

A proposta pedagógica de Educação do Campo no estado de Pernambuco: diálogos entre Educação do Campo, currículo integrado e interdisciplinaridade

 Odair França de Carvalho¹,  Josenilde Lima dos Santos²

¹ Universidade de Pernambuco - UPE. Colegiado de Pedagogia, *Campus Petrolina*. Rodovia BR 203, Km 2 s/n - Vila Eduardo, Petrolina - PE. Brasil. ² Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco - SEE/PE.

Autor para correspondência/Author for correspondence: odair.carvalho@upe.br

RESUMO. A educação no campo, enquanto teoria e prática educativa tem uma história marcada por políticas compensatórias, descontínuas e com o viés desenvolvimentista sem compromisso com a oferta de uma educação de qualidade social. As reflexões aqui apresentadas são frutos de uma pesquisa de Mestrado e refletem acerca da práxis pedagógica dos/as educadores/as de uma escola do campo, a partir dos conceitos de currículo integrado e interdisciplinaridade em uma unidade escolar da rede pública estadual, da cidade de Petrolina-PE. A pesquisa se ancorou na abordagem qualitativa, através de pesquisa descritiva e exploratória, com realização de revisão bibliográfica, análise documental, seguida de observação, aplicação de questionários e realização de entrevistas. A análise de dados teve como base a compreensão da Análise de Conteúdos, segundo Bardin (2009). Concluímos que a práxis investigada está fundamentada na proposta pedagógica de Educação do Campo do Estado de Pernambuco, cujos princípios encontram-se alicerçados na concepção de currículo integrado e interdisciplinaridade, na vivência do planejamento coletivo e reconhecimento do contexto escolar, enquanto elementos articuladores da relação teoria, prática de ensino e comunidade. Todavia, apresenta uma compreensão superficial quanto ao entendimento do movimento interdisciplinar na prática, além do necessário investimento no fortalecimento do processo formativo individual e coletivo.

Palavras-chave: educação do campo, currículo integrado, interdisciplinaridade.

The pedagogical proposal for Rural Education in the state of Pernambuco: dialogues between Rural Education, integrated curriculum and interdisciplinarity

ABSTRACT. Rural education, as an educational theory and practice, has a history marked by compensatory, discontinuous policies and with a developmentalist bias without commitment to the provision of social quality education. The reflections presented here are the result of a Master's research and reflect on the pedagogical praxis of educators from a rural school, based on the concepts of integrated curriculum and interdisciplinarity in a school unit of the state public system, in the city of Petrolina-PE. The research was anchored in the qualitative approach, through descriptive and exploratory research, with bibliographic review, document analysis, followed by observation, questionnaires and interviews. Data analysis was based on the understanding of Content Analysis, according to Bardin (2009). We conclude that the investigated praxis is based on the pedagogical proposal of Education of the Countryside of the State of Pernambuco, whose principles are based on the concept of integrated curriculum and interdisciplinarity, in the experience of collective planning and recognition of the school context, as articulating elements of the theory relationship, teaching and community practice. However, it presents a superficial understanding as to the understanding of the interdisciplinary movement in practice, in addition to the necessary investment in strengthening the individual and collective training process.

Keywords: rural education, integrated curriculum, interdisciplinarity.

La propuesta pedagógica para la Educación de Campo en el estado de Pernambuco: diálogos entre Educación de Campo, currículo integrado y interdisciplinaridad

RESUMEN. La educación en el campo, como teoría y práctica educativa, tiene una historia marcada por políticas compensatorias, discontinuas y con un sesgo desarrollista sin compromiso con la provisión de una educación social de calidad. Las reflexiones aquí presentadas son el resultado de una investigación de Maestría y reflexionan sobre la praxis pedagógica de los educadores de una escuela rural, basada en los conceptos de currículo integrado e interdisciplinariedad en una escuela pública en la red pública estatal de la ciudad de Petrolina - PE. La investigación se ancló en el enfoque cualitativo, a través de la investigación descriptiva y exploratoria, con revisión bibliográfica, análisis de documentos, seguida de observación, cuestionarios y entrevistas. El análisis de los datos se basó en la comprensión del Análisis de Contenido, según Bardin (2009). Concluimos que la praxis investigada se fundamenta en la propuesta pedagógica de Educación del Campo del Estado de Pernambuco, cuyos principios se fundamentan en el concepto de currículo integrado e interdisciplinariedad, en la experiencia de planificación colectiva y reconocimiento del contexto escolar, como elementos que articulan la teoría, la docencia y la práctica comunitaria. Sin embargo, presenta una comprensión superficial en cuanto a la comprensión del movimiento interdisciplinario en la práctica, además de la necesaria inversión en el fortalecimiento del proceso de formación individual y colectiva.

Palabras clave: educación rural, currículo integrado, interdisciplinariedad.

Introdução

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
lançou e o lance a outro;
(Melo Neto, 1966)*

O poema Tecendo a Manhã, de João Cabral de Melo Neto, traz à luz ao evidenciar em seus versos que, o canto de um galo sozinho não é capaz de trazer a luz e romper a escuridão, a representatividade das dimensões individual e coletiva, a força e importância do trabalho coletivo, da necessária convocação para que outros galos invoquem a manhã, num processo gradativo e de integração, de chamamento e atitude diante da realidade que se apresenta.

Remete-nos ainda a pensar que, romper com o amanhecer não é um trabalho individual ou solitário, requer outros sujeitos, outros cantos, cuja completude se estabelece por meio da voz, da presença, da atitude em ser voz ativa para romper com a realidade e construir um novo amanhecer, além de destacar a importância da manutenção das relações interpessoais comunitárias. Depreendemos assim que, as conquistas humanas se estabelecem a partir das relações entre os sujeitos, práticas, contextos e necessidades, mediadas pela dialogicidade que permite o

processo de criação e recriação (Freire, 1987).

Jovens e adultos, sejam do campo ou da cidade, têm buscado superar dificuldades e vencer desafios de ordem social, cultural, econômica, entre outros, e construir novas realidades para o exercício da cidadania, alimentado pela força coletiva do processo dialógico e associativo. Vivem experiências plurais que requerem postura diferenciada frente ao conhecimento, adequação metodológica, enfim, uma práxis pedagógica que considere os contextos e sujeitos na etapa de vida em que se encontram. Pois como afirma Arroyo (2006, p. 23), “são jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação”.

Se observarmos a trajetória de constituição das políticas para essa parcela da população, percebemos que o mundo do trabalho e as relações econômicas sempre nortearam os seus caminhos e escolhas, cujas formas de ser e viver foram/são invisibilizadas, assim como os demais direitos que perpassam as necessidades de sobrevivência. Suas vozes foram caladas durante muito tempo, em face à

subjugação, à falta de acesso aos direitos, ao exercício pleno da cidadania, por outros sujeitos que exerciam formas de poder. De forma que, se faz necessário o enfrentamento contra a malvadeza do projeto neoliberal que faz da educação um instrumento ideológico.

Não junto a minha voz à dos que falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo de repetência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (Freire, 2005, p. 101).

Na perspectiva de exercício pleno do direito à cidadania, é dever do poder público ofertar educação de qualidade social para jovens e adultos, com políticas de continuidade, combate ao analfabetismo e em favor da igualdade social, como reitera a Declaração de Hamburgo (1997), resultado da V Conferência Internacional para Educação de Adultos (CONFINTEA):

a educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico

e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p. 1).

A concepção e a proposta da educação para os jovens e adultos vão além do que os discursos governamentais estabelecem. Anseia-se por uma educação que tem como meta principal a luta dos/das trabalhadores/as, seja do campo ou da cidade, para a construção de um modelo de educação que considere a sua realidade e interesses, valorizando os diferentes “grupos identitários”, sua produção da existência, cultura, necessidades e fazeres enquanto sujeitos históricos.

Ao lançar o olhar sobre a realidade campesina, evidencia-se um espaço marcado por contradições, conflitos, negação de direitos e políticas compensatórias, orientadas por um Estado capitalista que pauta as ações educativas em razão dos interesses econômicos, que em nome do desenvolvimento oferta ao campo uma educação que desconsidera sujeitos, modos de ser, necessidades e práticas descontextualizadas da realidade.

Os povos do campo lutam por uma escola diferente, que reconhece seus sujeitos sociais e os incorpora para dentro da escola, valorizando seus saberes, suas crenças, seu trabalho e sua cultura, admitindo que esses sujeitos possam

intervir e modificar as relações sociais de seu grupo, como defende Caldart (2003).

Assim sendo, neste breve movimento dialógico, considerando as práticas de ensino da rede estadual de Pernambuco para Educação de Jovens de Adultos do Campo, que preconizam o currículo integrado enquanto eixo metodológico, buscamos, por meio da pesquisa, refletir acerca da práxis pedagógica dos/as educadores/as de uma escola do campo, a partir dos conceitos de currículo integrado e interdisciplinaridade.

Para tanto, tivemos como *lócus* da pesquisa a escola da rede pública estadual Doutor Diego Rego Barros, situada no Projeto de Irrigação Senador Nilo Coelho, na zona rural da cidade de Petrolina-PE. Unidade escolar que atende a turmas de Ensino Médio regular, EJA Médio, além de 04 (quatro) turmas de Educação de Jovens e Adultos do Campo e de 06 (seis) turmas oriundas do assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, denominado Água Viva. Do grupo, são sujeitos da pesquisa 12 professores e 2 coordenadoras pedagógicas, totalizando 14 sujeitos pesquisados.

O estudo orientou-se pelos princípios da abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratória e os dados foram coletados por meio da análise documental, observação, aplicação de questionários e

realização de entrevistas. A análise de dados teve como base a compreensão da Análise de Conteúdos, segundo Bardin (2009). Para subsidiar teoricamente a compreensão e a discussão acerca da práxis educativa articulada às intencionalidades da proposta de Educação do Campo e interdisciplinaridade tomamos como bases principais os escritos de Caldart (2002), (2005); Arroyo (2006), (2012), Fazenda (2002), Freire (1987), (2000), Japiassu (1976), (1993), Santomé (1998), entre outros.

Nesse sentido, este artigo compõe-se de três momentos. No primeiro, iniciamos a discussão apresentando o contexto de lutas de jovens e adultos no Brasil e transição da Educação Rural para Educação do Campo. No segundo, destacamos quem são os sujeitos da Educação de Jovens do Campo, fazeres e formação docente na Educação do Campo em Pernambuco. Em seguida, discorremos sobre os achados da pesquisa, percepções, avanços e resistências acerca de currículo integrado e interdisciplinaridade. Por fim, apresentamos alguns achados no itinerário da pesquisa.

Da educação rural para Educação do/no Campo: quebra de paradigmas

Nosso percurso histórico notabiliza-se desde o processo de colonização

portuguesa pela transmissão do conhecimento reservado e monopolizado às classes dominantes, cujo acesso aos saberes mais elaborados legitimou a manutenção e elevação do status de liderança e gerenciamento da classe mais abastada, ao passo que, às classes trabalhadoras populares foi negado o acesso às mesmas oportunidades, o que resultou no distanciamento do exercício do poder e à cidadania.

Silva (2018) salienta que,

a ocupação do território brasileiro a partir da colonização europeia instituiu um padrão de dominação política, econômica, administrativa e cultural que territorializou o capitalismo a partir de um tripé entre ‘colonialismo’ - concentração da terra, exploração do trabalho com a escravidão dos negros, a servidão dos índios e o assalariamento para os brancos pobres; ‘racismo’— exploração do negro como ser humano e negação de todas as suas formas de linguagem e de expressões culturais; e o ‘patriarcado’ – supremacia masculina e heteronormativa nas relações sociais, na divisão sexual do trabalho e na participação política. (p. 3).

Romper com essa realidade historicamente construída de anulação, invisibilização e subjugação, é quebrar padrões de dominação de séculos de exploração da terra, do trabalho e do patriarcado. Superar o colonialismo requereu e requer descontinuar o império do colonialismo, da escravidão e

enfrentamento de projetos econômicos de fortalecimento do capital, que vislumbravam a escola como parte de uma totalidade para fins específicos.

Nessa perspectiva, observamos que processo de escolarização do Brasil demonstra que, o sistema de ensino no país foi sustentado durante muito tempo, por ações educativas para propósitos mercantilistas, inicialmente com os indígenas e, posteriormente, com os negros, realizadas pelos jesuítas. O objetivo da educação dessa parcela da população era para fins de atendimento aos propósitos e necessidades da coroa portuguesa e da Igreja Católica.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, ocorreu uma desarticulação do sistema de ensino, incorrendo assim, numa ruptura no modelo educacional estruturado. Somente quase um século depois, em 1854, surgiu a primeira escola noturna no Brasil cujo intuito era de alfabetizar os trabalhadores analfabetos. Fato esse que desvela a desatenção e desinteresse por parte do Estado em ofertar a escolarização e superação do analfabetismo.

A Constituição de 1824 foi um marco importante no campo dos direitos legais para a garantia da instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, contudo

não concretizou as mudanças necessárias.

Haddad e Di Pierro (2000) salientam que

o direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história. É verdade, também, que tem sido interpretada como direito apenas para as crianças (p. 109).

Ainda segundo Haddad e Di Pierro (2000), na prática, a Constituição de 1824 iniciou o processo discriminatório e excludente da população adulta, tendo em vista que, no período do Império, só possuía cidadania uma pequena parcela de população pertencente à elite econômica, a qual se admitia administrar a educação primária como direito, e votar, excluindo-se negros, indígenas e mulheres.

Situação também apontada por Sanz Fernández (2006), ao afirmar que a escola sempre esteve voltada para o ensino de crianças, adolescentes e jovens, e não para a educação de adultos. Evidenciando, dessa forma, a negligência do Estado, diante dos direitos de grande parte da população adulta, invisibilizada pelo processo de exclusão na participação e efetivação das políticas públicas.

No decorrer dos anos, mudanças na concepção de educação foram impulsionadas, em face à estruturação do modelo urbano-industrial, com a nova

configuração na acumulação do capital, o qual requeria formação e qualificação para mão de obra, de forma que a educação foi pensada a partir de dois modelos de ensino: cidade – o técnico-profissional e campo – rural/agrícola.

Essa era uma mentalidade desenvolvimentista, que impedia de enxergar a escola como um espaço de produção de conhecimento, de diálogo entre os sujeitos, de construção de novas práticas e novos amanheceres. Sem vez e sem voz, as populações do campo, alvo do nosso objeto de estudo nesse artigo – viveram durante muito tempo, “sustentadas” por projetos e campanhas educacionais que intencionavam a eliminação do analfabetismo, considerando que este se tornou um “empecilho” aos planos de desenvolvimento econômico do país, em função das imposições mercadológicas que requeriam ações mais efetivas no sentido de instrumentalizar os sujeitos em atendimento ao mercado de trabalho, seja no campo ou na cidade. Contudo, tais projetos não apresentavam comprometimento de fato com a inclusão social dos sujeitos e rompimento de práticas urbanocêntricas.

Embora em situação de submissão e exploração, não significa que, não ocorreram lutas e embates durante a vigência do paradigma educativo que

subsidiou os projetos educacionais direcionados às populações camponesas – chamado de Educação Rural –, termo aqui entendido como período histórico em que as práticas educativas primavam pela transmissão de conhecimentos, pela presença de um projeto de sociedade baseado no latifúndio e agronegócio, que compreendia a escola a partir da visão assistencialista e de controle social e desconsiderava a realidade e necessidades do campo (Alencar, 2010). Período que perdurou do Brasil-Colônia ao Brasil-República, até aproximadamente o final do século XX.

Durante esse percurso histórico, as lutas sociais estiveram presentes e possibilitaram a tessitura de muitos amanhaceres. A principal delas, a conquista da Educação como direito de todos, possibilitado pela Constituição de 1988, foi fundamental para outras conquistas, tendo em vista que alicerçou o surgimento Educação do Campo como direito subjetivo, o reconhecimento como espaço que fomenta a permanência no campo, valoriza o trabalho, sujeito e cultura, considerando que, o campo é definido como mais que um perímetro não urbano, é um território de possibilidades que “dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as

relações da sociedade humana” (Parecer CNE/CEB Nº 36/2001).

Embora ainda inspirada no paradigma urbano, a educação rural foi considerada como um direito que buscava ser respeitado, tendo em vista as suas singularidades. Com a publicação da LDB (9.394/1996), abriu-se espaço a outras possibilidades pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos no meio rural, ao reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, preconizando uma formação básica que contemple as especificidades regionais e locais, metodologias e adequações inerentes ao espaço, tendo em vista os diferentes sujeitos que abarca.

Trata-se, portanto, de um paradigma de educação em construção, que prima pela emancipação do sujeito do campo e pela sua participação como sujeito histórico, no qual à escola do campo cabe a condução de trabalhos pedagógicos que superem a sala de aula como espaço único e central de conhecimento e construa estratégias além da fragmentação presente na maioria dos processos de ensino aprendizagem vigentes (Molina e Sá, 2012).

Sujeitos, fazeres e formação docente

“... e de outros galos que com muitos outros galos se cruzam os fios de sol de seus gritos de galo para que a manhã, desde uma tela

tênue, se vá tecendo, entre todos os galos”.
(Melo Neto, 1966)

As construções coletivas alcançadas no campo por meio das lutas, em especial, dos movimentos sociais, possibilitaram que vários *gritos tecessem fios de sol* em prol da construção de uma nova realidade, cujo paradigma educativo fosse compreendido como um espaço de experiências humanas, sociais, culturais, cognitivas, políticas e, sobretudo, dialógicas para e “*entre todos os galos*”. A participação de homens e mulheres, camponeses, ribeirinhos, quilombolas, entre outros tantos povos do campo, nas lutas e nas atuações por meio dos movimentos sociais trouxe à tona a necessidade de superação do paradigma de Educação Rural e alicerçou o surgimento da Educação do Campo, perspectivando a construção de uma educação pautada nos princípios e valores dos camponeses e comprometida com a transformação social.

Uma educação cujas raízes educacionais defendidas estão presentes na Pedagogia Socialista, na Educação Popular, na Pedagogia do Movimento e na Pedagogia da Alternância. Alicerçadas também na Educação Popular, as propostas pedagógicas pensadas para Educação do Campo são referendadas como possibilitadoras da construção de um conhecimento embasado na realidade, na

produção material da existência humana, de modo que, se estabelece como metodologia o princípio da participação de todos os sujeitos envolvidos no ato de aprender, sendo a dialogicidade elemento imprescindível no processo de construção e (re)construção do conhecimento.

A práxis pedagógica considera além do conhecimento da realidade, a necessidade de inserir-se criticamente nela, de forma que seja possível agir, transformá-la a partir da reflexão e ação dos homens, afinal educar é um ato coletivo, mediatizado pelo mundo (Freire, 1987). Assim sendo, a Educação do Campo visa o estabelecimento dos elos entre o conhecimento e o contexto social do qual faz parte, além de primar pela construção dialógica dos saberes pelos e para os trabalhadores do campo, por meio de pedagogias que oportunizem práticas mais significativas e emancipatórias, com compromisso social, tendo em vista que no âmbito escolar

a escola muitas vezes trabalha conteúdos fragmentados, ideias soltas, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta; são muitos estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade, que deveria ser exatamente a de um projeto de formação humana. (Caldart, 2002, p. 25).

Diante desse contexto, emerge a necessidade de um currículo que mobilize

saberes e desconstrua padrões de disciplinas estanques e hierarquizadas entre si, de práticas memorísticas, respeitando assim as particularidades e modos de ser dos sujeitos. Que sob outro ponto de vista promova a construção de propostas de ensino que considerem os camponeses como sujeitos do conhecimento e atores históricos e sociais, de forma que o diálogo possibilite o entrecruzamento dos saberes no cotidiano escolar e a ressignificação do currículo. Por conseguinte, supere a ideia da sala de aula como espaço único e central de conhecimento, e construa estratégias além da fragmentação presente na maioria dos processos de ensino aprendizagem vigentes (Molina & Sá, 2012).

Nessa perspectiva, o currículo tem um papel fundamental na promoção das mudanças, pois é compreendido como o elo entre a teoria e a prática, como elemento constituinte com uma função socializadora e mobilizadora de diálogos, práticas, resistências e experimentações entre atores sociais.

Tendo em vista a necessidade de superação do paradigma pedagógico de Educação Rural por meio da pedagogia que possibilite um currículo emancipador, que se distancie de um modelo de escola que visava tão somente à fixação do homem no campo, o aumento da

produtividade do homem camponês, baseado em práticas curriculares utilitárias e que durante muito tempo compreendeu que no campo “o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano” (Bezerra Neto, 2003, p. 15).

Lutamos por uma educação que traga no seu bojo a construção de uma escola que não tenha um fim em si mesma, mas na classe trabalhadora, cujo ambiente educativo demande um planejamento considerando o conhecimento com a vida real, que tenha consciência do seu tempo e sinta-se corresponsável pelas mudanças na sua história, que assim como defende Pistrak (2000, p. 11) passe “do ensino à educação, dos programas aos planos de vida”

Em contrapartida a perpetuação de práticas curriculares utilitárias, a concepção de currículo para Educação de Jovens e Adultos do Campo do Estado de Pernambuco propõe a integração curricular defendida por Santomé (1998), como “uma forma de equilibrar um ensino excessivamente centrado na memorização de conteúdos”, enfatizando que a educação precisa “incluir a capacidade de tratar e aplicar os conhecimentos, estimar suas limitações e desenvolver os meios para

superá-las” (p. 116). Assim como os estudos sobre interdisciplinaridade que defendem a ressignificação dos saberes, tal como Japiassu (1976) compreende, perspectivando a atitude interdisciplinar como elemento motor da curiosidade, do sentimento de descoberta do “novo”, capaz de promover a ressignificação dos conhecimentos que, na maioria das vezes, se apresentam de forma fragmentada e desconectada da realidade cotidiana do estudante.

Ademais, há de se considerar que se observarmos a trajetória da Educação de Jovens e Adultos do/no Campo, no Brasil, veremos que em nome do progresso, o homem campestre tem sido “forçado” a migrar em busca do sustento, ficando à margem de direitos e oportunidades. Têm sido negadas necessidades específicas de aprendizagem, a valorização dos seus saberes e práticas, enfim, as condições de escolarização apropriadas que possibilitem o exercício da cidadania, a emancipação, uma educação de qualidade social, situação que desvela a invisibilização desses sujeitos e práticas.

Mas afinal, de que sujeitos estamos falando? Quem é o jovem, adulto e idoso que frequenta os espaços educativos no campo? Até que ponto os educadores estão preparados para trabalhar contemplando a sua realidade e necessidades? São tantas

singularidades que vão de aspectos cognoscitivos, aos geracionais, às condições de classe social, de gênero, de raça/etnia, aos contextos históricos, sociais, culturais, econômicos ou políticos que perfazem os sujeitos estudantes da EJA, seja no campo ou na cidade.

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

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

O artigo 37, embora, reconheça a existência dessa significativa parcela da população, assume de algum modo a falibilidade do Estado durante séculos, por outro lado, expõe a necessidade de um acesso condicionado à idade própria de aprender, como se fosse estipulado um período próprio para aprendizagem. Ao

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

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

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

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

Essas especificidades de vida conferem à Educação de Jovens e Adultos

do Campo e à formação profissional docente uma importância significativa, além de uma atenção especial na criação/manutenção das políticas públicas de formação de professores, tendo em vista que é preciso formar profissionais que sejam capazes de compreender as peculiaridades da juventude e vida adulta, considerando as suas singularidades, de modo particular as práticas que perfazem os múltiplos espaços de aprendizagem.

Segundo Machado (2000), os estudos realizados evidenciam que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para o atendimento às demandas da Educação de Jovens e Adultos. A autora afirma ainda que "há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, seja nos de pós-graduação e extensão". (Machado, 2000, p. 16).

De fato, é uma situação que expressa preocupação, tendo em vista que os docentes, em sua maioria, antes de chegar à sala de aula de Educação de Jovens e Adultos, já têm passado experiências pedagógicas em outras etapas de ensino, cenário que muitas vezes conduz às práticas metodológicas reprodutivas da Educação Infantil ou mesmo de

superficialidade curricular, por desconhecimento do pensamento pedagógico que direcione/fundamente o trabalho. Quando se trata de EJA Campo, a realidade é ainda mais preocupante, em face às lacunas na formação inicial e continuada existentes.

Nesse sentido, Haddad e Di Pierro (1994) expressam algumas preocupações com a formação docente na esfera da EJA, considerando que

os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes (Haddad & Di Pierro, 1994, p. 15).

Realidade que se aplica à Educação de Jovens e Adultos do Campo, se considerarmos que são profissionais, em sua maioria, resultado de contrato por tempo determinado na rede de ensino, que vêm de outras jornadas de trabalho diurno (tendo em vista que EJA Campo funciona basicamente com turmas no turno noturno), com pouco tempo para investimento em estudo e

profissionalização, acabam se deparando com condições precárias de ensino, teremos como resultado, profissionais com lacunas de conhecimento no campo específico de atuação.

Importante salientar que, a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco – por meio da Gerência de Políticas de Educação do Campo – em parcerias com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado de Pernambuco - FETAPE, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, entre outros, promovem momentos formativos direcionados para os docentes que atuam em escolas do campo. Contudo, entendemos que as lacunas de formação inicial permeiam as práticas e carecem de um processo formativo contínuo, tendo em vista às necessidades de fortalecimentos do saber-fazer docente.

Diante desse cenário, mesmo considerando que a Educação de Jovens e Adultos esteja alcançando uma crescente visibilidade na instância das práticas e no campo de estudos e pesquisas, é preciso refletir sobre a efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público, em todas as esferas. De modo que, propostas formativas possam articular conhecimentos político-pedagógicos, o processo de ensino

aprendizagem, suas relações, subjetividades, contextos e visão de mundo dos sujeitos nela incluídos.

Reflexões sobre os achados da pesquisa

As mudanças curriculares de tempos em tempos alicerçam novas práticas, a quebra de paradigmas e mobilizam a construção de “novas” possibilidades de ensinar e aprender. Nos dias atuais, as proposições indicam como concepção de ensino para a superação hierárquica e dogmática do conhecimento, o currículo integrado. Visando alcançar uma maior integração entre os diferentes saberes, o diálogo interdisciplinar com vistas à retomada da unidade/totalidade do conhecimento, como “a forma mais apropriada para melhorar os processos de ensino e aprendizagem”, conforme defende Santomé (1998, p. 27).

Nesse sentido, buscamos analisar os discursos que permeiam a prática de professores e coordenadores pedagógicos que trabalham com as turmas de Educação de Jovens e Adultos do Campo da Escola Dr. Diego Rego Barros, na perspectiva de capturar as articulações existentes entre a concepção de currículo e as práticas de planejamento, em vistas à integração curricular.

Em busca de respostas às questões que nos propomos inicialmente, buscou-se

orientar a análise por meio de categorias que foram surgindo durante as leituras e organização dos dados. A primeira categoria – Currículo integrado e interdisciplinaridade – advém da compreensão dos professores acerca do conceito de currículo integrado e interdisciplinaridade enquanto elementos basilares da proposta de ensino do Estado de Pernambuco para a Educação de Jovens e Adultos do Campo. A segunda categoria discute as percepções sobre as práticas de planejamento coletivo, possibilidades e desafios na materialização de um currículo integrador, contudo, os últimos elementos não são alvo das discussões desse artigo.

Durante a realização da pesquisa, vozes reverberaram na tentativa de descrever a prática e expressar o entendimento atribuído ao conceito de currículo integrado e interdisciplinaridade. Os sujeitos pesquisados (12 professores e 02 coordenadores pedagógicos) expressaram durante a observação não participante, propriedade quanto ao trabalho com currículo integrado, todavia, evidenciaram insegurança quanto à compreensão do termo interdisciplinaridade. No decorrer da investigação, outros quadros foram se perfazendo, evidenciando que o grupo passa por um momento de adaptação

curricular, transição do paradigma disciplinar para o interdisciplinar.

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

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

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

Coordenador 1, 2019)

... é justamente integrar todas as disciplinas baseado no eixo que a gente tem que trabalhar, a gente cria um tema, um tema único para todos os professores e aí a gente integra, integra todo o currículo com os conteúdos que a gente vai trabalhar. (Narrativa Professor 4, 2019)

São interpretações que se aproximam de um entendimento do termo “integrar” no sentido de completar-se, incorporar, ligar, unir. Expressam a necessidade de estabelecer um elo entre os conteúdos, de forma que o fio condutor perpasse a realidade do aluno, atribua significados a sua prática cotidiana e produza sentido no ato do planejar coletivamente. Uma compreensão que, segundo Morin (2008), perceba o mundo em sua totalidade, interconectado, e não como soma de partes separadas.

Os currículos integrados “... são entendidos como baseados nos interesses e necessidades dos alunos e na relevância social dos conhecimentos.” (Lopes, 2001, p. 148). Essa compreensão tem possibilitado considerar a organização curricular integrada como mais democrática, além de protagonista de diferentes saberes e fazeres, haja vista ser sustentada por conhecimentos e relações com a vida cotidiana dos estudantes, assim como é permeada por relações dialógicas que permitem trocas e outras construções frente

ao conhecimento.

Todavia, é fundamental entender que currículo integrado “não se trata de uma ferramenta de ensino (aspecto operacional/instrumental/metodológico), mas de uma concepção de currículo e prática pedagógica”. (Lima Filho e Machado, 2012, p. 5). É uma concepção de currículo que está em permanente processo de criação e recriação, tendo em vista que os sujeitos que constroem essa prática são também inconclusos, inacabados, portanto, em permanente processo de busca da superação da fragmentação dos saberes, do modelo curricular tradicional e da democratização do acesso ao conhecimento.

Uma das características principais dessa prática é a importância atribuída à coletividade, ao planejar juntos e manter a rede dialógica em aberto antes e durante a execução do planejamento. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o trabalho coletivo integrado produz práticas pedagógicas mais significativas, mediatizadas pelo diálogo entre as áreas de conhecimento, que fortalecem a importância da compreensão das partes no todo, e de todos no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, descrita como vantagem pedagógica do trabalho a partir do currículo integrado, conforme relatos

abaixo:

É importante porque o aluno, ele não fica tão atarefado, perdido ... como eu posso dizer... porque quando você trabalha integrado todo mundo, todas as disciplinas trabalhando um mesmo assunto fica até mais fácil do aluno assimilar, entendeu? (Narrativa Professor 7, 2019)

O ápice da integração pra mim foi um dia em sala de aula que quando eu entrei, a professora de Português deixou o texto e eu de História aproveitei o mesmo texto, fiz um trabalho e os alunos ficaram assim: ué?!? esse assunto não é o mesmo? Que bom que a senhora trouxe outros conteúdos dentro da disciplina. (Narrativa Professor 11, 2019)

Os relatos das professoras 7 e 11 exprimem a força significativa que a integração dos conteúdos produz na prática e sua importância na construção dos conhecimentos, de forma que o elo entre os componentes curriculares resultou na percepção do conhecimento mais conexo, interligado, que superou as barreiras da disciplinaridade. Além de expressarem a relevância para o estudante quanto à compreensão e o estabelecimento das interconexões no processo de ensino aprendizagem, de modo que a integração facilita a assimilação do conhecimento, em face à percepção do conteúdo sob vários parâmetros, partindo da unidade para a totalidade.

Por outro lado, o encantamento produzido pelo diálogo interdisciplinar nos

remete a compreensão de que “a educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1970, p. 48). Assim sendo, a percepção do outro como parte imprescindível do processo de construção curricular nos oportuniza participação mais ativa, responsável e crítica frente ao conhecimento. Considerando as narrativas, os professores expressam consciência do diálogo entre os pares como elemento integrador e fortalecedor da prática individual e coletiva.

Essa percepção de religação dos saberes nos permite uma compreensão de conhecimento que se distancia da fragmentação ainda tão presente nos nossos dias, de modo que os sujeitos envolvidos se colocam no processo de eternos aprendizes. Segundo Reis (2009), a educação de forma contextualizada vai “assumindo a perspectiva do pensamento complexo, que tenta religar o que o pensamento disciplinar e fragmentado separou e isolou” (p. 213).

Ademais, conceber práticas pedagógicas inovadoras é um trabalho cercado de desafios, que por outro lado, oportuniza reflexões, diálogos, enfrentamentos e, sobretudo, mudanças no caminhar. Desafios se traduzem em obstáculos que indicam a necessidade de

mudança no paradigma curricular, num processo de transição e aceitação de uma “nova” concepção de currículo, tanto para o professor como para os alunos. É uma transição para ambos: sujeitos e práticas.

Nesse sentido, compreendemos que embora os documentos norteadores oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Parâmetros Curriculares Estaduais, Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco) ressaltem a importância do ensino pautado em práticas interdisciplinares, propostas nesse sentido ainda encontram resistências, tendo em vista que, ainda vigora na educação brasileira o paradigma educacional pautado no modelo cartesiano e na monocultura do saber. Um arquétipo que privilegia alguns conhecimentos em detrimento de outros, legitimando o saber científico como o único e inquestionável, válido e, portanto, o que deve ser privilegiado pelas instituições de ensino.

Por outro lado, compreendemos que parte dessa resistência à adesão às propostas de ensino interdisciplinares se atribui ao próprio desconhecimento do que de fato seja interdisciplinaridade. Para Japiassu (1976, p. 74), a “interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das

disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Traduzindo-se basicamente em atitude, por Fazenda (1994, p. 28), “a interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação”, exige, portanto, do educador, o desenvolvimento da sensibilidade, solidariedade entre os pares, intencionalidade para a integração e desenvolvimento do conhecimento, por conseguinte, uma aprendizagem mais significativa. A compreensão do todo, ainda que realizado por partes, conduz ao entendimento e a construção de conhecimento com muito mais sentido, que se distancia do aprendizado memorístico e abstrato tanto para o professor quanto para os estudantes.

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

Cabe-nos apontar que, nas narrativas dos professores, quando perguntados sobre o entendimento acerca do termo

interdisciplinaridade, esta se deu a partir da perspectiva de integração e colaboração entre as disciplinas. Encontramos ainda, discursos que apontam para uma incompreensão ou aglutinação do vocábulo interdisciplinaridade, por vezes, referendado como sinônimo de currículo integrado como podemos verificar a partir das falas a seguir:

A interdisciplinaridade pra mim é também um currículo integrado, porque também é a mesma coisa, todas as áreas voltadas para um único assunto, ou seja, para um único tema, é também uma integração. (Narrativa Professor 12, 2019)

Na minha vaga ideia do que seja interdisciplinaridade é um conteúdo que seja amplo e passe por todos os outros,... É trabalhar todos juntos para o bem só, que é o aluno ter o máximo de entendimento. (Narrativa Professor 11, 2019)

Outras vezes, entendido como sinônimo de integração:

É quando uma ou mais disciplinas se integram nesse planejamento integrado, aí a interdisciplinaridade acontece naturalmente. Você consegue tocar a disciplina do seu colega sem causar susto no aluno e sem mexer com o colega. (Narrativa Professor 6, 2019)

Não obstante interligados, considerando a perspectiva metodológica, currículo integrado está intrinsicamente ligado ao movimento interdisciplinar,

contudo, não há necessariamente essa relação de interdependência. A ideia de interdisciplinaridade, como “a meta ideal de todo saber que pretenda corresponder às exigências fundamentais do progresso humano” (Japiassu, 1993, p. 15) que visa “à totalidade do saber, a única que possibilitará a promoção da humanidade do homem” (Gusdorf, 1976, p. 27), traz preocupações em face ao seu caráter salvífico. Fato esse que produz preocupação, considerando que todo conhecimento produz as suas limitações e potencialidades, além disso, a ciência não consegue dar conta de todas as realidades na transposição curricular.

É importante ressaltar que, considerando a ideia de unidade do saber apresentada, Veiga Neto (2005) reflete acerca do caráter iluminista redentor da proposição, tendo em vista que a interdisciplinaridade é atribuída à missão de “resgatar os valores e os saberes que foram declarados perdidos, seja para salvar ou, no mínimo, melhorar o mundo em que vivemos ...” (p. 73).

Missão esta que implica em muito mais que unir todos os conteúdos e trabalhar um só tema, vai além de trabalhar em conjunto em um projeto. Pressupõem conexões mais profundas entre escola, currículo, cultura, sujeitos e conhecimentos. Requer compromisso

social, pensamento crítico, formação integral dos sujeitos, educação emancipatória que impliquem em novas leituras de mundo e, por conseguinte, o desenvolvimento de consciências mais críticas.

É relevante destacar que, a interdisciplinaridade como condição para reconstrução da totalidade do conhecimento científico e a sua historicidade coloca como premissa que educandos e educadores se reconheçam como protagonistas de todo o processo de trocas entre os diferentes saberes e na construção de novos conhecimentos. É um trabalho que apresenta vantagens não somente para os estudantes, mas para o coletivo, o crescimento e a mudança de perspectiva é resultado de ações conjuntas.

Como defende Fazenda (2002), “a lógica que a interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém gestada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade” (p. 19).

Na tentativa de compreender como a interdisciplinaridade se traduz no trabalho pedagógico, foi perguntado aos participantes da pesquisa: “Em que momentos da sua prática você percebe a vivência da interdisciplinaridade?” Assim como anteriormente, os sujeitos

apresentaram certo desconforto e insegurança em apresentar exemplos na prática. Vejamos algumas contribuições:

A interdisciplinaridade acontece mais quando a gente trabalha com projetos, na vivência de projetos. Quando não é direcionado, por exemplo, esse mês não vamos trabalhar nenhum projeto, cada um vai trabalhar o que planejou, porque aqui a gente trabalha por temas, cada mês é um tema, de acordo com o eixo, mas aí eu já vejo que há um distanciamento da interdisciplinaridade. (Narrativa Coordenador 1, 2019)

Quando existe uma relação entre o meu conteúdo, o conteúdo do meu colega, quando minha colega de matemática me ajuda a fazer a linha do tempo com os cálculos de história, das dimensões de geografia, quando percebemos que essa troca de informação, os alunos começam a entender o assunto como um todo, aí nesse momento está acontecendo interdisciplinaridade. (Narrativa Professor 11, 2019)

É justamente dentro dos projetos e dentro do tempo comunidade também, porque a gente trabalha sempre, escolhe um tema para que os alunos pesquisem e ali cada professor, dentro daquele tema escolhe o que vai trabalhar dentro do tempo comunidade e também dentro dos projetos, é a maneira mais fácil que a gente tem pra fazer esse trabalho. (Narrativa Professor 5, 2019)

Tanto na fala dos professores quanto na observação durante a pesquisa, depreendemos que existe uma compreensão da realização de projetos como pressuposto para a vivência da

interdisciplinaridade. Quando não há essa ocorrência, é como se o trabalho perdesse sua força e representatividade enquanto prática pedagógica. Essa percepção expressa uma fragilidade pode estar atrelada à compreensão de condição *sine qua non*, na qual incorre em um erro metodológico.

Segundo Fazenda (2011), uma condição de efetivação da interdisciplinaridade é a interação, por ela entendida como “integração de conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, enfim, a transformação da própria realidade” (p. 12). Entendida não somente como integração dos conteúdos ou métodos, mas na perspectiva de integração de conhecimentos parciais, específicos, visando um conhecer global.

Não obstante, a metodologia de projetos seja uma ferramenta metodológica bastante utilizada no espaço escolar, sua representatividade expressa força que a conexão entre os saberes, práticas, análise da realidade e relação com o conhecimento pode proporcionar. Contudo, não pode ser compreendida, exclusivamente, como percurso metodológico para se vivenciar a interdisciplinaridade.

Para Gandin (2003 *apud* Carvalho, 2006), “a metodologia de projetos não é compatível com a transmissão de

conteúdos preestabelecidos, descontextualizados da realidade e das vivências dos/as alunos/as” (p. 43). Assim sendo, os projetos necessitam da cooperação entre os pares, haja vista que as interlocuções interdisciplinares pressupõem troca e parcerias entre os sujeitos envolvidos na construção do conhecimento, porém não são formas exclusivas de vivência da interdisciplinaridade no espaço escolar.

São oportunidades de exercício do entendimento do conhecimento como instrumento de compreensão da realidade e uma possível intervenção nela; uma oportunidade do professor intervir no processo de aprendizagem com situações problematizadoras, introduzir novas informações e dar condições de compreensão da realidade; o conteúdo é visto dentro de um contexto que lhe dá sentido; o estudante é um sujeito ativo, protagonista do conhecimento, pode usar sua experiência e conhecimento na resolução de problemas (MEC, 1998).

Observa-se, assim, que - as práticas interdisciplinares estão revestidas de saberes e fazeres, que se desenvolvem na coletividade, no fortalecimento do diálogo que envolvem uma variedade de práticas educacionais possíveis. Constituem-se por um fazer em permanente construção, um aprender a aprender e aprender a ensinar,

ancorados na dialogicidade, no trabalho coletivo integrado às práticas de fato integradoras.

Contribuições do estudo

E se incorporando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão.
(Melo Neto, 1966)

A Educação no Campo, enquanto teoria e prática educativa tem uma história marcada por políticas compensatórias, descontínuas e com o viés desenvolvimentista sem compromisso com a oferta de uma educação de qualidade social. Está representada, principalmente, pelas lutas dos movimentos sociais em prol da garantia do exercício pleno ao direito da educação e da cidadania, que não poupou esforços no sentido de denunciar o quadro de descaso em relação às práticas da Educação Rural, ao mesmo tempo em que apresenta caminhos pedagógicos para redefinição dos projetos educativos pensados para o campo, em todas as suas dimensões (crítica, transformadora, política, social e pedagógica) e a construção de novos amanheceres.

Cada luta foi/é em prol do erguimento da *tenda, onde entrem todos,*

se entretendendo para todos, no todo. As marchas, movimentos, resistências expressam os gritos dos excluídos, de sujeitos que estão à margem dos processos e oportunidades sociais, é em prol do exercício do direito à educação de qualidade social para todos indistintamente, no campo ou na cidade, compreendendo a educação como propulsora de mudanças sociais.

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

Os elementos obtidos a partir desta investigação indicam uma práxis educativa fundamentada na concepção de um currículo integrador, que possibilita o diálogo entre os saberes e sujeitos, fundamentado no planejamento coletivo, no diálogo, na observância da realidade e necessidade dos alunos, na pesquisa e a busca pela integração do conhecimento na dimensão prática, tendo em vista o contexto escolar do campo.

Em contrapartida, revelam a fragilidade no processo formativo (que vai desde a formação inicial e perpassa a

formação continuada em serviço), se desdobrando na compreensão superficial do conceito de currículo integrado e interdisciplinaridade, de forma que expressaram como se ambos os termos fossem sinônimos. Evidencia o nosso inacabamento e a necessidade permanente de fundamentar a nossa prática em momentos de ação-reflexão-ação amparados na pesquisa.

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

Sabemos que as propostas de ensino interdisciplinar ainda encontram resistências, em virtude do paradigma educacional pautado no modelo cartesiano que legitima alguns conhecimentos em detrimento de outros, de forma que, outras

formas de produção de saberes não são valorizadas nem estimuladas, a exemplo dos saberes produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais que são desconsiderados nas práticas escolares hegemônicas (Gomes, 2017).

Outrossim, depreendemos que as práticas estão em processo de transição (superação do modelo tradicional de ensino disciplinar) e avançam no sentido de construção de práticas mais dialógicas, integradas, em sintonia com o desenvolvimento socioeconômico e ambiental, afinal o currículo vai além das disciplinas e conteúdos. Além disso, considerando a mudança como uma travessia necessária, observamos que em razão de ser uma proposta pedagógica recente e desafiadora, a experiência com o currículo integrado reflete um pouco da história da educação do/no campo: é um espaço também de lutas, resistências, avanços, resignificação, mas, sobretudo, de movimento, de vozes, gritos e construção coletiva de novos amanheceres sempre.

Referências

Alencar, M. F. S. (2010). Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. *Revista Ciência & Trópico*, 34(2), 09.

Arroyo, M. G. (2006). Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In Soares, L. J. G. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos* (pp. 22-24). Belo Horizonte: Autêntica.

Arroyo, M. G. (2012). Tempos Humanos de Formação. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 738-741). Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Bezerra Neto, L. (2003). *Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Campinas, São Paulo.

Brasil. (2010). *Decreto n.7352 de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2/007-2010/2010/decreto/d7352.htm

Caldart, R. S. (2002). Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas* (pp. 25). Brasília, DF.

Caldart, R. S. (2003). A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 60-81. Recuperado em 16 março 2021: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>

Caldart, R. S. (2005). Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In Paraná. Secretaria de Estado da Educação. *Cadernos Temáticos: educação do campo*. Curitiba: SEED/PR.

Carvalho, O. F. (2006). *Pedagogia de Projetos: reflexos de uma ação de formação* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS.

Fazenda, I. C. A. (1994). *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. 11 ed. Campinas, SP: Papirus.

Fazenda, I. C. A. (Org.). (2002). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Fazenda, I. C. A. (2011). *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola.

Freire, P. (2005). *Pedagogia da Autonomia*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes.

Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (1994). *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94*. São Paulo.

Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 130. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100005>

Gusdorf, G. (1976). Prefácio. In Japiassu, H. (Org.). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.

Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber* (pp. 7-27). Rio de Janeiro: Imago.

Japiassu, H. (1993). Prefácio. In Moreira, E. F. (Org.). *Currículo: questões atuais* (pp. 15). Campinas: Papirus.

Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961. (1961, 20 de dezembro). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legisacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>.

Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Lima Filho, D. L., & Machado, M. M. (2012). *Manifestação da Anped na Audiência Pública Nacional sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília: CNE.

Lopes, A. R. C. (2001). *Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Machado, M. M. (2000). A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In *Reunião Anual da ANPED*, 23, 2000. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 16.

Melo Neto, J. C. (1966). *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2012). Educação do campo. In Alentejano, P., Caldart, R. S., Frigotto, G., & Pereira, I. B.

(Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 326-332). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Morin, E. (2008). *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget.

Parâmetros Curriculares Nacionais. (2000). Bases legais. Brasília-DF.

Parecer CNE/CEB nº 36/2001 (04 de dezembro de 2001). Estabelece diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192

Pistrak, M. (2000). *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular.

Reis, E. S. (2009). *A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular nas escolas do campo* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Resolução CNE/CEB n.3 de 1998. (1998, 26 de junho). Institui os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>

Resolução CNE/CEB nº 4 de 2010. (2010, 13 de julho). Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Sans Fernandez, F. (2006). *As raízes históricas dos modelos atuais de educação de pessoas adultas*. Tradução: Gabriela Lourenço. *Cadernos Sísifo* 2. Educa:

Unidade de I & D de Ciências e Educação. Universidade de Lisboa.

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.

Silva, M. S. (2018). O movimento da Educação do Campo no Brasil e seu diálogo com a Educação Popular e a Pedagogia Decolonial. *Revista Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 13(34), 77-94. https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2018.Vol13.N34.pp77-94

UNESCO. (1997). Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro. In *Conferência Internacional sobre educação de adultos*. Anais. Hamburgo-Alemanha.

Veiga Neto, A. (2005). Currículo e interdisciplinaridade. In Moreira, A. (Org.). *Currículo: questões atuais* (pp. 73). 11. ed. Campinas: Papyrus.

Nota de fim

Este trabalho é resultado das reflexões realizadas na pesquisa intitulada: Avanços, desafios e resistências no contexto do currículo integrado na educação de jovens e adultos - EJA campo, defendida em 2019, no Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) – UPE, Petrolina-PE.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 29/04/2020
Aprovado em: 10/10/2020
Publicado em: 16/05/2021

Received on April 29th, 2020
Accepted on October 10th, 2020
Published on May, 16th, 2021

Contribuições no Artigo: As autoras foram as responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Carvalho, O. F., & Santos, J. L. (2021). A proposta pedagógica de Educação do Campo no estado de Pernambuco: diálogos entre Educação do Campo, currículo integrado e interdisciplinaridade. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e10822. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10822>

ABNT

CARVALHO, O. F.; SANTOS, J. L. A proposta pedagógica de Educação do Campo no estado de Pernambuco: diálogos entre Educação do Campo, currículo integrado e interdisciplinaridade. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 6, e10822, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10822>