem de vida. Vale Destacar, que o artigo 132 da Lei mencionou o trabalho no campo e as oficinas para a educação dos jovens das classes menos favorecidas.

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Em 1946, com a restauração do governo democrático, foi promulgada uma nova Constituição que retomou alguns ideais proclamados na Constituição de 34. A autoridade administrativa foi descentralizada, sendo os governos estaduais e municipais autorizados a manter as escolas de acordo com as diretrizes federais. Em seu texto a mesma apresentou uma linha de defesa em prol dos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, cuidava da área social, e dos direitos individuais dos cidadãos e apresentou modificações para a educação no artigo 168, que lemos:

Artigo 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

- I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
- II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
- III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
- IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;
- V – o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;
- VI – para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;
- VII – é garantida a liberdade de cátedra.

Na sequência, foi aprovada a Constituição de 1967 que representou um retrocesso, uma vez que muitos dos preceitos legais conquistados pela Constituição Federal de 46 foram revogados. Talvez tenha sido a mais repressiva e todas as Constituições brasileiras. Em relação à educação no seu Artigo 168, diz:

A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

- I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;
- II - o ensino dos sete aos quatorze anos è obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;
- III - o ensino oficial primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI - é garantida a liberdade de cátedra.

Diante do exposto no texto constitucional acima, o ensino primário é obrigatório e gratuito em todos os estabelecimentos oficiais e em seu artigo 170 reforça:

Artigo 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Podemos observar que com a Constituição de 1967 ocorre o fortalecimento do ensino privado, inclusive mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovarem insuficiência de recursos, além da responsabilidade das empresas comerciais, industriais e agrícolas manter o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

No ano de 1971, no contexto do regime militar, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71 que abriu espaço para educação no meio rural. A Lei regulamentava que o currículo seria composto pelo Núcleo Comum e por uma Parte Diversificada, que se destinaria a atender às peculiaridades locais. Ressaltamos, que a principal preocupação apontada pela LDB 5.692/71 foi ofertar formação educacional de cunho profissionalizante, procurando fazer com que a educação contribuísse decisivamente para o aumento da produção brasileira.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista

No entanto, a LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 apresentou pouco ou quase nenhum avanço para a educação do campo, uma vez que não garantiu as condições necessárias para a sua execução. Consequentemente ocorreram estagnação das taxas de matrícula no ensino fundamental e a marcante deterioração da qualidade do ensino proporcionado nas escolas públicas.

Em 1988, um marco consideravelmente importante na historicidade do país foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 que restaurou muitos dos princípios afirmados na carta de 34 e 46, sendo considerada a melhor e mais completa norma constitucional de todos os tempos, protegendo direitos independentemente de pertencer a área rural ou urbana de um município, inclusive houve participação dos movimentos sociais e essa participação tornou a Constituição de 1988 democrática. Em relação a educação, em seu Art. 206, ela traz como princípios:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I-igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV-gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do magistério garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

A Constituição de 1988, que encontra-se em vigor, garante a educação como direito de todos e dever do Estado, independente do local em que a pessoa reside, quer urbano quer rural. Esta Carta Magna faz menção às especificidades do ensino quando cita o respeito pelas diferenças culturais e regionais, deixando livre para cada Estado e município promoverem as adequações necessárias para atendimento à demanda local.

Reforçando a Constituição Federal de 1988, no final da década de 90, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que contém princípios gerais da educação nacional e é inspirada na liberdade e na solidariedade humana. Os artigos 26 e 28 estabelecem o tratamento a ser dado à educação rural.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Diante do exposto acima, podemos perceber que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 9394/96, documento que norteia a Educação nacional passa a exigir uma proposta pedagógica interligada à vida cultural dos alunos, enfatizando que o ensino nestas escolas deve ser voltado às necessidades da população do campo.

Ao analisarmos a abordagem dada pelos textos constitucionais anteriores a Carta de 1988, nota-se o tratamento superficial que foi dispensado à temática educação escolar no meio rural. Ademais, no meio acadêmico também, educação no meio rural no Brasil não era um assunto que gerava interesse entre os pesquisadores e os estudiosos. A pesquisadora Maria de Nazareth Wanderley (1997) expõe que os cientistas sociais brasileiros abandonaram o estudo do rural a partir do início dos anos 70, e que muitos estudiosos se desinteressaram pelo “rural”, como se ele tivesse perdido total consistência histórica e como se o fim do “rural” fosse um resultado normal, previsível e mesmo desejável.

2.2 Educação do Campo: uma trajetória de lutas e desafios

Para que possamos compreender melhor a temática iniciaremos esta seção com a seguinte flexão: “O que de fato vem a ser Educação do Campo?”

Com relação ao conceito de educação “no” e “do” campo, Caldart (2008) explica que o prefixo “no” é relativo ao direito que o povo tem de ser educado no lugar onde vive; já o prefixo “do”, indica o direito dessa educação ser pensada do lugar e com a participação desses sujeitos, vinculadas a cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

Ainda de acordo com a mesma autora, o período entre 1982 a 1986 foi fortemente marcado pela conquista e implantação da escola do campo, a partir dos dois primeiros acampamentos no Rio Grande do Sul, em seguida tornaram-se assentamentos. Pela repercussão nacional que teve esse fato, desencadearam-se outras lutas com o mesmo propósito, em outros Estados do Brasil. Sobre isso, em sua pesquisa, Bonamigo nos diz:

Nesse período não havia ainda clareza de uma concepção pedagógica do Movimento. Eram as primeiras experiências sendo construídas num movimento de síntese, avaliação, reavaliação da antiga concepção de educação combinadas com o novo jeito de educar a partir das contribuições do MST e dos demais movimentos populares. (Bonamigo, 2007, p.148)

Como vemos, no início do movimento ainda não havia uma clareza quanto à proposta pedagógica, porém tinha-se a clareza de que deveria se fazer uma escola “diferente”, preocupada com os sujeitos que a compõem e a realidade em que vivem. O “diferente”, na época, significava que uma escola de assentamento/acampamento ligada ao Movimento Social dos Sem-Terra (MST) não poderia ser igual aquela frequentada antes de acampar.

Em outras palavras, o Movimento Social ao lutar por uma “escola diferente”, não fazia referência apenas em mudar a escola tradicional para diferente, mas acreditava na mudança de postura do educador e educandos, preparando-os para autonomia. A partir de então, os acampados passaram a pensar a escola próxima de seu cotidiano, e a estrutura física não era a maior preocupação, o importante para eles era a proposta pedagógica que deveria nascer do dia a dia daqueles que a frequentam.

De acordo com Camini (2009) foi no Primeiro Encontro Nacional de Educação que ocorreu em 1987, em São Mateus, no Espírito Santo, com representantes de vários Estados do Brasil, que iniciaram-se as discussões para a implementação de escolas públicas nos assentamentos com dois importantes questionamentos: o que se queria com as escolas de assentamento? Como elas deveriam ser? Essas duas questões deram início à elaboração teórica da proposta de educação no MST.

Vale destacar, que foi a partir desse encontro, que começou a ser criado o setor de educação dentro do contexto do movimento, em vários Estados do Brasil, com o objetivo de resolver os problemas da área educacional, que apareciam com o surgimento de novos acampamentos.

Camini (2009) relata que os anos se passaram e o movimento foi adquirindo experiência e se organizando, e confirmando, cada vez mais, a necessidade de uma escola que atendesse às especificidades do povo do campo, e assim, foi percebendo a educação como um direito de todos. Nesse contexto, ocorria uma série de eventos Brasil afora, entre eles: o Primeiro Congresso Infantil do MST/RS ,em outubro de 1994 ,em Porto Alegre. No ano seguinte, em outubro, também na capital gaúcha, foi realizado o Segundo Congresso Infantil. Nesse segundo encontro o foco foi em torno do Estatuto da Criança e do Adolescente, que resultou na decisão definitiva de lutar pela legalização das escolas dos acampamentos. Ao término do encontro foi elaborado um documento com tal decisão e encaminhado a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Em seguida foi elaborada a proposta pedagógica nos termos do Artigo 64 da Lei nº 5692 /71 e em conformidade com o Estatuto da Criança e Adolescente.

Finalmente, em dezembro de 2002 nasceu a Educação do Campo fruto da luta do campesinato, através do Parecer nº1.489, o Conselho Estadual de Educação autorizando o funcionamento das escolas dos assentamentos rurais.

Ressaltamos, Como já mencionado anteriormente, que o Movimento Social dos Sem-Terra (MST) do Rio Grande do Sul foi o pioneiro na luta por uma educação como direito de todos. Esta conquista serviu de estímulo para outros Estados do Brasil em que os inúmeros acampados buscavam legalizar a vida escolar de seus filhos.

2.3 Educação do Campo como política nacional de educação

Para compor esta seção recorreremos ao site do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e identificamos que a Educação do Campo, enquanto política pública, passou a fazer parte da agenda deste Ministério no ano de 2004. A partir de então, o MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) e instituiu uma Coordenação-Geral de Educação do Campo. Essa coordenação tinha como principal atribuição promover, por meio do diálogo com as demais áreas e níveis de governo e com os movimentos sociais, a formulação e implementação de políticas públicas que atendessem às reivindicações históricas do campo. A partir de então muitas ações começam a ser articuladas pelo Ministério da Educação:

No ano de 2007, foi implementado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). O objetivo desse Programa é promover a formação superior dos professores que atuam na rede pública das zonas rurais, mas não tem condições de frequentar uma universidade regularmente.

Em 2012, foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) com o objetivo de oferecer formação a agricultores em universidades e escolas técnicas para que sejam capazes de elevar a produtividade nas pequenas propriedades rurais.

Outra ação do Ministério da Educação- MEC foi a institucionalização do Programa Nacional do Livro Didático específico para o campo (PNLD- Campo). Este Programa foi criado em 2013 com o objetivo de atender as escolas do campo com livros diferentes daqueles que são utilizados nas escolas urbanas, com uma abordagem voltada para a realidade social, cultural, ambiental e econômica da população das áreas rurais.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) todas essas ações têm como objetivo elevar a qualidade da educação ofertada nas escolas do campo, focando uma proposta de

educação em consonância com as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral dos alunos de forma a prepará-los para uma vida em sociedade.

Quanto à abordagem curricular, o Ministério da Educação vem delineando há décadas, um longo caminho com a elaboração e implementação de documentos oficiais nacionais com o objetivo de normatizar os princípios legais estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e em cumprimento ao Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado para com a educação fixar “*conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais*”.

A partir de 1995, foram elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, mais conhecidos como PCNs. Esse material foi elaborado, a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas na sala de aula e introduzindo questões sociais como temas transversais.

No ano de 2008, o Ministério da Educação distribuiu às escolas o documento intitulado “Indagações sobre Currículo”. Este documento teve por objetivo promover, por meio de uma estratégia dinâmica, a reflexão, o questionamento e um processo de discussão em cada uma das escolas e Secretarias de Educação sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos.

3 CAPÍTULO III

CURRÍCULO ESCOLAR - ANÁLISE E REFLEXÕES PRÁTICAS E TEÓRICAS

O segundo elemento de análise do nosso estudo é currículo escolar com ênfase na transversalidade do ensino, buscando compreender a função do currículo dentro do contexto educacional. O estudo aborda as teorias curriculares tecendo as contribuições e os limites de cada uma delas e finaliza apontando que é possível uma nova concepção de currículo. Enfatizamos que o nosso objetivo é compreender o significado e a função do currículo escolar.

3.1 Currículo: considerações teóricas

Buscando compreender currículo escolar e a sua função dentro do contexto educacional, iniciamos a nossa reflexão recorrendo a etimologia da palavra “currículo” que de acordo com Pacheco (2007) vem do latim *curriculum* que significa lugar onde se corre ou corrida, derivado do verbo *currere* que quer dizer percurso a ser seguido ou carreira. Neste sentido, currículo refere-se a um caminho, um curso ou uma listagem de conteúdos que devem ser seguidos (GOODSON, 2005).

O estudo recorreu a alguns estudiosos do assunto e detectou a diversidade de definições que o termo currículo apresenta. De acordo com Macedo (2006), desde a década de 1980 vem se desenvolvendo estudos acerca do currículo em âmbito nacional, o que faz com que as produções a respeito do tema não dependam apenas de literatura estrangeira. Isso mostra que é grande o interesse por esse tema, e conseqüentemente, as opiniões e definições a respeito dele também sejam diversificadas.

Silva (2005), considera que currículo sempre foi construído para produzir efeitos sobre as pessoas. Apresenta que até mesmo os próprios conhecimentos escolares são processados em conexão com a produção de subjetividades.

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (SILVA, 2005, p.10)

Já para Sacristán (1995) currículo deve ser compreendido como a cultura real que surge de vários processos, que vão além de “um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar”.

Podemos ainda listar dezenas de definições de currículo apresentadas pela literatura, o que nos remete a ideia da importância que o assunto vem ganhando no meio acadêmico. Ademais, esclarecemos que não existe uma definição correta ou mais reconhecida, pois ao

optarmos por uma delas, conseqüentemente, estaremos escolhendo uma concepção de currículo vinculado com muitos aspectos sociais e políticos.

Toda concepção curricular implica sempre uma determinada proposta pedagógica (uma proposta sobre o que e como se deve ensinar, aprender ou avaliar o papel dos diferentes sujeitos em tudo isso, seus modos de se relacionar etc) e reflete uma determinada concepção, não só do educativo, mas do social, do político, do cultural etc. (TORRES,1995, p.16)

Corroborando com as idéias de Torres a respeito de currículo escolar, Silva (1999) argumenta que eles trazem uma carga de valores representativos de uma teia cultural, política e social no qual se inserem, e, portanto, têm que ser entendidos dentro de um momento histórico e do jogo de interesses que configuram as relações de poder e a luta pela hegemonia em uma sociedade.

Moreira & Silva (2002) nos estudos sobre currículo, apontam que nem tudo que ocorre no processo pedagógico está explícito nos currículos. Dentro dessa perspectiva eles fazem referência ao currículo oculto. Conceito esse, criado para se referir àqueles aspectos presentes no cotidiano da educação ou da escola não explicitados no currículo oficial.

De uma forma geral toda e qualquer proposta curricular traz em si, nas entrelinhas, muito além daquilo que está expresso. Ademais, se estivermos atentos ao cotidiano da escola atual, podemos perceber que ela não ensina somente Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. Ensina também atitudes, valores, comportamentos e, principalmente, a obediência ao poder da autoridade pela nota dada como resultado da avaliação que os professores fazem dos alunos, conforme Freitas (2005) “*A nota oculta, por exemplo, reflexos da dualidade de valor da mercadoria (valor de uso/valor de troca) na sociedade capitalista*”. Todavia, a escola ensina relações sociais, através de formas tão veladas que cegam seus integrantes para que não as percebam.

Na próxima seção iremos historicizar currículo escolar com o objetivo de trazer importantes reflexões sobre as teorias curriculares existentes, na perspectiva de tecer contribuições para que as escolas, de forma geral, pensem a sua proposta curricular, não apenas como grade de disciplinas, mas abrangendo de forma interligada todas as suas finalidades e nele perceber, por meio da prática, o que se está produzindo ou reproduzindo.

3.2 O Ensino-aprendizagem - considerações acerca das teorias curriculares

Nesta seção vamos discorrer a respeito das teorias curriculares compreendendo a dimensão atribuída a cada uma delas no que se refere à aprendizagem, e apresentar as suas contribuições e os seus limites diante da sociedade.

O percurso da história da Educação no Brasil ocorreu no início da colonização, no momento em que os jesuítas, membros da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola (em 1534) aqui chegaram junto com os portugueses e iniciaram a doutrinação dos nativos. Nesta época, elaborou-se um plano que tinha como objetivo conhecimentos da pregação cristã, dos costumes portugueses e das primeiras letras para os nativos. Em outra ponta da educação, com um atendimento diferenciado, estavam os filhos de portugueses que também frequentavam as aulas dos jesuítas, mas recebiam um ensinamento mais aprofundado. Nesta fase, de acordo com Romanelli (1998), o currículo jesuítico era sem “utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo”.

Entretanto, logo a Corte portuguesa percebeu a importância e o poder da educação e estabeleceu um plano de estudos que denominava-se *Ratio Studiorum*³, orientado pela cultura européia e destinado aos filhos de colonos e à preparação de futuros sacerdotes. Ponce (1990) argumenta que no plano Ratio, “*tudo estava previsto, regulamentado e discutido, desde a posição das mãos, até o modo de levantar os olhos*”. Ou seja, era um currículo que ia muito além das disciplinas ou conteúdos escolares.

Ribeiro (2003) relata que mais tarde, em 1808, com a chegada da Família Real ao Brasil, o ensino passa a ser objeto de reflexão e sofre alterações. Afinal, nesse momento o Brasil necessita de condições para atender a corte portuguesa que passara aqui viver. Entretanto, faz-se necessário registrar que as reformulações feitas, tanto estruturais quanto curriculares, tinham por objetivo atender a classe hegemônica. As reformulações tiveram como foco o ensino superior, não apresentando alterações consideradas relevantes na educação elementar. Nesse período foram criadas as primeiras escolas de ensino superior, que tinham como foco, exclusivamente, preparar os filhos da nobreza portuguesa e da aristocracia brasileira. Sobre isto Ribeiro nos diz:

[...] tais criações se revestiram de um aspecto positivo: o de terem surgidos de necessidades reais do Brasil, coisa que pela primeira vez ocorria, embora essas necessidades ainda tenham sido em função de ser o Brasil sede do reino. Isso representa uma ruptura com o ensino jesuítico colonial e leva a entender a opinião de Fernando de Azevedo: a vinda de D. João ocasionou para Salvador e Rio o mesmo que o Seminário de Olinda para a sua região. Quanto à tal ruptura, tem que se ter sempre em vista que não foi total já que não houve reformulações nos níveis escolares anteriores e que o tratamento dado ao estudo da economia, biologia etc. Seguiu padrões mais literários (retóricos) que científicos. (RIBEIRO, 2003, p. 42)

Todavia, para atendimento ao sistema capitalista que se implantou no país em virtude da organização industrial houve grande necessidade de se estender a todos a educação elementar. O funcionamento do sistema, agora, exigia que a maioria dos desfavorecidos não soubesse apenas executar tarefas simples e rudimentar, mas dominasse a leitura e o cálculo aritmético. Em função desta demanda, nas últimas décadas do século XIX, foram apresentados vários projetos e profundas reformas educacionais. Sobre isto Machado (2005) nos diz: “*escolas profissionais que objetivassem dar instrução técnica necessária às indústrias predominantes, bem como auxiliar ou criar escolas especiais que estivessem voltadas para o ensino prático das artes e ofícios conforme as necessidades da população e do Estado.*”

Saviani (2012) argumenta que foi a partir do século XX, com o surgimento das teorias curriculares, que currículo escolar, no Brasil, passou a ser discutido mais especificamente e foi assumindo novas concepções aproximando-se cada vez mais de contextos específicos. Desde então, tornou-se instrumento de organização dos conteúdos, definindo-se também quais as habilidades necessárias para as ocupações na vida adulta.

Ainda de acordo com Saviani (2012) as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grandes grupos. No primeiro grupo estão as teorias não-críticas que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade, no sentido de que o indivíduo não esclarecido torna-se marginalizado diante da sociedade. E no

³ Ratio Studiorum era um plano de estudos orientado pela cultura européia destinado aos filhos de colonos e à preparação de futuros sacerdotes. O currículo prescrito pela Ratio apresentava uma ênfase no ensino das humanidades e preparava, de um lado os sacerdotes que cursavam até o curso superior de teologia e, de outro preparava os estudantes para prosseguir seus estudos na Europa.

segundo grupo estão as teorias crítico-reprodutivistas que entendem como função básica da educação a reprodução da sociedade, logo a educação é um instrumento de discriminação social, determinante da marginalização. Para este autor ambos os grupos explicam a questão da marginalidade a partir das relações entre educação e sociedade.

Saviani (2012) argumenta que a constituição dos “sistemas nacionais de ensino”, inspirou-se no princípio de que educação é direito de todos e dever do Estado. Entretanto, o direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da classe que se consolidara no poder: a burguesia. Esta defendia a universalização da educação para que o homem fosse preparado para viver em sociedade e para a inclusão do mesmo no mercado de trabalho. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Segundo o autor

A escola surge como um antidoto à ignorância, logo, logo um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o seu acervo cultural aos seus alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.(SAVIANI.2012,p.6)

Nesse contexto, a pedagogia que predominava no meio educacional tinha o cerne da aprendizagem centrada no professor e denominava-se “Pedagogia Tradicional”. Dentro desta perspectiva, as escolas eram organizadas em classes, os alunos seguiam as orientações dos professores atentamente e disciplinadamente. O professor era o detentor do poder e do conhecimento em sala de aula.

Corroborando com a discussão, nos reportamos a Libâneo (1990), que argumenta que de acordo com os pressupostos desta pedagogia o aluno é educado para atingir sua plena realização através do seu próprio esforço, e as diferenças de classe social não são consideradas e toda prática escolar não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno. Libâneo, aqui reforça as idéias de Saviani no que refere-se ao professor como centro do processo ensino-aprendizagem, predominando, nesta tendência aulas expositivas como ênfase nos exercícios repetitivos, recapitulação de matéria, memorização, exigindo do aluno uma receptividade mecânica dos conteúdos apresentados.

Vale destacar que a tendência pedagógica tradicional teve seus princípios consagrados na prática educacional jesuítica, a qual era sustentada por um método autoritário e classicista.

Considerando os preceitos descritos, começa avolumar-se um universo de críticas em torno da Teoria Tradicional. Para Nosella (1986) a escola tradicional significou:

“(...) o estatuto da pedagogia burguesa para as classes populares é a escola tradicional: um mínimo de conteúdo, transmitido de forma doutrinária, moralista, sem a mínima participação do aluno-trabalhador no processo científico-histórico”. (NOSELLA,1986,p.119)

Segundo Gadotti (1993) também participou deste processo de crítica o educador, escritor e conferencista suíço, Adolphe Ferrière fazendo a crítica mais contundente a escola tradicional.

Ferrière criticava a escola tradicional, afirmando que ela havia substituído a alegria de viver pela inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo pela imobilidade, as risadas pelo silêncio. Foi o primeiro a

formular o novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria dar-se pela ação (“learning by doing”) e não pela instrução, como queria Herbat. A educação preconizada por Dewey era essencialmente pragmática, instrumentalizada. Buscava a convivência democrática sem, porém, pôr em questão a sociedade de classes. (GADOTTI, 1993,p.143)

Silva (1999) argumenta que diante desse contexto de críticas, a pedagogia tradicional começa a sofrer um profundo desgaste, e progressivamente, foi cedendo lugar a duas grandes tendências pedagógicas vigentes nos Estados Unidos por volta da década de 20. Uma tendência estava voltada para a elaboração de um currículo que levasse em conta os interesses do aluno e as suas experiências, baseadas nas idéias de John Dewey. E uma outra tendência mais conservadora baseada na idéias de John Franklin Bobbitt que buscava igualar o sistema educacional utilizando o modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor.

Os princípios de John Dewey recebeu o nome de Escola Nova. Seu pensamento influenciou fortemente a pedagogia contemporânea e sua atuação contribuiu para a propagação de um modelo educacional que chegou ao Brasil, com a expressão de “escolanovismo” em um período em que o país atravessava grandes transformações sociais, políticas e econômicas. Conforme Saviani (2012)

A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando pois uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro por meio de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares.
(SAVIANI 2012, p.7)

Saviani (2012) argumenta que na pedagogia da Escola Nova o aluno passa a ocupar o centro do processo educativo e há nessa concepção uma grande preocupação com a natureza psicológica deste aluno. Já o professor ocupa a posição secundária e desempenha a função de facilitador da aprendizagem e este deve se esforçar em despertar o interesse e provocar a curiosidade do aluno, fazendo com que ele atinja a abstração a partir das suas experiências de vida.

Saviani (2012) esclarece que a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre informar, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho dá-se no próprio processo de inculcação ideológica. Sendo assim, A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Conseqüentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Em suma, a escola é um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses.

Com o intuito de enriquecer nossa pesquisa, informamos que além de Saviani, há muitos outros autores que analisam a escola na perspectiva das contradições. Na visão de Enguita (1989), no livro “*A face oculta da escola*” o autor critica fortemente a metodologia do ensino aos operários. O autor deixa claro que “ (...) a escola cumpre com perfeição de reproduzir as relações sociais do processo de produção capitalista, levando em sua passagem indivíduos, grupos e classes”.

Também nos reportamos a Petitat (1994), que em seu livro “*Produção da escola, produção da sociedade*”, o autor tem contribuído de forma significativa em relação a uma visão crítica da escola, revelando possibilidades reais que ela tem de contribuir, lentamente para a transformação social.

Evidenciar a participação direta ou indireta, consciente ou inconsciente da escola nos movimentos sociais através da História é colocar luz nova sobre as contradições do presente, é não deixar amarrar pelo imobilismo ou fatalismo da mera reprodução. É tentar unir produção da escola e produção da sociedade de amanhã. (PETITAT, 1994, p.7)

Na visão de Petitat (1994) a escola não representa mera reprodução social, ele acredita que ela também participa de suas transformações, às vezes intencionalmente, às vezes contra a vontade; e, às vezes as mudanças se dão apesar da escola.

Concordamos com as idéias de Saviani, no sentido de que a escola atua como um aparelho que gera a marginalização social, ora por referência a cultura burguesa, ora por tolir as forças de posicionamento a todos que nela ingressam.

Quanto à Escola Nova, Saviani (2012), argumenta que ela não conseguiu alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares e as propostas impostas por esta teoria começam apontar dificuldades de execução, uma vez que exigia grandes investimentos financeiros, e a partir da segunda metade do século XX o movimento começa apresentar, visivelmente, sinais de exaustão e um sentimento de desilusão começa a alastrar-se nos meios educacionais. Em meio a esse contexto, o movimento passou a sofrer inúmeras críticas, entre outras, cabe aqui as de Camini (2009)

Infelizmente, a Escola Nova significou um avanço em relação à pedagogia tradicional inspirada na visão jesuítica; entretanto, não resolveu problemas educacionais que havia se proposto na sua época, no sentido de alterar o panorama organizacional dos sistemas escolares..(CAMINI, 2009, p. 79)

Como mencionado anteriormente, uma outra tendência pedagógica vigente nos Estados Unidos, também influenciou fortemente o Brasil na década de 50. Esta segunda tendência estava embasada nos ideais de Bobbitt. Segundo Moreira e Silva (2002) os ideais desta concepção pedagógica foi inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade que denominou-se, no Brasil, Pedagogia Tecnicista.

(...) buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para isso era preciso operacionalizar os objetivos e mecanizar o processo. (SAVIANI, 1983, p.16)

Daivid Plank (2001) relata que a partir de 1960, o tecnicismo passou a vigorar no Brasil, e houve uma profunda reorganização curricular nos ensinos primários e secundários.

Entre as mudanças na educação primária e secundária duas vinham sendo buscadas por reformadores desde a década de 20: a extensão da escolarização primária compulsória de quatro para oito anos, com a eliminação do exame de admissão ao curso ginásio (que posteriormente assumiu a denominação de ensino de 1º grau); e uma tentativa de superar a divisão entre o ensino secundário acadêmico e técnico, através da “profissionalização de todo o currículo, visando à expansão da oferta de mão-de-obra de nível médione à redução da demanda por matrículas na universidade. (PLANK,2001, p.71)

Inicialmente as reformas educacionais impostas pela pedagogia tecnicista trouxeram esperanças de um novo rumo para a educação do país, tendo em vista, que tais reformas prometiam acabar com o dualismo presente no sistema de educação tornando-o integrado, e

impulsionavam mudanças significativas e de relevância no currículo escolar, que a partir de então assume um caráter técnico, com o objetivo de qualificar para o mercado de trabalho.

(...) buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para isso era preciso operacionalizar os objetivos e mecanizar o processo. (SAVIANI, 1983, p.16)

Todavia, igualmente as propostas pedagógicas anteriores, esta também encontrava-se de acordo com o modelo capitalista, fazendo parte de sua engrenagem e com o objetivo de formar indivíduos para o mercado de trabalho.

Segundo Moreira e Silva (2002) aproximando-se o final dos anos 60, também nos Estados Unidos, os americanos culpavam os educadores, principalmente os mais progressivistas, pelo que julgaram ser sua derrota na corrida espacial. Diante desse fato e de inúmeros outros problemas que desafiavam a sociedade americana neste período, eles insistiram, então, na necessidade de restaurar a suposta qualidade educacional. Inevitavelmente, as instituições educacionais tornaram-se alvos de violentas críticas. Denunciaram que a escola não promovia ascensão social, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante.

Diante desse cenário de críticas, diversos especialistas em currículo, insatisfeitos com a tendência curricular dominante, criticavam o caráter instrumental, apolítico e atóxico atribuídos ao currículo escolar, organizaram uma conferência na Universidade de Rochester dando início a uma série de tentativas de reconceituar currículo escolar. A partir desta conferência duas grandes correntes se desenvolveram: uma fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Apple e Henry Giroux; e outra associada à tradição humanista, cujo o principal representante é William Pinar.

Ainda de acordo com os mesmos autores, no final dos anos setenta novas tendências ajudavam a compor o campo do currículo no Brasil, favorecendo a análise de outras questões. Não mais se enfatizavam os objetivos comportamentais, não mais supervalorizavam o planejamento e o controle social. A preocupação dos reconceitualistas estava voltada para as relações entre currículo e poder, currículo e estrutura social, currículo e cultura. Reitere-se que a preocupação central passou a girar em torno de um novo enfoque: entender a favor de quem currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos.

Todavia, no nosso entendimento, compreender a relação entre educação e força de trabalho desde sua origem é extremamente essencial para que possamos compreender que essa relação ainda perpetua no Brasil, no qual o estado tem financiado a educação pública, mas mantém sobre o seu controle à medida que determina os conteúdos e as metodologias de ensino. Podemos depreender também dos estudos realizados, que nenhuma tendência educacional, até então, foi capaz de romper com uma prática educacional que atenda aos interesses da sociedade capitalista, e que o tradicional dualismo presente no sistema educacional persiste até aos dias atuais na divisão de educação para a elite e educação popular para atendimento à demanda mercadológica.

3.3 Teorias pós-críticas de currículo: desvendando os “nós” e apontando novos caminhos para educação

As teorias curriculares pós-críticas emergiram a partir das décadas de 1970 e 1980, com o avanço do marxismo nas análises sobre as relações entre educação e sociedade, ocorreram duras críticas ao papel da escola na vida dos trabalhadores. Essas críticas quase

sempre vinham, e ainda vêm, acompanhadas de uma visão de que é possível de se construir uma nova escola, logo, uma nova concepção de currículo. Um currículo que esteja vinculado ao modo de vida e a cultura de seus sujeitos.

As teorias pós-críticas apresentam em suas bases, um currículo com preocupações multiculturais, considerando as diferenças culturais, raciais e étnicas que se fazem presentes nas salas de aula em qualquer lugar do Brasil. Segundo Silva

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

Na visão do autor supracitado, currículo passa a ser visto como espaço de poder, de lutas, sendo uma construção social, dando voz a grupos oprimidos que permaneceram calados por muitos anos. Nesta perspectiva, o currículo passa a valorizar o diálogo do saber científico com a realidade e as experiências do aluno, de forma que a aprendizagem seja significativa. A partir dessa lógica, o professor não reproduz meramente saberes prontos e sistematizados, mas passa atuar através de uma relação dialógica, em que além do aluno manter constante diálogo com o professor e com o grupo, o ensino-aprendizagem mantém um diálogo com as experiências do aluno e tenha um significado concreto para o aluno.

Falar em conteúdos significativos nos remete a citar Paulo Freire, que há mais de trinta anos, apontou como um dos caminhos de melhoria educacional, que o professor, ou melhor a escola, tem o dever de respeitar os saberes dos educandos, sobretudo os das classes populares, quando chegam às escolas. Em seu livro *“Pedagogia da autonomia, Saberes necessários à prática educativa”* (1996), Freire já nos falava que *“Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”*.

Analisando essa reflexão percebemos a importância dada por Freire no que concerne valorizar os saberes, as experiências dos educandos, saberes socialmente construídos na prática comunitária. Na visão Freiriana, a escola precisa problematizar as questões sociais e relacioná-las com os conteúdos discutidos em sala de aula. Em suma, ele nos alerta que as questões sociais, políticas, culturais presentes na sala de aula, através da diversidade, transformem-se em um recurso de aprendizagem a ser utilizado pelo professor ao ministrar as suas aulas.

Não podemos negar, o fracasso da escola tal como é concebida nos dias de hoje. Como vimos na seção anterior é uma escola de classes, é um aparelho ideológico a serviço do estado, ao mesmo tempo que é extremamente desinteressante para aqueles que a ela freqüentam. Os pais, geralmente, mantêm-se distantes e se vêem convocados somente quando o filho apresenta um comportamento inadequado ou “tira nota baixa”. Os professores, muitas vezes, com uma formação deficiente, além de mal remunerados, desenvolvem uma prática pedagógica na perspectiva de que todos devem aprender o mesmo assunto e no mesmo percurso de tempo. Os alunos totalmente apáticos não dão nenhuma importância aos conteúdos ministrados em sala de aula.

Para Moreira & Candau (2014) apontam que o caminho para reverter esse quadro e tornar a escola um ambiente mais interessante aos alunos, seria o desafio de romper com a prática de currículo monocultural para uma prática de currículo intercultural. De acordo com esses autores, na perspectiva monocultural do currículo, o professor apenas vê todos os alunos como idênticos, com interesses e necessidades similares, ao mesmo tempo em que deixa de organizar o currículo levando em conta as diferenças culturais, políticas, socioeconômicas presentes no universo escolar.

Ainda de acordo com os mesmos autores, o fato de desconsiderar as diferenças culturais que adentram a sala de aula pode resultar em vários fatores negativos, entre eles: o desinteresse por parte dos alunos, perturbações da ordem nas aulas, dificuldade de aprendizagem resultando no fracasso escolar de muitos alunos, o que pode contribuir para excluí-los da escola, e conseqüentemente, dificultar-lhes a possibilidade de uma vida mais digna e satisfatória na sociedade.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem partir do reconhecimento das diferenças presentes na escola, e sobretudo, na sala de aula. Cabe esclarecer, que não estamos falando de diferenças de raça, cor e etnia. Estamos nos reportando às diferenças na essência de cada indivíduo de acordo com suas vivências, experiências e interesses. Posto assim, exige-se romper com os processos de homogeneização impostos por um currículo monocultural para uma proposta intercultural de currículo escolar.

Ainda de acordo com Moreira & Candau (2014) outra questão a considerar refere-se a forma como os saberes são construídos. De forma geral, os currículos não consideram o universo multicultural presente no cotidiano escolar, e desenvolvem uma dinâmica que todos são iguais, têm os mesmos interesses, as mesmas vivências e as mesmas origens. Diante desse contexto, a autora desafia as professoras e professores a romper com o “daltonismo cultural”⁴ e valorizar o arco-íris das culturas nas práticas educativas, o que pressupõe romper com práticas enraizadas no seu fazer pedagógico, e a partir de então desenvolver uma prática que valorize as histórias de vida de seus alunos favorecendo a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo. Este processo favorece a interação da escola com os diferentes grupos presentes na comunidade e contribui para uma dinâmica escolar aberta e inclusiva.

Boaventura de Sousa Santos (2002) faz uma contundente crítica ao modelo de racionalidade dominante. Entre as questões que o autor suscita, inerentes a esta racionalidade, a que ele considera a mais poderosa é a monocultura do saber e do rigor do saber que assim ele caracteriza:

Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une as “duas culturas” reside no ato que ambas se arrogam ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura. (SANTOS,2002,p.247)

Para o autor, questionar essa lógica supõe a identificação de outros saberes e critérios de rigor que operam em contextos e práticas sociais não hegemônicas. Daí discorre a possibilidade de diálogo entre saberes, o que exige substituir a prática monocultural por uma ecologia de saberes.

A ecologia de saberes capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral. (SANTOS,2010, p.66).

Dentro dessa lógica, o que está posto é que devemos problematizar o conhecimento escolar, valorizar os diversos saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais, e assim promover uma ecologia de saberes, favorecendo o diálogo entre conhecimento escolar e

⁴ Daltonismo cultural - expressão usada por Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999) para destacar a inacessibilidade docente à heterogeneidade nas escolas

esses saberes. Através dessa dinâmica seremos capazes de produzirmos currículos que incorporem diversos universos culturais e a escola será concebida como um “ espaço vivo” como propõe Pérez Gómez:

Entre as propostas da cultura crítica, alojadas nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletida nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experimental, adquirida individualmente pelo aluno através das experiências nos intercâmbios espontâneos com seu meio. (PÉREZ GÓMEZ,2001, p.17)

Para a inserção de um currículo intercultural, Moreira & Candau (2014) nos chamam atenção para duas questões consideradas relevantes para o desenvolvimento desta proposta: a diferenciação pedagógica e a utilização de múltiplas linguagens e mídias no cotidiano escolar. Vale ressaltar, que a diferenciação pedagógica já vem sendo discutindo há alguns anos no meio acadêmico. Phillipe Perenoud, em seu livro *Dez novas competências para ensinar* (2000), faz uma importante advertência sobre a importância de se empregar diferentes recursos em sala de aula. Para ele,

Diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos – ma é, sobretudo criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coque cada um dos alunos em uma situação ótima priorizando aqueles que têm mais a prender[...] ampliar, criar novos espaços-tempo de formação, as regulações, o ensino mútuo e as tecnologias de formação, jogar, em uma escala maior com os reagrupamentos as tarefas, os dispositivos didáticos, as interações, as regulações, o ensino mútuo e as tecnologias da formação. (PERRENOUD, 2000, p. 65-66)

As contribuições de Perrenoud são interessantes, uma vez que está se propondo a “desengessar” a sala de aula, mas são superficiais uma vez que não incorporam às diferenças culturais. O que Candau (2014) defende é uma abordagem mais ampla, considerando além dos aspectos mencionados por Perrenoud, como os relativos aos ritmos de aprendizagem incorporem também a utilização de expressões culturais. E quanto às linguagens e mídias, a autora vai além do mero propósito de inserir as novas tecnologias de informação e comunicação no contexto escolar, o que a autora defende é que essas tecnologias possam dialogar com os processos de mudança cultural, presentes em toda população, com maior incidência em crianças e jovens configurando suas identidades. Referindo-se a esta questão Sarlo (2004) argumenta:

Se afirma que a escola não se preparou para a chegada da cultura audiovisual. Nem os programas,, nem as burocracias educativas se modificaram com uma velocidade comparável com as transformações ocorridas nos últimos trinta anos. Tudo isto é verdade. A questão não passa somente pelas questões materiais de equipamento, que as escolas mais ricas, de caráter privado, podem encarar e, em muitos casos, realizam plenamente. Comprar uma televisão, um videocassete e um computador, no entanto, pode ser um grande obstáculo para as escolas mais pobres (que são milhares) em qualquer país latino americano. Suponhamos, que a Sony e a IBM decidissem praticar a filantropia numa escala gigantesca. Apesar de tudo, o

problema que gostaria de colocar continuaria presente, porque, exatamente, não se trata somente de uma questão de equipamento técnico e sim de mutação cultural. (SARLO, 2004,p.120-121)

Na opinião de Morin (2004) o fracasso educacional deve-se a um conjunto de contradições dentre os quais, em particular, caminha com metodologias de ensino ultrapassadas e sem nenhuma conexão com o contexto global. De modo geral, as instituições ou departamentos de ensino concebem currículo como elenco de conteúdos a serem ministrados por determinadas áreas do saber, denominadas disciplinas.

Morin (2004) nos adverte que este modelo imposto, desde do século XX, quando instituíram uma proposta curricular baseada na fragmentação do conhecimento, no qual os conteúdos foram alocados em determinadas disciplinas, é completamente inadequada aos dias atuais, uma vez que não dá conta de responder a inúmeras questões planetárias que a realidade exige. Para compreendermos essa inadequação existente, é preciso compreender que os saberes estão sendo construídos desunidos, divididos, compartimentados e, as realidades ou problemas estão cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, globais e planetários. Logo, torna-se necessário refletir: se a vida não é fragmentada, como apostar numa proposta educacional fragmentada?

Santos (2007) corrobora com as ideias de Morin e utilizou a expressão “ Razão metonímia” fazendo uma interessante analogia a figura de linguagem “Metonímia” que significa tomar a parte pelo todo”. Neste sentido, o autor está se referindo que a ideia de totalidade é muito reducionista porque contrai o presente ao deixar de fora muita realidade que não é considerada relevante e que se desperdiça, enquanto que no mundo oriental o conhecimento é muito mais global, mais holístico e não dicotômico.

Segundo os estudiosos do assunto, uma das tentativas de superação da fragmentação do conhecimento tem sido a proposta de se pensar uma educação de forma interdisciplinar e de forma transversal.

A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada. Vale destacar, que as discussões sobre a transversalidade no cenário brasileiro intensificaram-se a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394), de 1996 e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990. Tal documento explicita uma proposta de reorientação curricular e apresentam temas transversais que permeiam por todas as disciplinas escolares. Segundo os PCNs, os temas transversais:

[...] correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. [...], os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade. (BRASIL, 1998b, p. 17)

Todavia, conforme consta no documento supra-citado, os critérios para eleição dos temas transversais são: a urgência social, a abrangência nacional, a possibilidade do ensino e aprendizagem no nível fundamental, o favorecimento da compreensão da realidade e a participação social. Os temas sugeridos são: “Ética”, “Pluralidade Cultural”, “Meio Ambiente”, “Saúde”, “Orientação Sexual”, “Trabalho e Consumo”. Esses temas expressam conceitos e valores e correspondem a questões sociais presentes na vida cotidiana. Conforme expressa Barbosa (2007), a seguir.

Foram chamados transversais porque indicam uma forma diferente de abordar o conhecimento, vendo-o como algo dinâmico, possível de transformação e de ser relacionado ao cotidiano. Foram pensados como ruas que cruzam as avenidas do conhecimento, produzindo encontros entre o saber do dia-a-dia e o conhecimento construído através dos tempos... Sua principal característica é estabelecer relações entre as matérias, entre a teoria e a prática, entre os conhecimentos sistematizados e os extracurriculares, entre o fator social e o saber sistematizado(BARBOSA, 2007, p. 10-11)

Recorremos também ao conceito de transversalidade conforme prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013). Neste documento a transversalidade é definida como uma necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões relacionadas a vida real.

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (Aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p.29)

Concordamos com a opinião de Lobato (2005) que argumenta que os temas transversais não precisam ser necessariamente atuais, mas temas que possam dialogar com a realidade de vida do aluno, apresentando um significado no processo de ensino-aprendizagem. Há, portanto, uma flexibilidade na escolha dos temas à critério dos interesses da comunidade escolar, como forma de minimizar os impactos dos problemas sociais .

A transversalidade seria uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada. Moreira e Silva (2002) a disciplinaridade constitui o núcleo que primeiramente deva ser atacado em uma estratégia de desconstrução e organização curricular existente.

Entretanto, vale destacar que a falta de compreensão dos conceitos de transversalidade e interdisciplinaridade entre os professores é uma das grandes barreiras para que estas se tornem realidade no interior de centenas de sala de aula do nosso país.

4 CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, primeiramente, iremos caracterizar as escolas pesquisadas e apresentar as “ruralidades” presentes no seu entorno territorial que elegemos como espaço de análise. Em seguida iremos apresentar o percurso metodológico, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados. E por último será apresentado o resultado da nossa investigação. Ressaltamos que todas as reflexões ora desenvolvidas neste estudo, remeteram sobre a relevância da proposta curricular da rede municipal de ensino de Seropédica/RJ está articulada com a realidade de vida e a cultura dos seus alunos.

4.1 Caracterização das escolas pesquisadas

4.1.1 Escola Municipal Nossa Senhora de Nazareth



Figura 3: Pátio da E. M. Nossa Senhora de Nazareth

Fonte: site oficial da Unidade Escolar



Figura 4: Fachada da E. M. Nossa S. de Nazareth

Fonte: site oficial da Unidade Escolar

A Escola Municipal Nossa Senhora de Nazareth é uma unidade escolar que foi construída pelos próprios moradores em uma área em que o poder público ainda não havia institucionalizado um espaço oficial para a construção de uma unidade de educação. A escola está situada na Rua Josefa Lemos s/n, no bairro Nossa Senhora de Nazareth, divisa com o município de Japerí/R.J.

A escola atende a um total de 90 (noventa) alunos distribuídos na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). O alunado pertence à classe baixa, predominando famílias em que os pais ou responsáveis trabalham na agricultura, em sítios ou chácaras na localidade. A maioria desses núcleos familiares é composto por pessoas que possuem apenas o ensino fundamental incompleto, analfabetos, e por conseguinte, estão no mercado de trabalho informal.

Quanto à estrutura física, a unidade escolar conta com duas salas de aula subdivididas, um banheiro masculino e um feminino, um depósito, cozinha e uma varanda utilizada como refeitório. A unidade escolar, não dispõe de quadra poliesportiva, mas dispõe de um amplo pátio escolar, no qual são realizadas as aulas de Educação Física e as atividades culturais do Programa Mais Educação⁵. Há de se ressaltar, que nos dias chuvosos e dias de sol intenso as atividades do Programa ficam totalmente comprometidas.

A unidade escolar está inserida numa área de difícil acesso, sendo atendida pelo Programa Caminho da Escola⁶. Entretanto, nos dias consecutivos de chuva, a rota do transporte escolar fica comprometida em virtude das condições precárias da estrada, e por conseguinte, os alunos não tem como chegar até a escola, devido o grande percurso existente entre a unidade escolar e a residência dos mesmos.

⁵ O Programa Mais Educação foi criado pela portaria educativa Interministerial 17/ 2007 e visa atender em caráter prioritário as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

⁶ O Programa Caminho da Escola foi criado em 2007 com o objetivo de garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural das redes estaduais e municipais.

Consta no Projeto Político Pedagógico que a unidade escolar tem como missão contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar como agente de transformação da realidade onde estão inseridos.

4.1.2 Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice



Figura 5: Fachada da E. E. Coletivo Santa Alice

Fonte: acervo Pessoal



Figura 6: Fachada da E. E. Coletivo Santa Alice

Fonte: acervo Pessoal

A Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice foi fundada em 1971 e recebeu este nome por está situada no Bairro Coletivo Santa Alice. No ano de 1993, a escola foi municipalizada e após a emancipação do município de Seropédica do município de Itaguaí, a mesma passou a fazer parte do quadro de escolas municipais de Seropédica. É uma escola de pequeno porte, que atende a Educação infantil em turmas multisseriadas e turmas do primeiro segmento da Educação Básica (1º ao 5º ano).

Quanto à estrutura física a escola possui dois banheiros, uma varanda utilizada como refeitório, duas salas de aula, uma dividida com divisórias em seu interior e a outra dividida com estantes de ferro. A unidade escolar possui também um amplo pátio escolar utilizado para as aulas de Educação Física e as atividades culturais do Programa Mais Educação⁷.

Quanto ao perfil dos alunos, eles pertencem a um nível sociocultural baixo e não tem acesso à praças, parques, cinemas, piscinas e outras formas de lazer, uma vez que o bairro não dispõe desses serviços. É uma unidade escolar de difícil acesso sendo atendida pelo transporte escolar mantido pela Prefeitura Municipal de Seropédica.

Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico⁸ desta unidade escolar, ela desenvolve uma proposta pedagógica dialógica e libertadora, cuja essência seja a reflexão interpretada a partir das experiências trazidas pelos alunos. Conforme expresso no documento:

Buscamos uma escola que tenha como base uma educação libertadora, cuja essência seja a reflexão , interpretada a partir das experiências trazidas por todos os membros da comunidade escolar: pais, alunos, funcionários e direção, dando-lhes liberdade de expressar-se e sugerir dentro dos limites do nosso planejamento.(E.E Municipalizada Coletivo Santa Alice/ Projeto Político Pedagógico, p.5)

Ainda de acordo com o PPP (projeto Político Pedagógico) esta unidade escolar tem por objetivo ofertar uma educação que contribua com a formação de uma sociedade justa e fraterna que busca na essência a unidade do bem comum, formando pessoas conscientes da realidade, capazes de lutar e competir em condições de igualdade.

4.1.3 Escola Estadual Municipalizada Creuza de Paula Bastos



Figura 7: E. E. M. Creuza de P. Bastos

Fonte: acervo pessoal

⁷ O Programa Mais Educação foi criado pela portaria educativa Interministerial 17/ 2007 e visa atender em caráter prioritário as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

⁸ A criação do Projeto Político Pedagógico foi uma proposta nacional lançada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, (Inciso I, artigo13) que incentiva a escola a traçar o seu próprio caminho.

A Escola Estadual Municipalizada Creuza de Paula Bastos foi fundada no ano de 1949, em terras pertencentes ao antigo Serviço de Alimentação e Previdência Social (SAPS⁹), atualmente o terreno é de propriedade da UFRRJ, tendo sido municipalizada no ano de 1994. A escola encontra-se situada na Avenida Porto Alegre, n° 191, bairro do Incra¹⁰, município de Seropédica, sendo atendida pela Prefeitura Municipal de Seropédica. A escolha do nome Creuza de Paula Bastos, se deu em homenagem à professora que exerceu o primeiro cargo de diretora desta unidade.

Atualmente, a unidade escolar atende a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano de escolaridade), totalizando 120 (cento e vinte) alunos distribuídos em dois turnos - manhã e tarde.

Em relação à estrutura física a escola possui um quantitativo de quatro salas de aula, dois banheiros, cozinha, secretaria, refeitório e sala de professores. Ressalta-se aqui, a carência de um laboratório de informática e uma biblioteca ou sala de leitura para a realização das oficinas do Programa Mais Educação.

Consta no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar que ela desenvolve suas práticas fundamentada nos princípios de valorização da educação como um instrumento de humanização e de interação social, proporcionando uma educação de qualidade através de um trabalho de parceria entre pais, alunos e profissionais da educação, num processo cooperativo de formação de indivíduos plenos e aptos a construir a sua própria autonomia e cidadania; reconhecendo como ser único, mas também coletivo, conforme descrito no documento:

Sabendo que alguns alunos enfrentam questões de estrutura familiar, de amor próprio, de estímulos, de condição econômica social e cognitiva, prejudicando assim seu desempenho de forma eficaz e progressora. No entanto, este projeto visa criar um senso de responsabilidade, autonomia, criatividade, participação e cooperação de todos os envolvidos para a implementação do mesmo. Busca assim alcançarem elo entre escola e comunidade, pois entendemos que estes deverão caminhar juntos. (E.E. Municipalizada Creuza de Paula Bastos /Projeto Político Pedagógico, p. 1-2)

Quanto ao perfil dos alunos os mesmos são filhos de agricultores locais e a grande maioria, vive de forma precária, carente de informações. Com intuito de reverter esse quadro, a escola através do serviço de Orientação Educacional presta atendimento individual aos alunos e ministra palestras sobre higiene e saúde e outros temas pertinentes ao cotidiano dos alunos.

Ressaltamos ainda, que a unidade escolar em tela, também desenvolve o projeto Horta Escolar e Jardim, e através deste, desenvolve hábitos saudáveis de alimentação e práticas de cuidados com o solo e com a água.

4.2 As “ruralidades” em torno das escolas pesquisadas

Na perspectiva de compreendermos as especificidades e complexidades em torno das unidades escolares pesquisadas, utilizamos de observação assistemática, visita “in loco” e conversas informais com os moradores dos bairros onde as escolas encontram-se inseridas. A

⁹ SAPS- Serviço de Alimentação e Previdência Social era um órgão do antigo Ministério do Trabalho e Comércio.

¹⁰ O nome do bairro Incra, em Seropédica, é uma clara referência ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/ Incra, uma autarquia federal criada em 1970 com a finalidade de promover a reforma agrária em terras brasileiras.

partir desse contato com os moradores foi possível perceber as semelhanças, singularidades, contradições e inúmeros outros aspectos que caracterizam a área rural do município de Seropédica.

As conversas informais nos possibilitaram fazer um retrato verbal e entender o contexto onde as escolas pesquisadas encontram-se inseridas. De acordo com as informações obtidas as escolas estão inseridas em bairros que contam com uma grande carência de infraestrutura, o que contribui para uma maior dependência dos moradores em relação aos equipamentos da cidade. Os bairros não dispõem de ruas e avenidas asfaltadas, energia elétrica, abastecimento de água encanada, saneamento básico e sistema de telefonia. Os equipamentos urbanos presentes em cada um dos bairros pesquisados são as escolas municipais, um pequeno posto de saúde e uma igreja. A falta dos serviços básicos obriga os moradores desses bairros a se deslocarem até o centro do município de Seropédica com o objetivo de suprirem algumas das suas necessidades. Entretanto, eles enfrentam uma outra dificuldade, uma vez que os bairros, com exceção do bairro do Incra., não contam com nenhum serviço de transporte público coletivo.

A principal atividade econômica desenvolvida nesses bairros é a agricultura, com destaque para o cultivo de frutíferas e hortaliças. Através das conversas, os moradores relataram que os bairros também não dispõem de creche municipal e as escolas atendem, a rigor, a partir da faixa etária dos 4 anos de idade, denominada Classe de Infantil II, em turmas multisseriadas e que a falta de creche é um fator que muito dificulta a exercer as atividades profissionais, sobretudo, no período da colheita.



Figura 8: Atividade econômica desenvolvida nos bairros

Fonte: acervo pessoal



Figura 9: Atividade econômica desenvolvida nos bairros
Fonte: acervo pessoal

4.3 As Diretrizes Curriculares para a Rede Municipal de Seropédica

O Brasil possui uma política curricular expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Nº 9.394/1996) que, em seu artigo 26, diz:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).
(grifos nossos)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 estabelece ainda que compete à União em colaboração com os estados, com o Distrito Federal e com os municípios estabelecer diretrizes para a Educação Básica que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos de modo a assegurar a formação básica comum. O Conselho Nacional de Educação se constitui órgão responsável por normatizar e supervisionar a educação nacional e vem elaborando diretrizes curriculares nacionais para todos os níveis, etapas e modalidades de educação no Brasil. Tais diretrizes comportam uma proposta curricular de âmbito nacional com força de lei e dispensa uma parte diversificada para abrigar as especificidades e complexidades locais. Em virtude da legislação os municípios possuem autonomia para elaborarem suas propostas de orientação curricular.

Conforme informações da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2014, o município de Seropédica deu início ao processo de construção de uma proposta curricular para nortear a educação municipal a qual foi intitulada “Diretrizes Curriculares para a Rede Municipal de Seropédica”. O documento em pauta visa subsidiar o trabalho docente, e consequentemente, favorecer a melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Vale esclarecer, que nos anos anteriores, as escolas municipais de Seropédica recebiam da Secretaria Municipal de Educação – SMECE, todos os conteúdos listados, denominado de

“conteúdos mínimos” que deveriam ser desenvolvidos em sala de aula de acordo com o ano de escolaridade dos alunos.

Conforme informações da Secretaria de Educação - SMECE o documento em tela foi gestado de forma coletiva com a equipe técnica da secretaria de educação, com os coordenadores escolares e com os professores da rede municipal de Seropédica.

O processo de construção do documento deu início em maio de 2014 com um trabalho de sensibilização de toda rede para a importância da construção do referido documento. Dando continuidade aos trabalhos, durante os meses de junho e julho do mesmo ano, foi promovido um debate entre a equipe técnica da secretaria com estudos de demanda da rede, exigências e descrição dos objetivos de aprendizagem da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e Anos Finais da Educação Básica.

Ainda de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, em Setembro do mesmo ano iniciou-se um processo debate entre a equipe de coordenação pedagógica da SMECE com o corpo docente da rede municipal com a intenção de garantir que as expectativas dos professores fossem alcançadas, visando permitir acréscimos ou supressão dos conteúdos a serem aplicados aos discentes, bem como elencar procedimentos, competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas.

Conforme consta no documento, todos os professores foram convidados a percorrerem um longo percurso no que concerne à construção de uma proposta curricular desenvolvida para atender à Educação Básica no município de Seropédica. A etapa final do documento culminou com a realização do I Fórum das Diretrizes Curriculares para a rede municipal de ensino de Seropédica e contou com a presença de representantes do Sindicato dos Profissionais da Educação (SEPE) e representantes do Conselho Municipal de Educação de Seropédica.

A rede municipal de Educação de Seropédica encontra-se em um momento inédito e importante de sua história, trata-se da construção do Currículo da Rede de Ensino do município, elaborado pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SMECE), que se estende desde a Creche aos Anos Finais, passando pelo Ensino Fundamental. Os tópicos a serem incluídos nesse currículo são abertos às opiniões de professores e diretores da rede. (SEROPÉDICA ONLINE, 26 de março de 2015)

Cabe informar que, segundo relato das professoras das escolas pesquisadas, o referido documento sobreviveu a um curto período de tempo, pois vigorou somente nos anos de 2015 e 2016. Tal fato, se deu em virtude da mudança no cenário político do município, como normalmente acontece, impactou em descontinuidade das políticas públicas da educação.

4.4 O percurso metodológico da pesquisa

O estudo aqui apresentado, trata-se de uma pesquisa descritiva com uma abordagem qualitativa que teve por objetivo investigar a relação da proposta curricular de Seropédica/RJ com a realidade das escolas situadas na zona rural do município. De acordo com Oliveira (2016) “a pesquisa qualitativa *pode ser caracterizada como uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento.*” Em suma, a pesquisa qualitativa é basicamente aquela que busca entender um fenômeno específico profundamente. A escolha pela pesquisa descritiva se deu pelo fato de que este tipo de pesquisa ter como objetivo primordial a descrição das características de

determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis (Gil, 2002,p.42).

A delimitação do campo de pesquisa define três escolas municipais apontadas pela Secretaria de Educação, quando consultada pela pesquisadora, como unidades situadas na zona rural: E. Municipal Nossa Senhora do Nazareth, E. Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice e E. Estadual Municipalizada Professora Creuza de Paula Bastos que lhes foram apresentadas anteriormente. Com base em Minayo (1992), “*Concebemos como campo de pesquisa o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação*”. A justificativa por estas unidades escolares se deu em virtude de possuírem características socioeconômicas semelhantes e estarem demasiadamente distante do centro urbano do município, sendo de modo informal denominadas pela Secretaria de Educação de escolas rurais.

4.4.1 Procedimentos técnicos : pesquisa bibliografia e documental

Em consonância com a abordagem e o tipo de pesquisa escolhidos, os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, no primeiro momento, se deram por meio da pesquisa bibliográfica, que segundo, Gil (1996) “*a pesquisa bibliográfica proporciona uma melhor visão do problema possibilitando construção de hipóteses*”. Através de autores que são referências nos estudos sobre Educação do Campo buscamos compreender os avanços e as conquistas da Educação do Campo, no Brasil, tendo como recorte a década de 1930 aos dias atuais, fundamentado em Roseli Salette Caldart, Miguel Gonzalez Arroyo e Mônica Castagna Molina(2011), Isabela Camini (2009). Discorremos também a respeito de currículo no contexto da educação Nacional a partir do período colonial aos dias atuais, fundamentado em D. Saviani (1983, 2012) J.C. Libâneo (1990), V.Candau e Moreira (2014), E.Morin (2004, 2009, 2010), Boaventura de S.Santos (2007) entre outros.

A pesquisa também se embasou da análise documental. Conforme Gil (1989) a pesquisa documental tem semelhança com a pesquisa bibliográfica, de modo que a diferença está na origem das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza da contribuição de diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de material que ainda não recebeu nenhum tratamento analítico. No caso da presente pesquisa, foram utilizados como fontes de informações documentos oficiais da rede municipal de Seropédica, entre ofícios, atas relatórios, Plano Municipal de Educação, Diretrizes Curriculares para a Rede Municipal de Seropédica entre outras fontes de informações oficiais das escolas que contribuíram para alcançarmos o objetivo do nosso estudo. Em suma, a pesquisa documental, teve por objetivo levantar informações relevantes sobre a rede municipal de Seropédica no que concerne à proposta curricular para as escolas situadas na zona rural do município.

4.4.2 A Pesquisa de campo com os professores

Uma vez definida a natureza metodológica e o lócus deste estudo, utilizamos como instrumento de coletas de dados questionários com linguagem simples e direta, estruturado com perguntas abertas e fechadas, aplicados presencialmente aos professores (APÊNDICE A). Os questionários contém 10 (dez) questões fechadas e duas questões abertas. Oliveira (2016) define o questionário como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o

pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. A justificativa de opção e escolha por tal instrumento de coleta de dados e procedimentos foram definidos pela vantagem proporcionada por cada um deles para atingirmos o objetivo geral da nossa pesquisa.

A aplicação dos questionários ocorreu no mês de junho de 2017, presencialmente, tendo sido garantido anonimato e sigilo absoluto das respostas. O objetivo do nosso instrumento foi verificar se o currículo da rede municipal de Seropédica foi construído considerando a realidade social e cultural das unidades escolares.

O universo da pesquisa representa uma amostragem pré-definida por características necessárias ao estudo. Estabeleceu-se como amostra um total de 11 (onze) professores e 3 diretores que nos forneceram informações relevantes a respeito da proposta curricular para as escolas situadas na zona rural do município de Seropédica/R.J.

4.4.3 A Pesquisa de campo com os diretores

A pesquisa de campo com os diretores escolares foi feita utilizando como instrumento de coleta de dados questionários contendo 7 (sete) questões abertas (APÊNDICE B). Conforme mencionado anteriormente, participaram da amostra um total de 3 (três) diretores das unidades escolares objetos deste estudo. Com o intuito de atingir o objetivo da pesquisa, utilizamos também de visita “in loco”. De acordo com Minayo (2001) “*uma pesquisa não se restringe à utilização de instrumentos apurados de coleta de informações para dar conta de seus objetivos*”. Através das visitas às unidades escolares foi feita observação do espaço sociocultural e geográfico do entorno das escolas com o objetivo de conhecer o espaço em que está se construindo o conhecimento, considerando a influência que o ambiente exerce na aprendizagem.

4.4.4 Análise e tratamento dos dados

Todo material coletado através dos questionários, visitas “in loco”, observações, anotações foram analisados e interpretados à luz do referencial teórico adotado, tendo como foco o objetivo da nossa pesquisa que é investigar se a proposta curricular da rede municipal de Seropédica/R.J está articulada com a realidade das escolas situadas na zona rural do município, considerando as suas especificidades.

Após leitura atenta das repostas emitidas pelos diretores escolares, através dos questionários, procuramos tópicos que se repetiam e apontavam para o que havia em comum entre a fala do grupo de gestores para que pudéssemos agrupar em categorias. Conforme Minayo (2001) “*a palavra categoria em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si*”. Trabalhar com categorias significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito ou expressão capaz de abranger tudo isso. Nesse sentido, selecionamos duas categorias para agrupar os elementos do nosso estudo: categoria I – participação dos diretores na elaboração da proposta curricular. Categoria II-A percepção dos diretores quanto à proposta curricular.

Em relação aos questionários aplicados aos professores buscamos apurar se a proposta curricular em vigor na rede municipal de ensino de Seropédica traduz a realidade e a cultura dos alunos. Nesse sentido, buscamos:

- Compreender se todos os conteúdos apresentados na proposta curricular são necessários à formação dos alunos das escolas situadas na zona rural;

- Apurar se os professores participam da elaboração da proposta curricular;
- Averiguar se a proposta curricular traduz a realidade de vida dos alunos.

4.5 Questionário aplicado aos professores

As respostas obtidas nos questionários estão apresentadas através de gráficos comentados e interpretados de acordo com as experiências da pesquisadora e seus estudos sobre a temática. De acordo com Bardim (1997) as informações obtidas foram submetidas à análise quantitativa de conteúdo, sem abandonar a abordagem qualitativa propícia às ciências sociais.

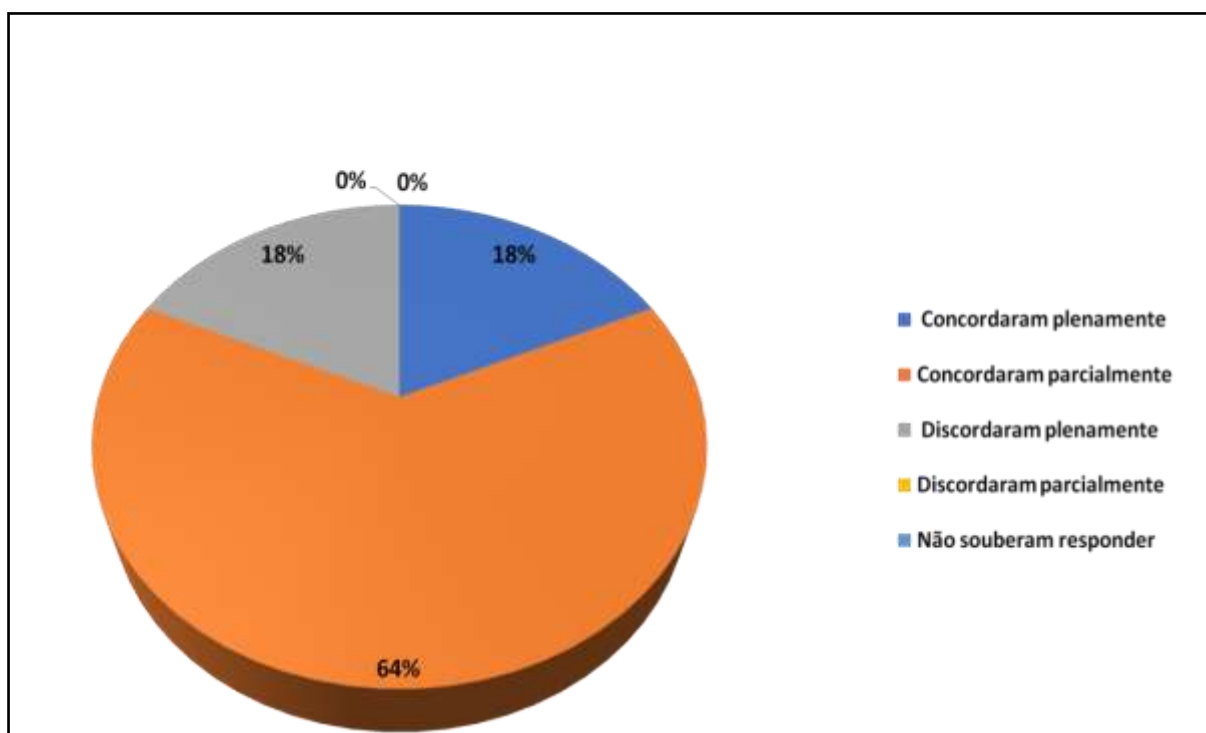


Gráfico 1 - Os interesses dos professores da rede municipal de Seropédica são contemplados ao elaborar a proposta curricular

A questão número 1 do nosso instrumento de pesquisa teve por objetivo compreender se os interesses dos professores da rede municipal de Seropédica são contemplados ao elaborar a proposta curricular. Através das respostas emitidas pelos professores 64% dos entrevistados concordam de forma parcial que os interesses dos professores são contemplados ao elaborar a proposta curricular. De acordo com os dados apurados fica claro que a proposta curricular da rede municipal de Seropédica em algum aspecto desconsidera os interesses do corpo docente. Libâneo (1991) argumenta que desconsiderar os interesses dos professores significa desconsiderar os interesses de toda a comunidade escolar, visto ser o professor o detentor das reais necessidades dos alunos, da situação socioeconômica da sua família, da atividade profissional dos pais. São eles que na prática efetivam a proposta político-pedagógica. Ademais, não considerar os interesses dos professores revela também uma postura antidemocrática do poder público embasada na tradição de relações hierarquizadas e centralizadoras.

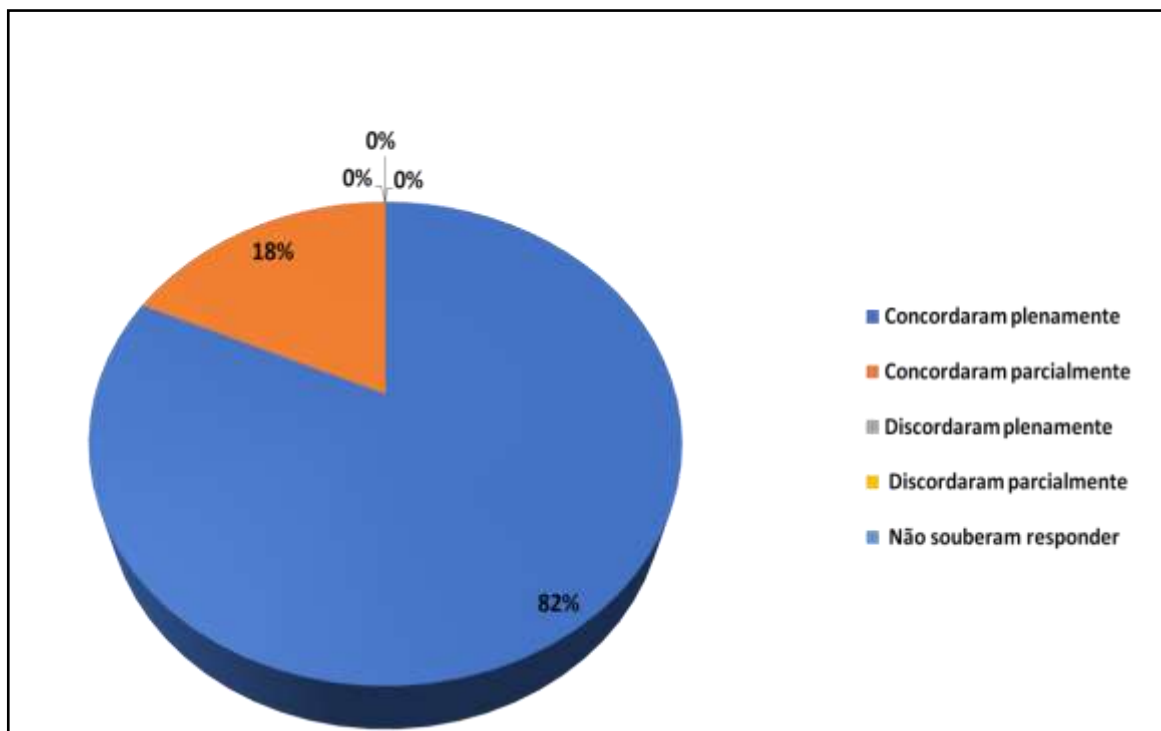


Gráfico 2 - A linguagem utilizada na proposta curricular é clara

Ao perguntarmos a respeito da abordagem dos conteúdos quanto à linguagem utilizada na proposta curricular, a resposta dos docentes foi unânime. Todos os professores concordaram, 82% de forma plena e 18% de forma parcial que a linguagem utilizada na proposta curricular é clara. Os dados não deixam dúvidas que a proposta curricular apresenta uma linguagem clara, de fácil compreensão, segundo o olhar de todos os professores que participaram da pesquisa. Como mencionado anteriormente, a proposta curricular é um documento que contém os “conteúdos mínimos” destinado a nortear o trabalho do professor e define os parâmetros para o ensino em todas as escolas municipais, através de uma relação de conteúdos específicos para cada disciplina do currículo, as habilidades e as competências que se espera que o educando desenvolva durante a sua trajetória escolar.

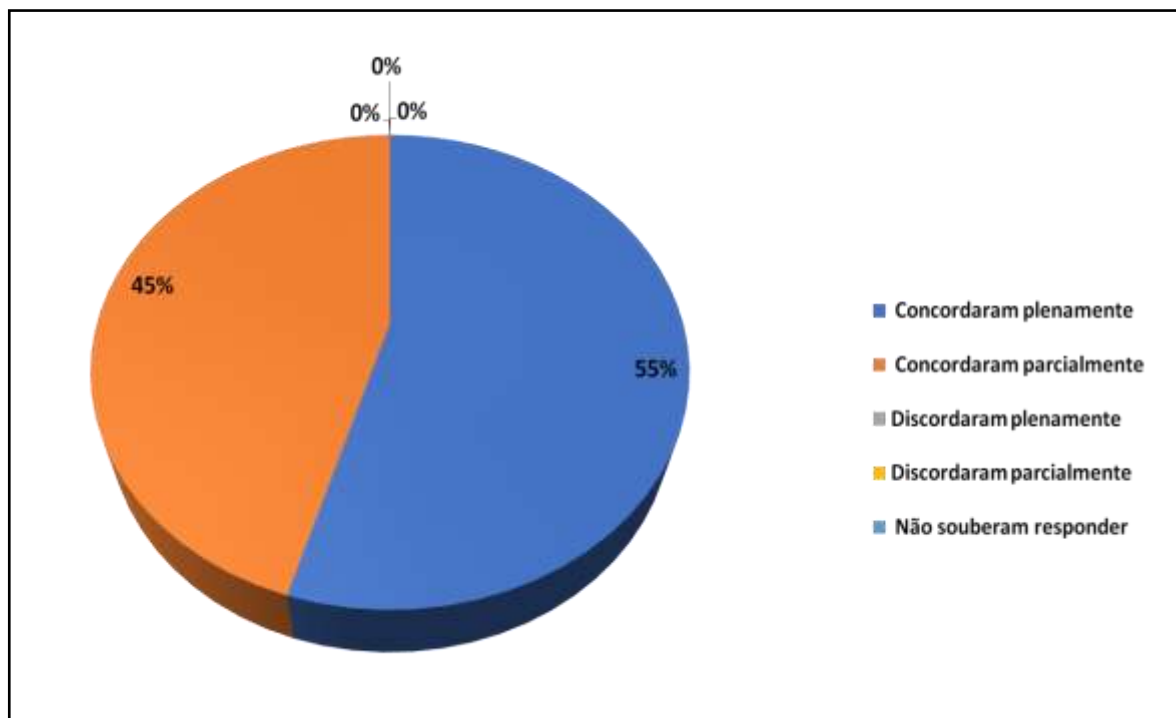


Gráfico 3 - Os conteúdos apresentados na proposta curricular estão adequados aos anos de escolaridade.

Quando perguntamos se os conteúdos apresentados na proposta curricular estão adequados aos anos de escolaridade, todos os professores concordaram, 55% de forma plena e 45% de forma parcial. Embora, todos os professores concordem que os conteúdos estejam adequados aos anos de escolaridade, cabe aqui trazer algumas reflexões evidenciadas pela pesquisadora durante a pesquisa. Para iniciar a nossa reflexão, em primeiro lugar vamos nos reportar ao conceito de conteúdo estabelecido por Libâneo (1991) “*conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social organizados didaticamente e pedagogicamente*”. No município de Seropédica, de forma geral, os professores ministram os conteúdos de forma mecanizada com o objetivo de atender Secretaria Municipal de Educação dentro do período estabelecido, sem levar em conta se houve uma construção sólida e significativa para a vida do aluno. O professor passa o conteúdo, os alunos escutam, repetem, decoram, resolvem os exercícios em classe e reproduzem na prova. Libâneo (1991) nos diz, que dentro dessa perspectiva os conteúdos são mortos, estáticos, cristalizados, sem que os alunos possam reconhecer neles um significado vital, ficando separados das condições socioculturais e individuais. Libâneo reforça que os conteúdos devem está conectados a elementos da vida diária dos alunos para torná-los significativos.

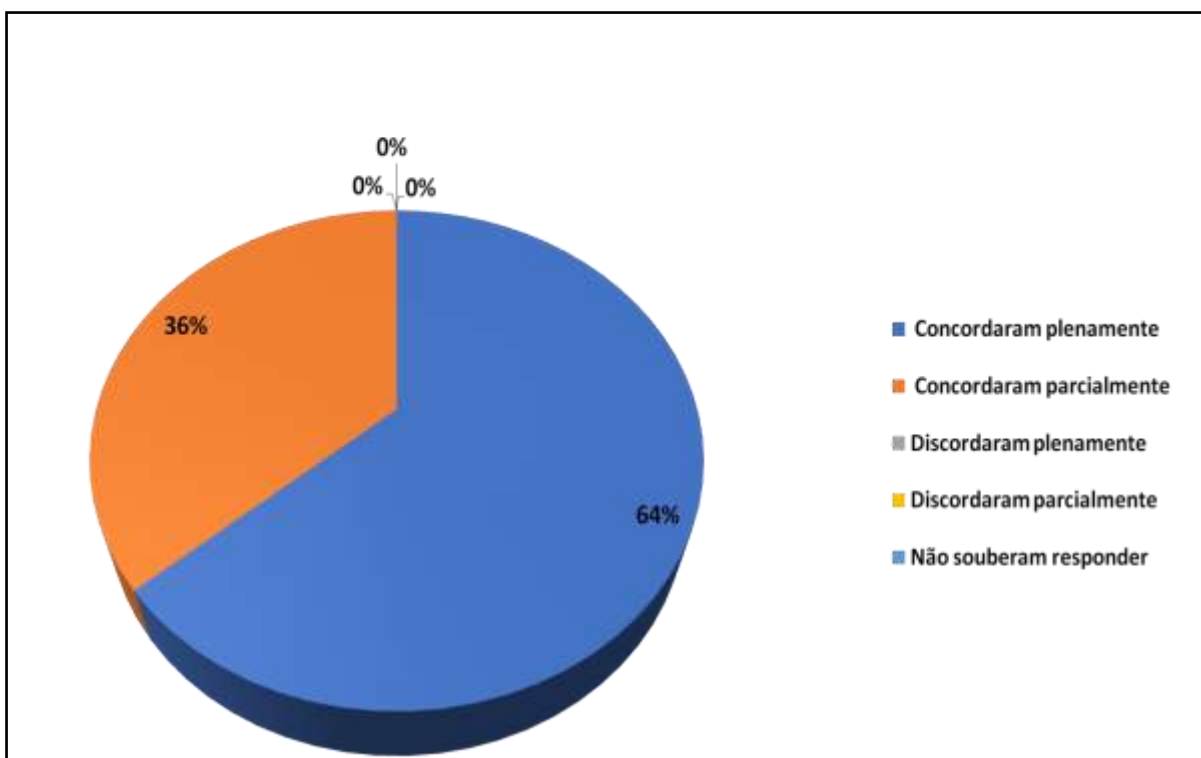


Gráfico 4 - Todos os conteúdos apresentados na proposta curricular são necessários à formação do seu aluno.

Quando perguntamos se todos os conteúdos apresentados na proposta curricular são necessários à formação do seu aluno, todos os professores concordaram, 64% de forma plena e 36% de forma parcial. Os dados levantados não nos deixam dúvidas de que todos os conteúdos listados na proposta curricular da rede municipal de seropédica são concebidos pelos professores como importantes para a formação do aluno. A intenção da pesquisadora ao levantar este questionamento foi aguçar o pensamento reflexivo do professor no sentido de compreender se os conteúdos escolares dialogam com a realidade do aluno.

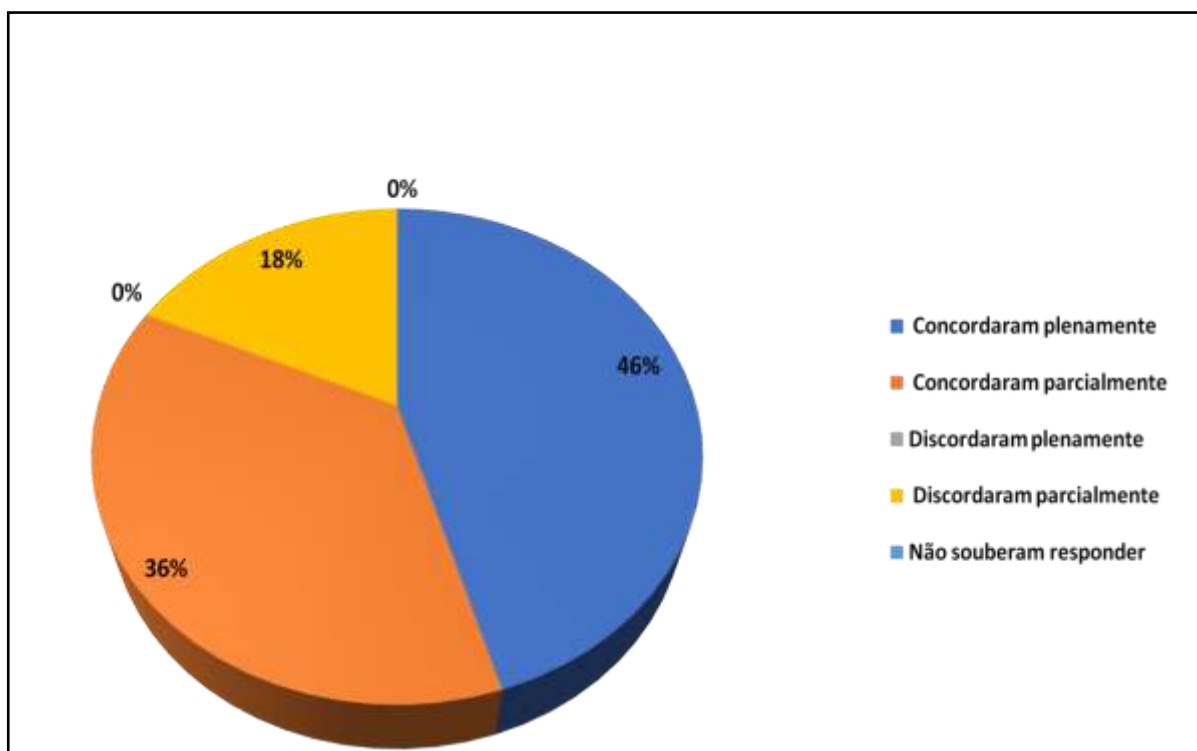


Gráfico 5 - A proposta curricular considera as experiências dos seus alunos.

Uma das perguntas do nosso questionário teve por objetivo saber dos professores se a proposta curricular da rede municipal considera as experiências dos alunos. De acordo com os dados apurados 46% concordam plenamente. Entretanto, podemos considerar quem concorda parcialmente e quem discorda parcialmente está no mesmo nível de concordância, totalizando 54% dos professores entrevistados, número maior do que aqueles que se disseram concordar plenamente. Diante deste dado podemos depreender que a proposta curricular em algum aspecto desconsidera as experiências de vida dos alunos. Paulo Freire (1996) já dizia que educação exige respeito aos saberes do educando, sobretudo os das classes populares, saberes socialmente construídos na prática comunitária. A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire propõe que os conteúdos não devem ser impostos aos estudantes, mas partir de suas experiências e necessidades. Dentro desta perspectiva, Paulo Freire está propondo que nem sempre a aula deve partir da teoria para a prática, mas que o professor pode e deve elaborar a sua aula partindo das experiências dos alunos para a teoria, de modo que tornem-se agentes do processo educativo.

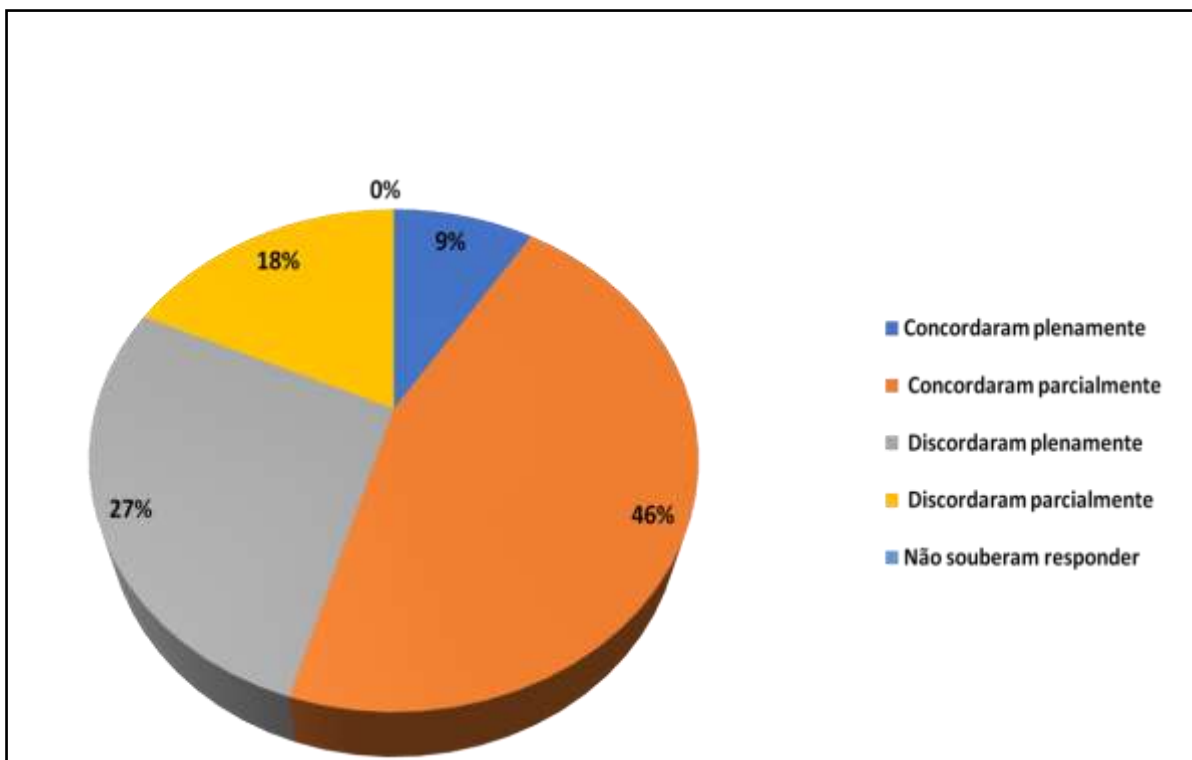


Gráfico 6 - Os professores participam ativamente da elaboração da proposta curricular.

Podemos observar através da resposta dada pelo grupo de professores que 46% dos que concordam o faz de forma parcial. Ainda temos que considerar um total de 45% dos professores que se disseram discordar, ou de forma plena ou de forma parcial. Através dos dados levantados fica claro que não há uma participação ativa do corpo docente na elaboração da proposta curricular para a rede municipal de Seropédica. A proposta curricular consiste no plano orientador das ações pedagógicas que definem as metas que se pretendem atingir para o desenvolvimento dos educandos, as aprendizagens que se quer promover através das metodologias e conteúdos estabelecidos. Libâneo (1991) reforça que “*a escolha e a definição dos conteúdos é, em última instância tarefa do professor*”. O professor é o agente que atua num determinado meio cultural e deverá determinar o trabalho pedagógico, isso implica a preparação dos alunos para exercerem futuramente atividades profissionais, políticas e sociais. Desta forma, torna-se fundamental que os professores das escolas pesquisadas participem ativamente da elaboração da proposta curricular e ao fazê-lo levem em consideração o perfil dos seus alunos e de seus familiares. Como vimos anteriormente, os alunos das escolas rurais de Seropédica, em sua grande maioria, são de famílias de agricultores, sitiantes, pais subempregados e trabalhadores assalariados, não tem acesso a nenhuma forma de lazer, vivem em moradia em condições precárias, e conseqüentemente, trazem impresso a marca da desigualdade social. Entretanto, trazem consigo uma história, uma identidade, um conjunto de experiências que deveriam servir de ponto de partida para o planejamento da proposta curricular e caberia ao professor estabelecer a conexão entre a teoria e a prática do cotidiano do aluno, uma vez que no meio em que vivem extraem ricas experiências de vida.

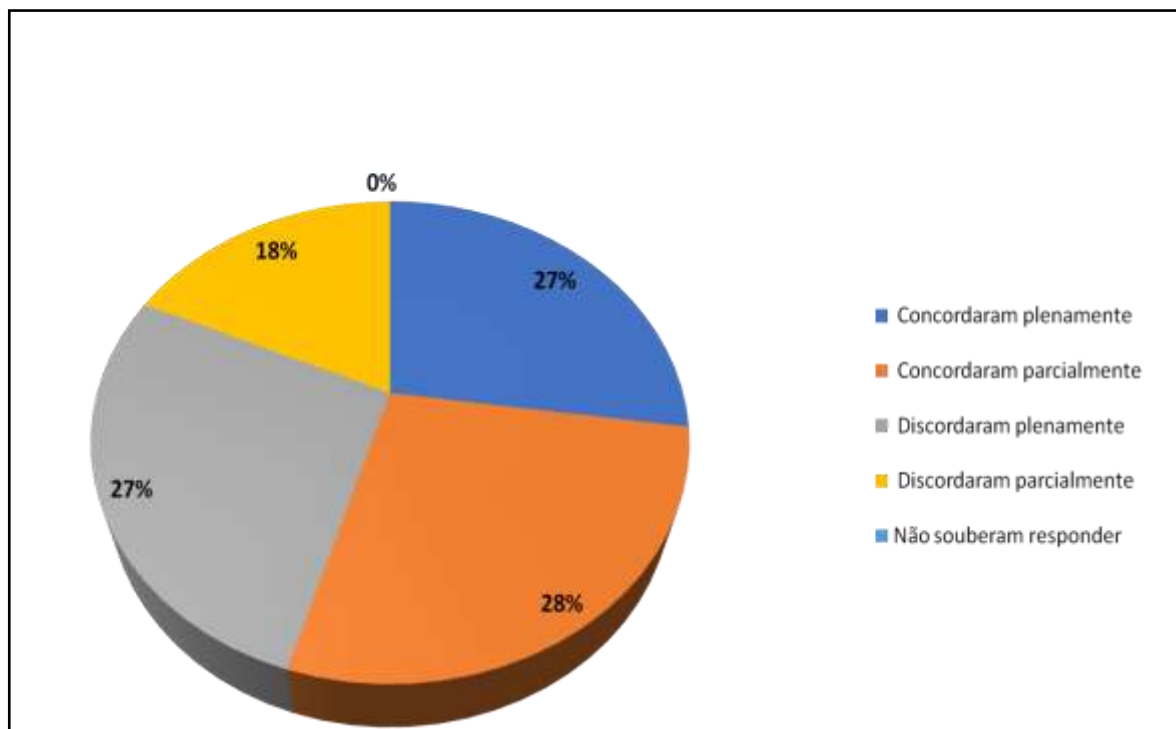


Gráfico 7 - Existem conteúdos apresentados na proposta curricular desnecessários à formação do aluno

Esta questão, de forma intencional, retoma a questão número 4 através de uma sentença negativa formulada com o emprego da palavra “desnecessária” a qual traz em sua composição o prefixo de negação “des”. Na resposta emitida pelo grupo 27% dos professores disseram concordar plenamente. Porém, temos que considerar que quem concorda de forma parcial e quem discorda de forma parcial, apresenta-se no mesmo nível de posicionamento, totalizando 46% dos professores, ou seja, para estes professores existem alguns conteúdos na proposta curricular desnecessários à formação do aluno. Nota-se aqui uma contradição com a resposta emitida na questão 4 quando todos os professores concordaram, ou de forma plena ou de forma parcial, que os conteúdos apresentados na proposta curricular são necessários à formação do aluno.

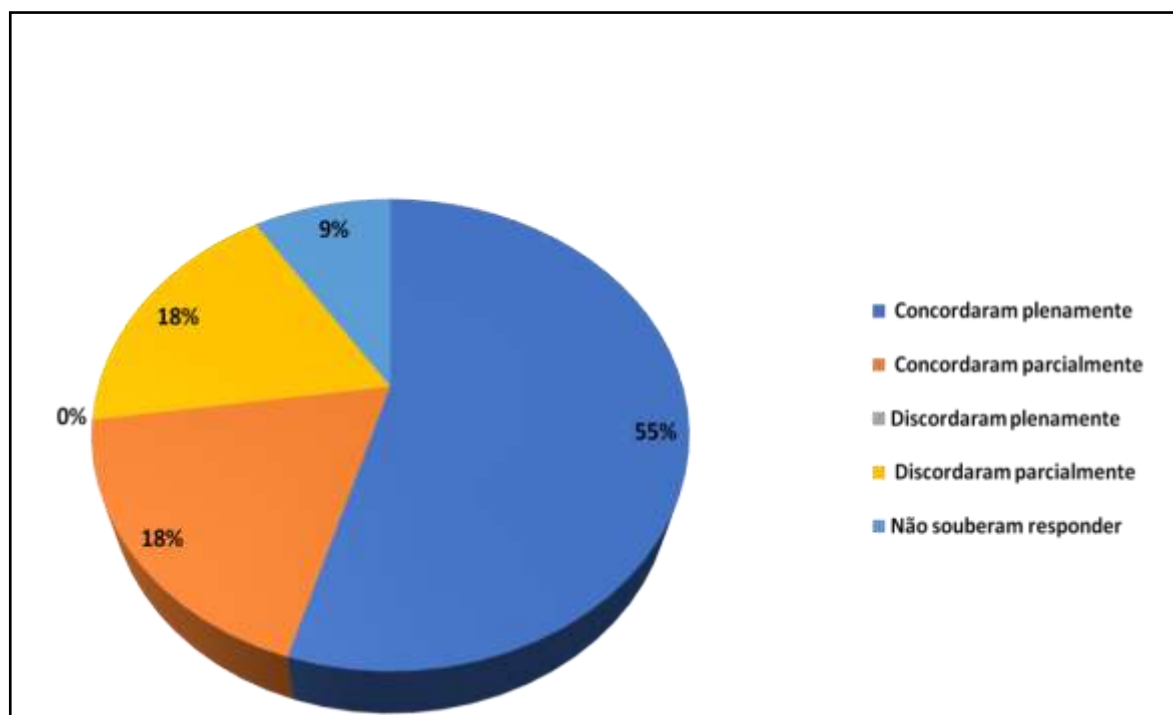


Gráfico 8 - A proposta curricular atende a contento as escolas situadas na zona rural do município

A pergunta número 8 teve por objetivo saber se a proposta curricular encaminhada pela Secretaria de Educação atende a contento as necessidades das escolas situadas na zona rural. Através dos dados obtidos 73% concorda, de forma plena ou de forma parcial, que a proposta curricular atende a contento as escolas situadas na zona rural. Surpreende-nos esta resposta, mediante a análise das respostas anteriores emitidas pelo próprio grupo de professores. Consideremos a resposta da questão nº1 do instrumento de pesquisa quando a maioria informou que os interesses dos professores não são contemplados ao elaborar a proposta curricular. Consideremos ainda, as respostas emitidas nas questões de número 5 e de número 6, quando a maioria respondeu que a proposta curricular não considera as experiências de vida dos alunos e externaram não ter uma participação ativa na elaboração da proposta curricular. Tomando por base essas respostas, muito nos causa estranheza em saber que mesmo diante destas lacunas, os professores concordarem que a proposta curricular atende a contento as unidades escolares situadas na zona rural.

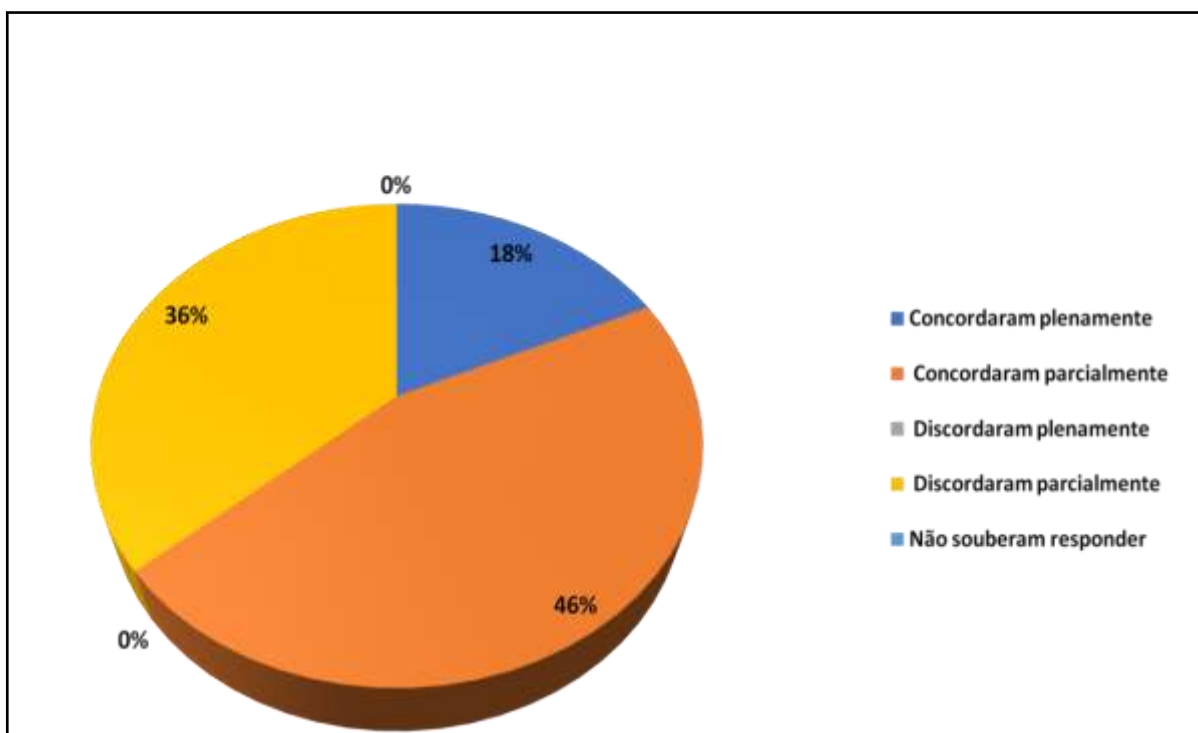


Gráfico 9 - A proposta curricular traduz a cultura dos alunos

A questão número 9 teve por objetivo compreender se a proposta curricular traduz a cultura dos alunos. Na resposta emitida pelo grupo 46% dos professores declararam concordar parcialmente e 36% discordaram parcialmente, podemos observar que a maioria que concorda o faz de forma parcial e a maioria que discorda também o faz de forma parcial, totalizando 82% dos professores no mesmo nível de posicionamento. Pelos dados apurados podemos inferir que a proposta curricular desfavorece a cultura dos alunos. Vera Candau e Moreira(2014) nos advertem para a importância de construir práticas pedagógicas interculturais e isto exige valorizar as histórias de vida dos aluno(s) e dos professore(s) e a construção de identidades culturais, favorecendo a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo. Essa perspectiva nos desafia a problematizar o conhecimento escolar, a reconhecer os diversos saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais.

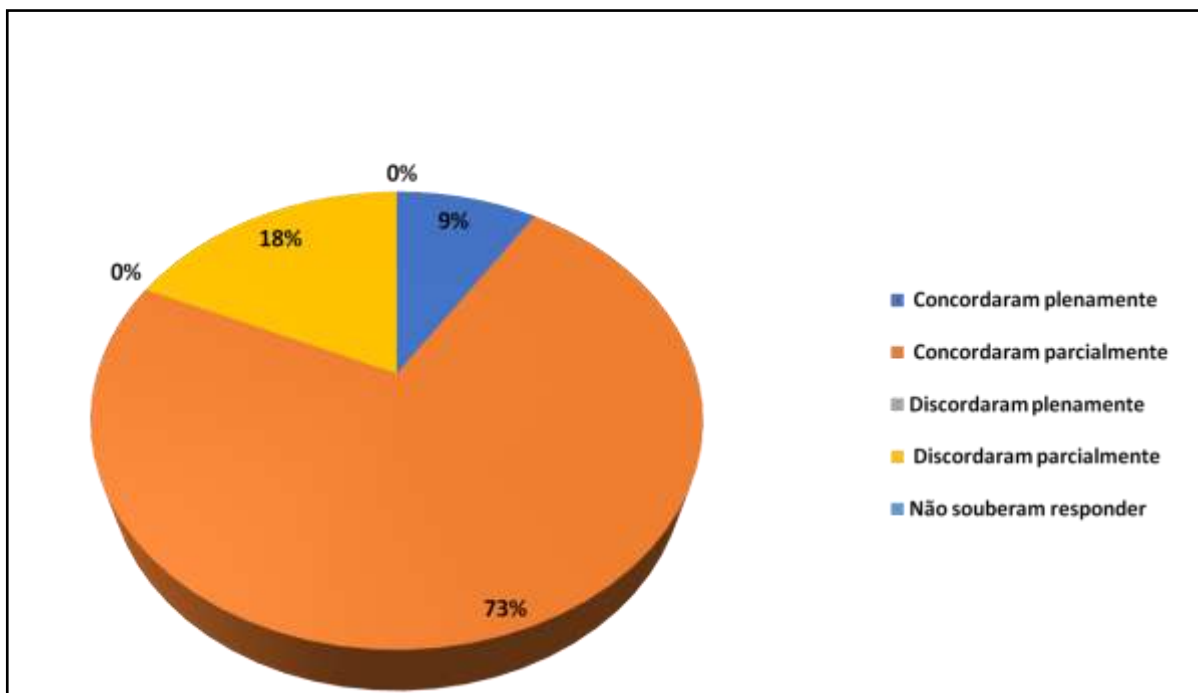


Gráfico 10 - A proposta curricular traduz a realidade de vida dos seus alunos

A questão número 10 do nosso instrumento de pesquisa, teve por objetivo retomar a questão número 9, substituindo a palavra “cultura” pela expressão “realidade de vida”, uma vez que articular a proposta a cultura dos alunos, significa exatamente articular ao contexto de vida dos alunos. Através dos dados apurados, podemos observar que 73% dos professores concordam parcialmente e 18% discordam parcialmente, totalizando 91% dos professores entrevistados consideram que em algum aspecto a proposta curricular desfavorece a realidade de vida dos alunos, reforçando a resposta emitida na questão anterior.

A questão número 11(onze) do nosso instrumento de pesquisa trata-se de uma questão aberta que teve por objetivo saber dos professores que atividades eles acreditam que possam ser realizadas, a fim de garantir a participação mais ativa deles na elaboração da proposta curricular. Uma das professoras aponta para a necessidade de mais encontros presenciais para que possam debater e dialogar a respeito da proposta curricular, que um único encontro realizado pela Secretaria de Educação não é suficiente para a discussão da temática. “*Que a reunião realizada para a elaboração da proposta curricular não seja restrita somente em um dia e que os assuntos tratados contemplem a realidade dos discentes.*” A fala da professora retrata a necessidade de mais tempo para refletir quem são os alunos da zona rural, quais os seus anseios, quais as suas necessidades. Na fala desta professora também está implícito que o contexto de vida dos alunos não é contemplado pela Secretaria de Educação de Educação ao elaborar a proposta curricular. Cabe esclarecer, que quando falamos de contexto escolar estamos nos reportando à sua diversidade, complexidade, singularidade, problemáticas e potencialidades.

Neste outro trecho, uma professora externou que a Secretaria de Educação, no ano de 2016, convocou os professores a para discutir a elaboração da proposta curricular para a rede municipal de ensino. Mas, segundo o relato da professora, as sugestões e os encaminhamentos oriundos das discussões, não surtiram nenhum efeito ou mudança no documento oficial encaminhado as unidades escolares no ano seguinte.

“ No ano de 2016, a secretaria de educação convocou os professores para participarem da elaboração da proposta curricular, mas acredito que nossas opiniões não foram ouvidas, pois não houve mudança. Então acredito que o que precisa ser feito é ouvir, ouvir em especial os profissionais que estão dentro das salas de aula cotidianamente”.

No trecho a seguir, uma outra professora reforça a fala da professora anterior e solicita a Secretaria de Educação acolher as falas e sugestões dos professores das escolas situadas na zona rural. “*A Secretaria de Educação precisa se atentar para as sugestões dos professores, pois na maioria das vezes não são colocadas em práticas.*” Tal postura, soa como uma postura de exclusão e antidemocrática por parte do poder público. Uma outra professora também faz menção a necessidade da Secretaria de Educação considerar a realidade e as especificidades das escolas de situadas na zona rural ao construir a proposta curricular. “*Na hora da elaboração ou reelaboração da proposta curricular a Secretaria de Educação precisa levar em conta a realidade das escolas da zona rural.*”

Finalizando o questionário, oportunizou-se espaço livre para que os docentes pudessem externar algo a mais que não tivesse sido contemplado no questionário. Algumas considerações deixadas pelos professores merecem ser destacadas. Uma professora externou que muitos conteúdos abordados no livro didático são diferentes daqueles encaminhados pela Secretaria de Educação (SMECE), o que dificulta o trabalho pedagógico, tendo o professor que cumprir o programa escolar recomendado pela Secretaria de Educação e ainda precisa fazer o uso do livro, o que acaba sobrecarregando alunos e professores, e conseqüentemente, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Libâneo (1991) diz que a prática escolar atual mostra que não tem havido uma escolha criteriosa de conteúdos e a sobrecarga de assuntos é uma herança maléfica da educação escolar elitista, quando apenas as classes sociais privilegiadas tinham acesso à escola. Uma outra professora relatou que não existe um cronograma específico de formação para os professores das escolas da zona rural e quando ocorrem as convocações por parte da Secretaria de Educação (SMECE) as propostas e os temas são direcionados para todos os professores, sem considerar as dificuldades de execução dos professores e os interesses da comunidade escolar. A fala desta professora expressa a necessidade de socializar as problemáticas enfrentadas no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que ela expressa o desejo de buscar aprofundamento teórico para desenvolver sua prática. Não adianta a Secretaria de Educação apresentar a melhor proposta que seja, se não investir na formação dos professores, a fim de ampliar seus conhecimentos e movê-los à pesquisa.

4.6 Questionário aplicado aos diretores

Após a aplicação dos questionários aos professores dirigimos nossa atenção para os gestores. Como mencionado anteriormente, após leitura atenta das repostas dos questionários aplicados aos diretores escolares, procuramos tópicos que se repetiam e apontavam para o que havia em comum entre a fala dos diretores. Foram selecionadas duas categorias: participação na elaboração da proposta curricular e a percepção dos diretores quanto à formação dos alunos.

4.6.1 Categoria I - A participação dos diretores na elaboração da proposta curricular

A primeira questão do nosso instrumento de pesquisa visava saber se os diretores das escolas situadas na zona rural participam da construção da proposta curricular, se eles opinam em relação aos conteúdos, as habilidades e as competências que se pretende desenvolver no aluno ao longo de sua trajetória escolar. Dois dos diretores responderam que sim e um deles externou: *“A nossa participação é fundamental enquanto professores e coordenadores, pois somos o eixo norteador na elaboração da proposta curricular.”* Enquanto um dos diretores respondeu de forma monossilábica *“não”*. Diante das respostas observamos a falta de consenso nas respostas dos diretores. Em relação a fala do último diretor, podemos inferir que de acordo com a resposta emitida há possibilidade dele não ter sido convocado pela Secretaria de Educação, ter sido convocado e não ter ido, ou ainda, ter sido convocado ter ido, mas não ter participado de forma direta, apenas ouviu e acatou as decisões .

Ao serem perguntados *“Se há consenso na elaboração da proposta curricular”* dois dos diretores responderam *“não existir”*, enquanto um dos diretores respondeu: *“todos participam e opinam”*. Mais uma vez observamos a falta de consenso existente nas repostas dos diretores. Diante da resposta dada por um dos diretores podemos suscitar que o fato de todos os professores terem comparecido para a elaboração da proposta curricular em atendimento a convocação da Secretaria de Educação, não significa que foi uma construção dialógica e de forma consensual.

Perguntamos aos diretores se o grupo de professores da sua unidade escolar foi convidado ou convocado para participar da elaboração da proposta curricular, e em caso afirmativo que ele nos informasse como se deu essa participação (online ou presencial). As respostas dos três diretores foram unânimes ao confirmarem a participação ativa dos professores na elaboração da proposta curricular de forma presencial com a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, esta resposta contraria a resposta emitida pelos professores que externaram que não participam de forma ativa da elaboração da proposta curricular. A contradição nas respostas revela, no mínimo, que a comunicação é precária entre o grupo de professores e gestores.

4.6.2 categoria II- A percepção dos diretores quanto à proposta curricular

A questão número 4 versava saber se os diretores consideram que o currículo da rede municipal de Seropédica atende as necessidades unidade escolar situada na zona rural. Dois diretores responderam que o currículo encaminhado às unidades escolares não corresponde às necessidades da unidade escolar enquanto um dos diretores respondeu que atende. Mais uma vez observamos a falta de consenso entre as respostas dos diretores.

Na 5ª questão, de forma proposital, a pesquisadora retomou a questão de número 4 e apenas trocou os termos *“necessidades da sua unidade escolar”* por *“necessidades dos seus alunos”* e elaborou a seguinte questão: *“A proposta curricular atende as necessidades dos seus alunos?”* Um dos diretores preferiu o direito de ficar calado e nada respondeu. O segundo diretor informou que a proposta curricular não atende, enquanto o terceiro diretor respondeu: *“ Sim, ela garante a oportunidade de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.”*

Ao serem questionados se todos os conteúdos propostos são necessários à formação dos seus alunos, dois diretores responderam que sim, enquanto um dos diretores respondeu: *“Acredito que nem todos os conteúdos são necessários e irão contribuir para a formação cidadã do aluno”*.

A última questão do nosso questionário teve por objetivo oportunizar aos gestores, caso quisessem, externar algo em relação à proposta curricular que não havia sido abordado no questionário. Apenas um dos diretores externou: *“A proposta curricular deve está em*

sintonia com a realidade das escolas rurais, para que os conhecimentos e saberes produzidos em sala de aula possibilitem aos nossos alunos uma formação ativa no processo de transformação social”. Podemos perceber que o discurso da diretora está impregnado do desejo da implementação de uma proposta curricular que atenda as expectativas da comunidade rural, que esteja articulada com o contexto escolar e aponte outras possibilidades para os seus alunos.

De forma geral observamos divergência na maioria das respostas dadas pelos diretores, o que nos remete a algumas suposições: Estariam alguns destes diretores, pelo fato de está tão distante geograficamente, excluídos das convocações da SMECE? A direção escolar por si só já se sente tão excluída do processo que apenas atende as convocações da SMECE, mas não participa sugerindo, somente acata todas as decisões? Estaria algum dos diretores tão reprimido, com receio de uma suposta exposição, que omitiu informações? Encerramos aqui esta seção, esclarecendo que estes questionamentos tratam de meras suposições que podem ficar como apontamentos para futuras pesquisas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos o nosso estudo nos propusemos a investigar a proposta curricular da rede municipal de Seropédica e a influência do contexto na construção da aprendizagem dos alunos das escolas situadas na zona rural. Em primeiro lugar, foi feito um levantamento histórico do município de Seropédica desde as suas origens passando pela sua emancipação política-administrativa do município de Itaguaí. Em seguida, buscou-se compreender a trajetória histórica da educação rural no Brasil, desde da década de 1930 aos dias atuais e apresentamos também um breve panorama da Educação do Campo no cenário brasileiro. A pesquisa discorreu sobre a trajetória de currículo, no Brasil, desde o período colonial aos dias atuais, perpassando pelas teorias curriculares desvendando os limites e as contribuições de cada uma delas.

Na sequência, o estudo se debruçou sobre os documentos oficiais da rede municipal de Seropédica e nas respostas emitidas nos questionários. Os resultados obtidos apontaram que configura-se nestas escolas um ensino fragmentado, dissociado da realidade de vida dos alunos, uma vez que a proposta curricular não apresenta conteúdos e metodologias específicas pensadas para estes sujeitos, assim como não há uma contextualização dos conteúdos com o entorno escolar, aproximando os alunos das problemáticas de sua realidade. Ademais, os elementos que compõem o espaço geográfico do entorno escolar, como a paisagem natural composta por morros, serras e rios deveriam ser usados como um recurso de ensino para tornar a aprendizagem significativa para os alunos, em nenhum momento aparece sistematizado nos documentos oficiais.

Através dos dados apurados ficou comprovado que todos os projetos pedagógicos encaminhados pela SMECE são destinados a todas as escolas sem levar em conta as dificuldades de execução nas escolas pesquisadas, como a falta de espaço físico, dificuldade de acesso, escassez de água, falta de quadra poliesportiva, falta de material didático, como também desconsidera por completo os interesses da comunidade.

Um fato que muito nos chamou atenção durante os estudos, foi quando uma professora relatou que ela participa da elaboração da proposta curricular, mas parece que suas ideias não são acolhidas, uma vez que no início do período letivo os conteúdos a serem trabalhados já vem listados pela Secretaria de Educação informando “o que” e “como” devem ser abordados, sem levar em conta as peculiaridades e as especificidades da comunidade escolar. Analisando o conjunto de fala das professoras durante a pesquisa, podemos inferir, que de forma geral, o currículo para a rede municipal de Seropédica é determinado de forma arbitrária para a população rural, também podemos perceber o quanto as professoras reconhecem que o universo cultural o qual elas atuam apresentam um diferencial que merece ser respeitado na sua totalidade.

Os estudos também demonstraram o descompasso existente entre o que está expresso nos documentos oficiais, sobretudo no PPP (Projeto Político Pedagógico) quando cita que o ensino será ministrado de forma que contribua para que os alunos tornem-se cidadãos autônomos, críticos, criativos, responsáveis e conscientes do seu papel na sociedade. O que vimos na prática é o ensino embasado na memorização, repetição, o que não exige nenhum, ou quase nenhum esforço dos alunos na elaboração das respostas e, conseqüentemente, contribuirá para a formação de um cidadão acrítico e passivo.

Por outro lado esta investigação permitiu reconhecer que, mesmo de forma tímida e com muitas dificuldades, as escolas pesquisadas conduzem iniciativas isoladas, como por exemplo, o projeto “Horta Escolar e Jardim”, através do qual trabalha com os alunos numa perspectiva de desenvolver conceitos para o uso consciente do consumo de água, cuidados com o solo e o consumo de alimentos saudáveis. O projeto torna-se também uma ação pedagógica que visa levar o aluno a vislumbrar possibilidades de enxergar o campo como um local de potencialidades para desenvolver atividades econômicas.

De forma geral, este estudo nos possibilitou compreender que muitos são os desafios a serem alcançados pela rede municipal de ensino de Seropédica no que tange à melhoria do processo educacional nas escolas situadas na zona rural ao considerarmos a grande precariedade existente, uma vez que as unidades pesquisadas, como vimos ao longo do estudo, não dispõem de estrutura física adequada para atendimento aos alunos e de muitos outros insumos que contribuem para alcançar melhores resultados de aprendizagem, tal como exige a legislação, sobretudo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

Em suma, para que as escolas pesquisadas venham desenvolver um trabalho pedagógico pautado nos princípios da transversalidade/ transdisciplinariedade seria necessário e urgente, conforme Morin (2002) iniciar pelos próprios educadores com a reforma do pensamento, um pensamento complexo capaz de ligar, contextualizar e globalizar, o que significa repensar o mundo, repensar que as questões mundiais são cada vez mais complexas e multidimensionais, urge romper com a construção do saber tal como ele é: descontextualizado, disciplinarizado e compartimentado.

Contudo, podemos enfatizar que as proposições teóricas apresentadas revelam que currículo escolar como está posto atende aos interesses da classe dominante, sendo que tais interesses apontam para exclusão de milhares de crianças e jovens “do” e “no” processo educacional. Na contracorrente deste discurso hegemônico, finalizamos o nosso estudo na expectativa de que as reflexões ora apresentadas sirvam de alerta para a rede educacional do município de Seropédica/R.J, indicando novos caminhos para construção da proposta curricular das escolas situadas na zona rural, na perspectiva de que a mesma venha a ser elaborada considerando as especificidades e as complexidades do entorno escolar, de forma a atender as multiculturalidades e efetive-se na prática como uma proposta significativa, dinâmica, ética e inclusiva.

6 REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. & MOLINA M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2004.
- _____. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2011.
- BARBOSA, L.M.S. **Temas Transversais: Como utilizá-los na prática educativa?** Curitiba: Ibpx. 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1997.
- BONAMIGO, C. Antônio. **Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo** / Carlos Antônio Bonamigo. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 08/01/2018 em: 05/02/2018.
- _____. **Constituição Brasileira de 1937**. *Promulgada em 10 de novembro de 1937*. www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 08/01/2018.
- _____. **Constituição Brasileira de 1946**. 18 de setembro de 1946. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 08/01/2018.
- _____. **Constituição Brasileira de 1967**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 09/01/2018.
- _____. **Constituição Brasileira de 1971**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc71.htm. Acesso em: 09/01/2018.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 12/01/2018.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo.** Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacamp_o&catid=194:secad-educacao-continuada. Acesso em 10 de novembro 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002.

CALDART, R. S. **Sobre a Educação no Campo.** In Santos, C., A., dos (org.) Por uma Educação do Campo. 1ª. ed. Brasília, 2007.

_____. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção.** In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. 3ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008. p. 147-158.

CAMINI, I. **Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola.** 1º edição, editora Expressão Popular, São Paulo, 2009.

CANDAU, Vera M. **Sociedade. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

DEWEY, John. **Democracia e Educação.** Introdução à filosofia da Educação. 3ª ed.; São Paulo: Nacional, 1959.

FERNANDEZ E. Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 7ª edição, S.P, editora Campinas: Papyrus, 2005.

FRÓES, J. N. S. **O Brasil na Rota da Seda:** uma contribuição para a recuperação, enriquecimento e a divulgação da memória de Seropédica, Itaguaí e do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ. EDUR, 2ª Ed. 2004. 98p.

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.

Gil, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 2ªed. São Paulo, Atlas, 1989.

- _____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Ed. Atlas S.A., 1991.
- _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.
- _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo, Atlas, 2002.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005
- GONÇALES REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo, Lengage Learning,.2010.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005
- IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** 2012. Disponível em: www.ibge.gov.br. e <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas> . Acesso em: 18 de janeiro de 2018.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo : Loyola, 1990.
- _____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LOBATO,A.C. **Contextualização e transversalidade: conceitos em debate**. Monografia de Especialização. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2005.
- MACEDO, E. **Currículo: política, cultura e poder. Currículo sem fronteiras**. Vol. 6, nº. 2, pp. 18-113, 2006.
- MACHADO, M. C. Gomes. **O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX**. In: Stephanou, Maria; Bastos, Maria Helena Câmara (Org.). **História e memórias da educação no Brasil: século XIX**. Petrópolis: Vozes. v.2, p.91-101. 2005.
- MÉZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar,1981.
- MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo, Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.
- _____. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 21ªed. Petrópolis, R.J, Vozes, 1994.
- _____. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 19 ed. Petrópolis : Vozes, 2001.
- MOREIRA, A. F. & CANDAU V. M. **Currículos, disciplinas e culturas**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2014.
- MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (Orgs.). **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular**. In: **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Unesco, 2003.
- _____. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora e Jeanne Sawaya. 4. ed. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2004.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.
- _____. **Os sete saberes e outros ensaios**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- _____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad.: Eloá Jacobina. 7a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.
- _____. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho,(orgs): tradução de Edgard de Assis Carvalho. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- NASCIMENTO, C. Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para Além do Capital. Hegemonia em disputa**. Tese de doutorado em educação. Universidade de Brasília. Faculdade em educação UnB-2009. Orientadora: Profª. Drª. Leila Chalub Martins.
- NOSELLA, P. **Educação Tradicional e educação moderna**. Educação e sociedade. São Paulo, 1986.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2016.
- PACHECO, M. M. D. R. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino**. Fundação Hermínio Ometto / Uniararas, 2007.
- PÉREZ GÓMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001
- PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade : análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Oriente**. Porto Alegre Artes Médicas, 1994.
- PLANK, D. N. **Política Educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública**. Porto Alegre: Artimed , 2001.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo, ed. Cortez, 1990.
- RIBEIRO, M. L. Santos . **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16ª edição. Campinas: Autores Associados, 2003.

RIO DE JANEIRO, **LEI ESTADUAL N° 2446/95 de 12 de outubro de 1995**. Cria o município de Seropédica a ser desmembrado do município de Itaguaí. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb011_08.pdf]. Acesso em 03/11/2017.

RIO DE JANEIRO, **LEI ESTADUAL N.º 2.069, de 29 de novembro de 1926**. Cria os distritos de Caçador e Coroa Grande e anexados ao município de Itaguaí. Sob a mesma Lei, o distrito de Patioba. Disponível em www.itaguai.rj.gov.br/historia.php. Acesso em: 03/11/2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 1.489/ 2002: Processo SE nº 128.522/19.00/01.0**. Em 17 de dezembro de 2002, Porto Alegre, 2002.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, B. de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência**. 4ªed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B.de Sousa & MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010

SARLO, B. **Escenas de La vida posmoderna**. Buenos Aires: Seix Barral, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**, São Paulo, Cortez, 1983.

_____. **Política Educacional no Brasil**. 5ª Ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2002. 182 p.

_____. **D. Escola e democracia**. 42º ed. São Paulo, Autores Associados, 2012.

SEROPÉDICA (RIO DE JANEIRO). **LEI MUNICIPAL N°543/2015**. Institui a gratificação para aperfeiçoamento profissional dos funcionários na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, da Prefeitura Municipal de Seropédica. Disponível em: <http://transparencia.seropedica.rj.gov.br/legislacao-municipal>. Acesso em: 18/01/2018.

SEROPÉDICA (RIO DE JANEIRO). **LEI MUNICIPAL N° 566/15, de 1 de julho de 2015**. Aprova o **Plano Municipal de Educação de Seropédica**. Disponível em: <http://transparencia.seropedica.rj.gov.br/legislacao-municipal>. Acesso em: 18/01/2018.

SEROPÉDICA (RIO DE JANEIRO)- E.MUNICIPAL NOSSA SENHORA DE NAZARETH. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. 37p. 2016.

SEROPÉDICA (RIO DE JANEIRO) - E. E. MUNICIPALIZADA CREUZA DE PAULA BASTOS. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. 10p. 2017.

SEROPÉDICA (RIO DE JANEIRO)- E. E MUNICIPALIZADA COLETIVO SANTA ALICE. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. 12p. 2017.

SEROPÉDICA . **SITE OFICIAL DO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA/RJ..**
<https://www.seropedicaonline.com/prefeitura/smece/rede-municipal-de-ensino-de-seropedica-definir-diretrizes-curriculares>. Acesso: 18/01/2018.

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

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STOER, S.R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra: Da pedagogia inter/ multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.

TORRES, R. Maria. **Que (e como) é necessário aprender?** Campinas: Papirus, 1995.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Estudos Socioeconômicos dos Municípios** – Edições 2009 a 2016. Disponíveis no sítio <http://www.tce.rj.gov.br>. Acesso em: 09/01/2018.

WANDERLEY, M.N. **Raízes históricas do campesinato brasileiro**. Trabalho apresentado no 49º Congresso Internacional del americanistas (ICA) , Quito, Equador, 7-11-1997.

7 APÊNDICES

Apêndice A – Questionário aplicado aos professores

Prezado (a) professor (a),

Conto com sua cooperação na resposta a este questionário que trará subsídios à elaboração da Dissertação de Mestrado intitulada “A Transversalidade do Currículo das Escolas de Zona Rural de Seropédica” desenvolvida junto à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

Desde já muito agradeço a sua atenção!

Escola: _____

Ano de escolaridade em que atua: _____

I- Para responder às questões assinale de acordo com a sua percepção e entendimento a respeito do assunto.

1-Os interesses dos professores são contemplados ao elaborar a Proposta Curricular para a rede municipal de Ensino de Seropédica.

- (1) **Concordo plenamente**
- (2) **Concordo parcialmente**
- (3) **Não tenho opinião formada sobre o assunto**
- (4) **Discordo plenamente**
- (5) **Discordo parcialmente**

2- A linguagem utilizada na Proposta Curricular é clara .

- (1) **Concordo plenamente**
- (2) **Concordo parcialmente**
- (3) **Não tenho opinião formada sobre o assunto;**
- (4) **Discordo plenamente**
- (5) **Discordo parcialmente**

3-Os conteúdos apresentados na Proposta Curricular estão adequados aos anos de escolaridade.

- (1) **Concordo plenamente**
- (2) **Concordo parcialmente**
- (3) **Não tenho opinião formada sobre o assunto**
- (4) **Discordo plenamente**
- (5) **Discordo parcialmente**

4-Todos os conteúdos apresentados na Proposta Curricular são necessários à formação do seu aluno.

- (1) **Concordo plenamente**
- (2) **Concordo parcialmente**
- (3) **Não tenho opinião formada sobre o assunto;**
- (4) **Discordo plenamente**
- (5) **Discordo parcialmente**

5-A Proposta Curricular considera as experiências dos seus alunos.

- (1) Concordo plenamente**
- (2) Concordo parcialmente**
- (3) Não tenho opinião formada sobre o assunto;**
- (4) Discordo plenamente**
- (5) Discordo parcialmente**

6-Os professores participam ativamente da elaboração da Proposta curricular.

- (1) Concordo plenamente**
- (2) Concordo parcialmente**
- (3) Não tenho opinião formada sobre o assunto;**
- (4) Discordo plenamente**
- (5) Discordo parcialmente**

7-Existem conteúdos apresentados na Proposta Curricular desnecessários à formação do aluno.

- (1) Concordo plenamente**
- (2) Concordo parcialmente**
- (3) Não tenho opinião formada sobre o assunto;**
- (4) Discordo plenamente**
- (5) Discordo parcialmente**

8-A Proposta Curricular atende a contento as escolas situadas na Zona Rural do Município.

- (1) Concordo plenamente**
- (2) Concordo parcialmente**
- (3) Não tenho opinião formada sobre o assunto;**
- (4) Discordo plenamente**
- (5) Discordo parcialmente**

9- A Proposta Curricular traduz a cultura dos alunos.

- (1) Concordo plenamente**
- (2) Concordo parcialmente**
- (3) Não tenho opinião formada sobre o assunto;**
- (4) Discordo plenamente**
- (5) Discordo parcialmente**

10- A Proposta Curricular traduz a realidade de vida dos seus alunos.

- (1) Concordo plenamente**
- (2) Concordo parcialmente**
- (3) Não tenho opinião formada sobre o assunto;**
- (4) Discordo plenamente**
- (5) Discordo parcialmente**

III- Na sua opinião, que atividades você acredita que podem ser realizadas, a fim de garantir a participação mais ativa dos professores na elaboração do currículo para a rede municipal de Seropédica?

III- Outras observações que você gostaria de externar , mas que não foram contempladas neste questionário.

Muito Obrigada!

Apêndice B - Questionário aplicado ao Gestor



Prezado Diretor Escolar,

Conto com sua cooperação na resposta a este questionário que trará subsídios à elaboração da Dissertação de Mestrado intitulada “A Transversalidade do Currículo das Escolas da Zona Rural de Seropédica” desenvolvida por mim, Eliana Cristina R. de Oliveira, Junto à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

Desde já muito agradeço a sua atenção, comprometendo-me a preservar a identificação da instituição e a sua identidade, mantendo-os em total sigilo.

Eliana Cristina R. de Oliveira

1-Você participa da elaboração da proposta curricular para a Rede Municipal de Seropédica? Em caso afirmativo comente como se dá essa participação.

2 - Há consenso na elaboração da proposta curricular? Em caso afirmativo informe como é esse momento.

3-E o grupo de professores desta unidade participa da elaboração da proposta? Em caso afirmativo informe como. (Online, presencial...)

4-Você considera que o currículo da rede municipal de Seropédica atende às necessidades da sua unidade escolar?

5-Você considera que o currículo da Rede Municipal atende às necessidades dos seus alunos?

6- Você, enquanto gestor, considera que todos os conteúdos propostos são necessários à formação dos seus alunos?

7- Alguma observação que você gostaria de externar em relação à proposta curricular?

Muito Obrigada!!!!!!!

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE)

Senhor (a) participante,

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “ A Transversalidade do Currículo das Escolas de Zona Rural de Seropédica”, sob a responsabilidade da pesquisadora Prof^a. Dr^a. Rosa Cristina Monteiro e da mestrandia Eliana Cristina Ribeiro de Oliveira.

Nesta pesquisa buscamos compreender relação da proposta curricular com a realidade das unidades escolares situadas na zona rural de Seropédica , considerando as suas especificidades e complexidades.

A sua participação se dará por meio de questionários apresentando linguagem simples e direta, com perguntas abertas e fechadas. Em nenhum momento você será identificado(a) , sendo garantido total sigilo e desidentificação das fontes , não sendo divulgados nomes em nenhuma hipótese durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa.

Os questionários se dirigem aos professores e ao dirigente escolar objeto da presente pesquisa. Esclareço que esta pesquisa não apresenta riscos e a qualquer momento você poderá retirar o seu consentimento, sem qualquer prejuízo financeiro, pessoal ou institucional. Em suma, você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar desta pesquisa, tendo em vista se tratar de um trabalho acadêmico e científico, com finalidades formativas.

Enfatizo que esta pesquisa, além de contribuir com a qualidade educacional do município de Seropédica, será uma oportunidade de você contribuir com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que necessita da interação com a sociedade e a comunidade local, visando formar cidadãos capazes de atuar para o benefício da sociedade. Ademais, esta pesquisa está sendo realizada em conformidade com as normas técnicas e acadêmicas do Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ao qual é submetido o projeto de pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você e outra com os pesquisadores. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Prof^a. Dr^a. Rosa Cristina Monteiro. (e-mail: rosacristina.monteiro@gmail.com) Tel: 99589-5597 ou Eliana Cristina R. de Oliveira. (e-mail: lanacrio@oi.com.br) Tel:99946-8691 /UFRRJ- (26814709)

Nesses termos, aceito participar da presente pesquisa, de forma livre e esclarecida sobre todos os procedimentos que a compõe.

(Data/assinatura do(a) participante)

8 ANEXOS

Anexo A – Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica



Seropédica, 21 de outubro de 2016.

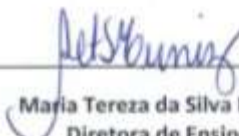
Da: Secretaria Municipal de Educação Cultural e Esporte.

Para: Diretor (a) da Unidade Escolar

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a aluna **ELIANA CRISTINA RIBEIRO DE OLIVEIRA**, matrícula 201623150036-0, do Mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ, a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado "A transversalidade da Educação Agrícola no currículo das escolas da zona rural de Seropédica". Nas Escolas Municipais: Nossa Senhora do Nazareth, Paulo de Assis, Coletivo Santa Alice, Luiz Leite de Brito e Creuza de Paula Bastos.

Com início no ano de 2016, e previsão de término para agosto de 2018.



Maria Tereza da Silva Muniz
Diretora de Ensino

Maria Tereza da Silva Muniz
Diretora de Ensino
Secretaria de Educação
Ma. 0A28 - PMS



Anexo B – Parecer do Comitê de Ética da UFRRJ



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo N° 925/17

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado *“A transversalidade da educação agrícola no currículo das escolas de zona rural no município de Seropédica”* sob a coordenação da Professora Dra. Rosa Cristina Monteiro, do Instituto de Agronomia/ Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, processo 23083.009910/2017-37, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 28/09/17.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lúcia Helena C. dos Anjos', written in a cursive style.

Prof.ª Dra. Lúcia Helena Cunha dos Anjos
Pró-Reitora Adjunta de Pesquisa e Pós-Graduação