

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: uma contribuição ao currículo das escolas do campo

TEACHER'S CONTINUING EDUCATION: a contribution to rural schools' curriculum

Luciélío Marinho da Costa¹
Maria do Socorro Xavier Batista²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a contribuição da formação continuada de professores no currículo das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares e Tiradentes, ambas localizadas em assentamentos da reforma agrária, no município de Mari, Estado da Paraíba, considerando os preceitos estabelecidos nas definições políticas da Educação do Campo. As formações foram realizadas entre os anos de 2007, 2008, 2009, 2010 e 2012 e faziam parte de projetos de ações, extensão e ensino e pesquisa, desenvolvidos por professores e alunos do Centro de Educação (CE), do Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com a participação de professores e gestores das referidas escolas. A pesquisa está caracterizada por uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Os dados foram obtidos através das oficinas pedagógicas, utilizando-se de registros em caderno de campo, a partir de relatos de experiências dos professores. Destaca-se como resultado a inserção, no currículo das escolas, de temas relacionados à realidade dos sujeitos escolares, contribuindo para o fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico, alinhado aos princípios pedagógicos da Educação do Campo.

Palavras-chave: Escola do Campo. Formação de Professores. Currículo.

Abstract: The following work analyses possible constructive additions to the curriculum of rural schools' through continuing education of its teachers, using as reference the project developed on the "Zumbi dos Palmares" and "Tiradentes" schools on agrarian reform settlements located at the Mari municipality of the Paraíba state on Brazil. The project employed the practices established by the political definitions of rural education to develop teaching actions and qualitative research. The activities were executed during 2008 and 2013 in monthly meetings involving teachers and students of the Pedagogy Course focused on Rural Education from the Education Center of the Federal University of Paraíba (UFPB) and local teachers and principals. The research was conducted using a qualitative methodological approach. The collected data included photographs, reports and journals. One particularly significant result of the project was the adoption of themes related to the students' daily reality into the curriculum, thus reinforcing the Pedagogical-Political Project's alignment to the pedagogical practices established by the field of Rural Education.

Keywords: Rural School. Teacher Education. Curriculum. Rural Education.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba e professor do Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: <leomarinhosufpb@gmail.com>. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-5872-4349>>

² Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco e professora do Departamento de Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: <socorroxbatista@gmail.com>/ ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-7202-1041>>

1 INTRODUÇÃO

O Brasil, após o golpe de 2016³, vem passando por um período conturbado do ponto de vista econômico, político e das políticas educacionais. Para garantir sua hegemonia o capital despreza sua tão apregoada democracia liberal, impondo e apoiando golpes, destituindo do poder, governos que não sigam à risca seus interesses.

As investidas do capital têm como foco a retirada de recursos públicos das políticas sociais, sendo direcionados para o capital, através de diferentes estratégias. As repercussões do golpe são visíveis na privatização de instituições públicas, assim como a ampliação do controle e da oferta da educação em todos os níveis, pela iniciativa privada, que atualmente detém mais de 75% das matrículas no Ensino Superior, avançando, também, na Educação Básica, que detém 82% das matrículas em instituições públicas, motivo pelo qual se tornou alvo de interesse do capital (Carta Educação, 2018).

A lógica de mercado repercute no desmonte das políticas educacionais que ocorrem com a PEC 241/55, aprovada no Congresso Nacional, em 15 de dezembro de 2016, congelando os recursos para a educação, saúde e assistência social, por 20 anos. Os maiores impactos da estagnação dos investimentos nas políticas sociais recaíram sobre a parcela mais pobre da população. Na educação são muitas artimanhas do capital para se apropriar, tanto dos recursos públicos, quanto do direcionamento das definições curriculares.

Uma das investidas do capital se dá na terceirização de escolas, através de organizações sociais, para controlar a manutenção, a gestão, a produção e venda de pacotes educacionais e materiais didáticos, livros, programas de informática, sites e plataformas. Além disso, a lógica do custo benefício que rege as empresas privadas repercute nas políticas públicas de educação.

A lógica privatista também intervém do ponto de vista da concepção e da definição das políticas educacionais no que se refere ao currículo, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular e a reforma do Ensino Médio, as quais afetam o que e como se ensina na escola, especialmente nas escolas do campo, que vem buscando se pautar nos princípios da Educação do Campo para construir um currículo contextualizado, fundamentado numa epistemologia que tem como centro a construção do conhecimento a partir das experiências, conhecimentos e saberes dos camponeses.

Este trabalho tem como objetivo analisar a contribuição da formação continuada de professores no currículo das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares e Tiradentes, ambas localizadas em assentamentos da reforma agrária, no município de Mari, Estado da Paraíba, considerando os preceitos estabelecidos nas definições políticas da Educação do Campo, quais sejam: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Decreto 7.352 de 4/11/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

As formações foram realizadas entre os anos de 2007, 2008, 2009, 2010 e 2012 e faziam parte de projetos de ações, extensão e ensino e pesquisa, desenvolvidos por professores e alunos do Centro de Educação (CE), do Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com a participação de professores e gestores das referidas escolas.

Trata-se de uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. A pesquisa-ação é um processo metodológico que busca superar a dicotomia teoria/prática, sujeito/objeto. Ela possibilita que os

³ No dia 17 de abril de 2016, o Parlamento Brasileiro aprovou, por 367 votos favoráveis e 137 contra, a instalação de um processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), eleita por 54 milhões de votos, dando posse a Michel Temer, então Vice-Presidente, para governar o país. Após três mandatos cumpridos, integralmente na presidência da República do Brasil (2002-2006; 2006-2010- 2010-2014 - https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_presidentes_do_Brasil), portanto com 13 anos de mandato popular via eleições direitas, em 2015 iniciou o processo que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 31/08/2016.

sujeitos envolvidos na pesquisa, o pesquisador e os sujeitos da comunidade, sejam ativos e interativos, e evidenciem seus conhecimentos, saberes e interpretações da realidade que vivenciam, do ambiente social, cultural, político dos sujeitos envolvidos. Thiollent (2003, p.14) define a pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nessa opção metodológica o diálogo torna-se um elemento essencial, especialmente porque a concepção de educação do campo defendida pelos movimentos sociais se inspira em Paulo Freire, educador que defende o diálogo como instrumento pedagógico fundamental para se efetivar uma educação para a liberdade e para a autonomia como objetivos que devem contemplar a formação humana.

Para Freire (2005, p.91), “o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo e a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar de um sujeito no outro [...]”. Nesse sentido, a relação dialógica se constitui a partir da necessidade existencial do ser humano, assumindo relevante importância no processo ensino-aprendizagem, como meio de problematização, de reflexão e apreensão dos conteúdos e do mundo.

O diálogo é visto como fenômeno humano, pois, não há palavra verdadeira que não seja práxis, como ato de criação que procura a conquista do mundo para a libertação dos homens. O dado fundamental das relações é o diálogo, concebendo-o como um produto histórico (FREIRE, 2005). O diálogo não é somente uma qualidade do modo humano de existir e agir, é a condição desse modo o que torna humano o homem.

A abordagem qualitativa em educação é compreendida como aquela que trabalha com o universo dos significados, motivações, aspirações, valores e atitudes, não mensurados como quantidades, ainda que as utilize, mas analisa, discute, interpreta, de modo que possibilite estabelecer relações entre os sujeitos, o objeto e o campo da pesquisa (RICHARDSON, 1999).

Os dados foram obtidos através das oficinas pedagógicas, utilizando-se de registros em caderno de campo, a partir de relatos de experiências dos professores.

Destaca-se como resultado a inserção, no currículo das escolas, de temas relacionados à realidade dos sujeitos escolares, contribuindo para o fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico das referidas escolas, alinhados aos princípios pedagógicos da Educação do Campo.

2 EDUCAÇÃO E ESCOLA DO CAMPO

Neste ano de 2018 celebramos os 20 anos da Educação do Campo. O Movimento da Educação do Campo surgiu a partir da articulação política dos movimentos sociais do campo, especialmente, na segunda metade dos anos 90.

A década de 1990 pode ser considerada como promissora do ponto de vista da organização dos movimentos sociais do campo no que se refere à luta por melhores condições de vida para os camponeses, nesse contexto, a educação foi incluída como importante demanda, contribuindo para instaurar o que Gohn (2001, p.98) chama de “[...] nova racionalidade no social: a de que o povo, os cidadãos, os moradores, as pessoas têm o direito à participação das questões que lhes dizem respeito”.

Contraopondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem e trabalham com a terra, esses movimentos resinificaram a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação,

negando o rural e a educação rural⁴, assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação. Nesse sentido, nas palavras de Fernandes e Molina (2004), o campo tem o sentido de projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjada nos e pelos movimentos sociais do campo.

Na medida em que se acirraram as discussões sobre a Reforma Agrária, como um possível projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro, outras demandas assumiram centralidade, dentre estas, a Educação do Campo, passando a ser considerada como um componente necessário à formação dos sujeitos do campo e ao projeto de desenvolvimento que defendem e que está fundado na igualdade, na solidariedade, na agricultura camponesa.

A esse respeito, Correa (2016), assinala que os movimentos sociais do campo passaram a compreender que a educação poderia contribuir para a ampliação do acesso à totalidade dos direitos e, conseqüentemente à melhoria das condições de vida no campo. Molina e Jesus (2011, p. 29) afirmam que:

É em resposta à hegemonia do modelo de organização da agricultura nacional, que movimentos sociais e sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilitem continuar garantindo sua reprodução social, a partir do trabalho na terra.

A concepção de educação que os movimentos sociais do campo estão construindo considera a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no e do campo. Arroyo (1999), afirma que “[...] é impossível pensar na educação do campo sem referi-la aos sujeitos concretos, históricos, à infância, à adolescência, à juventude, aos adultos que vivem e constituem humanos”.

A educação pensada a partir dessa lógica reconhece os camponeses e camponesas como seres humanos que têm o direito à educação de qualidade e que possa servir de fato como meio de emancipação da condição de subordinação à lógica do capital.

A gênese da concepção de Educação do Campo aconteceu durante a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), promovido em julho de 1997, em Brasília, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Conforme Fernandes e Molina (2004), o processo de construção desse paradigma educacional ganhou desenvoltura especialmente a partir da Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, na cidade de Luziânia (GO), promovida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST; Universidade de Brasília-UnB; Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura UNESCO e Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF.

A Educação do Campo tem sua origem no pensamento, no desejo e nos interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, formando territórios concretos e imateriais, construindo ideologias baseadas em uma concepção crítica de mundo que o cerca e dele faz parte (FERNANDES, 2006).

O termo Educação do Campo indica a concepção de educação pautada no debate empreendido pelos movimentos sociais de trabalhadores. O uso do “do campo” está relacionado ao protagonismo

⁴ A educação rural surgiu no Brasil por volta de 1910, tendo em seu contexto ações empiristas e despolitizadas, vinculadas ao Estado e à burguesia nacional para resolver, inicialmente, o problema do êxodo rural, que estava se transformando em um grave problema social para as cidades. Nesse período, estabeleceram-se políticas assistencialistas que buscavam redirecionar os camponeses para o meio rural, configurando a educação rural como uma das táticas do Estado para resolver o problema do êxodo e da mobilização popular por demandas educacionais, originando as escolas Normais Rurais que estavam ligadas ao lema “Instruir para poder sanear” (Paiva, 1987). As implantações dos programas educacionais para o meio rural no Brasil remontam ao século XX e foram fortemente marcadas pelo modelo excludente de desenvolvimento do campo brasileiro, marcado por uma estrutura agrária fundada no latifúndio e na monocultura, na produção para exportação e em relações de dominação e exploração do trabalhador.

dos movimentos sociais de trabalhadores, pois não é uma educação “para” nem “com”: é dos trabalhadores. A esse respeito, Caldart (2010, p. 108) assinala que,

[...] um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade; que representam, nos limites impostos pelo quadro em que se inserem a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas.

A Educação do Campo contribui com o projeto de sociedade e de campo brasileiro o qual, de acordo com Batista (2007, p. 169), deve-se “[...] constituir economicamente sustentável e socialmente solidário, constitutivo de novas territorialidades e sociabilidades para a implementação de uma política de educação que se fundamenta no respeito aos saberes dos povos do campo”, de modo que valorize a terra como instrumento de vida, de cultura, de produção, que deve se constituir na identidade de escola do campo a partir dos sujeitos sociais a quem se destina.

Os fundamentos de uma proposta de educação precisam ser amplamente difundidos e discutidos pelos professores e gestores que atuam em escolas, em particular no campo, no sentido de compreender a problemática, contribuindo para repensar a prática pedagógica que nelas se desenvolve.

A Educação do Campo é um paradigma educacional abrangente que se refere aos processos educativos que ocorrem na comunidade, no trabalho no campo, nos movimentos sociais, portanto, não se limita à garantia do direito escolar aos trabalhadores do campo. “Por ser estruturante de sua compreensão, um projeto de desenvolvimento do campo e da própria sociedade, a Educação do Campo não se pode restringir à garantia do direito à educação escolar, embora dele não abra mão” (MOLINA, 2010, P. 148).

Na perspectiva de Kolling, Néry e Molina (1999, p. 63), a Educação do Campo, precisa estar voltada para todos e todas as pessoas que vivem no e do campo, não sendo suficiente que a escola esteja no campo, mas que seja do campo. Para os referidos autores,

[...] entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico da sua população.

O conceito de escola do campo evidenciado pelos autores está presente no ideário do movimento da Educação do Campo, que defende que as escolas do campo devem ter seu projeto político pedagógico coerente com as causas, desafios, sonhos, história, o trabalho e a cultura dos povos do campo.

O Projeto Político-Pedagógico busca um rumo, uma direção. Trata-se de uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. O projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente, articulado ao compromisso sócio-político aos interesses reais e coletivos da maioria da população.

Conforme Veiga (2001, p. 12), [...] na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Na perspectiva dos movimentos sociais do campo, é o olhar dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo que devem ser considerados na construção do Projeto Político – Pedagógico da escola, gestado desde o ponto de

vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações, possibilitando-lhes que assumam a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo.

De acordo com Caldart (2004), a Educação do Campo deve ser pensada, política e pedagogicamente, tendo como foco os interesses sociais, políticos, culturais de uma determinada classe ou grupo social: os camponeses, entendidos aqui como diferentes grupos de trabalhadores do campo cujo processo de reprodução social se faz na contraposição às relações capitalistas de produção.

O Projeto Político-Pedagógico, gestado nessa direção, configura-se como um importante componente na construção do paradigma de Educação do Campo e, sua construção é um desafio de todos os sujeitos que vivem no e do campo. Nessa construção, necessário se faz haver espaço para o diálogo com a “[...] teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente com a formação humana” (CALDART, 2004, p.18).

O Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo constitui-se num instrumento coletivo, gerador de uma prática pedagógica ancorada em um currículo contextualizado, de modo a vincular educação ao projeto de sociedade que atenda à população camponesa que vive e trabalha no campo.

O Projeto Político-Pedagógico de uma escola do campo deve pensar um projeto de sociedade, considerando o tipo de homem que queremos, articulando as ações pedagógicas às relações sociais de produção ou entre trabalho e escola, campo e educação: explora as contradições existentes nessas áreas, explicitando-as e buscando superá-las, enfim, constrói uma organização coletiva de fato, tanto no aspecto social, quanto da produção, uma vez que a educação é mais do que ensino (CALDART, 2000).

No Brasil, a maioria das crianças e adolescentes que moram no campo, especialmente nos níveis Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estuda em escolas no campo, materializando-se como equipamento público, assegurando às populações do campo uma formação, de modo que possibilite o direito de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010).

Dados⁵ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, referente ao ano 2015, demonstram que o número de estudantes matriculados na Educação Básica em escolas do campo, corresponde a um total de 5.458.629, representando um percentual de 14,7%, em relação ao número total no país, em todos os níveis, que foi de 37.218.077. Nesse mesmo ano, o número de estudantes matriculados nas escolas do campo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi de 2.466.211, representando o percentual de 45% do total, em todos os níveis.

A Escola do Campo, ao vincular-se à luta política e cultural dos movimentos sociais do campo, assume a identidade de classe dos sujeitos que compõem esses movimentos, cujas estratégias teórico-pedagógicas são formadas por dois projetos que se complementam: formação vinculada à atividade crítica dos sujeitos que formam a escola e o projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora do campo, cujo objetivo é a contribuição para o fortalecimento das lutas dos camponeses (MOLINA; SÁ, 2012).

Em termo de arcabouço legal instituído no Brasil, reafirmando o direito dos povos do campo a uma política de educação do e no campo, destacamos as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, de abril de 2002 (BRASIL, 2002), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Esta foi o primeiro documento oficial que faz menção ao termo “Escola do Campo”, sendo incorporado na agenda político-jurídica, configurando em um considerável avanço no campo das políticas públicas de educação para as comunidades camponesas.

Também merece destaque o decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA que, em seu artigo primeiro define “escolas do campo como aquelas situadas em área rural, conforme definida pelo Instituto

⁵ Os dados referem-se à matrícula inicial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, do Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos presencial das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 07 de abril de 2015.

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 1).

Como se percebe, concepção de escola do campo vai além do parâmetro espacial ou geográfico, caracterizando-se, também, pela identidade dos espaços de reprodução social, de vida e trabalho.

3 O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O currículo escolar, para além de um conjunto de conhecimentos sistematizados pelas diversas áreas das ciências que são transmitidos, através de atitudes procedimentais dos métodos de ensino constitui-se como artefato político, ideológico e cultural, supondo a superioridade dos conhecimentos científicos sobre os saberes enraizados da cultura popular. Segundo Silva (1999b, p.10),

[...] o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo concebido como elemento discursivo da política educacional que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.

As políticas curriculares envoltas na ideologia do tecnicismo e da neutralidade buscam, através da transmissão de conhecimentos sistematizados, imbuídos de uma falsa neutralidade, repassar um modo de pensar a sociedade, despida dos processos de exclusão e de dominação, em busca de se obter um consenso, ou um consentimento social em torno de um projeto de sociedade hegemônico que atende aos interesses das elites, o qual busca incutir no conjunto da sociedade que os interesses de uma minoria são do interesse geral da nação. Esse modelo de currículo promove o apagamento ou silenciamento das culturas e dos saberes das práticas sociais das classes populares, dos grupos populacionais tradicionais e dos camponeses.

Numa perspectiva mais ampla o currículo se torna fundamental para fortalecer a identidade dos estudantes, como salientam Moreira e Candau (2007, p.18).

[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Daí a defesa do Movimento da Educação do Campo de um currículo que não se restringe a transmitir conhecimentos científicos repassados de forma fragmentada, mas se fundamenta numa epistemologia que defende que os conhecimentos devem ser construídos e socializados, tomando como ponto de partida os saberes enraizados das experiências, das práticas sociais da realidade e materialidade da vida, da produção, do trabalho, como mediação do diálogo entre sujeitos aprendentes (educadores e estudantes), para construção de conhecimentos que sirvam como instrumento para fortalecer um projeto de sociedade que se atenha aos interesses das classes trabalhadoras, especialmente que contemple as demandas dos camponeses.

Essa demanda se justifica em função do contexto escolar brasileiro privilegiar o ensino como transmissão de conhecimentos compartimentados por disciplinas e descontextualizados dos povos que vivem no campo. São práticas educativas que trabalham com fragmentos de conhecimentos sobre fenômenos da natureza e da sociedade que contrastam com a totalidade dos fatos em suas materialidades, os quais são indivisíveis, são compostos de interconexões.

Essas práticas pedagógicas se tornam estéreis, sem sentido para a vida dos sujeitos do processo educacional, posto que são apartadas da realidade. São negações dos saberes enraizados nas práticas sociais dos sujeitos. Para superar as práticas disciplinares compartimentalizadas carece-se a construção de um currículo que, a partir dos saberes e experiências dos sujeitos, se extraiam temas ou questões

que possam ser refletidos e problematizados, apoiados nos conhecimentos sistematizados e que produzam novas sínteses sobre os conhecimentos socialmente referenciados.

Entre as várias correntes de pensamento sobre currículo destaca-se a que é considerada universalista, constituída por “saberes, conhecimentos e valores que são universais e transculturais, por fazerem parte do patrimônio cultural da humanidade” (SANTOS, 2009, p. 12), a qual defende a primazia desses conhecimentos no processo escolar. A outra defende que o currículo deve expressar a diversidade cultural existente no Brasil, pois,

[...] o currículo escolar deve expressar a diversidade cultural existente em nossa sociedade, organizando-se com base nas múltiplas experiências presentes nas diferentes culturas, de tal modo que os alunos possam se reconhecer e valorizar a cultura do grupo social a que pertencem e também entender e respeitar a cultura do outro (SANTOS, 2009, p. 12).

A concepção de currículo em que se apoia a Educação do Campo alinha-se ao diálogo, na construção de saberes. Este se torna necessário, pois existe uma relação de troca e reciprocidade. O conhecimento se constrói na própria vivência do educando, em todos os espaços cotidianos, a partir das relações interpessoais e de suas relações com o meio, transformando e reconstruindo o saber, conforme assinala Freire (1996, p. 29).

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

O currículo numa perspectiva de construção de conhecimentos pode se constituir a partir de alguns elementos: o currículo orientado por temas geradores ou por projetos de ensino. Em ambas as perspectivas a pesquisa é uma ferramenta de construção do conhecimento. Conforme Severino (1998, p. 40) o processo de construção do conhecimento é essencial como construção histórica do sujeito.

O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo. Com efeito, o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento.

O currículo a partir de Temas geradores tem origem na educação de Paulo Freire que se expressa nos livros *Pedagogia do Oprimido*, *Educação como Prática da Liberdade*, *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Freire (1980, p. 29), assim descreve: “(...) os temas são a expressão da realidade, (...). O tema (...) permite “des-velar” a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens”.

Os temas geradores atuam no processo de conscientização, na problematização da realidade vivida, para ampliar a visão do mundo compreendendo-a no interior das contradições que são intrínsecas à realidade permeada pela ideologia e cultura dominante.

A conscientização “é o olhar mais crítico possível da realidade, que des-vela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1980, p.29). Nesse processo a pesquisa como princípio educativo é fundamental para descortinar os temas significativos que podem ser discutidos, refletidos e ressignificados, à luz dos conhecimentos científicos.

Como construir um currículo que possibilite uma escola que ofereça uma educação popular, libertadora e humanizadora, suscitando reflexões sobre os processos históricos, a partir dos diversos territórios dos sujeitos do campo. Essa questão foi o que nos mobilizou no processo de formação continuada com educadores das escolas do campo que se deu através de oficinas pedagógicas,

realizadas com base o diálogo, mediado pelos temas geradores, por eles sugeridos, os quais eram debatidos, fundamentados e introduzidos nas práticas pedagógicas dos/as educadores/as.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: uma contribuição ao currículo das escolas do campo

A formação de educadores foi e tem sido uma das temáticas discutidas pelo Movimento da Educação do Campo, como podemos evidenciar no texto final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo que, entre outras questões, foi evidenciado o trabalho do educador do campo, ressaltando que a sua valorização passa, também, por uma política de formação continuada.

A formação de professores habilitados, reconhecidos como profissionais vinculados a um plano de carreira e possibilidade de permanência no local de trabalho e com conhecimento da realidade dos seus alunos, passa tanto pela formalização de um espaço próprio para escola no próprio local onde os alunos estão assim como por prever a formação inicial e continuada de educadores (DECLARAÇÃO FINAL, II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, p.27, 2004).

A expressão “formação continuada” já passou por várias concepções, quais sejam: treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem. Estas concepções supõem ações e tomadas de decisões para viabilizá-las e estão relacionadas com o tempo histórico e o contexto político no qual surgiram (PEREIRA, 1999).

No Brasil, especialmente, na década de 1980, verificou-se um movimento de ruptura aos pensamentos tecnicistas que eram predominantes até aquele momento, provocando uma revisão nas concepções sobre formação continuada de educadores, evidenciando que seria preciso formar um profissional de educação com ampla compreensão da realidade de seu tempo, possibilitando-lhes uma postura crítica, favorecendo condições de transformação das condições da escola, da educação e da sociedade (BRASIL, 2006).

A Formação Continuada é aquela que, geralmente, desenvolvida através de atividades de estudos e pesquisas, planejadas e realizadas como parte do desenvolvimento profissional dos educadores, levando em consideração as necessidades e conhecimentos derivados das suas experiências docentes, alicerçando-se na reflexão teórico-crítica, considerando os determinantes sociais mais amplos e suas aplicações no cotidiano do professor e no seu processo profissional.

Considerando o dito, o educador em processo de formação torna-se o sujeito que valoriza as incursões teóricas, as experiências profissionais e os saberes na prática, sendo possível assumir um perfil de profissional investigador, capaz de rever sua formação, facilitando a compreender e enfrentamento das dificuldades em seu cotidiano escolar. Conforme assinalam Pimenta e Anastasiou (2008, p. 264),

As transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que se pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam a colaboração dos professores para transformar as instituições de ensino em termos de gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico.

Como mencionado pelos autores, repensar as práticas cotidianas e refletir sobre o que se realiza é um processo de reconstrução da experiência, possibilitando o conhecimento mútuo entre os pares, o coletivo e a instituição, sendo fundamental no processo de fortalecimento da identidade dos educadores. Para que a escola cumpra a função de ensinar e formar cidadãos ativos, na construção de uma sociedade com igualdade e justiça é preciso articular a aprendizagem do aluno à formação continuada do professor, que deve estar a serviço da reflexão e da produção de conhecimentos sistematizados.

A formação de educadores das escolas do campo foi contemplada na Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu artigo 12, que trata do exercício da docência na Educação Básica. No parágrafo único desse mesmo artigo, trata-se especificamente da formação continuada. “Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes” (BRASIL, 2002, p.85).

Também, no Artigo 13 da mesma resolução, estão definidos componentes norteadores para a formação de educadores das escolas do campo, quais sejam:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p.85-86).

Ratificando a necessidade de uma formação específica para os educadores das escolas do campo, o Decreto nº 7.352, de 4/11/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA (BRASIL, 2010), em seu artigo 1, parágrafo 4, concebe à “oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação” (p.1), como uma das condições necessárias para a efetivação da educação do campo, em escolas do campo.

No artigo 4º desse mesmo decreto são apontadas ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação às populações do campo, sendo de responsabilidade dos Estados, Distrito Federal e Municípios brasileiros, através de apoio do Ministério da Educação e, dentre essas ações destacam-se a “formação inicial e continuada específica de professores” e gestores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo (BRASIL, 2010, p.3).

Em âmbito de definições políticas verificam-se consideráveis avanços em termo de definições de formação de educadores das escolas do campo, porém, para que sua efetivação aconteça faz necessário, muito precisa ser feito.

A formação continuada da qual estamos tratando nesse artigo se pretendia que os educadores e educadoras se apropriassem da proposta de Educação do Campo, numa perspectiva freiriana, especialmente no que se refere aos temas geradores, na expectativa de que, a partir do Projeto Político Pedagógico das respectivas escolas passassem a introduzir uma concepção de currículo principiado em saberes dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, que possibilitasse uma reflexão crítica sobre seus processos de trabalho, de vida, de cultura, servindo de matéria prima para a construção/reconstrução dos conhecimentos, em diálogo entre educadores e educandos, visando uma práxis transformadora.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma não estruturada (FREIRE, 1983, p. 98).

Como ressalta o citado autor, o diálogo, mediado por questões, temas ou problemas da comunidade, refletidos, também, à luz dos conhecimentos científicos contribui para a sistematização dos conhecimentos do povo, promovendo uma síntese do concreto pensado, podendo contribuir uma melhor ação.

Os encontros pedagógicos aconteciam uma vez ao mês, o dia inteiro. No turno da manhã eram discutidas questões relacionadas ao tema gerador em estudo, a partir do conhecimento prévio dos

professores e representantes da comunidade presentes, depois eram feitas leituras e discussões para aprofundamento da temática.

No turno da tarde, a partir das questões levantadas, planejavam-se as atividades mais gerais para serem desenvolvidas em sala de aula, respeitando-se os níveis de ensino dos discentes. Posterior a esse momento, na escola, dava-se continuidade ao planejamento das atividades, em reuniões com os professores, o supervisor escolar e o gestor. Dessa forma o planejamento era direcionado a partir das dificuldades e das necessidades que surgiam durante a prática nas salas de aulas.

Evidenciava-se nesse processo a importância do planejamento como espaço privilegiado de trocas e construção de conhecimentos, necessários à prática educativa que considera as pessoas envolvidas, alunos, professores, funcionários, comunidade, todos, como protagonistas da aprendizagem. Na concepção de Libâneo (2001, p. 124), o “[...] planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução dos problemas e de tomadas de decisões [...]”.

Inicialmente os temas geradores estudados nas oficinas eram sugeridos pelos professores da escola decorrentes das suas vivências no assentamento. Depois emergiram de pesquisas de campo realizadas pelos alunos nos respectivos assentamentos em que a escola está situada. Os temas geradores estudados nas oficinas e trabalhados pelos educadores em sala de aula foram: assentamento e acampamento; meio ambiente; reserva ambiental; agricultura familiar camponesa; água e agrotóxico.

Registramos, também, o caráter dinâmico das oficinas, pois, dependendo do tema em estudo, realizavam-se aulas passeios ou de campo, pelo assentamento, para conhecer as situações originárias da escolha de determinados temas. Essas oficinas se desenvolviam por meio de discussões sobre a realidade social, cultural e política, do contexto dos educandos, buscando, os significados sociais e as possibilidades de avanços e intervenção crítica na construção do conhecimento.

As formações que esses educadores vivenciaram, por meio das oficinas pedagógicas, contribuíram para uma prática pedagógica que tem como princípio a realidade dos educandos. Ao passo que as oficinas iam acontecendo, os professores passaram a incorporar, em sua prática pedagógica, o trabalho a partir dos temas geradores.

A prática pedagógica orientada por Temas Geradores evidencia uma concepção de currículo contextualizado que proporciona a abertura dos professores da escola para incorporar, em suas aulas, questões significativas ao contexto do qual a escola faz parte. Considera a ação pedagógica como processo flexível em que a comunidade possa contribuir, sugerindo os temas que precisam e podem ser estudados na sala de aula. A partir do momento que na aula abre-se espaço para discutir assuntos que têm significado ante a realidade da comunidade, a escola passa a incorporá-la em sua dinâmica como elemento provocador da ação pedagógica.

O trabalho com temas geradores evidencia a reflexão da prática docente ancorada em um novo pensar e fazer educativo. Os problemas vivenciados pelos moradores do assentamento passaram a ser discutidos no planejamento da escola e, por sua vez, estão sendo integrados ao seu currículo.

A prática docente passa a respaldar-se na realidade do aluno, isto é, considerando seus conhecimentos, sua cultura, sua historicidade. Aproxima-o cada vez mais da proposta de formação defendida pelos movimentos sociais de caráter popular, na perspectiva de formar o cidadão para que este possa, no campo, interagir com o mundo urbano, encontrando possibilidades de ter uma vida digna. Por isso, é importante incluir os temas geradores no currículo da escola de modo que oportunize aos sujeitos (alunos, professores, gestor) uma ação pedagógica capaz de problematizar o que ocorre no dia-a-dia. Têm um caráter desafiador, incentivando-os à pesquisa como princípio educativo.

À medida que a prática pedagógica caminha nessa direção, o aluno passa da condição de ouvinte passivo a protagonista de sua aprendizagem. O protagonismo do aluno do campo, rumo a sua aprendizagem está posto no inciso I do Art. 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: “I – [...] o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na

construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo” (BRASIL, 2002, p.41).

Nesse artigo das Diretrizes constam as condições fundamentais para o desenvolvimento real das escolas do campo, dentre as quais, destaca-se, o reconhecimento das crianças, jovens e adultos do campo como principais sujeitos na construção do conhecimento a partir de suas próprias realidades, isto é, do lugar onde vivem, estudam e trabalham.

Considerações

As atividades desenvolvidas nas formações com os professores propiciaram novos conhecimentos, possibilitando analisar, investigar e discutir alguns temas que permeiam a educação em escolas do campo. Os temas abordados nas oficinas pedagógicas favoreceram discussões, gerando outros olhares sobre as problemáticas enfrentadas pelas pessoas dos assentamentos.

As oficinas pedagógicas como estratégia de formação continuada possibilita uma metodologia de trabalho organizado de forma coletiva, envolvendo participação de todos no processo, possibilitando melhor articulação entre o saber popular e o científico, estabelecendo um necessário diálogo entre a universidade, os sujeitos das escolas, bem as pessoas dos assentamentos.

Também se verifica como resultado, a inserção, no currículo das escolas, de temas geradores relacionados à realidade dos sujeitos escolares, contribuindo para o fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico das referidas escolas, alinhados aos princípios pedagógicos da Educação do Campo, na perspectiva do currículo contextualizado, possibilitando reflexões sobre os processos históricos, a partir dos diversos territórios dos sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). Apresentação. *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 15 – 19.

ARROYO, Miguel Gonzalez. In: KOLLING, Edgar Jorge. NERY, Ir. MOLINA, M. C. A Educação Básica e o Movimento social do Campo. Vol.1.1999.

BARBOSA, Moreira, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BATISTA, Maria. Socorro Xavier. *O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares*. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso, JESINE, Edineide. Educação popular e movimentos Sociais. João Pessoa/PB, Editora Universitária, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. In.: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). Educação do Campo: identidade e Políticas Públicas. Brasília/DF, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 4).

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4/11/2010. *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, 2010*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em 26 de abr., 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Brasília. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/>. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 07 de abr., 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Brasília, 2006.

CALDART, R. *Escola é mais do que escola na pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/celiareginavendramini.rtf. Acesso em: 02 de out., 2018.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. In: MOLINA, M.C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 103-126.

CALDART, Roseli Salete. *Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo*. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Vol. 5. Brasília, 2004.

Carta Educação. *A ofensiva do capital contra o ensino*. 7 de Maio de 2018. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/a-ofensiva-do-capital-contra-o-ensino/>. Acesso em 07/06/2018.

CORREA, Deyse Morgana das Neves. *Educação do Campo no Ensino Superior: diálogo entre o popular e o científico na produção do conhecimento no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB*. Tese (Doutorado em Educação) – UFPB; João Pessoa, 2016.

DECLARAÇÃO FINAL. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Luziânia-Go, 02 a 06 de agosto de 2004. Disponível em: http://www.cnbb.org.br/documento_geral. Acesso em 04 de out., 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano, MOLINA, Mônica Castagna. *O Campo da Educação do Campo*. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Vol. 5. Brasília, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano, MOLINA, Mônica Castagna. *O Campo da Educação do Campo*. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Vol. 5. Brasília, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Os campos da pesquisa em educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais*. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

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

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 46. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. “*Por uma Política Pública de Educação do Campo*”. Texto-Base. Luziânia/GO, 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4537.pdf>. Acesso em 01 de out., 2018.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. S. A. *Contribuições do Pronera à Educação do Campo no Brasil – reflexões a partir da tríade: campo – política pública – educação*. In: SANTOS, C. A. et al. (Orgs.). *Memória e História do Pronera: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil*. Brasília: MDA, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. *Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de educação do campo*. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 137-149.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. *Escola do Campo*. In: CALDART, Roseli Salete (org.) *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: contribuições à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1987.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. *Universidade e Educação Continuada: responsabilidade e reciprocidade*. Seminário CGU. Campinas, Faculdade de Educação/ UNICAMP, 1999. (Digitado).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jerry. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Lucíola. *A construção do currículo. Seleção do conhecimento escolar*. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Currículo: conhecimento e cultura. Salto para o futuro*. Ano XIX – Nº 1 – Abril/2009.

SANTOS, Sílvia Karla B. M. M. dos. *Educação Popular e Educação do Campo: relação entre teorias e práticas na formação de educadores no curso de pedagogia – educação do campo/UFPB*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

SEVERINO, Antônio. *O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática*. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 1998.

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

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche*. Autêntica: Belo Horizonte, 1999b.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 23 ed. Campinas: Papyrus, 2001.

ISSN 1983-1579
Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.42074
<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Recebido em: 07/10/2018
Aceito em: 05/11/2018
PUBLICADO EM: 02/03/2019