

**ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**

DIANA LÍCIA GUERRA DOS SANTOS SILVA

O CURRÍCULO ESCOLAR DO COLÉGIO ESTADUAL CASA JOVEM

São Leopoldo

2011

DIANA LÍCIA GUERRA DOS SANTOS SILVA

O CURRÍCULO ESCOLAR DO COLÉGIO ESTADUAL CASA JOVEM

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de pesquisa: Educação  
Comunitária com Infância e  
Juventude

Orientadora: Laude Erandi Brandenburg

Segundo Avaliador: Remí Klein

São Leopoldo

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586c Silva, Diana Lícia Guerra dos Santos  
O currículo escolar do Colégio Estadual Casa Jovem  
/ Diana Lícia Guerra dos Santos Silva ; orientadora  
Laude Erandi Brandenburg. – São Leopoldo :  
EST/PPG, 2011.

67 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de  
Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em  
Teologia. São Leopoldo, 2011.

1. Educação rural. I. Brandenburg, Laude Erandi. II.  
Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

DIANA LÍCIA GUERRA DOS SANTOS SILVA

O CURRÍCULO ESCOLAR DO COLÉGIO ESTADUAL CASA JOVEM

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de pesquisa: Educação  
Comunitária com Infância e  
Juventude

Laude Erandi Brandenburg - Doutora em Teologia - Escola Superior de Teologia

---

Remí Klein - Doutor em Teologia - Escola Superior de Teologia

---

## **AGRADECIMENTOS**

À minha amada filha e à querida netinha por me acompanharem na minha busca e a todas as pessoas que sempre estiveram ao meu lado.

## RESUMO

Com as intensivas discussões a respeito da educação no campo e da educação na cidade, novos debates têm sido levantados e novas possibilidades de elementos curriculares têm sido elencadas, na tentativa de construção de bases teóricas e conceituais, ao processo de formação curricular no campo. Entre estes novos elementos estão presentes, principalmente, a contextualidade do campo e suas especificidades, e sua diferenciação do contexto urbano, além de questões ecológicas. Desta forma, o presente trabalho busca colocar em pauta a caracterização do Colégio Estadual Casa Jovem (infra-estrutura, funcionários, projetos escolares, professores), sua história e seus projetos na formação de uma instituição calcada na realidade campesina.

**Palavras-chave:** Educação no Campo. Prática Pedagógica. Currículo.

## **ABSTRACT**

With the intensive discussions about the field of education and education in the city new debates have been raised and new possibilities for curricular elements have been listed in an attempt to build theoretical and conceptual process of the training curriculum in the field. These new elements are present, especially, the contextuality of the field and their specificities, and differentiation of the urban context, and ecological issues. Thus, this paper seeks to put in question the characterization of the State College Youth House (infrastructure, staff, school projects, teachers), its history and its projects in the formation of an institution steeped in peasant reality.

**Keywords:** Education on the Field. Pedagogical Practice. Curriculum.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	8
1 CURRÍCULO: CONCEITOS E HISTÓRIA.....	12
2 EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	21
2.1 Concepções de educação na cidade e no campo.....	26
2.2 A identidade escolar no campo .....	29
3 O COLÉGIO ESTADUAL CASA JOVEM .....	35
3.1 Sua história .....	35
3.2 Proposta Curricular .....	39
3.2.1 <i>Cursos Técnicos</i> .....	43
3.2.2 <i>Escola de Instrução Militar (EsIM)</i> .....	43
3.3 Currículo .....	46
CONCLUSÃO.....	57
REFERÊNCIAS.....	59



## INTRODUÇÃO

Na longa história das comunicações humanas, sempre esteve bem evidente a ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade.

No Brasil, todas as constituições contemplam a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação no campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.<sup>1</sup>

Neste aspecto, não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial ancorava-se nos princípios da Contra-Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse modelo que atendia aos interesses da Metrópole sobreviveu, no Brasil, se não no todo, em boa parte, após a expulsão dos Jesuítas (1759), mantendo-se a perspectiva do ensino voltado para as humanidades e as letras.

A Carta Magna de 1891 também silenciou a respeito da educação no campo, restringindo-se, no art. 72, § 6º e 24, respectivamente, à garantia da laicidade e à liberdade do ensino nas escolas públicas. A educação no campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido mais do que um perímetro não-urbano, é um

---

<sup>1</sup> Os termos educação rural e educação no campo tiveram a partir da década de 1990 uma distinção mais específica. Educação Rural fora dada os moldes educacionais anteriores, surgido na época do governo de Getúlio Vargas, aos processos de políticas públicas para a educação direcionadas aos espaços geográficos fora da cidade, porém, seguindo os mesmos moldes, ou seja, o modelo citadino. Educação no Campo passa a ser o modelo que busca conceber a educação no campo com todas as suas implicações, inclusive a diferenciação do modelo citadino. PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

campo de possibilidades que dinamizam a legislação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana.

De outra forma, desde uma visão não concreta das realidades materiais da vida urbana e de uma visão particular dos processos ocorridos com a urbanização, muitos pesquisadores consideram as características vividas no campo constituem uma realidade passageira fadada ao desaparecimento, algo não muito longe, diante dos inevitáveis processos de urbanização que tendem a homogeneização do espaço nacional ou a transformarem-se na sua grande parte em empresas agrícolas. Outra questão está ligada aos processos formatadores de políticas públicas na área da educação, nestas há o tratamento do urbano como parâmetro para o ambiente rural, o qual é adaptado e reforçado por meio dessa concepção.<sup>2</sup>

As escolas do campo apresentam algumas problemáticas de ordem organizacional ao processo pedagógico. Partindo do princípio de que a organização do currículo escolar, orientada pela lógica disciplinar de organização das práticas pedagógicas, está fundada por um modelo curricular padronizado ao trabalho escolar a partir de um determinado centro de ensino dos conhecimentos escolares e na organização da prática pedagógica dos professores, isto é, a cidade, as escolas localizadas no campo acabam por ser direcionadas pelos mesmos princípios. Esse modelo é apresentado na sua origem de escolarização moderna e urbana de massa, que se expande às escolas do campo, manifestando algumas contradições à dinâmica curricular das escolas com tais especificações contextuais.

Historicamente, para o sistema de educação do campo, não há formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas. O art.28, da LDBEN, propõe que sejam elaboradas propostas pedagógicas ancoradas na diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, econômicos, culturais, de gênero e etnia. O currículo pode ser definido como todas as ações planejadas e desenvolvidas pela e na unidade escolar no campo. A implementação dessas ações deve revelar a identidade da escola buscando fidelidade à sua localidade e às suas especificidades.

---

<sup>2</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Parecer aprovado em 04 dez. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2011.

Para Berticelli, o currículo é o lugar de eventos micro e macro, dos sistemas educacionais. As decisões tomadas a respeito do currículo (micro ou macro) sempre afetam vidas e sujeitos, daí sua importância.<sup>3</sup> Na contemporaneidade o cenário mundial pode ser delineado por um momento de diversas transformações do padrão de regulação das relações sociais, essas mudanças afetam diretamente o modo de ser e de viver cotidiano dos indivíduos, pois refletem diretamente nas condições objetivas de vida da população. Para o grande contingente populacional, essas mudanças conduziram ao afastamento dos caminhos de acesso ao trabalho e ao enfretamento de problemas nos campos da saúde, da habitação, da educação, entre outros, deixando bastante visível o quadro das desigualdades sociopolíticas, culturais e da grande concentração de renda brasileira em mãos de pequena parcela da população, bem como nos demais países periféricos do globo.

Contudo, a crise delineada acima não está restrita ao plano socioeconômico, mas é também teórico e ético-político. No âmbito socioeconômico, a crise se explicita pela desordem dos mercados mundiais, hegemonia do capital especulativo, monopólio da ciência e da técnica, desemprego estrutural e maximização da exclusão. No plano teórico, a crise se revela na incapacidade de referenciais de análise que possam dar conta dos desafios do presente. Por fim, configura-se como sendo uma crise ético-política que se manifesta pela naturalização da exclusão, da violência e da miséria humana.

O primeiro capítulo, do presente trabalho, trata de conceituar currículo baseado em concepções de teóricos acerca do tema. A ênfase maior deste capítulo está no Currículo Pedagógico e os desafios e limites dos educadores na construção do currículo nas unidades escolares. Também traz o início e a origem dos estudos a respeito do tema no Brasil. O segundo capítulo relata conceitos de educação tendo como sub-tópico a *Educação do Campo*, também sob a ótica de teóricos da educação. Tece considerações a respeito da importância da educação no desenvolvimento, crescimento intelectual e social do ser humano. A necessidade de olhares específicos e políticas públicas para a *Educação do Campo*. Aspectos da Legislação Educacional acerca do tema. O perfil do “homem” do campo e sua cultura, norteador do desenvolvimento socioeconômico e político do próprio campo.

---

<sup>3</sup> BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limites contemporâneos*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 161-174.

Por fim, no terceiro, e último capítulo, está em pauta a história do Colégio Estadual Casa Jovem e seu contexto como *locus* de observação, revelando o currículo elaborado e executado no referido colégio.

## 1 CURRÍCULO: CONCEITOS E HISTÓRIA

Partindo do princípio de que a teoria é uma tentativa rigorosa de obter determinada representação de um determinado objeto, a teorização de certo objeto empírico, uma suposta realidade, pode-se dizer que a teoria do currículo seria um tipo de representação de um determinado objeto que possui existência, mas precisa ser descoberto, desvelado e descrito, isto é, construído teoricamente.<sup>4</sup> Do ponto de vista de que um discurso produz seu próprio objeto, isso nos levaria a crer que um discurso sobre currículo produziria certa noção particular de currículo.

No século XX, a palavra *currículum* migra da Inglaterra para os Estados Unidos da América do Norte (USA) por volta de 1940, sendo empregada no sentido de *currículum vitae*. Apesar de a problemática do currículo se apresentar desde 1920, somente a partir da Segunda Guerra Mundial “aparecem as primeiras formulações com um maior grau de articulação”.<sup>5</sup> Fruto da modernidade, quando a unidade filosófico-teológica se rompe para dar origem às mais diversas ciências particulares, emergentes da técnica, o saber educacional adquire a forma de uma ciência nova, a ciência pedagógica.<sup>6</sup>

A origem da palavra currículo é *currere* (do latim) e significa carreira, caminhada da escola. Conforme Tomaz Tadeu da Silva, currículo, em seu sentido etimológico, significa pista de corrida.<sup>7</sup> Para essa caminhada, o sistema de ensino determina que um grupo de técnicos e professores se reúna e assim definam quais experiências, conteúdos, ações, projetos devem fazer parte da caminhada escolar. O currículo em nossas escolas atende à massificação do ensino, ou seja, não se planeja para cada aluno, mas para muitos alunos, numa hierarquia de séries. Numa proposta de Projeto de aprendizagem é preciso rever essa organização curricular. Essa foi a origem da utilização da ideia de currículo nos USA na primeira metade do século XX.

---

<sup>4</sup> BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

<sup>5</sup> DÍAZ BARRIGA, Angel. *El currículo escolar: surgimento y perspectivas*. Buenos Aires: REI, 1992. p. 16.

<sup>6</sup> CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

<sup>7</sup> SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos e identidades: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 25.

Em conexão, portanto, com o processo de industrialização e o movimento imigratório deste país no início do século XX. O que desenvolveu neste contexto, um impulso (demanda social), por parte principalmente de pessoas ligadas a administração educacional, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos, com a finalidade de formar as massas para o trabalho industrial.<sup>8</sup>

Currículo, do ponto de vista pedagógico, é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com objetivo de possibilitar que seja alcançada certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo. Em perspectiva mais reduzida, indica a adequada estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar seu aprendizado em tempo certo e nível eficaz.<sup>9</sup>

Na visão pedagógica currículo pode ser definido como um conjunto de disciplinas, atividades e conhecimentos sistematizados numa perspectiva de obter resultados mensuráveis ensino-aprendizagem, “o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”.<sup>10</sup>

Currículo pode ser definido, ainda, como todas as ações planejadas e desenvolvidas pela e na unidade escolar. A implementação dessas ações deve revelar a identidade da escola buscando fidelidade a sua localidade e as suas especificidades. Para Berticelli, o currículo é o lugar de eventos micro e macro, dos sistemas educacionais. As decisões tomadas a respeito da forma como o currículo será aplicado e desenvolvido acaba sempre incidindo sobre a subjetividade de pessoas e, por sua vez, grupos.<sup>11</sup>

O campo das teorias de currículo se divide em três categorias, que são formados pelas disciplinas tradicionais as quais se dizem “neutras”, “científicas”, “técnicas e organizadas”, que informam “o quê” e “como” o caminho a ser percorrido pode ser conhecido e aplainado. Já as teorias críticas e pós-críticas negam as

---

<sup>8</sup> SILVA, Laedson Carlos Moreira da. A realidade da educação na era do conhecimento e as perspectivas do currículo em rede e biopsicossocial. 2009. 48 f. Monografia (Graduação) – Pedagogia com Licenciatura Plena e Habilitação em Gestão e Coordenação do Trabalho Escolar, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2009. p. 22.

<sup>9</sup> ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional *apud* BERTICELLI, Ireno Antonio. *Currículo: tendências e filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 161.

<sup>10</sup> BOBBIT *apud* SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 12.

<sup>11</sup> BERTICELLI, Ireno Antonio. *Currículo: tendências e filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 174.

primeiras, o que implica uma relação de poder, não se preocupam com “o quê” e sim com os “porquês” das conexões entre saber, identidade e poder.

Tyler propõe um modelo de currículo baseado em quatro questões: 1) que objetivos educacionais deveriam a escola procurar atingir? 2) que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3) como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4) como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?<sup>12</sup> Essas quatro questões se correlacionam com a divisão tradicional da atividade educacional, na qual a primeira se refere ao “currículo”, a segunda e a terceira ao “ensino e instrução”, e a quarta à “avaliação”.

As origens do pensamento curricular no Brasil estão identificadas nas décadas de 1920 e 1930, com o surgimento de importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas do país. A literatura pedagógica da época fazia alusão às ideias propostas por autores americanos ligados ao pragmatismo e às teorias elaboradas por diversos autores europeus, buscando superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica, que teve origem com a influência francesa na educação brasileira, e esforçavam-se para tornar o quase inexistente sistema educacional, consistente no novo contexto.<sup>13</sup> Com a imposição das políticas educacionais de Marquês de Pombal, o chamado cientificismo, a rigorosidade da relação autoritária entre o educando e o educador da proposta e prática jesuíticas não foram superadas, pelo contrário, mudaram-se somente certos aspectos de conteúdo.<sup>14</sup>

A sistematização do processo curricular teve início com algumas reformas que ocorreram na década de vinte nos estados da Bahia, em Minas Gerais e no Distrito Federal, reformas inovadoras que trouxeram sugestões relevantes para a organização curricular. A democratização da sala de aula e da relação entre aluno e

---

<sup>12</sup> TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974. p. 25.

<sup>13</sup> MOREIRA, Antônio F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1995. p. 34.

<sup>14</sup> RODRÍGUEZ, Ricardo Vélez. Modernidade e Estatismo na Cultura Luso-Brasileira. *Ibérica*, Juiz de Fora, ano 1, n. 6, dez./fev., p. 15-27, 2008. Rodríguez, citando Antonio Paim, diz que o autoritarismo na educação teve uma concatenação histórica curiosa, o jesuitismo sucedido pelo cientificismo, o qual foi sucedido pelo positivismo, sendo este último sucedido pelo marxismo, a partir da década de 1930, chegando ao período militar de 1964 com novo vigor cientificista. Todos tendo um apelo pedagógico autoritário.

professor foi decorrente dessas transformações provocando uma ruptura com o modelo educacional tradicional, e uma preocupação em renovar o currículo.

Segundo Moreira e Silva, a preocupação com a reconstrução social, a maior contribuição das reformas acabou limitando os novos métodos e técnicas. Essa ambiguidade pode ser interpretada como um reflexo, em certo grau, das ideias liberais dominantes e da influência do processo de modernização das escolas americanas e européias.<sup>15</sup>

Desde o início do século XX, nos EUA vem se desenvolvendo modelos de currículo com vertentes consideradas progressistas preocupadas com a construção da democracia e vertentes tecnocráticas preocupadas com a economia, essas vertentes constituem uma reação ao currículo clássico, humanista, que domina a educação secundária desde sua institucionalização. Esses modelos mais tradicionais de currículo, tanto os técnicos quanto os progressistas, começam a ser contestados a partir dos anos de 1970, com o surgimento do movimento chamado de “reconceptualização do currículo”, nos EUA.<sup>16</sup>

A década de 1960 foi de grandes agitações e transformações com os movimentos sociais e culturais: independência das antigas colônias europeias; protestos estudantis na França e em outros países; continuidade do movimento dos direitos civis nos EUA; protestos contra a guerra do Vietnã; movimentos de contracultura; feministas; a liberação sexual; as lutas contra as ditaduras militares, inclusive no Brasil. Também surgiram livros, ensaios, teorizações que desequilibraram o pensamento e a estrutura da educação tradicional, baseada nos modelos de currículo tradicional – tecnicista. Surgindo as teorias críticas que trazem no seu bojo questionamentos e transformações radicais. Para essas teorias, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.<sup>17</sup>

Conceituando currículo como um processo, o mesmo deve acompanhar a dinâmica da vida social e cultural de uma sociedade, pois as tomadas de decisões

---

<sup>15</sup> MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. da. (1995). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. da (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-37.

<sup>16</sup> PACHECO, José Augusto. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 11-33, jan./jun., 2000.

<sup>17</sup> MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade* (Org.). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



acerca do currículo estão sempre ligadas a vidas e também a sujeitos. Não deveria ser imaginado o conceito de currículo somente como um objeto que traduz conhecimentos por meio de certas técnicas, mas como uma organização social, pois ele é descoberto e descrito por seres sociais que constroem e reconstroem o modo de captar a realidade e a própria realidade na sua forma que se apresenta aos sujeitos cognoscentes.

A diversidade na composição do currículo apresenta várias contribuições e também caminhos distintos, e a autonomia do currículo se dá com as definições das práticas pedagógicas. O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ações diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos. É o que Beauchamp chamou de sistema curricular.<sup>18</sup>

Brophy distingue sete momentos ou fases nos quais o currículo se reduz, distorce ou altera: o currículo oficial, as transformações em nível local, o currículo dentro de uma determinada escola, as modificações que o professor introduz pessoalmente, o que ele realiza, a transformação que ocorre no próprio processo de ensino e, por último, o que realmente os alunos aprendem e apreendem.<sup>19</sup>

A construção curricular também se dá na inter-relação de influências e campos de atividades diversificadas. Para Sacristán, no processo de desenvolvimento do currículo aparecem as seguintes fases:<sup>20</sup>

- *currículo prescrito* – campo econômico, político, social, cultural e administrativo;
- *currículo apresentado aos professores* – campo dos livros textos;
- currículo moldado pelos professores – campo de planejamento;
- *currículo em ação* – campo da prática;
- *currículo realizado* - campo dos efeitos complexos e explícitos ocultos tanto dos alunos como dos professores;

---

<sup>18</sup> BEAUCHAMP *apud* ROCHA, Genylton Odilon Rego da. Reflexões sobre currículo e política curricular. In: A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade *Pará* todos: cartilha. Belém: Secretaria de Estado de Educação do Pará, 2008. p. 72.

<sup>19</sup> BROPHY *apud* SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

<sup>20</sup> SACRISTÁN, 2000.

- *currículo avaliado* – campo da avaliação nos diversos aspectos.

O conceito de currículo, teoricamente falando, parte de um pressuposto em que currículo é construção e que essa construção desencadeia a pluralidade curricular e é correlata às formas epistemológicas das discursividades. “Sua construção supõe certa perspectiva assumida na área da filosofia da educação, dado que é em função do sistema a que se dá assentimento que se precisam a direção e o sentido próprio do processo pedagógico”.<sup>21</sup> Já o currículo e a sociedade partindo do pressuposto que o currículo traz elementos da memória coletiva, expressão ideológica, política, social e cultural, para atender os interesses e jogos de força daqueles que, direta ou indiretamente, estão ligados ao processo educativo. Há também na formação curricular uma grande dose de elementos culturais, isso se dá quando a escola se preocupa com o “currículo para quem” ela está dando atenção especial, às questões culturais estão ligadas as maneiras específicas de aprender algo, pois o jeito de entender o mundo tem suas especificidades que giram de contexto para contexto. “[...] A cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos”.<sup>22</sup>

A cultura revela a identidade de um povo e é através dessa identidade que a unidade escolar e seus protagonistas devem ser fiéis na construção de seu currículo com foco nos anseios e especificidades dessa população. Ser fiel a essa identidade é lembrar que um currículo, na sua execução, induz vidas humanas a determinadas maneiras de perceber sua própria forma de ser.

A cultura da comunidade na qual a escola está inserida determina os passos e caminhos prioritários na construção do currículo educativo. Talvez o início, o meio e o fim da caminhada educacional, na perspectiva de construção e reconstrução dessa comunidade com possibilidades de melhorias na qualidade de vida, e também no desenvolvimento sustentável, estejam não no objetivo, simplesmente, mas na forma como se chega lá.

Na descoberta e na descrição de um currículo, encontram-se maneiras de formular o mundo, de interpretá-lo e, também, atribuir sentidos aos elementos como

---

<sup>21</sup> WACHOWIEZ, Lilian Anna. *O método dia dialético da didática*. Campinas: Papirus, 1999. p. 35.

<sup>22</sup> MOREIRA; SILVA, 1994, p. 27.

a escola, alunos e alunas, professores e professoras, pedagogias e os próprios currículos, elementos estes ligados diretamente à construção do objeto conceitual denominado “currículo”.<sup>23</sup>

Sendo um objeto ritmado ao saber-poder e saber-verdade, um currículo pode ser encarado como um “ser falante”, isto é, sendo ficção em parte, pois em termos freudo-lacanianos, o que um currículo, sendo um ser que fala, logo intenta expressar os anseios e desejos de uma determinada época, mesmo que tais coisas sejam provenientes de um grupo dominante, o qual impõe aos dominados sua fala. A fala de um currículo e o sentido do que diz está na linguagem de sua época, e lugar no qual o mesmo estar inserido.<sup>24</sup>

Por ser uma linguagem, um currículo também produz ideias, práticas coletivas e individuais, sujeitos com relações desde as econômicas e sociais, o currículo é a performatividade de uma ideia, com corpo real (social), elevada a formato de poder-verdade. Um currículo é o que se diz e faz em termos de performatividade teórica e normativa. Como expressão formalizada de um objetivo, o qual faz uso de linguagem conceitual, um currículo expressa vontades e saberes quando de sua resposta no mundo prático da realidade.

A implementação de políticas curriculares no mundo contemporâneo destaca em suas diretrizes os aspectos de integração e contextualização, alerta para a multiculturalidade e a diferença, e também a sua materialização no interior da cultura escolar, no qual o discurso curricular é confrontado com diferentes sistemas simbólicos e artefatos culturais.

---

<sup>23</sup> ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional. Encyclopedia Britânica do Brasil. São Paulo: Rio de Janeiro Publicações Ltda, 1982. p. 303.

<sup>24</sup> O conceito de transferência trabalhado por Freud, e desenvolvido por Lacan, aponta para o fato de que nos processos de ensino-aprendizagem existe um índice considerável de transferência e recepção de amor e ódio, entre quem aprende e quem ensina. “Paradoxalmente, a transferência ao mesmo tempo em que é condição da análise, é o que pode emperrá-la, limitá-la. O mesmo acontece nas relações transferenciais tecidas dentro do processo de ensinar-aprender, a transferência podendo facilitar ou dificultar a aprendizagem. O emperramento seria, em grande parte, por um mau manejo da transferência, no sentido da cristalização dos seus aspectos imaginários, na busca narcísica de plenitude, comparável ao estabelecimento de uma paixão, cega, surda e muda à incompletude, nossa verdade humana. No manejo adequado, caminha-se da tentativa de negação da falta, na paixão, para o amor que reconhece a alteridade, os limites, as falhas, em poucas palavras, para o mergulho do coração no simbólico”. SPELLER, Maria Augusta. Transferência, educação e o Banquete de Platão. Disponível em: <[http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev17/psi\\_educ\\_mariaaugusta.htm](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev17/psi_educ_mariaaugusta.htm)>. Acesso em: 13 ago. 2011.

Segundo Silvio Gallo, com a criação do método científico moderno, naqueles campos de saberes em que indivíduos já vinham há séculos “especulando” ou mesmo “experimentando” com vistas a produzir um conhecimento dito “verdadeiro”, o recorte de um objeto definido possibilitou a emergência de uma disciplina.<sup>25</sup> Assim se deu com a Física, inicialmente. Tempos depois aconteceria com a Química, com a Biologia e com os demais campos de saber. Observa-se nesse processo uma compartimentação e autonomização dos campos científicos, o que acabou incidindo também por sobre a pedagogia a partir do currículo disciplinar.

Mais adiante, percebem-se sinais de fracasso neste modelo curricular. A partir desses sinais a Pedagogia, juntamente com outras ciências, buscou nova organização na construção do currículo, possibilitando uma comunicação entre os saberes, surgindo assim espaços cada vez maiores para a interdisciplinaridade. O mundo contemporâneo levou a Pedagogia moderna a repensar a idéia de currículo disciplinar, partindo para a produção transversal dos saberes. Aí, o currículo educativo deixou de ser disciplinar para ser transversal. A transversalidade é uma temática que se desenvolveu a partir dos impactos que as transformações da vida social, política e cultural imprimiram aos novos tempos.

A ausência de debate das novas ideias do mundo globalizado, e suas implicações nos elementos que formam a escola, como a aprendizagem dos estudantes, as estruturas físicas das escolas, os métodos, os conteúdos e as relações no âmbito da educação, fragilizam a construção de um currículo que leve em consideração a não identificação com a totalidade do mundo, por parte dos estudantes, como se tudo e todos fossem iguais, como se não houvesse idiosincrasias, especificidades, subjetividades desejosas de se realizarem, entre outras questões.

Historicamente, no Brasil, o desenvolvimento conceitual a respeito do currículo teve início com os trabalhos pioneiros do Instituto Nacional Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) e do Programa de Assistência brasileiro-americana à Educação Elementar (PABAAE). O desenvolvimento do campo de currículo foi criado em 1938 para funcionar como centro de estudos de todas as questões

---

<sup>25</sup> GALLO, Silvio. Transversalidade e Meio Ambiente. CICLO DE PALESTRAS SOBRE MEIO AMBIENTE: Programa Conheça a Educação do Cibec/Inep- MEC/SEF/COEA, p. 15-25, 2001. Disponível em: <<http://interacao2008.pbworks.com/f/transversalidade+e+meio+ambiente.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2011.

educacionais relacionadas ao Ministério da Educação e Saúde. O pensamento do INEP sobre a questão teve suas raízes nos modelos educacionais de Dewey e Kilpatrick, e era diretamente derivado da forma como Anísio Teixeira, e outros, interpretaram esses autores e os aplicaram à realidade brasileira.<sup>26</sup> Existia uma preocupação com a prática, com os critérios científicos e com a vivência do aluno. Mesmo sobre a influência americana, realizavam-se pesquisas no país e buscava-se aparentemente, construir currículos “brasileiros”.<sup>27</sup> Já no PABAE, a principal preocupação no trabalho com o currículo pareceu ser, de fato, com procedimentos, métodos e recursos e que a principal fonte foi o discurso curricular americano.<sup>28</sup>

Segundo Arroyo, o sistema educacional brasileiro foi reorganizado pelos militares: a preocupação com o ensino secundário, ensino profissionalizante, formação de professores e ensino superior refletiu uma estrutura ocupacional mais especializada. Semelhantemente à divisão do trabalho na sociedade mais ampla, o trabalho pedagógico fragmentou-se para tornar o sistema educacional mais efetivo e produtivo.<sup>29</sup> Como conseqüência, os professores começaram a usar técnicas e metodologias criadas por *experts*, simplificadas e transmitidas por supervisores. Foi diretamente a essa nova especialização, a supervisão escolar, que o campo do currículo se associou desde a sua emergência.

Uma proposta curricular é nada mais nada menos que uma seleção, organização de experiências de aprendizagem realizada por uma instituição de ensino. Essa proposta deve ser constituída de vontades, sonhos, conceitos, símbolos, crenças, imagens, sons, falas, comportamentos e tudo que componha o contexto do sujeito para quem está sendo dirigida a referida proposta curricular.

---

<sup>26</sup> CUNHA, Marcus Vinicius da; GARCIA, Débora Cristina. A apropriação de John Dewey na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964). *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 176-203, jan./abr., 2009.

<sup>27</sup> MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990. p. 72.

<sup>28</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Avaliação Continuada do Curso de Educação Física da UFU. Currículo. Disponível em: <<http://www.avaliacao.faefi.ufu.br/index.php?id=6>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

<sup>29</sup> MOREIRA, 1990, p. 149.

## 2 EDUCAÇÃO NO CAMPO

A legislação educacional brasileira se pauta na concepção da educação como um direito de todos, crianças, adolescentes, jovens e adultos. Sendo dever da família e do Estado, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.<sup>30</sup>

Essa educação pode ser entendida como um processo organizado e sistematizado através de instituições, juntamente com a família e a escola, as protagonistas principais desse processo. A primeira com maior responsabilidade na formação do indivíduo e a segunda com o propósito de garantir o desenvolvimento e sucesso do indivíduo na sociedade.

Observa-se no cenário educacional brasileiro uma crise no interior da escola sinalizando um desequilíbrio entre os atores da educação: professor/a, aluno/a e família. Esses atores, cada vez mais, distanciam-se do seu objetivo maior que é o de formar indivíduos transmitindo-lhes conhecimentos para atuarem na sociedade, e permitindo também que eles possam produzir conhecimentos e ações que contribuam para o melhoramento da sociedade.

Essa crise toma corpo em função da prática desenvolvida na escola que não condiz com a teoria educacional tanto discutida entre os atores que fazem a escola. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo”.<sup>31</sup>

Se for verdade que a escola funciona como um dos aparelhos ideológicos de Estado, então é nela que deveria ocorrer uma educação crítica e ponderada a respeito de seus próprios pressupostos, isso seria agir com ética e responsabilidade a respeito da prática educativa.<sup>32</sup> Segundo Paulo Freire, a responsabilidade ética no exercício da tarefa docente é um dos requisitos fundamentais dos professores e professoras.<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos: Constituição da república federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2011.

<sup>31</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p. 22

<sup>32</sup> ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 67.

<sup>33</sup> FREIRE, 1996, p. 24.

Um dos princípios da Carta da Terra é integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, os valores e as habilidades necessárias para um modo de vida sustentável. Inserido nesse princípio, a Carta reconhece a importância da educação moral e espiritual para uma condição de vida sustentável. É possível que a escola seja um destes espaços importantes para garantir a execução desse princípio.

Entendendo a educação como processo, ação integradora das dimensões psicológicas, pedagógicas, intelectuais e sociais do ser humano, o qual objetiva o crescimento do mesmo e a transformação da sociedade na qual está inserido, a ação docente desempenha papel fundamental promovendo o trabalho educacional, acompanhando, orientando e coordenando ações que possibilitem a formação do educando na perspectiva de mudanças sociais. Ao se referir ao papel do educador diante da sociedade, Palacios diz:

É absolutamente necessário que o professor elimine todas as barreiras, todos os obstáculos que suas possibilidades lhe permitam, todos os obstáculos (de linguagem, de conteúdos, de formas de trabalho) que apoiem uma segregação escolar perpetuadora da segregação social.<sup>34</sup>

O movimento da história nos mostra que a mesma tem uma forte integração com toda forma de educação, e que as políticas públicas educacionais demandadas dos governos, suas concepções e metas, estão sempre no bojo de condições socioeconômicas e políticas específicas de cada sociedade.

Ao longo dos anos, diz Saviani, a educação assumiu dois extremos opostos: “um se centra na vida, na existência, na atividade, por oposição à concepção tradicional que se centrava no intelecto, na essência, no conhecimento”.<sup>35</sup> Estes dois enfoques já haviam sido referidos por Suchodolski que identificou historicamente as tendências como essencialistas e existencialistas na ação educativa.<sup>36</sup> Isso quer dizer, a educação como um conjunto de coisas a serem conhecidas (conteúdo) e como uma forma mesmo de *ser no mundo* (consciência de si). É desta última que

---

<sup>34</sup> PALACIOS, Jesus et al. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação, v. 3. Porto Alegre: ArtMed, 1995. p. 64.

<sup>35</sup> SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1993. p. 71.

<sup>36</sup> SUCHODOLSKI *apud* VIANA, Nildo. *Marx e a Educação*. Disponível em: <[http://www.followscience.com/library\\_uploads/8b111ef5453eecaf1f40b2c9bc948c36/544/marx\\_e\\_a\\_educacao.pdf](http://www.followscience.com/library_uploads/8b111ef5453eecaf1f40b2c9bc948c36/544/marx_e_a_educacao.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2011.

firmará a concepção herdeira da Escola Nova, a educação libertadora, tendo em Paulo Freire seu mais eminente representante.<sup>37</sup>

A ação pedagógica no Brasil aponta para um duplo enfoque, identificado por Gadotti entre “saber e consciência” e prossegue afirmando: “para uns a natureza e a especificidade da educação estão no saber e para outros, a função e a especificação da educação é a formação da consciência”.<sup>38</sup>

Constituição de 1974, Art. 176, “A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola [...]”.<sup>39</sup> A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, no seu artigo 11º, Parágrafo 2º do Capítulo I, diz: “Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas de plantio e colheita de safira conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino”.<sup>40</sup> No Artigo 4º deste mesmo capítulo está exposto que:

Os currículos de ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.<sup>41</sup>

Por outro lado, o Artigo 72º dessa Lei, nas disposições transitórias, estabelece que sua implantação seja progressiva, atendendo às necessidades e

<sup>37</sup> Paulo Freire é herdeiro da leitura feita por Anísio Teixeira, Álvaro Vieira Pinto e Roland Corbisier, entre outros, na perspectiva do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, do pragmatismo norte-americano e do existencialismo europeu, galvanizados pelo marxismo-leninista, o qual buscava tomar do povo as demandas sociais e problematizá-las, devolvendo as mesmas mais conceituadas para o uso político. FREITAS, Marcos Cezar de. *Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama*. São Paulo: Cortez, 1998.

<sup>38</sup> GADOTTI, Moacir (Org.). *PAULO FREIRE: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996. p. 155.

<sup>39</sup> GASPEROTO, Helder Henrique Jacovetti. A educação vigente no Brasil após a era Vargas. *Unar*, Araras, v. 3, n. 1, p. 4-12, 2009. Disponível em: <[http://www.fcla.edu.br/unar2007/revista/pdf\\_V3\\_2009/3.%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20vigente%20no%20Brasil%20ap%C3%B3s%20a%20era%20Vargas.pdf](http://www.fcla.edu.br/unar2007/revista/pdf_V3_2009/3.%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20vigente%20no%20Brasil%20ap%C3%B3s%20a%20era%20Vargas.pdf)>. Acesso em: 21 mar. 2011.

<sup>40</sup> BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação e Cultura. *Ensino de Primeiro e Segundo Graus: atualização e expansão*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1970. p. 65. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002433.pdf>>. Acesso em:

<sup>41</sup> BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação e Cultura. *Ensino de Primeiro e Segundo Graus: atualização e expansão*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1970. p. 65. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002433.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2011.



possibilidades locais. No que se refere ao estabelecimento de conteúdos e currículos, os pareceres do Conselho Federal de Educação dão a seguinte orientação:

A educação da parte de formação especial do currículo de ensino de 1º grau à realidade de cada escola levará em conta: as exigências da comunidade, as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, as condições individuais, as inclinações e as idades dos alunos, os recursos humanos e materiais disponíveis na escola ou no local e, finalmente, o planejamento didático adotado pelo estabelecimento. (Parecer 339/72 CEF; documenta 137, p.155-173).<sup>42</sup>

Na Lei nº 5.692/71 fala-se com frequência da necessidade de incorporar a técnica ao conteúdo cultural da população envolvida. Esta abertura para a adequação da educação ao meio marca um avanço significativo, principalmente por ter estabelecido o caminho de superação da concepção de uma educação seletiva e do trabalho como algo indigno do ser humano e assumido, como diz o Grupo de Trabalho responsável pela Reforma do ensino que: “Qualquer organização escolar baseada em modelo único estará destinada ao fracasso num país de proporções continentais, como o Brasil, em que praticamente todos os estágios de desenvolvimento educacional podem ser encontrados”.<sup>43</sup> Porém, a forma como as políticas públicas foram sendo implementadas resultou de diferenças artificiais danosas à integração saudável e consequente do país.

O termo “educação do campo” tem um sentido amplo e complexo, portanto, não deve ser entendido apenas como sinônimo de ensino. Este conceito fundamenta-se na prática educativa que se tem desenvolvido nos movimentos sociais, nas diferentes organizações que atuam com educação, e na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, que determina em seu art. 1º:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino

---

<sup>42</sup> BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Ensino de 19 e 29 graus. *A escola de 1º grau e o currículo: formação especial (2ª parte)*. 2. ed. Brasília: 1980. p. 34.

<sup>43</sup> BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação e Cultura. *Ensino de Primeiro e Segundo Graus: atualização e expansão*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1970. p. 15. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002433.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2011.

e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.<sup>44</sup>

Por educação do campo concebe-se toda ação educativa que incorpora espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher a si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, pantaneiros e extrativistas e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações e seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida.

A LDBEN afirma que os indivíduos podem ser educados e se tornar cidadãos e cidadãs na vida em família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, por meio de sua cultura, etc. Reconhece, assim, que a escola e os espaços extra-escolares são um chão de aprendizagem para o exercício da cidadania. Assim, entende-se que a educação está presente em todos os processos formativos ocorridos ao longo da vida de cada um dentro e fora da escola.

No que se refere ao ensino, a LDBEN, no Artigo 28, promove um espaço para uma outra forma do ensino no campo, em que se considere a adaptação e adequação necessária e as peculiaridades da dinâmica do campo, tanto no aspecto organizacional, como também de propostas metodológicas e curriculares. Como pode ser conferido a seguir:

Art. 28 – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III – adequação a natureza do trabalho na zona rural.<sup>45</sup>

A abertura dada por esse artigo da LDBEN, possibilitou que fosse construído no país um processo de mobilização social em torno da construção de Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, na qual além de retomar o debate sobre a situação da escola do campo ainda possibilitou um

---

<sup>44</sup> BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), 9394\96. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 19 ago. 2011.

<sup>45</sup> BRASIL. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), 9394\96. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 19 ago. 2011.

aprofundamento fecundo sobre a concepção de espaço rural e de campo, possibilitando a partir de várias experiências da sociedade civil e algumas do poder público, reafirmar a proposta de Educação do Campo que a sociedade deseja construir.

Nesse aspecto avaliou-se que Educação Rural e Educação no campo, não contemplavam as expectativas de educação que os povos como sujeitos construtores de conhecimento e de história, desejam. Mais do que espaço geográfico, o campo é espaço de vida e de construção e troca de saberes, produzidos pelos sujeitos sociais a quem se destina a educação. Esta perspectiva do campo representa uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com as condições da existência social, a relação com a terra, com o meio ambiente, com os diversos saberes, com a memória coletiva e com os movimentos sociais (Art. 2º § Único das Diretrizes Operacionais).

## **2.1 Concepções de educação na cidade e no campo**

A desigualdade de oportunidades existentes entre o campo e a cidade, entre o rural e o urbano, foram construídas no marco do interesse de determinados grupos dominantes. Desta forma, surge a questão: o que é que define o ambiente rural? E o que é que define o ambiente urbano? Veiga argumenta que até 1938 não havia no Brasil diferenciação legal entre cidade e vila. A anômala divisão territorial brasileira surgiu no Estado Novo em 02 de março de 1938, com a seguinte determinação do Decreto-Lei 311: “a sede do município tem a categoria de cidade”.<sup>46</sup>

O Brasil transformou em cidades todas as sedes de municípios, pequenos povoados e vilarejos, independente de suas características demográficas e funcionais. De forma inédita e vergonhosa, o Brasil é o único do mundo que adotou essa regra no processo de urbanização. Esses critérios errôneos utilizados para a delimitação territorial entre urbano e rural resultaram em sérias implicações, sendo a mais grave a formulação de políticas públicas inadequadas.

Ao se definir uma educação específica para o campo é preciso ter como ponto de partida o sujeito a que se destina a ação educativa, para o qual também é

---

<sup>46</sup> VEIGA, J. E. *Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas, Autores Associados, 2002.

necessário determinar as características próprias desse sujeito. Poder-se-ia denominar de população agrícola o conjunto de pessoas agregadas a uma determinada maneira de viver, e tem na agricultura seu principal meio de sustentação.

Em 2003, com a mobilização de diferentes movimentos sociais preocupados com a Educação no Campo, O Ministério da Educação instituiu, pela Portaria nº 1.374, de 03/06/03, um Grupo Permanente de Trabalho com a finalidade de apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação destas ações.

A definição da identidade da escola do campo não se restringe àquela esfera de um espaço geográfico, mas vincula-se aos vários grupos sociais do campo, sejam aqueles que vivem no meio rural, sejam aqueles que vivem nas sedes dos 4.485 municípios rurais do país.

Desta maneira, e em consonância com a especificidade da maioria de dos municípios brasileiros, a implementação de tais diretrizes é também um compromisso que deveria ser assumido pelos governos estaduais e municipais, através de suas secretarias de educação, que por meio de processos de construção de políticas públicas pretendam viabilizar ações educacionais efetivas para as comunidades rurais.

A educação do campo deveria contribuir para a construção de um ambiente educativo considerando as diferenças dos grupos humanos que nela existem, valorizar os saberes da terra, fortalecer projetos que visem o desenvolvimento sustentável do campo, valorizando não somente o crescimento econômico mas também o social, político e cultural.

O campo oferece um ambiente para desenvolver uma educação que potencialize a capacitação profissional na vida econômica e produtiva local e as experiências de cooperativismo, fortalecendo a agricultura familiar. A educação do campo deveria se pautar nos princípios de uma ecologia sustentável, socialmente justa, culturalmente aceita e participativamente inclusiva.

No âmbito das políticas públicas para a educação, pensava-se que o problema a ser resolvido para a educação das populações que vivem fora das cidades decorria da localização geográfica das escolas e a baixa densidade populacional nas regiões rurais. Essa idéia implicava, entre outras coisas, na

necessidade de percorrer grandes distâncias entre a casa e a escola, e também o atendimento ao um número reduzido de estudantes, com consequências direta nos gastos para a manutenção do ensino rural.

A história mostra que o modelo escravocrata utilizado por Portugal para colonizar o Brasil, o qual indicava a mentalidade que desprezava o trabalho braçal, ajudou a desenvolver certo preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo. O tipo de urbanização iniciada nos litorais criou a mentalidade cidadina em detrimento do rural.<sup>47</sup>

Nesse contexto o conhecimento “universal”, produzido pelo mundo civilizado era imposto a todos, de acordo com a capacidade de cada um negando o direito a uma educação contextualizada, o acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, sem respeitar os modos de viver, pensar e produzir dos povos do campo. Oferecia-se uma educação que não atendia às necessidades educacionais básicas e ao treinamento de mão de obra qualificada.

Numa visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso e de gente preguiçosa, é que vêm sendo direcionadas as políticas públicas de educação no Brasil, pensadas apenas para atender as demandas das classes dominantes, localizadas na zona urbana. Foi o movimento político do Estado Novo, o que implicou uma desvalorização da agricultura familiar.<sup>48</sup>

Essas diretrizes políticas educacionais se pautavam em princípios pedagógicos que colocavam a educação do campo a serviço do desenvolvimento urbano-industrial. Suas escolas sempre localizadas nos perímetros urbanos revelavam a situação de ausência de uma organização de um sistema de transporte que atendesse as populações rurais mais distantes dos centros urbanos.

Quando se fala em educação no campo, quer se falar de uma educação emergente das necessidades da população que constitui esse campo. Essa priorização dada pelo governo de Getúlio, à agricultura para exportação, era a expressão de todo um movimento dos grupos dominantes. Com o processo de êxodo rural fortemente acentuado durante o governo militar, houve uma mudança imensa da população para os centros urbanos.

---

<sup>47</sup> SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1993.

<sup>48</sup> SINGER, Paul. *Economia política da urbanização*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990..

## 2.2 A identidade escolar no campo

Referindo-se a identidade da escola no campo, Werthein expõem que essa educação deveria:

Desenvolver-se num meio com características socioeconômicas e culturais que precisam ser levadas em conta na elaboração de qualquer estratégia educacional que procure responder aos interesses e necessidades reais de tal população.<sup>49</sup>

Os mais baixos índices de escolaridade se encontram entre a população campesina, uma população que, segundo os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem aproximadamente 32 milhões de brasileiros. Ou seja, um quinto da população brasileira reside no campo, apesar de observarmos uma corrida intensa do povo camponês para os grandes centros urbanos nas últimas décadas.

No Brasil, apesar de uma década de considerável melhoria no tocante ao acesso à escolarização, em que 96% das crianças de 7 a 14 anos estão matriculadas, ainda permanecem os problemas da baixa qualidade e eficiência dos sistemas de ensino. Nesta perspectiva, uma das restrições para o alcance da universalização com qualidade e o aumento dos índices de conclusão do ensino fundamental encontra-se relacionada à efetividade da educação presente no meio rural brasileiro.<sup>50</sup>

A identidade de uma escola do campo deveria se dar a partir dos seguintes princípios:

- Éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- Políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia;
- Estéticos da sensibilidade, da criatividade, da qualidade e da diversidade cultural;

---

<sup>49</sup> WERTHEIN *apud* DEMO, Pedro. *Pesquisa Participante: mito e realidade*. Brasília: UnB/INEP, 1982. p. 35.

<sup>50</sup> SILVA, Lourdes Helena da. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: A experiência brasileira. *Sísifo: revista de Ciências da Educação*, n. 5, jan./abr., p. 105-112, 2008. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Sísifo%205%20-%2012%20-%20Lourdes%20Helena%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

- Político de explicar o papel da escola responsável pela construção de um projeto de desenvolvimento rural sustentável;
- Da interdisciplinaridade;
- Da preservação ambiental;
- Metodológico da pesquisa como elemento fundamental na construção do conhecimento;
- Político-pedagógico que tenha como foco o trabalho como princípio educativo, as relações sociais e a cultura vivida pela população camponesa;
- Pedagógico da valorização dos diferentes saberes;
- Pedagógico onde os espaços e tempos devem ser construídos não apenas nas salas de aulas mas também na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer, nos movimentos sociais;
- Político de compromisso na construção de relações sociais de gênero;
- Político do respeito, da valorização e fortalecimento da identidade ética;
- Político pedagógico da avaliação, entendida como processo que engloba os conhecimentos, as atitudes, os valores e os aprendizagens, como também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática.<sup>51</sup>

Paralela a essa identidade a gestão escolar no campo deveria ser a partir dos seguintes princípios:

- Implementação do art. 28 da LDBEN, que propõe a elaboração de propostas pedagógicas ancoradas na diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, econômicos, culturais, de gênero e etnia.
- Apoio pelos sistemas de ensino às iniciativas de inovação de estruturas e currículos escolares nos diversos níveis da educação básica, com o

---

<sup>51</sup> ROCH, Eliene Novaes; PASSO, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. *Educação do Campo: um olhar panorâmico*. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Texto%20Base%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 28 ago.

objetivo de proporcionar uma pedagogia adequada às atuais demandas do meio rural.

- Estabelecer parcerias com instituições que desenvolvem experiências de escolarização básica e formação profissional no campo.
- Oferta de políticas educacionais voltadas para escolarização básica de Jovens e Adultos (EJA) que se encontram excluídos do acesso à escola no meio rural.
- Criação dos conselhos colegiados da educação, com participação das famílias e dos movimentos sociais.
- Gestão democrática com autonomia das instituições de ensino e a consolidação dos conselhos de desenvolvimento rural sustentável e demais conselhos.
- Participação democrática da comunidade na gestão da merenda escolar, priorizando a compra de produtos provenientes da agricultura familiar local.
- Respeito às reivindicações e demandas trazidas pelos movimentos sociais do campo.
- Elaboração, por parte das escolas do campo, do seu Projeto Político Pedagógico e seu Regimento Escolar.<sup>52</sup>

A partir de uma compreensão dos princípios, citados acima, é possível considerar o desafio prioritário à qualificação política, pedagógica e intelectual dos educadores que atuam no campo. No bojo da temática da educação no campo está a necessidade de elaboração e execução de experiências e alternativas concretas para a educação campesina.

A escola localizada na região campesina deve sair na frente com propostas, experiências e ações educativas que legitime o desenvolvimento educacional dos povos que nascem e vivem no campo e conseqüentemente o desenvolvimento sustentável do campo.

A expectativa da sociedade é que se avance na formação básica (fundamental e médio) articulando cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho

---

<sup>52</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB 36/2002*, publicado no Diário Oficial da União de 13/3/2002, Seção 1, p. 11. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\_05.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2011.



como direito de todos. Que essa educação não tenha uma relação linear com o mercado de trabalho e sim mediadora considerando como condição básica para atender às necessidades da construção de um projeto social justo e acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho. Essa expectativa deve se estender para a população campesina por terem no seu dia a dia a produtividade agrícola, considerando assim o trabalho como princípio educativo, traduzindo educação básica articulada à formação profissional.

Observa-se no cenário educacional brasileiro que o problema da educação do campo também está na esfera orçamentária. Impacto gerado pela política de distribuição de recursos financeiros para as escolas que são calculadas pelo número de estudantes “per capita”. Tendo o campo uma população menor que a cidade, esses investimentos sofrem significativa redução sempre menor nas escolas do campo que nas escolas urbanas.

Este cenário ajuda identificar os principais problemas da educação campesina, a insuficiência e precariedade das instalações físicas, a falta de professores efetivados e habilitados, e a dificuldade de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar.

Caracterizando a população agrícola a partir de referência a uma população pobre de conhecimentos e recursos materiais, fortalecendo assim uma vida sofrida e muitas vezes sem perspectivas de melhora. Deixando de citar as regiões ricas de cultivo intensivo, os lavradores ricos, que constituem ínfimas maiorias.

Características socioeconômicas dessa população se encontra entre os setores de menor renda da população, as famílias precisam incorporar seus filhos à força de trabalho ainda em idade precoce, realizam um trabalho eminentemente manual diretamente ligado ao cultivo da terra e em geral seus integrantes possuem mínimas quantidades de terra.

A partir dessas características uma educação do campo não integrada aos processos de desenvolvimento agropecuário tende a fortalecer a migração dos mais escolarizados rumo às frentes de trabalho nos centros urbanos.

Se a modernização da vida rural não caminha no mesmo ritmo do desenvolvimento educacional, é inevitável que isto acelere o êxodo rural, uma vez que a educação aparece aos olhos do interessado como o único

meio de valorizar sua formação, melhorar sua renda e transformar seu modo de vida.<sup>53</sup>

Considera-se assim que as características culturais da população rural são consequências das características socioeconômicas. Observa-se também que a escola do campo como instituição cultural, não consegue garantir a permanência e conclusão do aluno nas séries iniciais, em função da falta de uma metodologia adequada, um Projeto Político Pedagógico voltado para as especificidades do campo, muitas vezes a reboque do PPP da escola urbana. Isto é, a escola no campo acaba sendo refém dos objetivos político-pedagógicos da escola da cidade. Não se pensa a escola fundamentada na realidade rural.

Há quem afirme que o fracasso das séries iniciais do campo ocorra pela presença das classes multisseriadas. Em contrapartida o Programa Escola Ativa promovido pelo Ministério de Educação, traz uma proposta pedagógica objetivando atender as demandas dessas classes e os desafios enfrentados pelos docentes que atuam nesse nível de ensino. O estado de subdesenvolvimento das sociedades menos favorecidas indica que o sistema de educação formal não se encontra em condições de implementação efetiva, e que a educação primária é concluída por uma minoria ínfima de crianças, particularmente nas áreas rurais em que a proporção dos que a concluíram, no grupo de idade primária, é inferior a um quarto do total.<sup>54</sup>

É importante que se tenha consciência da integração entre as políticas que balizam a educação do campo, desenvolvimento econômico e participação da comunidade campesina.

No Seminário sobre Problemas de Planejamento na educação no campo, realizado pela UNESCO em 1975, recomenda-se que:

A participação da comunidade no planejamento das decisões que a afetam [...] Sustenta-se que a participação na tomada de decisões promove a iniciativa e a inovação, ajuda a mobilizar recursos a nível local e contribui para a redução das tensões sociais.<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> MALASSIS *apud* OLIVEIRA, Lucia Marisy Souza Ribeiro de. *Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável: a lógica subjacente das relações inter-setoriais*. 2005. 297 f. (Doutorado) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005. p. 28.

<sup>54</sup> GRACINDO, Regina Vinhaes *et. al.* Conselho Escolar e a educação do campo. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2006.

<sup>55</sup> XXI SESSÃO DE CONFERÊNCIA GERAL DA UNESCO: participação do Ministério da Educação, Belgrado 22/9 a 28/10 de 1980. Considerações gerais sobre as realizações na área de educação

Se fizermos um paralelo entre aprendizagem e trabalho no campo, podemos observar que o aluno proveniente da população camponesa só trabalha no seio familiar. Na escola não se trabalha, se “estuda”.

Segundo Brandão, “a unidade de trabalho e convivência afetiva substantivamente formadora de um ethos e de uma ética camponesa é a família, responsável quase exclusiva pela reprodução do saber técnico necessário à prática da agricultura e do criatório”.<sup>56</sup> A família aparece como lugar de aprendizado fundamental no processo de interação com o campo, pois possibilita a convivência entre os familiares e a terra sem que existam separações drásticas por conta de forças sociais e econômicas que separem os membros da família, como aconteceu e acontece nos processos migratórios do campo para a cidade. Sendo assim, a participação da família como unidade fundamental da sociedade camponesa é de suma importância nas decisões que afetam seus rumos.

---

no meio rural: BRASIL. Brasília: Ministério da Educação, 1980. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001688.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

<sup>56</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O trabalho de Saber: cultura camponesa e escola rural*. São Paulo. FTD, 1990. p. 172.

### 3 O COLÉGIO ESTADUAL CASA JOVEM

#### 3.1 Sua história

O Colégio Estadual Casa Jovem está situado município de Igrapiúna, na região do Baixo Sul do estado da Bahia, e atende a 719 estudantes nos turnos diurnos e noturnos, embora sua capacidade seja para 700. Oferece ensino básico, fundamental e médio, e também educação profissional em nível técnico de agroecologia, além de educação de Jovens e Adultos (EJA) em períodos diurnos e noturnos. Esses educandos são provenientes de três municípios que compõem a sua localidade, os quais são: Piraí do Norte com 173 estudantes, Ituberá com 81 e Igrapiuna com 309. Oriundos, na maioria, de classes multisseriadas, e filhos de pequenos agricultores ou trabalhadores rurais, tentam na escola melhorar sua condição no campo. Essas famílias veem esse colégio como o único caminho para o crescimento de seus filhos na perspectiva do desenvolvimento sustentável da região.

O município de Igrapiúna possui 13.343 habitantes. Sua extensão territorial é de 527, 212 K<sup>2</sup>.<sup>57</sup> A cidade foi fundada ainda no século XVII, e tinha o nome de Freguesia de Nossa Senhora de Igrapiúna. Como de praxe, seu surgimento se deu no processo de agrupamento ao redor da Igreja Católica, em uma região de mata atlântica fechada. Todo o transporte se desenvolvia por meio de embarcações, e a cidade cresceu como um centro mercantil, tendo nos roçados e no cais fluvial o motor econômico da cidade. Como é banhado pelo Oceano Atlântico, o transporte saía do cais, navegando no Rio Igrapiúna até seu delta, e de lá se dirigindo para a costa brasileira. Foi elevada ao *status* de município no final do século XIX, quando da República Velha, porém, deixou de o ser na década de 1940, transformando-se em distrito da cidade de Camamu (Decreto nº 8562, de 24-07-1933), uma cidade vizinha. Durante este período, a empresa norte-americana de pneus, Firestone, instalou-se na localidade, trazendo grande desenvolvimento para a região. No ano

---

<sup>57</sup> INSTITUTE BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades. *Igrapiúna*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 27 ago. 2011.

de 1988, Igrapiúna voltou a ser município, emancipando-se de Camamu (Lei Estadual nº 4835, de 24-02-1989).<sup>58</sup>

O Colégio Estadual Casa Jovem, situado no interior do município, na assim conhecida Fazenda Vale do Juliana, e conta com 18 professores. Todo o município tem 3.959 vagas para o Ensino Fundamental, 678 para Ensino Médio e 595 para Ensino Pré-Escolar. Conta com 35 docentes para Ensino Médio, 18 para Fundamental e 12 para Educação Infantil. O número de escolas de Ensino de Educação Infantil é de 48, Fundamental e Médio 56. O PIB per capita a preços correntes é de 7.701, 38 reais.<sup>59</sup> Os números indicam a situação complexa do município.

O Colégio Estadual Casa Jovem, conforme a Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 28, Inciso Iº, e com o apoio da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) Casa Jovem, vem tentando considerar as diretrizes básicas da educação, de acordo com a LDBEN:

**Art. 28.** Na oferta de 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.<sup>60</sup>

E proporcionar, assim, aos estudantes atendidos um ensino que considere seu contexto imediato como campo de sentido e de possibilidade de conexão com outros contextos, sem que isso implique em um modo de desvalorização da vida no Campo. Para tanto, desde há algum tempo busca revitalizar os sentidos e os valores ligados à vida rural, no sentido de cultivar os saberes da terra, as vivências de tempos na zona rural e a sabedoria emanada da convivência com a natureza, em conformidade aos parâmetros Resolução Cne/Ceb 1, de 3 de abril de 2002, no Artigo 2, parágrafo único, o qual especifica:

<sup>58</sup> INSTITUTE BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades. *Igrapiúna*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 27 ago. 2011.

<sup>59</sup> Dados do ano de 2009. INSTITUTE BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades. *Igrapiúna*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 27 ago. 2011.

<sup>60</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2011.

*Parágrafo único.* A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.<sup>61</sup>

O Colégio teve início nas Fazendas Reunidas Vale do Juliana, no município de Igrapiúna, no Baixo Sul da Bahia. Funcionava inicialmente como uma escolinha para as crianças das famílias que viviam agregadas às fazendas da região. Algo comum na história da educação brasileira. Hoje, o Colégio está integrado no contexto dos empreendimentos agrícolas Fazendas Reunidas Vale do Juliana (FRVJ), situado no município de Igrapiúna, o qual foi fundado em 1965, e possui aproximadamente 4.822,50 hectares, entre áreas de produção e de conservação, e está inserida em uma Área de Proteção Ambiental (APA), denominada APA do Pratigi.<sup>62</sup> Sua macroestrutura é dividida em negócios específicos como cacau, pupunha, piscicultura, energia, e áreas de apoio com pessoas e organização, meio ambiente e infraestrutura, sendo estes providos de orçamento próprio e com administração individualizada. A região reúne 11 municípios e está localizada em uma área, como dito antes, de preservação permanente (APA), e se tornou um teste para a produção no sistema agroflorestral, no qual os produtos agrícolas são cultivados próximos à mata nativa.

Hoje, 70% da área da fazenda, de 4,6 mil hectares, é ocupada por Mata Atlântica, com o cultivo associado de palmito pupunha, banana e borracha. Com esse modo de produção, os cacauzeiros crescem à sombra de seringueiras e outras árvores nativas, o que elimina a necessidade de desmatar para produzir. A questão fundamental para o sucesso do Projeto é que as famílias instaladas na Fazenda são as parceiras agrícolas. Elas não são proprietárias das terras, mas participam da administração da propriedade tendo cerca de dez hectares, cada uma, e dividindo 50% dos custos de produção e dos lucros com os proprietários.

Rogério Arns, especialista em desenvolvimento comunitário da Fundação Odebrecht, afirma que “a área é uma espécie de laboratório para um sistema de

---

<sup>61</sup> CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução Cne/Ceb 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes operacionais para a educação Básica nas escolas do campo. DIÁRIO Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

<sup>62</sup> VALE do Juliana. *História*. Disponível em: <<http://www.valedojuliana.com.br/historia.html>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

agricultura sustentável, e a proposta é replicar o modelo para outras comunidades no sul da Bahia”.<sup>63</sup> O Projeto tem por objetivo trabalhar o desenvolvimento das cadeias produtivas da região.

A partir de 1989, a cultura do cacau passou a sofrer com a praga da vassoura-de-bruxa. Nessa época, a Bahia produzia 400 mil toneladas de cacau. Em 2000, no auge da crise, não produzia mais que 96 mil toneladas. Para Lineu Siqueira Júnior, gerente de certificação da Imaflora, o selo verde do cacau, selo de qualidade, deu novo impulso à cultura.<sup>64</sup> A potencialidade do negócio é enorme. É importante que a informação chegue ao consumidor brasileiro de que o Brasil já produz um cacau ecologicamente correto, respeitando o meio ambiente e a remuneração coerente dos produtores.

O empreendimento está lastreado pela Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), filosofia criada e implementada por Norberto Odebrecht. A administração da FRVJ, no que concerne ao modelo de parceria agrícola, vem apoiando o Projeto Casa Jovem desde 2003.<sup>65</sup> Por consequência, o Projeto beneficia as famílias dos estudantes, e também moradores dos municípios de Piraí do Norte e Ituberá, aproximadamente 12,500 pessoas. O Projeto é composto pela Escola Municipal Casa Jovem (EMCJ) e pelo Colégio Estadual Casa Jovem (CECJ), ou Colégio Estadual Casa Jovem II. Este último teve sua nova sede inaugurada em dezembro de 2006. A estrutura conta com laboratórios de informática, biblioteca, auditório, cozinha industrial, quadra poliesportiva e dez salas de aula. O CECJ já formou nove turmas de terceiro ano, totalizando 215 alunos, entre 2005 e 2010.

Esse é o contexto social e cultural do Colégio Casa Jovem. Compreender sua contextualidade é fundamental para poder elaborar qualquer proposta curricular de ensino para os jovens e adultos que ali se encontram.

---

<sup>63</sup> CERTIFICAÇÃO: Cacau com selo verde busca mercado externo. *Cafeicultura*: a revista do agronegócio café. Disponível em: <<http://www.revistacafeicultura.com.br/index.php?tipo=ler&mat=16394#axzz1XIFgBVJT>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

<sup>64</sup> CERTIFICAÇÃO: Cacau com selo verde busca mercado externo. *Cafeicultura*: a revista do agronegócio café. Disponível em: <<http://www.revistacafeicultura.com.br/index.php?tipo=ler&mat=16394#axzz1XIFgBVJT>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

<sup>65</sup> FUNDAÇÃO ODEBRECHT. Prospecto concernente à comemoração dos 40 anos da fundação.

### 3.2 Proposta Curricular

O currículo analisado aqui já está implantado e funcionando no Colégio Estadual Casa Jovem II. Como resultado de sua aplicação, foi eleito como Escola Referência em Gestão Escolar – Destaque Brasil. A eleição aconteceu dia 8 de novembro de 2010, no Rio de Janeiro/RJ. O prêmio se deveu ao combate à evasão escolar, realizado com sucesso pelo Colégio a partir da efetivação de um currículo que considera a situação social e cultural dos estudantes da região.<sup>66</sup>

O Projeto tem como objetivo desenvolver uma proposta replicável de educação no campo gratuita de qualidade para formar cidadãos capazes de influenciar seus próprios destinos. Para isso, busca capacitar professores locais e proporcionar aos estudantes ações educacionais de qualidade, as quais contribuam para enriquecer o nível cultural e os conhecimentos de suas famílias.

Cerca de 670 crianças, jovens e adultos de Igrapiúna, Piraí do Norte e Ituberá, no Baixo Sul da Bahia, integram o corpo discente da escola, que oferece formação desde o Ensino Fundamental (Educação Infantil) até o Ensino Médio, além de alfabetização de jovens e adultos, o EJA. Em 2006, foi terminada a construção do Colégio Estadual Casa Jovem II, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia, que passou a oferecer Ensino Médio e educação profissional a 500 jovens da região. Os cursos profissionalizantes abrangem as áreas de construção civil, eletromecânica e agricultura. O modelo educacional da Casa Jovem é adotado nas escolas públicas dos 11 municípios da região, contribuindo para melhorar os índices de acesso, regresso e permanência dos alunos na escola. Ele adapta o currículo oficial à realidade rural, usando o meio ambiente como laboratório, educando para a vida por meio do trabalho e da formação de valores.

---

<sup>66</sup> Casa Jovem II ganhou prêmio destaque em gestão escolar - Igrapiúna – BA. Matéria jornalística veiculada no Jornal Nacional, da Rede Globo, no dia 08 de novembro de 2010. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Bky08hSLG4k>>. Acesso em: 19 ago. 2011. O Prêmio foi criado em 1998, e tinha como objetivo estimular iniciativas bem-sucedidas na Educação Básica no país. A premiação foi uma iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Fundação Roberto Marinho. Além disso, conta com o apoio da Embaixada dos Estados Unidos no Brasil, do Movimento Brasil Competitivo (MBC), da Gerdau, do Instituto Razão Social, da Fundação Itaú Social, do Grupo Gol, do Todos Pela Educação e do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://www.euvocetodospelaeducacao.org.br/?p=1338>>. Acesso em: 19 ago. 2011.



O projeto ainda não foi avaliado externamente. Os processos pedagógicos e resultados previstos no plano e programas de ação são acompanhados pela Fundação Odebrecht e pelas secretarias municipal e estadual de Educação. A *Price water house Coopers* assegura os processos administrativos, financeiros e de pessoal, dando transparência às ações. O projeto, já institucionalizado, é conduzido pela OSCIP Casa Jovem, cujo conselho é formado por lideranças da comunidade e técnicos em educação.

O Colégio Estadual Casa Jovem II é uma unidade escolar localizada em uma comunidade rural que conseguiu combater a evasão escolar com aulas práticas de agricultura e introduziu a tradição dos habitantes negros locais no currículo. A base curricular para enfrentar a questão posta, isto é, a evasão escolar e suas consequências, foi elaborada a partir da realidade as famílias. Levaram-se em consideração os saberes e os valores das famílias, além de fatores implícitos como religião, consciência política, cultura e a história do ser humano com a própria terra; algo comum na trajetória familiar das pessoas da região.

A questão de como enfrentar o esvaziamento escolar passa pela reformulação curricular. Porém, como definir e construir o currículo da realidade rural? Quais os saberes, as experiências e as ações que deveriam ser incorporadas em um currículo dessa natureza? Quem participa de sua elaboração? Que caminhos esses saberes deveriam trilhar? Quem define a organização pedagógica dessa escola?

Se a escola urbana se encontra em crise, a campesina também acaba padecendo desse mal. A situação, às vezes, parece ser sem solução quando se trata dessa problemática que carrega com ela os seguintes aspectos, manifestados através de: condições de trabalho caóticas, falta de material e espaços físicos, corpo docente incompleto e despreparados para atuar com as demandas individuais e sociais do estudante do campo, salários baixos dos trabalhadores na educação, burocracia da instituição governamental que rege a educação, no estado, e recursos financeiros insuficientes.

Observa-se que a situação, evidenciada por esse quadro, afeta as relações e as funções de toda a comunidade escolar, desmotivando-a por entender educação como um processo com ações integradas no âmbito pedagógico, psicológico,

intelectual e social com o propósito de promover e garantir a formação e o sucesso dos educandos para o exercício da cidadania. Assim como objetiva a LDBEN.<sup>67</sup>

No contexto educacional, a integração educação-contextualidade é fundamental. A partir de observações da instituição escolar, cujo modelo organizativo, relações administrativas e pedagógicas, conteúdos transmitidos, projetos executados, matriz curricular e calendários têm como referência e educação urbana. No entanto, este modelo coloca a escola em confronto com a comunidade campesina. Como também deixa a escola distante de sua função social e profissional da escola.

A escola que nega sua contextualidade, nega sua referência concreta, sua base de existência. É o esforço para o qual Paulo Freire chamava a atenção, isto é, captar a natureza profunda da construção da consciência humana (subjetividade) e de sua relação com o processo histórico (objetividade): a contextualidade de onde brota a realidade social humana. A resposta do *que fazer* educacional como mediador da prática da liberdade (individualidade) e da prática da libertação (emancipação humana). Em suma, a busca do humano e sua relação com a humanidade.<sup>68</sup> A pessoa que trabalha com educação não deveria esquecer essa referencialidade ao contexto, pois o deslocamento do ensino, como conteúdo, da realidade do educando, leva ao interesse alheio, aos problemas de outro contexto.

Compreendendo a contextualidade do Colégio Casa Jovem, o currículo tem sido elaborado na tentativa de superar velhos problemas como: evasão escolar, repetência, falta de interesse, descontentamento, falta de comunicação entre docentes e discentes, etc. As tentativas do Colégio Casa Jovem, para superar essas questões, apontaremos a seguir.

### 3.2.1 Projeto Horto Medicinal Casa Jovem

A instituição, que atende a quase 900 jovens do Ensino Fundamental e Médio, oferece cursos profissionalizantes e de educação digital para capacitação ao

---

<sup>67</sup> Cf. Artigo 2º da LDBEN. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2011.

<sup>68</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000. p. 30-31.

mercado de trabalho. Sua infraestrutura conta com laboratórios de informática, biblioteca, auditório, cozinha industrial, quadra poliesportiva e dez salas de aula. A atuação do Colégio concorre mediante a prática da Governança, isto é, certa sinergia com o Poder Público, com a Iniciativa Privada e com Sociedade Civil, o que possibilita a “implantação de Centros de Referência em Educação, capazes de contextualizar, gerar e disseminar conhecimentos, contribuindo com a melhoria das condições de vida dos Povos do Campo”.<sup>69</sup>

Uma das ações da instituição é o Projeto apresentado ao Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) de Igrapiúna/BA, por ocasião da solicitação da Casa Jovem para que possa receber os recursos do Fundo da Infância e da Adolescência (FIA) em 2010, Horto Medicinal Casa Jovem.

No ano Em 2009, o Colégio deu início às suas atividades com a primeira turma em Agroecologia, um curso de profissionalização técnica integrada ao ensino médio, com o diferencial de cultivo de plantas medicinais nas comunidades de 30 adolescentes que se matricularam no curso, os quais são multiplicadores dos conteúdos aprendidos e apreendidos em sala de aula a partir do modelo proposto em campo e outras comunidades, e em perspectiva de construção de aproximadamente 12 hortas comunitárias.

O Projeto Horto Medicinal Casa Jovem, além de gerar uma alternativa de emprego e renda para os jovens do campo, também contribuirá para o despertar e autoreconhecimento dos mesmos como agentes modificadores de sua realidade, desenvolvendo suas capacidades como profissionais técnicos em cultivos orgânicos e de beneficiamento de plantas com atividades medicinais.

O Projeto está inserido no incentivo e promoção do cultivo de plantas, principalmente de forma orgânica, que permita à comunidade o reconhecimento da terapia alternativa e seu uso racional, assim como a preservação e descobertas de novas espécies, “pois 50% da Lista Oficial da Flora Brasileira Ameaçada de Extinção

---

<sup>69</sup> PROJETO Horto Medicinal Casa Jovem. Igrapiúna: Casa Jovem, 2010. p. 3. Disponível em: <<http://www.tributoaofuturo.com.br/projetosapoiados/Projetos%2020102011/Projeto%20Horto%20Medicinal%202011-V3.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

do IBAMA são plantas medicinais; além de ser uma alternativa de renda, já que o setor movimenta um mercado de US\$ 30 bilhões por ano”.<sup>70</sup>

Os conteúdos programáticos das aulas (oficinas) propõem a capacitação técnica em cultivo, manejo e beneficiamento primário de plantas medicinais. O estímulo ao protagonismo social dos jovens também é um dos objetivos pedagógicos do Projeto, buscando modificador sua realidade, mediante a pedagogia da presença, e como empresários serão provocados a cultivar plantas medicinais e se beneficiar da colheita.

### 3.2.1 Cursos Técnicos

Duas turmas do curso técnico em Agroecologia já estão em andamento com 64 alunos. O curso foi implantado após uma pesquisa junto à população para identificar a vocação profissional da região e fazer melhor aproveitamento dos arranjos produtivos locais. Com aulas práticas e teóricas, a especialização dura três anos.<sup>71</sup>

A Casa Jovem implantou uma padaria-escola para oferecer mais alternativas de formação profissional aos jovens. Já estão sendo capacitadas 30 pessoas, entre educandos e membros da comunidade, para atuar na produção de pães, doces, salgados e massas. Além disso, em parceria com o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, está sendo desenvolvido o Projeto Horto Medicinal que beneficia 110 famílias de 20 comunidades com a criação de uma cadeia produtiva de plantas medicinais de forma orgânica. A iniciativa vem sendo fomentada para fins educativos e comerciais, motivando os jovens a desenvolver o próprio negócio.

### 3.2.2 Escola de Instrução Militar (EsIM)

Em parceria com o Colégio, a Secretário da Educação do Estado da Bahia do município de Igrapiúna passou a ter a primeira Escola de Instrução Militar (EsIM), na zona rural do Brasil, e em escola pública. Dessa forma, os estudantes de nove

---

<sup>70</sup> PROJETO Horto Medicinal Casa Jovem. Igrapiúna: Casa Jovem, 2010. p. 3. Disponível em: <<http://www.tributoaofuturo.com.br/projetosapoiados/Projetos%2020102011/Projeto%20Horto%20Medicinal%202011-V3.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

<sup>71</sup> FUNDAÇÃO ODEBRECHT. *Iniciativas*. Disponível em: <<http://www.fundacaoodebrecht.org.br/PDIS/iniciativa.php?id=3&i=9>>. Acesso em: 21 ago. 2011.

dos onze municípios que estão ao redor do Colégio podem realizar o serviço de alistamento militar sem sair da zona rural, sem deixar suas famílias e irem para outras localidades. É um novo modo de trabalhar do Exército Brasileiro que permite a compreensão da contextualidade para o bom andamento do resguardo das matas protegidas do país.

O Colégio oferece o processo de instrução militar, garantindo aos estudantes a formação em cidadania plena e reforçando os valores ligados ao campo. Com capacidade para atender a 50 estudantes com idade entre 17 e 22 anos, a escola já está atendendo a 28 estudantes do Colégio. O curso tem duração de 200 horas, distribuídas ao longo de sete meses. Existem somente três Escolas de Instrução Militar, no Brasil, além dessa de Igrapiúna. As outras duas funcionam em Porto Alegre (RS) e em Osasco (SP). Sendo o funcionamento de ambas em escolas privadas.

A iniciativa complementa o programa de educação do Colégio como uma referência de gestão escolar, reconhecida nacionalmente. O Colégio realiza uma parceria entre o governo, a iniciativa privada, as organizações da sociedade e outras instituições públicas, juntamente com o Exército para o fortalecimento da escola pública.

A valorização dos jovens nesse ambiente ajuda a fortalecer a autoestima e os laços de afetividade entre as famílias, por poderem prestar o serviço militar dentro da própria comunidade e, assim, reforçar o sentimento de patriotismo, muitas vezes desprestigiado por conta da ausência do Estado.

As ações realizadas pelos jovens alistados ajudam a fomentar o cuidado e a precaução de doenças e práticas de saúde. Dentre os trabalhos realizados na comunidade, os estudantes atuam em campanhas de combate à dengue, fazendo visitas domiciliares, alertando sobre os cuidados para combater a proliferação do mosquito, e entregando panfletos informativos. Além de alertarem para a importância do cuidado com a saúde através de exercícios físicos e a prática saudável de esportes e do ecoturismo, elemento potencial da região.

A Escola de Instrução Militar foi implantada no local para atender a uma reivindicação da própria comunidade escolar. Conforme informações de um dos diretores do Colégio, Francisco Nascimento, a EsIN foi implantada depois que uma

comitiva visitou a unidade de São Paulo. Lá, a importância do serviço para a formação cidadã dos estudantes, foi percebida como uma possibilidade de incrementar o currículo do Colégio. A meta do Exército é de levar uma unidade para cada estado. A EsIN atende aos jovens dos municípios de Igrapiúna, Piraí do Norte e Ituberá. Os professores percebem que os estudantes estão desenvolvendo melhor a concentração e tendo maior motivação para os estudos.<sup>72</sup>

### 3.2.3 Projeto Círculos de Leitura

Desde 2008, o Colégio Estadual Casa Jovem firmou parceria com o Programa de Desenvolvimento de Jovens Talentos Protagonistas (Fundação Odebrecht/IDES), implantando o Projeto Círculos de Leitura com foco no desenvolvimento de habilidades permanentes de leitura, interpretação, reflexão e expressão escrita e oral, formar jovens líderes multiplicadores com forte discernimento ético, capazes de despertar e desenvolver em outros jovens e crianças o prazer pela leitura e reflexão em grupo. Sua metodologia através de leitura de clássicos da literatura brasileira com Fernão Capelo Gaivota, Gabriel Garcia Marquez, Machado de Assis, Castro Alves e outros. Também incluso obras de Shakespeare, José Saramago e outros.

O sucesso desse projeto teve com impacto sua inclusão como disciplina na grade curricular da escola e a partir de 2011 a Secretaria de Educação do Estado da Bahia reconhece como disciplinas na grade curricular do ensino fundamental e médio da rede estadual.

A equipe que atua na Unidade Escolar se inquieta e provoca o fortalecimento do currículo escolar para utilizar “o olhar artístico do campo” como ponto de partida da revolução necessária ao aprendizado da vida. Toda a comunidade escolar participa do Projeto *O Olhar Artístico Cultural do Campo*, desenvolvido com atividades artísticas: teatro, dança popular, grupos de música, apoio à comunidade laranjeira, Quilombolas e outros.

---

<sup>72</sup> Igrapiúna tem primeira Escola de Instrução Militar da zona rural do Brasil. UNIÃO dos Municípios da Bahia. Disponível em: <<http://www.upb.org.br/uniao-dos-municipios-da-bahia/informativos-e-noticias/index.php?id=4635>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

Reconhecendo a força das necessidades específicas da interação escola/comunidade, a equipe escolar criou um conselho Comunitário do Campo com o objetivo das famílias participarem do processo avaliativo do educando, no qual as mesmas podem observar e registrar aspectos estabelecidos pela equipe docente e dirigentes relacionados à responsabilidade, espírito de cooperação, respeito e outros.

### 3.3 Currículo

As propostas pedagógicas da Escola Municipal Casa Jovem – EMCJ, por sua vez, são elaboradas com base nas diretrizes da Educação do Campo e do Projeto Escola Ativa. Ademais, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo CECJ e EMCJ são orientadas para a consolidação de espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho enquanto princípio educativo, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

O Colégio também se destaca na criação e organização de atividades complementares, como o grupo de teatro formado por estudantes, funcionários e professores, com 18 integrantes. Recentemente, os jovens apresentaram o cordel “Máscaras da Terra” e o “Samba do Segura o Pote”.

O Colégio busca integrar de forma respeitável a função social que a escola possui, como instituição normatizadora, e a função de ensino. A respeito dessa problemática, Reboul diz:

É indispensável distinguir a função social e profissional da escola de sua função educativa; por outras palavras, sua função de recrutamento e sua função de ensino. As duas são não somente diferentes, mas antagônicas; e a escola deixa de ser democrática quando sacrifica o ensino ao recrutamento.<sup>73</sup>

A necessidade de um currículo que retrate a realidade sociocultural do campo é urgente, pois o que pode ser observado, ao longo dos últimos três anos, é

---

<sup>73</sup> REBOUL *apud* RASSIER, Luciana Wrege. As armadilhas do discurso: sofística e retórica em *Um copo de cólera*, de Raduan Nassar. *Litterata*: revista do Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões, Ilhéus, v. 1, n. 1, jan./jun., p. 315-338, 2011. Disponível em: <[http://www.uesc.br/revistas/litterata/edicoes/ano1\\_n1\\_v1.pdf](http://www.uesc.br/revistas/litterata/edicoes/ano1_n1_v1.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2011.

que a escola está inserida em uma realidade rural, mas as ações, por vezes, concorrem por uma perspectiva e discurso da educação urbana.

A Lei 9394/96, Art. 28, contempla a especificidade da escola rural. No entanto, o Colégio enfrenta desafios na formulação de diretrizes para atender as demandas da população campesina e cumprir a legislação. Diante dessa realidade se faz necessário e urgente a participação das comunidades locais.

Desde o início do século XX, a revolução tecnológica é irreversível nos seus aspectos básicos e em função dessa realidade os nossos educandos deveriam ter uma educação conectada com as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), pois sabemos que a mesma interfere na empregabilidade e na exclusão social.

No que se refere aos problemas de adequação de calendário às necessidades locais e sobre a organização geral da educação, a nova lei expõe:

**Art. 23.** A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar [...] O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previstos nesta Lei.<sup>74</sup>

Acreditando na união e esforço de todos, foram invocadas para esse desafio a certeza de estarmos no caminho da busca de uma educação de qualidade e melhoria do ensino no campo e, ao mesmo tempo, resgatando e assegurando a dignidade e identidade da população campesina.

As atividades do Programa Escola e Comunidade estão em consonância com os ideais prescritos no Art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

As aspirações do homem do campo no exercício do seu diálogo constante com os saberes da terra, construção de uma realidade que o liberte da opressão, reconhecimento e ressignificação dos seus valores, vivências nas

---

<sup>74</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2011.



trincheiras da luta social e a sua consciência do histórico domínio do explorador, remete todo educador que atua no campo a uma reflexão que passa pelo absurdo estágio de direitos negados.<sup>75</sup>

O Projeto “Conhecendo Meu Lugar” elaborado e implementado em 2009/2010, desenvolvido interdisciplinarmente proporcionou ao alunado do Colégio Estadual Casa Jovem o resgate histórico de sua comunidade e por meio de metodologia específica socializar os aspectos sociais, econômicos e culturais das suas comunidades, com vistas à valorização da cultura local e fortalecimento do processo ensino-aprendizagem. Também contribuiu para uma real integração escola-comunidade e professor-estudante.

A comunidade é rica de recursos com que poderá a escola contar para a complementação de seu esforço educacional. O que não há é o hábito dos educadores de abrirem-se para o mundo exterior, cristalizados, como quase sempre estão, nos hábitos de um trabalho formal que só se sabe valer dos instrumentos ditos didáticos e presentes no intramuros do estabelecimento.<sup>76</sup>

A Escola também conta com o Projeto Núcleo Feminino desenvolvido pela Professora de Sociologia com a participação de alunas do 6º ao 9º ano tendo como objetivo geral discutir, sensibilizar e conscientizar essas adolescentes a respeito da temática da gravidez na adolescência e suas consequências nas vidas das mesmas.

No cenário educacional, configuram-se agentes que não tiveram passagens anteriores pela escola ou ainda àqueles que não conseguiram acompanhar e/ou concluir a Educação Fundamental, evadindo da escola pela necessidade do trabalho ou por histórias margeadas pela exclusão por raça/etnia, gênero, questões geracionais, de opressão, etc. Essas histórias se repetem no campo com as mesmas necessidades de sobrevivência. Miguel Arroyo, alerta:

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As

---

<sup>75</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2011.

<sup>76</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB 36/2002*, publicado no Diário Oficial da União de 13/3/2002, Seção 1, p. 11. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcc05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcc05_05.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2011.

mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social.<sup>77</sup>

O Colégio, em 2010, assumiu os compromissos junto ao Estado de implementação, no turno noturno, do Projeto de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia, o qual tem como proposta pedagógica a EJA pautada pelo dever do Estado de garantir a Educação Básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade dos tempos humanos. A proposta pedagógica para atender a modalidade EJA se orienta pelos ideários da Educação Popular: formação social, política e profissional. Para Paulo Freire, o conceito de *Educação de Adultos* vai se movendo na direção da *Educação Popular* na medida em que a realidade vai fazendo exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras.<sup>78</sup>

O Colégio abraça projetos elaborados pela Secretaria do Estado na área cultural como Festival da Canção Estudantil FACE, explorando o potencial educativo da música, estimulando o desenvolvimento da musicalidade brasileira no ambiente escolar e valorizando as expressões culturais regionais; Tempo de Arte Literária (TAL) estimula a produção literária no ambiente escolar e os diversos gêneros literários (contos, prosas, cordel, cartas literárias, entre outros), assim como, a valorização das manifestações culturais regionais; destacam-se a exploração do potencial educativo, por intermédio das artes visuais, estimulando a criação de obras de arte nos contextos escolares, assim como a valorização das expressões culturais regionais através da Arte Visuais AVE; o Paisagismo com foco a estimular a comunidade escolar iniciarem o plantio de flores com a participação de todos tornando seus espaços mais produtivos e prazerosos.

A unidade escolar conta com a atuação de forma intensa e participativa do Colegiado Escolar sendo um órgão deliberativo e consultivo que legitima a Gestão Escolar e também do Grêmio Estudantil nas atividades esportivas e culturais. O colégio conta com mais uma Parceria com a Secretaria Municipal de saúde do Município de Igrapiúna, na realização de Feira de Saúde, através do Posto de

---

<sup>77</sup> ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. v. 2. Brasília: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

<sup>78</sup> GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a Educação Popular. *Revista de Debate da FASE*, Proposta n. 113. p. 22-27. Disponível em: <[http://www.fase.org.br/v2/admin/anexos/acervo/1\\_gadotti.pdf](http://www.fase.org.br/v2/admin/anexos/acervo/1_gadotti.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2011.

Saúde PS com o objetivo de atender às necessidades básica de saúde tanto dos alunos como das comunidades locais.

Ao referir-se a participação da comunidade na educação, a LDBEN diz:

**Art. 12.** Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as dos seus sistemas de ensino, terão a incumbência de: [...] VI. Articula-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.<sup>79</sup>

A *interdisciplinaridade* está relacionada à busca por uma integração curricular que se realize por meio da parceria e do diálogo entre a escola e a comunidade local. Os docentes buscam estabelecer as intenções e possibilidades de interface entre as disciplinas, dialogando com as necessidades do contexto.

A avaliação no CECJ ocorre seguindo os modelos tradicionais de instrumentos avaliativos sem considerar as propostas discutidas, refletidas a cerca da educação do campo, configurando assim os limites dos professores em concretizar ações metodológicas específicas para avaliar o educando do campo.

Compreendida como parte do processo educacional, portanto, contínua e processual, permite conhecer o quanto o aluno se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica.

Os estudantes do Colégio também participam de avaliações externas como: Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), em condições iguais aos alunos das escolas urbanas.

Para o estudante, a avaliação de aprendizagem deve ser o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, de suas dificuldades e de suas possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender; daí a importância de que faça sua autoavaliação.

O currículo escolar do Colégio está focado também no desenvolvimento de competências habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais que conduzem

---

<sup>79</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil: Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2011.

à formação básica para cada fase. A partir do Ensino Fundamental, a seleção e organização das habilidades de cada disciplina nas áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e ciências humanas e suas tecnologias partem de conceitos científicos essenciais ou conceitos estruturantes que articulados correspondam ao quadro de ênfase de cada disciplina. Entretanto, o currículo abrange ainda, outras três dimensões:

- **Currículo em ação** – aquilo que de fato ocorre nas salas de aula.<sup>80</sup>
- **Currículo oculto** – os sentimentos e as experiências próprias de alunos e professores, criando formas de relacionamento, poder e convivência em sala de aula.
- **Currículo desafio** – oportunidade dada ao aluno para elaborar projetos de seu interesse e participar deles.

As escolas do campo apresentam algumas problemáticas de ordem organizacional ao processo pedagógico. Partindo do princípio que a organização do currículo escolar, orientada pela lógica disciplinar de organização das práticas pedagógicas, funda-se por um modelo curricular padronizado ao trabalho escolar, no ensino dos conhecimentos escolares e na organização da prática pedagógica dos professores em escolas do campo.

Esse modelo é apresentado na sua origem de escolarização moderna e urbana de massa, que se expande às escolas do campo, manifestando algumas contradições à dinâmica curricular das escolas com tais especificações contextuais.

Historicamente, não há, para o sistema de educação do campo, formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas. O art. 28 da LDBEN propõe a elaboração de propostas pedagógicas ancoradas na diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, econômicos, culturais, de gênero e etnia, etc.

A necessidade da construção de um currículo que atenda às especificidades da população campestre, dando ênfase aos saberes da terra, é de fundamental importância. Capacitar e instrumentalizar o educador para atuar no campo, finca-se

---

<sup>80</sup> CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-19.

na ação moldadas por práticas pedagógicas que se identifiquem com a realidade campestre. Para isso, torna-se necessário que o educador conheça a realidade existente no campo e saiba como trabalhar com esses educandos.

A maioria dos professores do CECJ, não tem vínculo orgânico com a população campestre e esse contexto dificulta as relações e também uma reflexão acerca da sua concepção da educação no campo, o planejar e o executar, embora exista um esforço por parte desses professores na melhoria de suas práticas pedagógicas.

A Formação de professores e as condições infraestruturais das escolas do campo são fundamentais para a boa composição curricular. Gorender e Stédile, citando as palavras de uma professora de Assentamento Rural, clareiam esta posição ao dizer:

É assim, então, de currículo em currículo, ou de prática em prática, que a professora deixa de ser a senhora que manda, para se tornar, ou continuar sendo, a companheira de luta, que sabe e ensina, mas que também ouve e aprende. E as crianças, sensíveis que são às experiências novas que observam ou vivenciam junto à trajetória de luta de seus pais, são as grandes mestras desta escola “diferente”.<sup>81</sup>

Segundo Vasconcellos, de acordo com a teoria do conhecimento que fundamenta o trabalho do professor, considera como referência a concepção dialética de conhecimento, destacando a problematização como elemento nuclear na metodologia de trabalho em sala de aula.<sup>82</sup> A problematização da realidade é fundamental para a formação do espírito crítico.

O professor que trabalha na zona rural deve conhecer o local em que o estudante vive para poder nele despertar a vontade de conhecer a região em que se encontra inserido, e os aspectos culturais da população características de seu meio, para não correr o risco de oferecer uma educação apenas pautada no currículo urbano. Ou seja, em uma realidade que não a sua. O velho problema da contextualidade como eixo de problematização de uma pedagogia libertadora.

---

<sup>81</sup> STÉDILE, João Pedro; GORENDER, Jacob. *A questão agrária hoje*. Porto Alegre: UFRGS, 1994. p. 100.

<sup>82</sup> VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 1999. p. 147.

Os desafios do processo de uma formação consistente, no quadro atual dos professores do Colégio, está em aprofundar quais conteúdos científicos os mesmos dominam e quais são necessários para a efetivação de uma prática pedagógica campesina e transformadora.

Também as ações, desenvolvidas na melhoria do ensino da matemática, têm inovado no cenário da educação matemática pela construção curricular e sua abordagem em sala de aula, trazendo para o seio de a prática pedagógica os fazeres e saberes da cultura da região, reconhecendo as suas raízes, sem ignorar as raízes do outro. A aplicação da etnomatemática fortalece essas raízes.

Esta proposta pedagógica deriva dos princípios filosóficos e educacionais que direcionam a ação educacional e que definem os pressupostos teóricos e metodológicos, a relação de conteúdos básicos, a avaliação de cada área do conhecimento, atendendo às diretrizes pedagógicas definidas pelos órgãos oficiais competentes que são os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Observa-se que a Gestão Escolar do CECJ, junto ao setor pedagógico, enfrenta desafios para formular diretrizes na organização das questões de ordem político-pedagógicas específicas para atender a demanda da população campesina e cumprir a legislação.

A necessidade de um currículo que retrate a realidade sociocultural do campo é urgente, pois o que se observa é uma escola do campo com um discurso de educação do campo, porém, com uma prática de educação urbana.

A ação pedagógica que valoriza a educação no campo deveria estar focalizada nos seguintes princípios:

*Éticos*: autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum;

*Políticos*: direitos e deveres de cidadania, criticidade, respeito à ordem democrática;

*Sociais*: domínio das Ciências, da Filosofia e da Sociologia, necessárias à vida cidadã;

*Estéticos*: sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações artísticas e culturais;

*Tecnológicos e de conhecimento:* o uso da tecnologia como suporte para a formação de redes de conhecimento que estabeleçam bases fundamentais para o desenvolvimento do educando.

Esta proposta tem como bases epistemológicas desses princípios os fenômenos da vida humana, os fenômenos naturais e a teoria das múltiplas inteligências, na qual a transformação do ambiente acontece por meio da transformação de si mesmo. Nesse sentido, o processo de aprendizagem ocorre de dentro para fora por autodescoberta, com base na experiência da própria pessoa e no modelo educacional vivido. Assim, essas bases se organizam por meio de três eixos de promoção:

*Ecopedagogia:* promoção da vida ou processo pelo qual o educando faz a leitura do mundo que o cerca e desenvolve hábitos de integração com o meio e com os outros numa convivência harmoniosa.

*Egopedagogia:* promoção do eu, ou seja, desenvolvimento de processos que permitem ao educando o autoconhecimento, a habilidade de solução de conflitos e a aquisição da auto-estima.

*Intelectopedagogia:* promoção da autonomia intelectual e tecnológica, instrumentalizando o educando para a aquisição do conhecimento e domínio de múltiplas linguagens.

Os professores precisam assegurar experiências educativas que permitam ao educando:

- Reconhecer suas aptidões, seus talentos, suas habilidades e potencialidades;
- Expandir sua inteligência e criatividade;
- Oportunizar o próprio acesso ao conhecimento científico, à exploração, à descoberta e à pesquisa.

Propõe-se uma atuação partícipe da comunidade, e transformadora do contexto social em que está inserido. Para tanto, devem ser consideradas as seguintes dimensões:

*Escola:* enquanto ambiente de partilha, comunidade de aprendizagem, espaço politizado e politizador, deve promover a disciplina como processo de integração

sociocultural, possibilitando ao estudante o conhecimento e a aplicação de seus direitos e deveres;

*Professores:* representam um elo entre a escola e os projetos da comunidade, inserindo os estudantes na realidade social e cultural. Pesquisador consciente de sua condição de aprendiz é flexível e leva o estudante a aprender sempre a aprender;

*Estudante:* deve ser sujeito da própria aprendizagem, empenhando-se em experiências profissionais e comunitárias, as quais possam contribuir para o exercício da cidadania responsável e solidária.

Em decorrência dessa compreensão, a avaliação de aprendizagem só pode ocorrer se forem relacionadas às oportunidades oferecidas, analisando-se a adequação das situações didáticas propostas aos acontecimentos prévios dos estudantes e aos desafios que estão em condições de enfrentar. Assim, a avaliação de aprendizagem possibilita ao docente definir prioridades e localizar quais aspectos de ações educacionais demandam maior apoio, fornecendo-lhe elementos para a reflexão contínua sobre sua prática, a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo.

Para o aluno, a avaliação de aprendizagem deve ser o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, de suas dificuldades e de suas possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender; daí a importância de que faça sua autoavaliação.

Os educandos do CECJ, na sua maioria, apresentam problemas afetivos, de saúde e de cognição; são tímidos, o ritmo de aprendizagem é lento, não dão continuidade aos estudos extraclasse por motivo de não possuírem energia elétrica em casa, não terem acesso a recursos didáticos que facilitem a realização das atividades, e também desenvolverem atividades laborais. Também apresentam uma distorção de aprendizagem, obedecendo a uma hierarquia de conteúdos trabalhados nas séries anteriores. Conteúdos esses que são fundamentais para a compreensão e aprendizagem dos conteúdos da série atual. Dificuldades na leitura e sua



transcendência e de escrita. Os conjuntos de todos esses fatores se refletem na dificuldade do aprendizado.

## CONCLUSÃO

A Educação Campesina contemporânea necessita de um diálogo que supere o antagonismo entre cidade e campo, os quais são complementares, mas cada espaço com suas prioridades e também com sua valorização do desenvolvimento político- econômico e social do país.

Na atuação dos dirigentes do colégio há uma preocupação com as pessoas de forma humanitária e a busca de uma gestão integrada, por entender que a escola é uma organização complexa e que nenhum setor atua isoladamente. As ações da equipe dirigente são provocativas na perspectiva de pensar e fazer educação do campo com o ser humano arraigado no campo.

No Projeto Político Pedagógico da unidade escolar em questão, há como Visão, Missão e Valores o desenvolvimento socioeconômico e cultural da região do Baixo Sul da Bahia, pautado nos seus arranjos produtivos e no crescimento econômico e tecnológico globalizado, o qual leva a escola a oferecer uma educação de qualidade na perspectiva do protagonismo juvenil voltada para essa referida demanda, seguindo os princípios humanistas e acreditando que a educação humaniza e liberta.

A preocupação com a construção de um currículo especificamente do campo, o zelo pelo material, pelo espaço físico, pela saúde, pela alimentação e segurança física, pela construção de conhecimento, pelas regras e pelo contexto sociohistórico, em que esses educandos estão inseridos, fortalece essa proposta. “Mudar é difícil, mas é possível”.<sup>83</sup>

Diante dessa realidade, propõe-se que, dentro da distribuição das disciplinas, o estudante tenha um horário para estudos desenvolvidos na unidade escolar. Também é de fundamental importância que o professor, para atuar no CECJ, tenha dedicação exclusiva, somente assim terá tempo para conhecer a realidade do campo, como vive uma população campesina, o seu estudante, e a partir daí fortalecer sua relação com o contexto, realizar estudos, planejar e executar com eficácia suas tarefas, assegurando o acesso e a permanência do estudante na escola.

---

<sup>83</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. p. 55.

A sustentabilidade e a diversidade complementam a educação do campo ao preconizarem novas relações entre as pessoas e a natureza, e entre os seres humanos e os demais seres do ecossistema. Essas ações levam em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial e intergeracional.<sup>84</sup>

Um currículo que atenda às demandas do Colégio deveria estar pautado na realidade social, política e cultural do contexto dos estudantes. O que já tem sido feito. No entanto, são necessários maiores passos na tentativa de superar a dicotomia educação no campo/educação na cidade. As duas realidades estão interrelacionadas, mas não se confundem uma vez que possuem sinalizações e necessidades específicas.

---

<sup>84</sup> SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-17; p. 21-36.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. v. 2. Brasília: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limites contemporâneos*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Avaliação Continuada do Curso de Educação Física da UFU. Currículo. Disponível em: <<http://www.avaliacao.faefi.ufu.br/index.php?id=6>>. Acesso em: 12 jan. 2011.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB 36/2002*, publicado no Diário Oficial da União de 13/3/2002, Seção 1, p. 11. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação: Secretaria de Ensino de 19 e 29 graus. *A escola de 1º grau e o currículo: formação especial (2ª parte)*. 2. ed. Brasília: 1980. p. 34.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos: Constituição da república federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Ministério da Educação e Cultura. Ensino de 1º e 2º Grau: atualização e expansão. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1970. p. 65. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002433.pdf>>. Acesso em:

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

Casa Jovem II ganhou prêmio destaque em gestão escolar - Igrapiúna – BA. Matéria jornalística veiculada no Jornal Nacional, da Rede Globo, no dia 08 de novembro de 2010. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Bky08hSLG4k>>. Acesso em: 19 ago. 2011.

CERTIFICAÇÃO: Cacau com selo verde busca mercado externo. *Cafeicultura: a revista do agronegócio café*. Disponível em: <<http://www.revistacafeicultura.com.br/index.php?tipo=ler&mat=16394#axzz1XIFgBVJT>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução Cne/Ceb 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes operacionais para a educação Básica nas escolas do campo. DIÁRIO Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CUNHA, Marcus Vinicius da; GARCIA, Débora Cristina. A apropriação de John Dewey na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964). *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 176-203, jan./abr., 2009.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2011.

DEMO, Pedro. *Pesquisa Participante: mito e realidade*. Brasília: UnB/INEP, 1982. p. 35.

DÍAZ BARRIGA, Angel. *El currículo escolar: surgimento y perspectivas*. Buenos Aires: REI, 1992.

ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional. Encyclopédia Britânica do Brasil. São Paulo: Rio de Janeiro Publicações Ltda, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

FREITAS, Marcos Cezar de. *Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama*. São Paulo: Cortez, 1998.

FUNDAÇÃO ODEBRECHT. *Iniciativas*. Disponível em: <<http://www.fundacaoodebrecht.org.br/PDIS/iniciativa.php?id=3&i=9>>. Acesso em: 21 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Prospecto concernente à comemoração dos 40 anos da fundação.

GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire e a Educação Popular. *Revista de Debate da FASE*, Proposta n. 113. p. 22-27. Disponível em: <[http://www.fase.org.br/v2/admin/anexos/acervo/1\\_gadotti.pdf](http://www.fase.org.br/v2/admin/anexos/acervo/1_gadotti.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2011.

GALLO, Silvio. Transversalidade e Meio Ambiente. CICLO DE PALESTRAS SOBRE MEIO AMBIENTE: Programa Conheça a Educação do Cibec/Inep- MEC/SEF/COEA, p. 15-25, 2001. Disponível em: <<http://interacao2008.pbworks.com/f/transversalidade+e+meio+ambiente.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2011.

GASPEROTO, Helder Henrique Jacovetti. A educação vigente no Brasil após a era Vargas. *Unar*, Araras, v. 3, n. 1, p. 4-12, 2009. Disponível em: <[http://www.fcla.edu.br/unar2007/revista/pdf\\_V3\\_2009/3.%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20vigente%20no%20Brasil%20ap%C3%B3s%20a%20era%20Vargas.pdf](http://www.fcla.edu.br/unar2007/revista/pdf_V3_2009/3.%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20vigente%20no%20Brasil%20ap%C3%B3s%20a%20era%20Vargas.pdf)>. Acesso em: 21 mar. 2011.

GRACINDO, Regina Vinhaes *et. al.* Conselho Escolar e a educação do campo. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2006.

Igrapiúna tem primeira Escola de Instrução Militar da zona rural do Brasil. UNIÃO dos Municípios da Bahia. Disponível em: <<http://www.upb.org.br/uniao-dos-municipios-da-bahia/informativos-e-noticias/index.php?id=4635>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades. *Igrapiúna*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 27 ago. 2011.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. da (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade* (Org.). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Antônio F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1995.

OLIVEIRA, Lucia Marisy Souza Ribeiro de. *Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável: a lógica subjacente das relações inter-setoriais*. 2005. 297 f. (Doutorado) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

PACHECO, José Augusto. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 11-33, jan./jun., 2000.

PALACIOS, Jesus *et al.* Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação, v. 3. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

PROJETO Horto Medicinal Casa Jovem. Igrapiúna: Casa Jovem, 2010. p. 3. Disponível em: <<http://www.tributoaofuturo.com.br/projetosapoiados/Projetos%2020102011/Projeto%20Horto%20Medicinal%202011-V3.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

RASSIER, Luciana Wrege. As armadilhas do discurso: sofística e retórica em *Um copo de cólera*, de Raduan Nassar. *Litterata*: revista do Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões, Ilhéus, v. 1, n. 1, jan./jun., p. 315-338, 2011. Disponível em: <[http://www.uesc.br/revistas/litterata/edicoes/ano1\\_n1\\_v1.pdf](http://www.uesc.br/revistas/litterata/edicoes/ano1_n1_v1.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2011.

ROCH, Eliene Novaes; PASSO, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. *Educação do Campo*: um olhar panorâmico. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Texto%20Base%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 28 ago.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. Reflexões sobre currículo e política curricular. In: A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade *Pará todos*: cartilha. Belém: Secretaria de Estado de Educação do Pará, 2008. p. 72.

RODRÍGUEZ, Ricardo Vélez. Modernidade e Estatismo na Cultura Luso-Brasileira. *Ibérica*, Juiz de Fora, ano 1, n. 6, dez./fev., p. 15-27, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1993.



SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

SILVA, Laedson Carlos Moreira da. *A realidade da educação na era do conhecimento e as perspectivas do currículo em rede e biopsicossocial*. 2009. 48 f. Monografia (Graduação) – Pedagogia com Licenciatura Plena e Habilitação em Gestão e Coordenação do Trabalho Escolar, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2009.

SILVA, Lourdes Helena da. *Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: A experiência brasileira*. *Sísifo: revista de Ciências da Educação*, n. 5, jan./abr., p. 105-112, 2008. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Sísifo%20-%2012%20-%20Lourdes%20Helena%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos e identidades: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SINGER, Paul. *Economia política da urbanização*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SPELLER, Maria Augusta. *Transferência, educação e o Banquete de Platão*. Disponível em: <[http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev17/psi\\_educ\\_mariaaugusta.htm](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev17/psi_educ_mariaaugusta.htm)>. Acesso em: 13 ago. 2011.

STÉDILE, João Pedro; GORENDER, Jacob. *A questão agrária hoje*. Porto Alegre: UFRGS, 1994. p. 100.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

VALE do Juliana. *História*. Disponível em: <<http://www.valedojuliana.com.br/historia.html>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 1999. p. 147.

VEIGA, J. E. *Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas, Autores Associados, 2002.

VIANA, Nildo. *Marx e a Educação*. Disponível em: <[http://www.followscience.com/library\\_uploads/8b111ef5453eecaf1f40b2c9bc948c36/544/marx\\_e\\_a\\_educacao.pdf](http://www.followscience.com/library_uploads/8b111ef5453eecaf1f40b2c9bc948c36/544/marx_e_a_educacao.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2011.

WACHOWIEZ, Lilian Anna. *O método dia dialético da didática*. Campinas: Papyrus, 1999.

XXI SESSÃO DE CONFERÊNCIA GERAL DA UNESCO: participação do Ministério da Educação, Belgrado 22/9 a 28/10 de 1980. Considerações gerais sobre as realizações na área de educação no meio rural: BRASIL. Brasília: Ministério da Educação, 1980. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001688.pdf> >. Acesso em: 13 abr. 2011.