

REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

REFLECTIONS ON INTEGRATED CURRICULUM IN FIELD EDUCATION

Josenilde Lima dos Santos¹
Odair França de Carvalho²

RESUMO

A história da educação de jovens e adultos no Brasil tem uma origem marcada por políticas compensatórias, descontínuas e sem um verdadeiro compromisso social com a oferta de uma educação de qualidade social. Um modelo educacional que se contrapõe à realidade, necessidades e dinamicidade dos camponeses, que anseiam por uma escola que possa ser um espaço de vivências pedagógicas, cujo currículo valorize suas identidades, que possibilite aprendizagens mais significativas e a superação da fragmentação dos saberes. Esta apresentação é um recorte da pesquisa do Mestrado em Educação (PPGFPI) da Universidade de Pernambuco - e teve como foco investigar a prática educativa de professores/as a partir do conceito de currículo integrado em turmas de Educação de Jovens e Adultos do Campo, em uma escola da rede pública estadual, situada na zona rural da cidade de Petrolina/PE. A metodologia 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. As investigações sinalizaram que a práxis investigada está fundamentada na proposta de Educação do Campo da rede estadual de PE, cujos princípios encontram-se alicerçados na concepção de currículo integrado, na vivência do planejamento coletivo e reconhecimento do contexto escolar, contudo, apresentam compreensão superficial quanto ao entendimento do movimento interdisciplinar na prática, além da necessidade do fortalecimento do processo formativo individual e coletivo.

Palavras-chave: Currículo. Educação do Campo. Práticas de Ensino.

1 Pedagoga -Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares / UPE. E-mail: profajosy@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3646-5809>

2 Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco-UPE. Doutor pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU orientando da Professora Dr. Selva Guimarães e no estágio de doutoramento(PDSE) co-orientado pelo professor Joan Pagès na Universidade Autônoma de Barcelona - UAB. E-mail: odair.carvalho@upe.br, <https://orcid.org/0000-0003-4864-4510>

ABSTRACT

The history of youth and adult education in Brazil has an origin marked by compensatory, discontinuous policies and without a real social commitment to the provision of quality social education. An educational model that opposes the reality, needs and dynamics of peasants, who yearn for a school that can be a space for pedagogical experiences, whose curriculum values their identities, which enables more meaningful learning and overcoming the fragmentation of knowledge. This presentation is part of a research of the Master of Education (PPGFPI), University of Pernambuco - and focused on investigating the educational practice of teachers / as from the concept of integrated curriculum in Youth Education classes and Adult Field in a state public school, located in the rural area of the city of Petrolina / PE. The methodology was guided by the principles of the qualitative approach, of the descriptive and exploratory type and the data were collected through documentary analysis, observation, questionnaires and interviews. The investigations signaled that the investigated praxis is based on the proposal of Rural Education of the state network of PE, whose principles are based on the concept of integrated curriculum, in the experience of collective planning and recognition of the school context, however, they present a superficial understanding of how to the understanding of the interdisciplinary movement in practice, in addition to the need to strengthen the individual and collective training process.

Keywords: Curriculum. Rural Education. Teaching Practices.

INTRODUÇÃO

Historicamente, jovens e adultos que necessitaram ingressar e se manter no sistema educativo brasileiro enfrentaram obstáculos que se arrastam desde a sua constituição até os dias atuais. A nossa trajetória de escolarização apresenta um sistema educativo que se caracterizou durante muito tempo pela exclusão, desvalorização das identidades, cultura e desrespeito às reais necessidades dos diferentes sujeitos. Situação que de certa forma resiste e persiste se consideramos a inserção precarizada ao sistema, as dificuldades de acesso às escolas e permanência.

Ao observamos o percurso de constituição da modalidade de ensino para jovens e adultos, percebemos que o acesso à educação, durante longo período histórico, resumia-se à alfabetização, compreendido como um processo de aquisição à leitura e à escrita,

memorização e noções rudimentares de um conhecimento utilitário. À proporção que o desenvolvimento foi acontecendo, motivados pelas exigências econômicas, tecnológicas e o mercado de trabalho, jovens e adultos precisaram lutar para superar dificuldades, limitações, as barreiras de exclusão, além de vivências pedagógicas mais significativas e emancipatórias, que considerem sua realidade e necessidades como sujeitos históricos.

Nesse contexto, observamos que a trajetória de escolarização no Brasil demonstra que, o nosso sistema de ensino surgiu a partir da colonização junto aos nativos jovens e adultos, em função de razões diversas, de modo particular as econômicas e desenvolvimentistas. Elas impulsionaram, inicialmente, as ações de escolarização por meio da catequização dos indígenas e, posteriormente, de negros, por meio da alfabetização e a transmissão da língua portuguesa, realizada pelos missionários da Companhia de Jesus, podendo ser considerada como uma das primeiras ações educativas de jovens e adultos na colônia brasileira.

Segundo Haddad & Pierro (2000, p. 109)

Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Depreende-se que o sistema educativo implantado a princípio, já apresentava um quadro de segregação social e invisibilização cultural e identitária, na qual o conhecimento apresentava sua vertente utilitarista e se moldava conforme a quem era ofertado e às necessidades econômicas. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, ocorreu uma desestruturação desse sistema de ensino. Mesmo em meio às necessidades da conjuntura econômica e os elevados índices de analfabetismo da população do meio rural (espaço onde a maior parte da população brasileira residia), o governo não esboçava grandes preocupações em organizar o acesso e oferta ao ensino, que era restrito às classes mais abastadas.

Situação que se prolongou ao longo da história da educação, com a negligência do poder público diante do quadro de necessidades

educacionais e da diversidade de saberes presentes no campo, além da inoperância ao prolongar as escassas condições de organização pedagógica com políticas discriminatórias, que acentuam ainda mais as desigualdades entre regiões e favorecem o quadro de analfabetos funcionais existente.

Isto posto, compreendemos que embora vivamos um quadro legalista de garantias constitucionais à educação pública, gratuita e de qualidade, a realidade e o atendimento à necessidade se distanciam, se pararmos para observar o elevado número de analfabetos ainda existentes em pleno século XXI, seja na cidade ou no campo - espaço onde a situação se agrava - veremos que a escola que temos e a queremos trilham caminhos diferentes.

Embora a Educação do Campo tenha alcançado o universo retórico e legalista das políticas educacionais brasileiras no século XXI, ainda não conseguiu superar plenamente entraves e práticas do período da colonização e vivenciar uma educação segundo as suas especificidades e diversidade sociocultural. Ansiamos a superação da lógica da produção capitalista excludente, que expulsa camponeses do campo para a cidade e busca o sobrepujamento do estereótipo de atraso na qual a imagem dos sujeitos do campo é representada, além da construção de um currículo que trabalhe identidade, história, memória, cultura e as relações sociais presentes no campo.

Assim sendo, buscamos por meio das políticas públicas ofertadas para as populações do campo, a superação do analfabetismo, como também da dicotomia cidade x campo, atraso x moderno, a construção de caminhos e possibilidades educativas que se alicerem no reconhecimento e na afirmação da diversidade sociocultural, de forma que a convivência seja pautada no respeito às diferenças, na participação dos sujeitos, no desenvolvimento territorial sustentável e solidário no campo. Além da construção de pedagogias, que segundo Caldart (2002), cuja proposta de Educação do Campo oportunize práticas mais significativas e emancipatórias, considerando 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 (p. 25).

Em face às lutas e desafios de construção de políticas públicas que de fato vão de encontro às necessidades e singularidades de jovens, adultos e idosos camponeses, esse estudo salienta a necessidade de compreendermos qual concepção de currículo está presente nas práticas de ensino dos professores que ministram aulas na Educação de Jovens e Adultos do Campo em Pernambuco e as práticas de planejamento vivenciadas nas turmas de Educação do Campo.

Acreditamos que a relevância deste artigo se dá pelo exercício de investigar as relações entre teoria e prática, o diálogo com a realidade, análise dos desafios e possibilidades que perfazem a experiência pedagógica com currículo integrado nas turmas de Educação de Jovens e Adultos do Campo. Situações que propiciam ponderações no processo de formação na perspectiva da ação/reflexão/ação da prática, capazes de produzir mudanças qualitativas nas políticas públicas, além de fortalecer a luta por uma escola democrática com oportunidades para todos.

ENTRE OLHARES: SUJEITOS E CURRÍCULO

O material empírico aqui apresentado é resultado de uma pesquisa de Mestrado Profissional realizada em 2019 com professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, da Escola Doutor Diego Rego – C2, Projeto de Irrigação Senador Nilo Coelho, zona rural do município de Petrolina-PE, que atende a 04 (quatro) turmas de Educação de Jovens e Adultos do Campo, além das 06 (seis) turmas oriundas do assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra denominado Água Viva.

A unidade escolar está situada em área irrigada, no sertão nordestino, e abriga estudantes com realidades diversas, tais como: agricultores assentados, acampados dos movimentos sociais, empregados terceirizados em áreas de agronegócio, pequenos agricultores familiares, pescadores, enfim, a diversidade campesina, presente na comunidade desde 1986.

Na estrutura organizacional, cada turma de Educação do Campo possui quatro (04) professores, que ministram aula dos componentes da sua área de formação, sendo a língua estrangeira estudada, a espanhola. A divisão por área de ensino busca a superação da fragmentação dos saberes, considerando que as

práticas de planejamento são orientadas para a vivência do currículo integrado, como base metodológica de ensino em Pernambuco. Além da construção do conhecimento, considerando a interdisciplinaridade como elemento integrador no trabalho entre os eixos, haja vista a proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos do Campo em Pernambuco estabelece como princípio essa rede de diálogos entre as diferentes áreas do conhecimento.

Situação que por um lado favorece o diálogo entre os pares, por outro fragiliza o fazer pedagógico, tendo em vista que cada professor está habilitado para o trabalho com um componente disciplinar, cujas práticas e estudo dão suporte para o aprofundamento e dinamicidade para vivência da práxis. O professor “multidisciplinar” necessita dominar conhecimentos dentro de uma área de ensino, ou seja, três a quatro disciplinas, fato este que nos conduz a práticas diferenciadas e sem grande aprofundamento em alguns campos de saber, haja vista sua base formativa não contempla, na maioria das vezes, o tratamento do conhecimento na perspectiva interdisciplinar.

Assim sendo, para a realização desse movimento pedagógico, há a necessidade efetiva do diálogo, da troca e consolidação do conhecimento e experiências entre os sujeitos, em face ao seu caráter teórico-prático, a pesquisa e a busca constante pelo aprimoramento das práticas, pois estas perpassam as ações de efetivação de um currículo capaz de compreender melhor as realidades e a heteronomia dos sujeitos. Além do investimento em estudo e pesquisa, considerando que o trabalho integrado nesse formato prevê o desenvolvimento de uma prática baseada no domínio de conhecimento dentro de uma área de conhecimento, não somente de um componente curricular.

A proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos do Campo do Estado de Pernambuco, oriunda de adequações do programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, considera o Tempo-escola (TE) e o Tempo-comunidade (TC), que se configuram como construções abertas de interação sociocultural e questionamento permanente acerca da operacionalidade da alternância de tempos/lugares, tendo em vista que estes são subjetivos – baseado na vivência de cada sujeito e suas interrelações socioculturais, assim como também intersubjetivos, considerando que é resultante da apreensão e estruturação coletiva através das interlocuções e espaços formativos, além de sua divisão em um eixo articulador,

que se subdivide em 4(quatro) eixos temáticos.

A matriz está pautada nos fundamentos do currículo integrado e da Pedagogia da Alternância a fim de que se desenvolva uma prática didático-pedagógica através de 4 (quatro) Eixos temáticos (Eixo Temático I – Trabalho, Produção e suas formas de organização no Campo; Eixo Temático II - Política e Emancipação: Estado e Sociedade; Eixo Temático III - Questão agrária e Organizações Sociais do Campo e Eixo Temático IV - Cultura e Territorialidade), organizados em torno de um Eixo Articulador: Trabalho e Educação do Campo. Os eixos temáticos são trabalhados nas áreas do conhecimento (Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens, Matemática e Ciências), dentro dos respectivos componentes curriculares, dialogando com os conteúdos escolares.

Tal proposta foi adotada e regulamentada em Pernambuco, por meio da Instrução Normativa nº 02/2015 que designa:

Art.11 – A Matriz Curricular da EJA nas escolas que atendem às populações do campo a ser vivenciada em regime de alternância, entre as áreas do conhecimento – Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, deve atender aos princípios e Diretrizes Curriculares Nacionais e orientar o trabalho a ser desenvolvido, de forma integrada.

Art. 12 – As horas-aula do Tempo Comunidade e Práticas Agrícolas devem ser utilizadas em atividades de seminários, projetos didáticos, leituras, pesquisas e partilhas dos saberes apreendidos no Tempo Escola.

De forma que, a Instrução Normativa referencia o desenvolvimento de um trabalho pedagógico no qual o eixo articulador dialogue com os eixos temáticos e produza uma escolarização aos jovens agricultores/as familiares integrada à qualificação social e profissional, tornando-se assim, uma estratégia político-pedagógica para garantir os direitos educacionais dos povos do campo por meio da criação de políticas públicas nos sistemas de ensino que sejam estimuladoras da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável como possibilidades de vida, trabalho e constituição dos sujeitos cidadãos do campo.

Nessa perspectiva, a investigação baseou-se nas bases legais que normatizam as práticas curriculares de Pernambuco e

em uma abordagem qualitativa, na qual o pesquisador escolhe os instrumentos que irão lhe possibilitar as informações almeçadas, além de preocupar-se com os atores sociais e as suas realidades e vivências, por isso não toma como fator principal os dados quantitativos. Para o levantamento das evidências que avaliam a compreensão da concepção de currículo integrado e interdisciplinaridade foi definida como primeira etapa a utilização da pesquisa bibliográfica, a partir da técnica bibliográfica. Posteriormente, com o intuito de compreender melhor quem são os sujeitos da pesquisa foi realizado um levantamento inicial do perfil profissional por meio de questões abertas e fechadas em um formulário *online*.

Em seguida, a técnica selecionada foi a de observação não participante em momentos de planejamento pedagógico, cuja oportunidade concedeu ao estudo a possibilidade de perceber pormenores quanto ao entendimento do fenômeno na ação de planejamento coletivo junto aos sujeitos no cotidiano escolar. Na quarta etapa, o instrumento utilizado para o levantamento de dados foi entrevista semiestruturada. A etapa final foi análise dos dados coletados das etapas anteriores. Entre os métodos de análise de dados utilizados nas pesquisas de natureza qualitativa, optamos pela análise de conteúdo segundo Bardin (2004).

CURRÍCULO INTEGRADO E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Frente ao quadro de mudanças e necessidades que o mundo moderno apresenta, a educação possui um papel fundamental na legitimação e propagação dos conhecimentos que atendem às demandas sociais, políticas e econômicas. Torna-se assim, pertinente refletir acerca da inevitabilidade de redimensionar a organização curricular, de modo que contemple não somente as necessidades, assim como também as atuais discussões do mundo educacional, frente às exigências do novo século.

As discussões sobre teoria curricular evidenciam olhares, perspectivas, construções/organizações do conhecimento diversas. Retratam ainda o espaço de lutas e embates ideológicos que permeiam as escolhas e seleções curriculares que refletem as relações de poder que as sustentam. Para Silva (1999), a definição de currículo não revela na sua essência o que de fato ele é, apenas,

representa o que uma determinada teoria pensa a respeito. Sintetiza afirmando que, ao falar de currículo, estamos diante de uma arena de significados, afinal, "nós fazemos o currículo e o currículo nos faz" (SILVA, 1995, p. 194).

Para Saviani (2003)

O currículo diz respeito à seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos etc. [...] dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação (p. 35).

Depreende-se assim, que currículo é um modo de organizar as práticas educativas, estando assim ligado às funções da escola e aos campos ideológicos que representa em sua materialização. Portanto, espaço com uma função socializadora e mobilizadora de diálogos, práticas, resistências e experimentações entre atores sociais, exercendo assim um importante papel na reprodução do modelo social e na produção de referenciais que contribuem para a sustentação ou contestação da ordem posta.

O currículo traz consigo ainda, relações de poder e produz identidades individuais e sociais particulares, constituindo-se como uma arena política de ideologia, poder e cultura, que produz uma visão de mundo vinculada aos interesses de grupos sociais, por meio das práticas pedagógicas. Necessitando, dessa forma, da percepção enquanto espaço que representa "uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação" (MOREIRA e SILVA, 2009, p. 8).

No tocante à Educação do Campo, o currículo imbuí-se de uma função mobilizadora e propulsora capaz de produzir práticas educativas em que o sujeito do campo consiga se enxergar no processo de ensino aprendizagem, com seus valores, conhecimentos, hábitos, crenças, técnicas, cultura, enfim, como um espaço social de permanente construção e refazimento dos sujeitos, tendo em vista a sua emancipação social.

Em face às realidades diversas, observamos ao longo da história, que surgiram críticas à organização disciplinar do currículo e à visão hierárquica e dogmática dos conteúdos, oportunidades propícias para o surgimento de propostas de integração curricular. Ensejando inovação e mudanças, esses discursos se alicerçam nas reformas curriculares, em defesa de um currículo globalizado e interdisciplinar, no qual tais propostas ganharam espaço na educação brasileira via temas transversais, currículo por competências ou currículo por área, expressando assim a necessidade do aperfeiçoamento da estrutura curricular, em que a prática pedagógica expresse o diálogo necessário entre o conhecimento e a realidade.

O desejo de mudanças vem sendo alimentado há tempos, considerando que em razão das transformações políticas e econômicas ocorridas no início do século XX, nos sistemas de produção e distribuição no âmbito empresarial, o processo de acumulação de capital e de meios de produção nas mãos de poucos provocou o barateamento da mão-de-obra, à medida que, ocorria a “desapropriação” dos conhecimentos acumulados por trabalhadores e trabalhadoras. Oportunidade que segundo Santomé (1998), o movimento pedagógico a favor da globalização e da interdisciplinaridade nasceu em meio às necessidades e reivindicações progressistas ideológicas e políticas que lutavam pela ampliação da democratização na sociedade.

Movimento que, se fortalece, à medida que, se evidencia a necessidade da superação do saber fragmentado arraigado de preconceitos positivistas, de uma abertura epistemológica capaz de compreender a educação como um sistema complexo que produz possibilidades de práticas pedagógicas mais dinâmicas e integradoras. Crítico da fragmentação do conhecimento, do modelo cartesiano reproduzido no contexto escolar, Santomé (1998), destaca que os conteúdos culturais com os quais estudantes “entravam em contato durante sua permanência nas instituições escolares eram demasiado abstratos, desconexos e, portanto, incompreensíveis” (p. 14), por conseguinte, resultantes de um currículo descontextualizado, distante do mundo experiencial.

Nessa perspectiva, a integração curricular apresenta-se como uma forma de estruturação do conhecimento escolar que permite o entendimento das relações complexas que coadunam a realidade e possibilidade de emancipação dos sujeitos, que em face o seu caráter

transformador requerem uma leitura da realidade, a partir de práticas de cooperação que envolve os sujeitos da aprendizagem, assim como também o diálogo permanente entre as disciplinas, tendo em vista a superação da fragmentação do conhecimento.

Santomé (1998) aponta que as análises realizadas no final do século XIX e de todo o século XX, sobre os processos educacionais, denunciavam uma larga distância entre a realidade e as escolas, onde os conteúdos culturais eram abstratos demais, isolados, desconexos. Justificando-se, assim, a necessidade imperativa de pensar em um currículo integrador que construa elos entre os diferentes saberes que são apresentados e a realidade, que possibilite flexibilidade na organização, que trate de questões atuais, mais práticas, com conteúdos mais significativos, estimule a pesquisa por parte do professor e do estudante, enfim, que prime por construir pontes através do conhecimento apresentado de forma interdisciplinar. Ao mesmo tempo, que também possibilite pensar metodologicamente numa perspectiva que entenda o homem como ser ativo que percebe o conhecimento como algo a ser construído pelo sujeito na sua relação com outros e com o mundo (ANASTASIOU, 2003).

Santomé (1998) defende a integração curricular, pois a compreende

como uma forma de educação que propicia visões de realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, como as peças-chave para entender o mundo; conseqüentemente, como uma boa estratégia para estimular o compromisso de alunos e alunas com sua realidade e para obrigar-se a uma participação mais ativa, responsável, crítica e eficiente na mesma (p. 118).

Depreende-se, assim, que o currículo integrado é uma tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e da promoção do diálogo interdisciplinar, com vistas à formação humana, considerando a compreensão das relações sociais, visões de mundo e superação da fragmentação e memorização tão presentes nos currículos tradicionais.

Quando nos reportamos a Educação do Campo, entendemos que esse diálogo proporcionado pela integração curricular, que tem como eixo a formação humana, a aprendizagem significativa, a conexão e valorização dos diferentes saberes, portanto, é salutar

para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem enquanto prática capaz de superar a memorização, a desintegração do conhecimento, dos sujeitos e fazeres, tornando-se capaz de provocar as mudanças desejadas.

Contudo, é importante considerar que toda e qualquer mudança requer resiliência, atitude e muito querer. Pensar o currículo integrado no cotidiano escolar significa deparar-se com inúmeros desafios. Como argumenta *Macedo et al (2008)*, o currículo é tecido todos os dias no interior das escolas e sua materialidade só pode ser encontrada na troca de saberes e nas experiências dos sujeitos que o praticam, evidenciando a relação teoria-prática e afastando assim a imagem da prática cotidiana, unicamente como “experiência e subjetividade” e, do conhecimento científico como “generalidade totalizadora”. É, portanto, uma busca permanente, seja do outro, do diálogo, do conhecido e desconhecido, é criação e recriação.

Outrossim, a materialização do currículo integrado passa também pela percepção de que este é uma concepção de ensino e prática pedagógica, que ultrapassa a ideia de ferramenta de ensino, considerando o seu aspecto metodológico, instrumental. É necessário compreendê-lo na perspectiva de intervenção no mundo, de criação e recriação de saberes, da valorização dos sujeitos e práticas e abertura para a dialogicidade.

Faz-se necessário ainda uma reflexão sobre a necessidade do diálogo constante entre teoria e prática, conhecimento e realidade, sujeitos e fazeres, intercâmbio de saberes, tendo em vista que, currículo integrado e interdisciplinaridade representam uma possibilidade de construção do conhecimento baseada na integração mútua, na criação e recriação de experiências, saberes, é um exercício de possibilidades coletivas.

Para *Machado (2006)*,

o convite à construção de currículos integrados é também uma convocação à interdisciplinaridade, à busca das mediações que possibilitem planejar e desenvolver planos comuns de trabalho, que harmonizem distintas experiências e pontos de vista (p. 61).

Nessa perspectiva, entendemos que, muito mais que um método, currículo integrado é uma concepção de ensino, uma

proposta de produção de conhecimento que implica num constante devir, mediado a partir de um trabalho que oportunize a identificação de contradições, da busca permanente da construção de uma prática pedagógica interdisciplinar baseada na pesquisa e no diálogo.

Portanto, é salutar considerar que a complexidade do mundo hodierno demanda a cada passo, recursos e procedimentos que ultrapassam os limites da ciência disciplinar descontextualizada da realidade histórico-político-econômica. De modo que, na perspectiva de compreensão da nova realidade de construção do pensamento e da aprendizagem, a interdisciplinaridade atua como um princípio de reorganização das disciplinas e do conhecimento, que considera a reformulação das estruturas pedagógicas de seu ensino, buscando a superação do saber fragmentado arraigado de preconceitos positivistas, assim como também, propicia uma abertura epistemológica capaz de compreender a educação como um sistema complexo que produz possibilidades de práticas pedagógicas mais dinâmicas e integradoras.

Em Educação do Campo a diversidade de saberes que permeiam os espaços e sujeitos coloca-nos diante de formas de apresentação do conhecimento em constante movimento, dinamicidade e de modo "não disciplinar". São saberes invisibilizados nos currículos tradicionais, desconsiderados nas práticas e que não dialogam com o conhecimento acadêmico. De forma que, a perspectiva interdisciplinar apresenta-se juntamente com o currículo integrado como uma proposta curricular capaz de produzir movimento, pesquisa, reflexão e mudanças no jeito de ser, aprender e ensinar.

Ademais, na prática, o que percebemos é a necessidade de uma postura interdisciplinar cada vez mais presente no fazer pedagógico. O mundo tecnológico, digital, cultural e social requerem um olhar mais amplo e totalizador diante do conhecimento, assim como, a compreensão de que a perspectiva interdisciplinar não é contrária à disciplinaridade, ambas coexistem na relação com o conhecimento, fortalecem-se no diálogo, na coletividade e no movimento decorrente da recriação de práticas. A velocidade, tal qual o conhecimento é produzido, requer outras tessituras no fazer pedagógico, articulações que possibilitem outros olhares e conexões frente aos saberes produzido historicamente por diferentes sujeitos e em diferentes espaços.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: REFLEXÕES E DESAFIOS

De tempos em tempos o processo de criação e recriação do conhecimento impulsionam mudanças curriculares. Tais transformações na atualidade indicam a necessidade de superação hierárquica e dogmática do conhecimento por meio de uma integração curricular, visando alcançar uma maior integração entre os diferentes saberes e sujeitos, o diálogo interdisciplinar com vistas à retomada da unidade/totalidade do conhecimento.

Nesse contexto de abertura para novos fazeres, a realização da pesquisa possibilitou ao investigar que vozes ecoassem as práticas pedagógicas de turmas de Educação do Campo na tentativa de buscar refletir, conceituar a prática e expressar o entendimento atribuído ao conceito de currículo integrado, além de retratar o impacto produzido pelo fazer interdisciplinar nas práticas de planejamento.

Na etapa inicial da pesquisa, observamos que, durante a observação não participante, os docentes expressaram apropriação quanto ao trabalho com currículo integrado, embora demonstrassem insegurança quanto à compreensão do termo interdisciplinaridade. No decorrer da investigação outros quadros foram se delineando, evidenciando que o grupo passa por um momento de adaptação curricular, transição do modelo disciplinar para o interdisciplinar.

Essa compreensão se evidenciou durante as entrevistas, cujas narrativas expressam uma percepção de currículo integrado a partir da consideração do contexto dos estudantes, cuja “completude” 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. Evidenciou-se também 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 Prof. 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)

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

As ligações presentes na prática interdisciplinar pressupõem abertura para o novo, para o outro, para novas possibilidades de articulação do conhecimento. Contudo, ela não acontece sem a vivência de resistências e entraves nesse percurso que perfazem o processo de mudança de paradigma curricular. As narrativas encontradas apresentam de um lado sujeitos que resistem às mudanças, ora professor, ora aluno, desvelando a insegurança diante da mudança, da quebra de paradigma. De outro, uma prática que exige modificações, atitudes frente a uma nova relação com o conhecimento, um mover-se. Expressa ainda o momento de transição curricular (tanto para o professor quanto para os alunos), tendo em vista que, o modelo disciplinar ainda está presente, mesmo que de forma tímida nas práticas e no referencial de ensino aprendizagem.

Por outro lado, é importante destacarmos a relevância do diálogo entre os diferentes sujeitos e saberes, pois o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, não se esgota, na relação eu-tu” (FREIRE, 1970, p. 43). A dialogicidade da práxis se estabelece à medida que compreendo que o outro me completa, me transborda, me provoca novas possibilidades, outros olhares, reflexões, me enxergo como parte desse mundo e permito a expansão da dialogicidade.

Nessa perspectiva, as afirmações a seguir dão conta das percepções acerca das vantagens de trabalhar em coletividade,

expressando a compreensão da importância da relação entre os pares, considerando a concepção de currículo integrado na prática. O Prof. 1 afirma que “vê como vantagem as sugestões dos colegas. Às vezes, eu fico pensando no que vou trabalhar hoje e sempre surgem com uma diversidade de ideias e formas de trabalhar, então o conjunto faz a diferença”. Da mesma forma avalia o Prof. 2 as contribuições do trabalho em equipe “é positivo nesse trabalho, é que a aula fica mais dinâmica, aonde professor e aluno se envolvem no mesmo conteúdo, no mesmo assunto, então cada um aborda de uma forma”.

O trabalho em parceria traz benefícios inegáveis à prática. A práxis se fortalece quando se aprende com o outro, quando há cooperação entre os pares, estabelece-se um clima de confiança e união, que conseqüentemente potencializa o conhecimento que está sendo construído e produz aprendizagens muito mais dinâmicas e significativas.

O Prof. 8 avalia as vantagens do trabalho integrado, reafirmando os benefícios tantos para os professores quanto para os estudantes:

A vantagem para o aluno é porque ele tem um entendimento melhor, porque todas as disciplinas ‘vão estar trabalhando’ batendo na mesma tecla, mostrando diversas formas de entender aquela temática, aquele assunto, então pra ele fica mais fácil dele assimilar. Para os professores, eu acredito que seja mais essa questão de experiência, porque por mais que as disciplinas sejam diferentes sempre tem um colega que traz uma atividade que pode nos dar ideia de como trabalhar aquele conteúdo de uma forma mais espontânea, atraente, atrativa tanto para o professor quanto para o aluno [...] essa parceria fortalece nosso conhecimento para nossa aprendizagem e também para o aluno. (Narrativa Prof. 8, 2019)

Dentre as atitudes observadas, chamou-nos a atenção a valorização atribuída ao trabalho solidário e compartilhado entre os colegas, a troca de ideias, experiências entre os pares, ações que fortalecem as relações de parceria, agregam dinamicidade à prática e criam estruturas para a realização do trabalho interdisciplinar.

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 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.

Por outro lado, compreendemos que vivenciar práticas pedagógicas inovadoras é um trabalho cercado de desafios, para tanto, o planejamento torna-se um elemento fundamental para alicerçar diálogos, reflexões, enfrentamentos e, sobretudo, mudanças no caminhar, podendo ser compreendido como instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la (VASCONCELOS, 2000).

Durante a pesquisa ficou evidenciado que, o planejamento é uma atividade que faz parte da rotina dos professores pesquisados. A compreensão deste como instrumento teórico-metodológico fundamental para a mediação de práticas, intervenção na realidade e elemento propulsor de mudanças está expressa nas falas e práticas. As assertivas a seguir apontam para a vivência de um planejamento baseado na aplicabilidade dos eixos temáticos, em conformidade com a matriz de Educação do Campo, realidade dos estudantes e a partir de levantamento dos conhecimentos prévios:

Primeiro a gente tem em mãos o cronograma que vem da GRE e através de uma reunião pedagógica junto com

a turma dos professores e a coordenadora, a gente vê o que é melhor ser aplicado, de acordo com a necessidade da localidade, dos alunos. Então a gente seleciona esses conteúdos, até porque é extenso e a gente sempre procura dar ênfase àqueles que o aluno venha trabalhar no seu dia-a-dia. (Narrativa Prof. 9, 2019)

A gente seleciona [...] primeiro vem o planejamento onde a gente trabalha com eixos, em cada eixo tem a temática cidadania, trabalho e vou relacionar os conteúdos de acordo com o eixo. Então, política, emancipação, a questão da cultura, sempre de acordo com a disciplina a gente pega temas e conteúdos relacionados ao eixo. (Narrativa Prof. 1, 2019)

Geralmente eu faço uma sondagem com os alunos, eu já tenho os conteúdos que devem ser trabalhados, baseado nisso, eu construo meu planejamento de aula, mas sempre fazendo uma sondagem com os alunos e buscando deles o conhecimento prévio para que eu possa introduzir o novo conhecimento. (Narrativa Prof. 4, 2019)

Depreende-se assim que o planejamento ocorre em conformidade com as orientações presentes na Instrução Normativa nº 02/2015, cuja organização do trabalho pedagógico parte do eixo articulador - Trabalho e Educação do Campo-, orienta que na ocasião da seleção de conteúdos, a presença de aspectos que possam contribuir no processo educativo para a formação humana e intercultural dos indivíduos; para formação integral dos jovens do campo; para melhoria de vida das pessoas e das comunidades pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos no tempo comunidade, para o desenvolvimento local sustentável como horizonte norteador das relações entre as pessoas e o meio ambiente, entre outros.

Conhecer o espaço em que atua e buscar estratégias para sua transformação são elementos importantes na construção de uma educação com vistas à emancipação dos sujeitos. Planejar-se é o primeiro passo. De acordo com Menegolla e Sant'Anna (1992), existem alguns passos a serem dados na elaboração e na execução do planejamento. O primeiro deles é o estudo da realidade social, política

e econômica da comunidade em que se está inserido. Precedido do estudo filosófico e sociocultural que influencia no comportamento das pessoas e podem interferir no processo educativo e, por último, analisar as teorias de ensino e normas legais que podem contribuir para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, é salutar que o trabalho docente, principalmente nas escolas do campo, esteja alicerçado em uma prática que considere uma análise do contexto escolar, seu cenário e indivíduos envolvidos, de modo que seu planejamento culmine em reflexões, análise de problemas e possíveis soluções, enfim, com consciência do seu papel enquanto agente transformador.

Destarte, é importante estar atento às relações de poder que perpassam o currículo, principalmente, ao que concerne a seleção de conteúdos, pois para *Moreira e Silva (2009, p. 8)*

o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Isto posto, torna-se relevante ressaltar o grau de importância das escolhas de conteúdos pelos docentes, haja vista as escolhas referendadas implicam em compreensões, modos de ver o mundo, percepções e “verdades”, por isso mesmo, repletas de responsabilidade. Assim sendo, é papel do professor apresentar os conteúdos não como verdades absolutas e neutras, mas como saberes históricos e culturais que foram construídos socialmente, que podem ser confrontados com as experiências dos estudantes, possibilitando a construção de novos conhecimentos. Nesse ínterim, o diálogo entre os conhecimentos científicos, crenças, saberes, valores e histórias deve permear o coletivo, de modo a compreender que os estudantes são sujeitos do conhecimento e atores históricos e sociais, com a sua pluralidade de práticas.

Por conseguinte, o currículo das escolas do campo deve considerar o diálogo entre os diferentes saberes que se entrecruzam no cotidiano escolar, tendo em vista os diferentes sujeitos que abarca: agricultores, assentados, pescadores, quilombolas, indígenas, sem-

terra, entre outros, que expressam a pluralidade social e cultural que permeia as relações. O projeto político pedagógico deve primar pelos valores humanos e solidários no processo de transmissão e produção do conhecimento científico (CALDART, 2004).

Quanto ao aspecto seleção de conteúdos, os professores demonstraram a preocupação em dar ênfase a assuntos que proporcionem uma formação humana, cujos conhecimentos expressem o elo entre a teoria e a prática, uma aplicabilidade na vida em comunidade como atividades produtivas. Conforme depoimentos abaixo:

Primeiro é feita uma análise do eixo que recebemos, o que tem ali e observando a comunidade, o que os alunos estão necessitando, a gente monta um planejamento que beneficie tanto o eixo quanto a necessidade dos alunos. (Narrativa Prof. 11, 2019)

A gente sempre procura relacionar com a realidade do estudante. Em relação ao primeiro eixo que a gente trabalha a questão do trabalho. Como ocorre o trabalho no assentamento? Dentro de Ciências a gente vai trabalhar também a questão da horta orgânica, como é em Matemática os custos, sempre relacionando com a realidade daquele aluno. (Narrativa Prof.1, 2019)

A gente sempre procura trazer em sala de aula o que eles vivem no dia-a-dia, então todo conteúdo é voltado para o trabalho no campo. Como eles já são trabalhadores do campo e para que eles possam aplicar o que vê em sala no seu dia-a-dia, no seu trabalho, na sua vida pessoal. (Narrativa Prof. 9, 2019)

São assertivas que vão ao encontro ao que defende Santomé (1998), uma integração de campos de conhecimentos e experiências de forma que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, sendo ressaltada não somente as dimensões centradas em conteúdos culturais, assim como também “o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento” (p. 27).

Os discursos apontam ainda para uma inseparabilidade da teoria e da prática, ao que concerne considerar o contexto de vida do estudante (sujeito e espaço), as práticas caminham no sentido de subsidiar um processo formativo que no desenvolvimento local sustentável (a horta orgânica é uma realidade presente tanto na escola quanto na residência de muitos estudantes), a aplicação dos conhecimentos técnico-científicos na melhoria da vida, segundo os princípios da Educação do Campo.

Nesse sentido, respalda-se a afirmativa de Freire (2010, p. 98), de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. O trabalho docente destaca-se como uma força propulsora que constrói e transforma o cotidiano da vida social, por meio da prática, escolhas, gestão e dinâmica diante dos processos a sua volta. De forma que - a Educação do Campo justifica-se no propósito de promover uma formação de sujeitos críticos, reflexivos, históricos para o exercício da cidadania plena e do desenvolvimento local.

É importante que o processo de ensino aprendizagem não esteja apenas baseado em conhecimento do senso comum, embora uma das premissas da Educação do Campo seja a valorização dos saberes dos diferentes sujeitos e suas experiências, que não devem estar alienados do conhecimento científico produzido. É necessário encontrar durante o planejamento, um equilíbrio na seleção e apresentação de conteúdos construídos socialmente, para que se oportunize a construção e desenvolvimento de outras práticas.

Nessa perspectiva, Santomé (1998) afirma que o mundo contemporâneo, dotado de complexidade e de culturas diversificadas, exige análises mais integradas já que todo conhecimento humano apresenta diversas dimensões, provenientes de uma realidade multifacetada, logo, a compreensão de qualquer fenômeno social necessita de olhares relativos a todas essas dimensões.

Quando se trata de Educação de Jovens e Adultos, essa realidade multifacetada apresenta um desafio que instiga o trabalho de muitos educadores: a evasão escolar. O fortalecimento das políticas de acesso à escola não coadunam com os índices de permanência. No campo, assim como na cidade, o desafio de estudar e trabalhar requer um esforço ainda maior para alcançar um nível de escolarização.

As assertivas a seguir expressam a preocupação dos docentes em ofertar uma educação que, além de apresentar os conhecimentos

científicos, sejam significativos, promovam a motivação e dinamismo no processo ensino- aprendizagem.

[...] você vai tentando mesclar o conteúdo que ele precisa ver com a realidade dele, tentando encaixar e trazer o máximo o aluno pra sala de aula, porque na EJA, principalmente EJA Campo, tem uma problema de saída de aluno muito fácil, por qualquer coisa eles desistem. Eles até tem os motivos deles, trabalham, muitos trabalham de 5 h da manhã até 6 h da tarde e sai direto do trabalho e vem pra cá. Então eles precisam tá muito motivados pra tá aqui, eu entendo o lado deles, então eu aprovo a ideia de um currículo voltado pra eles, ajuda a permanecer em sala de aula. (Narrativa Prof. 10, 2019)

[...] são alunos da noite, chegam cansados, já chegam esgotados do dia de trabalho, o dia deles é de trabalho pesado, tem que ter um assunto que interesse, que dinamize a fala dele, que eles se expressem, tem que ser assim. (Narrativa Prof. 11, 2019)

Cabe ressaltar que a visão dos docentes denota o esforço e reconhecimento quanto à necessidade de buscar estratégias metodológicas para combater a evasão, assim como o reconhecimento de um dos principais entraves do ensino noturno: o cansaço dos estudantes. A práxis desvela a preocupação por parte dos professores em buscar relacionar a realidade do aluno, como estratégia para despertar o interesse pelo conhecimento, facilitar a aprendizagem e combater a evasão.

A evasão escolar, de forma geral, se dá em razão de vários motivos, o cansaço físico é apenas um deles, porém, desvela aspectos da exclusão, ausência do sentimento de pertencimento, reconhecimento e valorização dos seus saberes, inadequação metodológica, entre outros. Por conseguinte, é missão dessa modalidade de ensino resgatar a cidadania dos educandos, a humanização dos homens, revertendo a lógica de uma sociedade desigual e excludente.

De modo que, conforme argumenta Arroyo (2005, p. 24-25), não se pode separar o direito à escolarização, dos direitos humanos. Os “jovens-adultos”, mesmo que tenham estacionado o processo

de escolarização, não paralisaram o “processo de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política”. Nesse sentido, é preciso um olhar mais positivo, reconhecendo que os sujeitos da EJA, assim como a escola do campo, estão em permanente construção, permeados de contradições, determinados por questões objetivas e subjetivas e com potencial de transformação.

Não podemos desconsiderar jamais que a luta pela escola do campo é pela superação das desigualdades sociais, pela inclusão de sujeitos, pelo reconhecimento dos saberes, etnias, gêneros e gerações para a construção de um projeto educativo que dialoga com a realidade que estão inseridos, além do reconhecimento da educação enquanto direito e expressão de cidadania.

CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

A história da educação de jovens e adultos tem uma origem marcada por políticas compensatórias, descontínuas e sem um verdadeiro compromisso social com a oferta de uma educação de qualidade social. Os movimentos sociais possuem um papel importante nas lutas e conquistas em prol da garantia do exercício pleno ao direito da educação e da cidadania. Filha das bandeiras de luta dos movimentos, a Educação do Campo se ampara nos direitos constitucionais para denunciar o quadro de descaso em relação às práticas da Educação Rural, ao mesmo tempo em que apresenta a necessidade de redefinição dos projetos educativos pensados para o campo, considerando as dimensões: pedagógica, crítica, transformadora, política e social, tendo em vista a emancipação dos sujeitos.

Diante desse contexto, enseja o desenvolvimento de um projeto de educação pautado na participação coletiva, alicerçada na dialogicidade, respeitando cultura, saberes, singularidades, especificidades e na educação como direito humano. Um paradigma em construção, cujos primeiros passos foram dados a partir da LDB nº 9394/96, oportunidade em que o direito à educação no meio rural foi reconhecido, assim como a sua dinâmica de organização. Pois, conforme Caldart (2004, p. 25-26), “o povo tem direito a ser educado no lugar onde se vive; [...] o povo tem direito a uma participação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais [...]”.

Considerando o exposto, entendemos que os relatos apresentados na investigação expressam que os passos iniciais foram dados e estão sendo construídos a partir do trabalho de muitas mãos, lutas e resiliência de profissionais que acreditam em uma educação transformadora. Desvalem também que professores pesquisados possuem uma compreensão de currículo integrado em construção, cuja concepção de ensino perpassa pelo entendimento da relevância do planejamento coletivo, diálogo entre os saberes e sujeitos, observância da realidade e necessidade dos estudantes, pesquisa e a busca pela integração do conhecimento na dimensão prática, tendo em vista o contexto escolar do campo. Revelam ainda atitude, diálogo, motivação e integração aos espaços em que atuam elementos essenciais ao percurso e a criação e recriação das práticas.

Compreendendo a mudança como uma travessia necessária, depreendemos que, em razão de ser uma proposta pedagógica recente e desafiadora, ficou perceptível que a experiência com o currículo integrado reflete um pouco da história da educação do campo. É um espaço também de lutas, resistências e avanços. Em alguns relatos evidenciou-se a insegurança diante do novo, do entendimento do que é interdisciplinaridade e como esta se materializa na prática. Contudo, ficou explícito também um desejo coletivo de construir uma prática significativa, promotora de uma formação humana integral.

Durante as entrevistas, evidenciou-se que, embora haja uma compreensão do significado e importância do currículo integrado para a materialização dos anseios político-pedagógicos para os sujeitos do campo, a rotina de estudo e pesquisa que fundamenta a prática docente, não tem estado presente com a frequência necessária à construção de uma práxis educativa reflexiva, crítica e emancipatória.

Por outro lado, os relatos revelaram ainda o entendimento quanto à imprescindibilidade de conhecer a realidade dos estudantes, anseios, vivências e necessidades no desenvolvimento das práticas pedagógicas, tendo em vista que estas devem ser desenvolvidas em consonância com o modo de vida, cultura e contexto local dos sujeitos do campo. Nos momentos de observação dos planejamentos coletivos, evidenciou-se a preocupação em pautar os planos de trabalho nos eixos temáticos de EJA Campo e na produção/construção de um elo entre o conhecimento científico e significativo. Como defende *Moreira (2009)*, as práticas educativas devem "permitir

ao estudante ir além dos referentes de seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, de modo a tornar-se um sujeito ativo na mudança de seu contexto” (p. 2). Embora tenha evidenciado a existência de momentos de planejamento coletivo, são insuficientes para as discussões, estudo e aprimoramento da práxis pedagógica.

Situação que implica na necessidade de fortalecimento de políticas públicas com vistas à formação inicial e continuada, na perspectiva de preparar educadores para as vivências educativas na Educação do Campo. Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar o incentivo à pesquisa como prática efetiva na docência e entre os discentes, assegurar a vivência do tempo-comunidade, de modo a incentivar a promoção de ações educativas que possibilitem a participação ativa dos sujeitos do campo, a fim de que, “os projetos educativos possam estar em sintonia com os projetos de desenvolvimento da comunidade” (LIMA, 2011, p. 109).

Outrossim, depreende-se 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 campo: é um espaço também de lutas, resistências, resiliência, avanços, ressignificação, mas, sobretudo, de movimento.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças. Profissionalização continuada do docente da educação superior: a construção do memorial e as questões da identidade pessoal e profissional. In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (org). **Tempo e espaços de formação.** Chapecó: Argos, 2003.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 41. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. N. 14, p. 130, mai./Jun./Jul./Ago. 2000.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura. **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina, EDUFPI, 2011.

MACEDO, Elizabeth, MACEDO, Roberto Sidnei, AMORIN, Antônio Carlos (organizadores). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Rio de Janeiro, 2006. v. 16.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza M. Por que planejar? Como planejar? Petrópolis: Vozes, 1992.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

PERNAMBUCO. Instrução Normativa nº 02/2015. **Fixa diretrizes e orienta procedimentos para oferta do Ensino Fundamental e Médio na modalidade de EJA Campo**. Diário Oficial de 09 de outubro de 2015. Recife- PE, 20015. Disponível em: <http://siepe.educacao.pe.gov.br/sme/conteudoinstitucional/menuesquerdo/SandBoxItemMenuPaginaConteudo.ew?idPaginaItemMenuConteudo=6083>.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SAVIANI, Nereide. **Currículo: um grande desafio para o professor**. Revista de Educação, São Paulo, nº 16, p. 35-38, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.190-207.1995.

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

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

Submetido em 19/06/2020

Aceito em 12/06/2021

Publicado em 20/08/2021

